

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO  
SEMIÓTICO: SEMIOSE**

**MÁRCIA REGINA FORTI BARBIERI**

**PIRACICABA, SP  
2012**

# **EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO SEMIÓTICO: SEMIOSE**

**MÁRCIA REGINA FORTI BARBIERI**

**ORIENTADOR: PROF. DR. CESAR ROMERO AMARAL VIEIRA**

**Tese apresentada à Banca Examinadora  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da UNIMEP como exigência  
parcial para obtenção do título de  
Doutora em Educação.**

**PIRACICABA, SP  
2012**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Barbieri, Márcia Regina Forti

Educação como um processo semiótico: semiose/ Márcia Regina Forti Barbieri – Piracicaba, 2012.

250 p.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas - Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Metodista de Piracicaba

Orientador: Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira

1. Educação. 2. Peirce. 3. Semiótica. 4. Semiose. 5. Criação.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Cesar Romero Amaral  
Vieira (orientador) – UNIMEP**

**Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto  
– UNIMEP**

**Profa. Dra. Luzia Batista de  
Oliveira Silva – UNIMEP**

**Prof. Dr. Romualdo Dias – UNESP**

**Prof. Dr. Severino Antônio  
Moreira Barbosa – UNISAL**

## AGRADECIMENTOS

Grata aos meus familiares, que me apoiaram e vislumbraram a conclusão desse doutorado.

Grata à Angela Maria de Souza Miranda, com quem pude contar durante esses anos de pesquisa e quem me proporcionou tranquilidade, compartilhando comigo algumas responsabilidades do cotidiano durante o tempo de dedicação que me foi requisitado.

Grata à Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha pela acolhida enquanto sua orientanda quando do meu ingresso no doutorado.

Grata ao Prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira, pela prontidão em me acompanhar na continuidade do doutorado, enquanto orientador e pela confiança em mim depositada, durante o desenvolvimento dessa tese.

Grata, de um modo muito especial, ao Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto, pessoa a quem admiro e respeito, pela integridade intelectual e solidariedade, pela gratuidade em partilhar pensamentos, por ter se feito um grande incentivador e amigo, desde o meu ingresso e durante todo meu trajeto no doutorado. Sempre se disponibilizando em momentos que passei pela aridez, em que muitas das vezes essa empreitada me colocou, frente aos problemas teóricos levantados. Grata pelas partilhas em minha caminhada na construção desse momento em que minhas elaborações se concretizam nessa escrita.

Grata ao Prof. Dr. Romualdo Dias, pessoa por quem nutro grande consideração desde os tempos de graduação, pela gratuidade e abertura em partilhar conhecimento, em instigar à busca, o que

muito cooperou para com minha formação enquanto educadora e pesquisadora, com influências que perduram até este momento de chegada ao doutorado. Grata pela atenção e pelas contribuições preciosas trazidas por ocasião de minha qualificação.

Grata aos funcionários da Secretaria de Atendimento Integrado de Pós-Graduação da UNIMEP, especialmente à Angelise Sallera Bongagna.

**A Marco, esposo e amigo de todos os momentos, pela compreensão e gratuidade no apoio contínuo e incondicional durante todo o meu processo e em tudo quanto necessitei.**

**A Dante, que gera em mim novas expectativas diante do mundo e me move à esperança por outra educação.**

De uma forma singela, quero reconhecer: a quem honra, honra.

“Será que ser educador/a é ainda uma opção de vida entusiasmante? Dá para falar em reencantamento da educação sem passar por ingênuo? [...] O mundo se está transformando numa trama complexa de sistemas aprendentes. Falar hoje de nichos vitais – e não há vida sem nichos vitais – significa falar de ecologias cognitivas. De ambientes propiciadores de experiências de conhecimento.

.....  
É preciso que se capte bem um ponto fundamental: *processos vitais e processos cognitivos se tornaram praticamente sinônimos* tanto para as bio-ciências como para os mentores da “vida artificial”. Note-se que isto significa adotar uma definição bastante nova do que se entende por “vida” e também do que se chama “conhecimento”.

As conseqüências desta *revolução conceitual* para o *agir pedagógico* são simplesmente tremendas. Onde não se propiciam processos vitais tampouco se favorecem processos de conhecimento. E isto vale tanto para o plano biofísico quanto para a inter-relação comunicativa em todos os níveis da sociedade.

A pedagogia escolar deve estar ciente, por um lado, de que não é a única instância educativa, mas, pelo outro, não pode renunciar a ser aquela instância educacional que tem o papel peculiar de criar conscientemente experiências de aprendizagem, reconhecíveis como tais pelos sujeitos envolvidos. Para adquirir essa consciência deve estar atenta, sobretudo, ao fato de que a corporeidade aprendente de seres vivos concretos é a sua referência básica de critérios.

.....  
Os processos cognitivos e os processos vitais finalmente descobrem seu encontro, desde sempre marcado, em pleno coração do que a vida é, enquanto processo de auto-organização, desde o plano biofísico até os das esferas sociais, a saber, a vida quer continuar sendo vida – a vida se “gosta” e se ama – e anela ampliar-se em mais vida.

.....  
O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potencialmente de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal.

.....  
Adivinho que, para que a gente, ao pensar, sinta gosto em transitar por mundos de pensamento diferentes do nosso, é preciso que aquilo que efetivamente nos interessa seja a vitalidade permanente do nosso pensamento, e que sintamos prazer no fato de que, ainda, somos capazes de pensamento vivo e aberto.

Dito de outra forma, pensador é quem cultiva um vivo interesse na reconstituição dinâmica do próprio pensamento, já que este somente poderá continuar vivo se reconhecer os limites do mundo criado por suas linguagens. Se toda certeza contumaz é burra, o sentir-se seguro no próprio pensamento não depende desse tipo de certezas, mas da capacidade de apostar na vitalidade da morfogênese ininterrupta do pensamento, fazendo dela a referência básica do gozo de estar pensando.”.

Hugo Assmann\*

\* ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente, Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. pp. 22-26-28-29-47



## RESUMO

A pesquisa teve por intento trazer a abordagem semiótica de cunho verbal e não verbal como viabilizadora de reflexões acerca da educação. O percurso para sua realização se dá, num primeiro momento, ao passar pelo contexto do giro linguístico, que se delineia no século XIX. Século cuja marca é o fabuloso desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que decididamente instaura uma educação científica, que prima por uma razão instrumentalizada, na qual o sensível é supérfluo e a funcionalidade e o utilitarismo são desejáveis em meio aos avanços, realizações e otimismo. Evidencia-se que as descobertas vieram a ampliar e dinamizar os sistemas de linguagem, o que conseqüentemente atinge o campo epistemológico e solicita mudança de concepções e paradigmas. A linguagem assume a centralidade na construção dos objetos, num deslocamento do campo do psicológico para o campo do lógico. Nesse ínterim destacamos Charles Sanders Peirce, como um pensador que funda a semiótica norte-americana, concomitantemente a Ferdinand Saussure que funda a semiologia europeia. Tomamos Peirce por referencial fundamental no desencadeamento de nossas reflexões e, assim, num segundo momento, explicitamos a arquitetura da semiótica peirceana, na qual se evidencia a experiência humana em sua totalidade como estrutura que interpreta pela mediação dos signos, que também se fazem sua sustentação, o que estabelece que o mundo, o externo, entra na mente e nesse movimento o signo é determinado pelo objeto. Nessa arquitetura encontramos três categorias que abarcam tudo que a mente possa perceber ou imaginar, validado no signo que se insere numa cadeia sígnica progressiva, que caracteriza o processo de semiose do signo, contribuindo para uma concepção de educação enquanto fenômeno dinâmico e criador, num contínuo entrelaçar do estético, do ético e do lógico, que implica o ser humano num processo de conhecimento e de compreensão de mundo, no qual o verbal não basta, pois estar no mundo é estar mediado por uma complexa rede de linguagens. Passamos para um terceiro momento, no qual nos detemos em três grupos de pensadores de concepções norte-americana, europeia e brasileira, na busca por reconhecer à luz da linguagem a relação entre educação, indivíduo e sociedade. Evidencia-se a importância do giro linguístico na educação e a semiótica como oportunidade de compreender a educação pela lógica sem prescindir à mediação estética e ética, numa possibilidade aberta ao processo educativo como semiose, num entrever de outra educação, na dinâmica do processo criativo.

Palavras-chave: 1-Educação. 2- Peirce. 3- Semiótica. 4- Semiose. 5- Criação.

## ABSTRACT

This research had the intent to bring the semiotic approach of verbal and non-verbal feature as an enabler of reflections on education. The route to its realization is, at first, to pass by the context of the linguistic circuit, which it is outlined in the 19th century. Century whose trademark is the fabulous development of science and technology, which certainly establishes a scientific education, that is zealous for an orchestrated reason, in which the sensitive is superfluous and the functionality and utilitarianism are desirable in the midst of the progress, achievements and optimism. It is shown that the findings came to expand and invigorate the language systems, which consequently affects the epistemological field and calls for change of concepts and paradigms. The language takes on the central focus in the construction of the objects, in a displacement from the psychological field to the logical field. In the meantime we highlight Charles Sanders Peirce, as a thinker who founded the North American semiotics, concomitantly to Ferdinand Saussure who founded the European semiology. We take Peirce as a key referential to unfold our thoughts and, thus, in a second moment, we explain the architecture of the semiotics from Peirce, in which the human experience is highlighted in its totality as the structure that plays through the mediation of the signs, that are also its support, which establishes that the world, the external, enters the mind and in this movement the sign is determined by the object. In this architecture we find three categories that enclose everything that the mind can perceive or imagine, validated in the sign that fits in a progressive sign chain, which characterizes the process of semiosis of the sign, contributing to a conception of education while dynamic and creator phenomenon, as a continuous interweaving of the esthetic, the ethical and the logical, that implies the human being in a process of knowledge and comprehension of the world, in which the verbal is not enough, because being in the world is to be mediated by a complex net of languages. We pass on to a third moment, in which we stop in three groups of thinkers of North American, European and Brazilian conceptions, in the search to recognize, based on the language, the relation between education, individual and society. It is highlighted the importance of the linguistic circuit in education and semiotics as an opportunity to understand the education by the logic without putting aside esthetics and ethics mediation, in an open possibility to the educational process as semiosis, in a glimpse of other education, in the dynamics of the creative process.

Keywords: 1- Education. 2- Peirce. 3- Semiotics. 4- Semiosis. 5- Creation.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
I. EDUCAÇÃO: A BUSCA PELA INTERPRETAÇÃO DO DIÁLOGO	
ENTRE VIDA E CIÊNCIA.....	17
I.1 Cenário do século XIX.....	21
I.1.1 Ciência e tecnologia .....	23
I.1.2 Linguagem e comunicação.....	30
I.1.3 Semiótica e semiologia.....	34
I.2 Giro linguístico.....	37
I.2.1 Pergunta, experiência, explicação: a observação do observador que interpreta.....	43
I.2.2 Realidade e reais: no reinado do paradigma um espaço para a contradição .....	54
I.2.3 Ideologia e seus limites: um sistema sógnico passível de transformação.....	61
I.3 A linguagem e a viabilização do conhecimento .....	70
I.3.1 A semiologia de Saussure .....	72
I.3.2 A semiótica de Peirce.....	86
I.3.3 A pertença para além da hegemonia do verbal .....	106
II. EDUCAÇÃO: ENREDAMENTOS PARA UMA RAZÃO SEMIÓTICA .....	116
II.1 A leitura do mundo .....	131
II.1.1 Primeiridade .....	135
II.1.2 Secundidade.....	139
II.1.3 Terceiridade.....	140
II.2 A interpretação do mundo .....	143
II.2.1 Ícone.....	145
II.2.2 Índice .....	147
II.2.3 Símbolo .....	148
II.3 A verdade do mundo pela fertilidade da mente .....	150
II.3.1 Abdução .....	154
II.3.2 Indução.....	160
II.3.3 Dedução .....	165

III. EDUCAÇÃO, INDIVÍDUO E SOCIEDADE: O AMÁLGAMA SEMIÓTICO .....	166
III.1 Peirce, James e Dewey: concepções norte-americanas .....	175
III.1.1 O pragmatismo de Peirce .....	178
III.1.2 O pragmatismo de James.....	193
III.1.3 O instrumentalismo de Dewey .....	202
III.2 Piaget, Vigotsky e Skinner: concepções europeias .....	210
III.2.1 A epistemologia genética de Piaget .....	212
III.2.2 O sócio interacionismo de Vigotsky .....	220
III.2.3 O controle comportamental de Skinner .....	226
III.3 Teixeira, Freire e Saviani: concepções brasileiras .....	235
III.3.1 A educação progressiva de Teixeira .....	237
III.3.2 A educação popular de Freire .....	241
III.3.3 A educação histórico-crítica de Saviani.....	246
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	255
Referências bibliográficas .....	264

## INTRODUÇÃO

O fenômeno educativo tem se revelado num processo no qual a educação tende a ser condicionada, ainda na contemporaneidade, por um saber linguístico que atribui à linguagem verbal – seja na forma oral ou escrita – a via de manifestação do conhecimento. Esta linguagem eleita pela ciência, ou por aqueles que fazem ciência, para testificar a veracidade dos conhecimentos, acaba por desprezar a linguagem não-verbal como via de conhecimento de mundo. Isso me move a pensar o conhecimento não só pela linguagem verbal, mas também pela linguagem não verbal, na qual não cabe ignorar saberes mais sensíveis, que estão no cotidiano e são percebidos na realidade vivida, cooperando para a significação do mundo frente ao existir.

Sob a égide da ciência moderna atesta-se e privilegia-se o racional como forma de conhecer o mundo e se desprezam outros modos que não se pautem somente na razão, mas também na imaginação – que torna possível a ciência –, na emoção, na sensação, naquilo que atinge o indivíduo de modo especial e se permite à interpretação.

O impulso para a pesquisa se dá, então, na busca por uma leitura do fenômeno da educação que possibilite a abertura desta para um processo de conhecimento e compreensão de mundo de forma sensível e criadora, que ultrapasse a linguagem verbal e reconheça a linguagem não-verbal e saberes mais sensíveis na construção do conhecimento, sem se desprezar o racional.

Não se trata de ingenuidade, mas sim de possibilidade. Nem tampouco se trata de retirar da educação o que lhe compete, ou mesmo atribuir a ela o que não seja de sua competência. Trata-se antes de vê-la como processo oriundo das relações entre seres humanos, que se dá na linguagem e a favor deles.

De fato, a semente dessa pesquisa de doutorado fora lançada, em minha graduação, na Licenciatura em Pedagogia, quando já envolvida com o processo educativo só me fazia crescer o incômodo em ser educadora em meio a um processo que tendia à repetição e à transmissão do saber julgado completo e imutável, mas que me pôs no movimento que se dá na inconformidade.

Como, aponta Charles Sanders Peirce (1975), minha entrada no estado de dúvida despertou indagações, no intuito de que ela se desintegrasse por meio da investigação à qual me punha.

Mostrou-se como início de percurso Augusto Boal e sua teoria teatral, que prima pela busca de soluções que não se pautem em imposições oriundas daquilo que já se faça e de nosso domínio, porém se pautem em descobertas e saberes construídos em conjunto, sinalizando-me a possibilidade de um processo educativo no qual se desenvolvessem as capacidades intelectuais e a sensibilidade. Nesse momento dialogamos, entre outras, com teorias de Humberto Maturana e Luis Carlos Restrepo, que nos sinalizavam que havia possibilidade de prosseguir no percurso.

Não aplacada a dúvida, quando por ocasião do Mestrado em Educação, busquei na concepção de espaço estético, a partir ainda de Boal, numa leitura mais afinada, a possibilidade aberta pelas propriedades do espaço estético ao espaço do processo educativo, e também a possibilidade de validá-las no contexto educacional. As evidências do aval para o cumprimento de uma educação homogeneizante, dada mais à obrigatoriedade que à reflexão, tornaram-se deveras evidente frente a uma possibilidade que oferecia abertura ao pensar, sentir e agir, na complexidade do fazer sensível e racional, que lê na imagem o real, numa sensibilidade que frente à observação permite ver e ver de outras formas. Ao diálogo vieram se somar António Damásio, Edgar Morin, Hugo Assmann e Michel Serres entre outros, e a questão da linguagem emerge e faz a dúvida aumentada.

Na oportunidade aberta pelo Doutorado em Educação, lancei-me a desvendar as implicações da linguagem no processo educativo e sua demanda à educação. Momento esse que fiz contato com a semiótica de Charles Sanders Peirce, criador do pragmatismo, posteriormente pragmaticismo – um método para determinar significado –, elaborado numa arquitetura teórica triádica e Lúcia Santaella, reconhecidamente divulgadora dessa semiótica no Brasil, cujo trabalho não se pode desprezar, dado à grande contribuição que ele traz a todos quanto se interessem pela semiótica peirceana. Emerge, assim, a questão do giro linguístico e da semiótica enquanto possibilidade de a educação se por na linguagem. E a expectativa é de que a crença venha aplacar essa dúvida, para que outras possam tomar seu lugar.

Veremos que se encontramos no século XIX a ciência pensada como algo certo e de conhecimento acabado a termos em Peirce como conhecimento mutável e passível de contradição, isso porque ela é feita por seres humanos e, estes, por sua vez são seres de vida e concretude e aí vão buscar as indagações para a ciência que fazem.

Deixei-me envolver num processo de compreender por meio da semiótica o fenômeno educativo e como ela nos abre uma oportunidade para o saber sensível, num revelar sobre a insuficiência do verbal para dar conta da vida, visto que a vida se manifesta, bem como o mundo, em infinitas linguagens, pelas quais podemos conhecê-la. Num contínuo entrelaçamento do estético, do ético e do lógico, o conhecimento se constrói na compreensão dos fenômenos. O mundo é sentido, interpretado e simbolizado, conforme se faz explícito na arquitetura semiótica de Peirce, enquanto signo, o que o é também o ser humano.

Entre as categorias da arquitetura semiótica peirceana encontramos a primeiridade tão valorizada quanto a secundidade ou a terceiridade. Diria, contudo, que à educação falta ter em conta a primeiridade, que desperta o ser humano pelo que evidencia o concreto, enquanto qualidade de sua materialidade, e a distingue de outros, que presentifica e não representa, porque “[...] experiência só pode significar o resultado cognitivo total do viver, e inclui interpretações tão verdadeiramente quanto inclui a matéria da sensação.” (PEIRCE, 7.538, apud SANTAELLA, 1996, p. 131).

Dada essa oportunidade podemos pleitear à linguagem não-verbal o seu espaço no processo educativo, de modo a ultrapassar a legitimação da linguagem verbal como única via de construção de verdade ao abrirmo-nos para uma possibilidade criativa presente no cotidiano, na ciência e na educação, que revela a vocação humana para a verdade sensível e inteligível, no ato de conhecer, que desperta interrogações sobre como podem ser as coisas. E nisso se encontra o entendimento de que a educação possa ser vista enquanto um processo de semiose, o que implica um processo criativo.

Com a escrita dessa tese creio que a semente lançada anos atrás e cultivada, foi fértil a ponto de produzir reflexões acerca do processo educativo no qual nos colocamos e que se fazem imprescindíveis à educação se

desejamos realmente superar o momento que vivemos e no qual o processo educativo parece “patinar” sem sair do lugar.

Isso se evidencia ao pormos em pauta o descompasso que se instaura na educação e que se revela, diferentemente, nos teóricos que a abordam. Neste âmbito, conforme a concepção da relação entre homem, sociedade e educação que cada um tome para si, apesar da divergência de abordagens, teóricos como William James, John Dewey, Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, Burrhus Frederic Skinner, Anísio Spínola Teixeira, Paulo Freire e Demerval Saviani comumente deixam transparecer que não concebem a educação fora da linguagem.

Quando a educação fará o giro linguístico, é uma questão que ainda está em aberto. Contudo, não nos eximimos de indicar que a pressa bate à porta e que quanto mais se protela, mais se pode estar fazendo a favor de muito quanto criticamos ferozmente na sociedade e no mundo.



## I. EDUCAÇÃO: A BUSCA PELA INTERPRETAÇÃO DO DIÁLOGO ENTRE VIDA E CIÊNCIA

O outro tem que ser para a nossa vida uma  
 montanha,  
 Desde cuja altura se avistem distâncias  
 novas,  
 Paisagens novas, novas interpretações do  
 viver.  
 Roberto Arlt

“Oh, admirável mundo novo...” diria o Selvagem John, personagem de Aldous Huxley, que viveu na ficção literária *Admirável mundo novo* os frutos de uma ciência que se desencadeou a partir do século XIX e tornou possível aos cientistas imaginar possibilidades mil para o mundo, a partir da razão e experimentação, do objetivo e cientificamente comprovado. E tal admiração é contextualizada num mundo de predestinados socialmente pela técnica científica, sem que haja consciência de tal ocorrência por parte destes que são condicionados, mas de pleno conhecimento daquele que dirige, conhece e domina a ciência que os gera.

Medonho pensarmos em quanto o saber e o poder são próximos. Com o saber se pode conquistar o poder, pode-se exercê-lo e mesmo conservá-lo. Se os sacerdotes já os detiveram, também o decorrer da história nos revela que deles se serviram e se servem os que governam e os que estão a serviço desses governantes. Assim, ciência e dominação podem se validar tal qual propõe Serres (1990, p. 82) ao considerar que a “[...] teoria da ciência está sempre tão próxima quanto se deseja da teoria da dominação que ela produz.”.

Ciência e conhecimento também são considerados muito próximos etimologicamente, pois o significado de um remete ao outro. Mas, a partir da ênfase de cientistas e filósofos, ciência remete a um conhecimento que se valida por um método científico. Vejamos duas proposições gerais julgadas como base para tal método:

- a) que o método científico, seja pela verificação, pela confirmação, ou pela negação da falseabilidade, revela, ou pelo menos conota, uma realidade objetiva que existe independente do que os observadores fazem ou desejam, ainda que não possa ser totalmente conhecida; b)
- que a validade das explicações e afirmações científicas se baseia em sua conexão com tal realidade objetiva. (MATURANA, 2001, p. 125)

É bom termos em conta, de acordo com Serres (1990), que tivemos até as três primeiras décadas do século XIX predominância da ideia grega de invariância e estabilidade racional. Dessa ideia, é comum decorrer a consideração de que devemos nos reportar à razão quando nos reportamos à ciência, mas não nos damos conta de que carecemos de nos reportarmos ao humano quando nos reportamos não só à ciência, mas também aos cientistas que a essa ciência se dedicam.

A seriedade em que o processo da ciência implica – consideremos com Morin (2005) – nos remete a nos voltarmos sobre ele de modo a desencadear uma reflexão acerca da passividade com que aceitamos que somente os cientistas sejam por ele responsáveis, uma vez que os mesmos são dotados das mesmas pulsões, ambições e obsessões que qualquer outro ser humano. Daí caber a cada um de nós levantarmos os problemas e suas contradições. Tendo a ciência e a razão poderes que podem servir a aspectos radicalmente diferentes, instaura-se um problema concernente a todos nós.

Afinal, não é de se ignorar que as descobertas provenientes das práticas de laboratório e consultório no campo das ciências experimentais dão, sobre as coisas físicas e seres vivos, um poder de manipulação imensurável. Mustafá Mond já dizia – do seu posto de comando no *Admirável Mundo Novo* – sobre como a ciência é uma ameaça pública por trazer a conscientização, tanto quanto é benéfica em permitir o conhecimento, do qual muitos se apropriam para a garantia do poder, afinal os códigos de leis são ditados por aqueles que dirigem a sociedade. Essa é uma das questões a que Morin (2005) solicita atenção, pois levanta o problema de se ignorar as teorias científicas enquanto coprodutos das estruturas do humano e das condições socioculturais do conhecimento, uma vez que o espírito científico não pode guiar a indústria, o capital, ou o Estado, mas estes se utilizam do poder que a investigação científica lhes proporciona.

Não restrito ao laboratório – apesar de reconhecido como uma possibilidade entre muitas –, o cotidiano científico é afirmado por Maturana (2001) situado na vida, da qual, como quer ele, retiram-se elementos para elaboração de proposições explicativas, dado que é das práticas cotidianas que emanam as compreensões. As explicações científicas provêm da vida cotidiana

vivida em espaços diversos. Carecemos somente de usá-las de modo especial para que ela nos revele coisas surpreendentes.

Entendo ser válido, então, buscar na semiótica o apoio para exercer a reflexão sobre como a educação têm se servido da vida para a construção do conhecimento, dado que carrega a herança de um paradigma que prescreve que se espelhe numa cultura científica ainda segundo os moldes do século XIX.

No processo educacional a partir do século XIX, com todos os avanços científicos e tecnológicos onde cabem as dimensões do humano: o ser biológico, social, cultural, psíquico? Poder-se-ia pleitear uma ciência bela, de um saber que seja sábio e mostre a beleza do mundo? Indaga-se por que:

A partir de uma certa altura de sua história, a ciência deve responder por sua face, pela beleza que apresenta e produz. [...] saber que adquiriu a forma atual [...] enfeia homens e coisas, porque ele envelhece mal e fracassou na formação de nossos filhos. Mostra feiúra e morte, a máscara contorcida da tragédia. (SERRES, 2001, p. 103)

Se, tal qual propõe a semiótica olharmos para o mundo e o vemos como um signo aberto a ser interpretado, o que se aplica também ao ser humano, tal, bem nos parece, atender ao desejo de conhecimento pleiteado pela educação, atendendo ao modelo científico, com um ganho: o de ultrapassar a concepção que se detém no racionalismo, que ainda domina o campo educativo e dar outro sentido a ela, sem que com isso se venha a negar a racionalidade. No entanto, esse pleito pede espaço para as interrogações que suscita e a solicitação que as acompanha: de um observador que interprete a fala do mundo, a fala da vida, e possa criar e recriar. Afinal, a noção de vida, bem nos chama a atentar Morin (1975), passou por modificações e se liga à complexidade e ideias de auto-organização, que traz em seu bojo não só a beleza de uma sociedade que se autoproduz, mas também de uma sociedade que assim o faz porque também se autodestrói. Os acontecimentos humanos são dinâmicos.

As transformações pelas quais passaram as práticas culturais, políticas e econômicas no século XX, as quais de acordo com Santaella (2007a) se fizeram mais profundas em sua ocorrência a partir do ano de 1970, anunciaram

uma revolução nos acontecimentos humanos, também, estes, mais vastos e mais profundos do que quaisquer outros que tenham acontecido na geografia histórica do capitalismo. Nesse ínterim, Dufour (2005) aponta o momento da virada neoliberal do capitalismo, que exige mais do que corpos enquanto bens de consumo, pois coloca a demanda pela instalação de um novo sujeito, que se abra a todos os tipos de conexões e flutuações em termos de identidade, num empenho pela transformação do valor simbólico – seja da moral ou da tradição – de modo que o monetário ganhe livre movimento num mundo sem limitações.

Delineiam-se as marcas do pensamento pós-moderno, que se podem sintetizar no privilégio da heterogeneidade e da diferença como forças liberadoras, na fragmentação, indeterminação e intenso descrédito em relação a todos os discursos universalizadores e globalizantes. Em lugar dos princípios universais e generalizantes que costumavam conferir legitimidade aos discursos culturais tradicionais, sinaliza Santaella (2007a) que temos agora a pulverização dos discursos na relatividade de redes flexíveis de jogos de linguagem, que são otimizadas na produção e distribuição das novas tecnologias de comunicação. Todo o discurso social pós-moderno<sup>1</sup> tornou-se ele mesmo uma rede multiforme de jogos de linguagem, em cuja disseminação o sujeito se dissolve disperso em nuvens de elementos narrativos.

Por tudo isso, nosso percurso se encontra com a semiologia e a semiótica que floresceram em pleno século XIX, para melhor entendermos como cooperaram para a compreensão da linguagem, lançando luz à construção do conhecimento em meio ao fervilhar de mudanças e descobertas que revolucionaram o século em que emergem, alimentado pela ciência em sua crença no progresso e na certeza.

É válido que nos situemos nesse percurso que vem se desenrolando, para que com uma melhor compreensão de como se instaura o pensamento racionalista – que entendemos, rege nossa educação até a contemporaneidade tal qual no século XIX – também se possa entender a virada que se dá e o

---

<sup>1</sup> Para Santaella (1996) o pós-moderno abarca um intercurso planetário e social das linguagens em novas formas, cujas divisões da linguagem em novas formas e campos não passíveis de superação da setorização se fazem inoperantes frente às mudanças culturais que a tecnologia proporcionou. É a modernidade em crise.

desejo de mudança que, por sua vez, solicita mudança de pensamento para que o mesmo desejo se viabilize. Isso porque: “A gnosiologia muda, e a epistemologia, mas também a vida cotidiana, o nicho móvel onde o corpo mergulha, e também a conduta, portanto, a moral e a educação.” (SERRES, 2001, p. 45)

Que possamos nos interrogar sobre quais seriam as demandas dessa virada em relação à educação, na qual nos parece já estão nossos educandos, no século XXI. Busquemos formar o contexto no qual temos educado e nos educado e a partir daí pensemos a educação que desejamos.

## **I. 1 Cenário do século XIX**

O século XIX teve entre suas características marcantes a migração da população rural para áreas urbanas e um crescimento populacional que duplicou a população europeia. Também os europeus se dirigiram para as Américas aos milhões. Isto considerado sob a ótica da ciência moderna revela uma relação que se estabelecia no cotidiano daqueles que viveram o século que prometia o progresso. Homens que trabalhavam na cidade se faziam engrenagens sincronizadas, em condição sub-humana, por mais de doze horas diárias – concepção de universo-máquina que se consolidava – nas fábricas nas quais buscavam trabalho.

Essa ocorrência é muito bem abordada na ficção de Huxley (2003), na qual a predestinação social, uma entre as questões eleitas a serem discutidas pelo autor, aparece revestida em fonte de felicidade, na qual o segredo é amar o que se é obrigado a executar. Um bom condicionamento é garantia de amor ao destino social do qual não se pode escapar, além de poupar esforços com o desenvolvimento da inteligência, a qual se atrela em requisito ao trabalho a ser desenvolvido na sociedade na qual se vive. Situação fictícia essa, oriunda daquilo que se desenrola nas malhas do avanço tecnológico e científico do século XIX, no qual muitos precisam trabalhar muito para garantir que poucos usufruam muito do seu trabalho.

Coexistência do proletariado sujeito ao trabalho, com a burguesia na busca pelo lucro, pela dominação, pela eficiência técnica e com a sensibilidade, assumida pelo mundo feminino e parte adolescente, sobre a qual diz Morin

(2004a) ter expressado o amor, a tristeza e as aspirações e tormentos da alma humana como nenhuma outra época da história chegou a expressar. Aliás, a cultura escolar destinada às elites não era a mesma que se destinava à população, pois a educação científica já fixava seus termos.

Há no século XIX uma nova polarização no campo intelectual entre aqueles que desejam se elevar acima das classes sociais e aqueles que desejam lutar com ela, assumindo como missão torná-las cultas. Aos intelectuais Morin (1986) atribui a virtude de manter, diante do embrutecimento científico agravado pela tecnocracia, os grandes problemas, que são fundamentais.

Árdua tarefa reservada a este século, muito bem explicitada a seguir na citação de Peirce ao discutir em a “Construção de ideias dispersas e a disputa entre nominalistas e realistas”. Propõe que:

Tentar realizar a continuidade foi a grande tarefa do século XIX. Ligar idéias, ligar factos, ligar o conhecimento, ligar o sentimento, ligar os objetivos do homem, ligar a indústria, ligar grandes obras, ligar o poder, ligar as nações em grandes sistemas naturais, vivos e perdurantes, este foi o trabalho que se exigiu aos nossos avós e que actualmente verificamos estar a passar para um segundo e mais avançado estado de realização. Uma tal tarefa não será facilitada se se encarar a continuidade como uma ficção irreal; não posso deixá-la de ver como a realmente ordem eterna das coisas a que tentamos adequar a nossa arbitrariedade. (PEIRCE, 1998, p. 122)

No entanto, é a prosperidade e felicidade, alicerçadas na fé redentora na ciência, que revela o otimismo que imperou no século XIX. Ponto máximo para a ciência de Galileu, Descartes, Newton e Leibniz. Foi para Serres (1990) a era das grandes universidades, das instituições que primavam por viver à custa da ciência e que, para tal, criaram um modo de burocratizá-la e fazer da invenção algo que as eternizasse.

Diz Bauman (2001), ter sido a modernidade a era em que o futuro não era visto como sonho, mas como algo de intenção declarada do desejo que podia ser realizado e o devia ser. Desta forma se pensava, projetava e acompanhava o processo de produção desse futuro que devia ser criado pelo trabalho – único meio viável de criação. Expressava-se a fé de que desejo era realização, numa autoconfiança que renovou a curiosidade humana sobre o futuro.

Delinea-se outro modo de perceber o mundo, do qual a educação institucionalizada não poderia ficar alheia. Essa educação poderia ignorar as exigências que se instauravam com o desenvolvimento industrial e com a crescente urbanização? Ela deveria ser um elemento a favor do progresso e mudança social, instrumento para a modernização na cooperação da eliminação de costumes e exercer um papel redentor num momento em que o mundo transitava no ambíguo. A articulação do homem com o que o pensamento que o século de inovação científica pedia, afetou a sociedade politicamente, economicamente e também culturalmente, e não poderia deixar também de cooperar para com outro modo de perceber a educação frente à modernidade que avançava em novas conquistas.

Entendeu-se que era preciso pensar a educação como produção, racionalmente, pois o encantamento que a ciência exerceu naturalizou a concepção de conhecimento como utilidade aplicável ao trabalho.

### **I. 1. 1 Ciência e tecnologia**

No século XIX, os trinta primeiros anos, no que concerne ao campo científico, foram marcados por discussões geradas pela filosofia mecanicista de Newton, cuja visão era de um mundo material determinado por leis físicas e matemáticas. Esse mundo poderia ser conhecido pelo racionalismo cartesiano, na decomposição de seus elementos constitutivos, talvez na aspiração pelo novo mundo que a ficção de Huxley (2003) narra tão bem: sem Shakespeare, sem cristianismo, sem Deus, sem laços humanos, sem paixão, sem instabilidade social e sem liberdade, mas com a droga da felicidade e sob as vantagens de uma educação verdadeiramente científica. No espaço vazio este mundo flutuaria estático e eterno, como explicita Santos (2010) – ideia do mundo máquina –, permeado por um conhecimento cujo alvo é o utilitarismo e a funcionalidade.

Poderíamos pensar no quanto a razão mecanizada, que não tenha em conta as nuances que a compõem pode levar ao empobrecimento do processo educativo frente a toda significância da vida. Contudo, o que se propunha passava distante desta questão. E na contemporaneidade, o que se conta?

Os problemas tecnológicos da época determinavam o trabalho dos cientistas, que se formavam e prosseguiram no seu exercício profissional nas universidades, como bem explicita a incursão de Braga; Guerra; Reis (2008) pela ciência no século XIX, que nos remete à união desta com a técnica. Isso se faria força propulsora do fenômeno industrial, o que redundaria também em financiamentos – por parte das indústrias – de processos inovadores para centros universitários nascidos dessa união.

Uma das questões que se configuram sobre a aplicação da técnica é a problemática da manipulação que assume um caráter dinâmico quando serve a verificação. Sob a regência da técnica, considera Morin (2005), é que se abre espaço para justificação da tortura para o conhecimento, pois os objetos naturais ao se prestarem à manipulação reforça a emancipação do ser humano. Os esquemas tecnológicos são aplicados às nossas próprias concepções e novos processos de manipulação do homem pelo próprio homem ou pela sociedade se desenvolvem a partir da técnica. A técnica pode criar uma verdade pelo condicionamento.

Não obstante, muito bem apontado por Santos (2010), o ciclo de hegemonia de uma ordem científica foi aí estabelecido, na ligação do desenvolvimento científico pensado em conexão com o desenvolvimento industrial, no espanto frente às descobertas. Dominaria a mentalidade dos cientistas a possibilidade de uma só forma de conhecimento verdadeiro.

Fez-se também uma das marcas da ciência do século XIX a consolidação da biologia, juntamente com a purificação de quaisquer práticas metafísica. Vislumbre de um mundo sem sofrimento, angústia e emoção, somente pautado no funcionamento biológico – uma vez excluída a vulnerabilidade humana. Os problemas da existência não caberiam nesse mundo, novo e admirável, tal qual não cabiam no mundo dirigido por Mustafá Mond e rejeitado pelo Selvagem John. Para que preocupar-se com o nascimento, a morte, ou com o envelhecimento? Simples ocorrências biológicas de seres que se findavam e eram substituídos por outros, num contínuo, no qual não fariam falta alguma, pois o que contava era o todo social e não o indivíduo e sua história.

Desenvolveu-se uma formação científica que deixou mesmo à parte a leitura dos fundadores da ciência, temendo, como apontado por Braga; Guerra;



Reis (2008), justamente a contaminação pela metafísica. Primava-se, para os cientistas em formação, por uma educação instrumental das teorias científicas.

O impacto do poder explicativo da obra newtoniana para compreensão do Universo não só atingiu as ciências como também toda a cultura. Como sugere Bachelard (2000), as bases racionais do mecanicismo eram para os cientistas do século XIX, tal qual para Descartes: inabaláveis.

Esse modelo de racionalidade hegemônica no qual se converteu a ciência moderna, devido às leis simples de redução da complexidade alcança o estudo da sociedade, na certeza de que se poderiam descobrir as leis que regem a sociedade tal qual se fazia com a natureza.

As ciências sociais, que emergem no século em voga, não escaparam ao modelo de racionalidade que se constituiu no século XVI predominantemente nos domínios das ciências naturais. Para Morin (1986), ao voltar-se para as ciências humanas a visão científica clássica eliminou o sujeito, resultou em dissociação mental radical. Somente leis, estruturas e determinações eram vistas como possibilidades. Assim:

A partir de então pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). (SANTOS, 2010, p. 21)

Evidenciada está a característica fundamental dessa nova racionalidade científica: um modelo totalitário. Ela assim se caracteriza na medida em que não reconhece as formas de conhecimentos que não se pautem em regras metodológicas e princípios metodológicos por ela determinados. A partir disso, instaura-se uma desconfiança sistemática sobre as evidências da experiência imediata, que uma vez base do conhecimento vulgar é tomada por ilusória.

Então, a ciência se reconhece livre – mecanicamente – ao eleger a indagação “como?” em detrimento de “por quê?”. Sobre a causa formal que assume as leis da ciência moderna ao despojar o seu objeto de projeto, corroboram Serres (1990) e Santos (2010): faz-se um instrumento polivalente e se torna operacional – a melhor ferramenta entre as ferramentas. Mas, ao

reduzir sua questão, ela a reduz não só no reconhecimento da produção dos fenômenos, mas sobre o seu próprio funcionamento e, principalmente, sobre o “por que” dele.

Inaugura-se algo que merece muita atenção: a eliminação do agente e da finalidade das coisas. Justamente o que revela Mustafá Mond, personagem já citado, quando alerta sobre a incompatibilidade de um novo mundo com questões de ordem finalísticas, pois estas são questões abomináveis à ordem social, pois não combinam com o condicionamento, uma vez que trazem à tona questionamentos sobre ser ou não a manutenção do bem-estar a finalidade primeira da vida, em detrimento de uma consciência refinada e ampliação do saber.

Reina o paradigma que divide finalidade e causalidade, existência e essência, qualidade e quantidade, sujeito e objeto, sentimento e razão, rompendo elos de modo que a pesquisa reflexiva se dê em separado da pesquisa objetiva, tendo por pano de fundo a separação da filosofia e da ciência. É a dupla visão de mundo que se estabelece. É a simplificação que nasce da divisão. Ao invés de se valer da distinção a qual

[...] é e continua sendo absolutamente necessária: realmente, a ciência não pode ser deduzida da reflexão filosófica, a filosofia não pode ser induzida dos dados ou teorias científicas, a moral não se pode deduzir do conhecimento científico, este não poderia depender do mandamento moral. (MORIN, 1986, p. 129)

E, ainda nessa direção, Morin (2004a; 2004b; 1986) irá nos levar a considerar que a lógica mecânica ao ser aplicada às complexidades humanas e vivas, cega e viabiliza a exclusão do que não se pode mensurar ou quantificar. Com qual grandeza se medem as alegrias e dores ou as paixões e emoções? A inteligência geral é alimentada pela cultura humanística – pelas vias do romance, do ensaio e da filosofia –, que se diferencia da cultura científica – favorecimento às descobertas e teorias, mas separação dos conhecimentos –, pois além de favorecer a integração pessoal dos conhecimentos, também estimula a reflexão sobre o destino humano e sobre a própria ciência e seu futuro. Por isso, separá-las traz consequências consideráveis a ambas. As conquistas científicas não alimentam as interrogações das humanidades e esta última por sua vez, priva a cultura

científica da reflexão dos problemas gerais, daí a incapacidade de pensar os problemas humanos e sociais que coloca.

Contudo, a maioria das ciências se sujeitou, ainda em parte do século XX, ao princípio de redução, o qual resultava na limitação do estudo das partes, consideradas isoladamente, ignorando-se o todo como se este não influenciasse as partes. Além de que, o princípio de redução ao submeter-se ao postulado determinista, não permite ver o novo, o imprevisto, a invenção.

A explicação do real foi naturalizada pela ciência moderna. Naturalização lenta que aprisionou a concepção das coisas aos termos propostos por ela. As ciências naturais fizeram-se modelos de conhecimento válido universalmente – único – sem que fossem guardadas as diferenças entre os fenômenos sociais e os fenômenos naturais. Por essa ótica os fatos devem converter-se proporcionalmente ao que se pode observar e medir: “[...] atribui a ‘verdadeira’ realidade não às totalidades, mas aos elementos; não às qualidades, mas às medidas; não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis.” (MORIN, 2005, p. 27). A diversidade das coisas se explicaria pela simplificação que se aplicaria por separação e redução.

Vale ressaltar que o século XIX, viveu a revolução das máquinas térmicas – transformação do calor em movimento. E, na mecânica, o conceito de energia passou a ser fundamental. Tanto que no final do mesmo século se estabelece o energetismo, que traria outra compreensão para analisar os fenômenos naturais. Essa análise não perseguia as essências da natureza e sim as explicações matemáticas sobre elas.

A máquina do mundo funcionaria eternamente para Newton, pois a concepção de Deus – não da fé, mas da ciência – implícita em sua teoria implicava na presença divina no Universo sendo o espaço absoluto o seu sentido. Assim, qualquer correção ou mau funcionamento poderia contar com a intervenção de Deus, sem que necessitasse de conservar grandeza alguma.

Se Deus, como bem expressa Comte-Sponville (1996), é aquele que não tem dependência em relação a nada, mas do qual tudo depende – é verdade que se faz norma, perfeito, real e bom –, no século XIX, será o deus da ciência que vem em substituição a esse Deus medieval da fé. Será a deusa ciência a falar o que é pode ser.

Contudo, como bem aponta Braga; Guerra; Reis (2008), Deus não estava presente somente na teoria de Newton, mas também na teoria de seu contemporâneo – cujo pensamento também se fez fundamento para uma visão de natureza mecanicista – Leibniz. Porém, na concepção deste último, contrariamente à concepção de Newton, encontramos Deus no papel de engenheiro e produtor da máquina na qual não mais intervirá, uma vez que a mesma seria representação do melhor mundo que poderia existir, além de que em Deus não há falibilidade.

Deus criou o universo. Significa que Deus cria as mônadas, e quando Deus cria as mônadas, põe em cada uma delas a lei da evolução interna de suas percepções. Por conseguinte, todas as mônadas que constituem o universo estão entre si numa harmônica correspondência, correspondência harmônica que foi preestabelecida por Deus no ato mesmo da criação; no ato mesmo da criação cada mônada recebeu sua essência individual, sua consistência individual, e essa consistência individual é a definição funcional, infinitesimal, dessa mônada. Quer dizer, que essa mônada, desenvolvendo sua própria essência, sem necessidade de que de fora dela entrem ações nenhuma a influir nela, desenvolvendo sua própria essência, coincide e corresponde com as demais mônadas numa harmonia perfeita, totalmente universal. (MORENTE, 1980, p. 212)

Frente a isso o movimento dos corpos deveria ser conservado por uma grandeza para que a imobilidade não se instaurasse – ideia de conservação que explicava que o Universo não tendia ao repouso. Essa ideia migrou para os demais fenômenos naturais, resultando em uma elaboração: o princípio de conservação da energia. É a epistemologia elaborada por Augusto Comte que dará continuidade a essa ciência.

Conforme Santos (2010) expõe, Comte acreditava que o ser humano se tornaria possuidor da natureza e dela se assenhoraria pela ciência e, assim, lançou os fundamentos da filosofia positiva, que se fez para alguns uma religião, com templo e rituais institucionalizados pelos seus seguidores. Nesse trajeto, Serres (1990) indica que Comte perseguia finalizar o saber positivo com o positivismo político, identificando a ciência com a própria prática política e daí abrir-se-ia a possibilidade de assenhorar-se dos outros ou do mundo.

Os fatos poderiam fornecer a realidade por relações estabelecidas pelas leis criadas pela ciência. Assim, especifica Braga; Guerra; Reis (2008), ao classificar o progresso da humanidade, Comte estabelece três estados, sendo

que os dois iniciais se remetem ao teológico e ao metafísico – o primeiro é o que atribui a causa dos fenômenos aos deuses e o segundo é o que busca na essência da natureza as explicações racionais para os fenômenos.

A filosofia positivista virá a agravar um quadro que já se delineava anteriormente a ela, no qual se registrava o atrelamento da pesquisa científica aos financiadores. Esse quadro foi descrito recebendo uma dura crítica, da seguinte forma:

Como a ciência, por sua vez, tinha grandes necessidades – de dinheiro, por exemplo – para funcionar sossegadamente, ela se ofereceu àquele que mais oferecia. Velha história que Arquimedes poderia nos ter contado, mas que o positivismo agravou estupidamente. Augusto Comte tinha dado à luz uma prostituta. Isto não basta: para que a ciência se tornasse operacional fez-se indispensável dividir o trabalho. Os especialistas começaram a produzir como uma fábrica: recebem de baixo para cima informações, pedidos e produtos preparados, entregam de cima para baixo os resultados a serem aperfeiçoados, dos quadros a serem preenchidos. Visão global que o trabalhador isolado não tem. [...] Os trabalhadores se acostumaram a nunca olhar fora de seus nichos, a não mais conceber o conjunto do trabalho. [...] Aquele que dirigisse, não trabalhava de modo algum. E comandava. Formava os programas. Quartos trancafiados, laboratórios fechados, cidade composta de alvéolos. Mais que uma fábrica Augusto Comte construiu um bordel. Descobre-se, tarde demais, quem é a dona. (SERRES, 1990, p. 80)

Com essa analogia Serres mostra que a comunicação bem sucedida é inimiga do segredo, que tem por função a apropriação do saber por poucos e o aumento do poder. Para ele, há três tipos de segredo: o do interior da ciência, ora posto em discussão; o sócio-político atrelado à classe; o conjunto dos segredos institucionalizados, que nos remetem ao exército e indústria.

A analogia citada escancara, ainda, uma razão que emerge doente, porque despreza o fundamento da racionalidade do saber exato, eficaz e rigoroso: a comunicação científica – momento verdadeiramente original da racionalidade científica – que se dá na troca, nas numerosas conexões de um conjunto complexo, de redes com elementos do saber, da exploração, num encadeamento das coisas. Os vizinhos, que não se compreendem por serem especialistas, não têm fala. O diálogo rompido caracteriza a ruptura, o segredo, que ao existir descaracteriza a ciência em sua racionalidade fundadora.

Mas, novos adventos virão trazer mudanças significativas e impulsionar cientistas a perseguir novos caminhos. Aproveitemos novamente a incursão de

Braga; Guerra; Reis (2008) no século XIX, para revisitarmos os acontecimentos.

A matemática não mais era entendida como imposição do mundo ao espírito humano, mas antes uma criação dele.

A geometria euclidiana reinou soberana por mais de dois mil anos, determinando a concepção de espaço, até que emergissem as geometrias não euclidianas, no século XIX, trazendo consigo outras possibilidades de imaginar e representar o espaço. Não mais se restringia a representação espacial em largura, comprimento e altura, que se configurou na percepção clássica de espaço. Esse espaço visual se renova em sua representação nas obras impressionistas, que cooperaram para com a percepção clássica sobre o espaço. Vem somar-se à arte, a ciência, que se prestou ao estudo de pintores impressionistas na referência da cor.

### **I. 1. 2 Linguagem e comunicação**

Artistas e cientistas tiveram a imaginação aberta pelas geometrias não euclidianas no século XIX, que trouxeram consigo noções de multidimensionalidade que, diferentemente da clássica concepção de espaço, permite formular um conceito espacial de quarta dimensão, alterando o campo perceptivo. Resulta disso a construção de um Universo no qual, por meio de analogias se compreendia a realidade e se viabilizava a percepção das teorias, pois energia, ligações químicas e campo eletromagnético eram conceitos difíceis de visualizar.

O eletromagnetismo, na física, inaugurava um novo olhar sobre a natureza. Michael Faraday e André-Marie Ampère foram figuras marcantes no conhecimento desse campo. O primeiro apresentou leis de indução que foram de grande valia para a indústria. Elas contrariavam as concepções sobre o comportamento da ação elétrica e magnética vigentes, pois reconhecia que o espaço ao redor de condutores e ímãs por onde a corrente elétrica passasse seria afetado por ela.

Já, quem se debruçou sobre a questão de como se dava a transmissão da ação eletromagnética foi Heinrich Hertz. O telégrafo, cuja transmissão só era possível por fios, passa a trabalhar com recepção de ondas

eletromagnéticas. Mas, as implicações filosóficas e teóricas da ação eletromagnética – rádio, televisão, internet e as novas formas de comunicação que são por eles instituídas – alcançam seu cume no século XX.

Graças aos microscópios que eram aperfeiçoados e ganhavam qualidade em suas lentes, ao longo do século XIX naturalistas, zoólogos e botânicos viram um novo mundo se desvelar diante deles.

Os taxinomistas se deparavam com um grande problema que os impelia a uma nova interpretação da natureza, pois no século XIX naturalistas e viajantes e também microscopistas, apresentavam novos espécimes descobertos. Assim, a botânica e a zoologia se encontravam em vias de buscar explicações para espécimes muito diferentes das que se conhecia na Europa, e aí se levantavam os questionamentos sobre a extinção frente à concepção da existência de uma natureza harmoniosa, com finalidade definidas nos desígnios de Deus. Mas o planeta começava a se mostrar aos geólogos, por meio de rochas examinadas, como resultado de muitas transformações, o que revelava um planeta cuja idade biológica se mostrava inferior à geológica.

A teoria evolucionista de Darwin, na biologia, atingia os campos filosófico e científico. Retirava a supremacia da espécie humana em relação aos demais animais, concebendo-a apenas como mais um ser vivo. Isso atingiu diretamente as ideias iluministas, que partiam da superioridade absoluta do homem pela razão científica, para confrontar a filosofia cristã. Também explicações fundamentadas na teleologia (finalidade para todos os fatos) eram postas em xeque pelo mecanismo da seleção natural, que não indicava qualquer finalidade para o percurso que a humanidade seguira até o estado atual, pois ao considerar o acaso em sua teoria, não se fazia compatível com a harmonia tida por existente na natureza, que era, por sua vez, articulada com a concepção finalista que fundamentava várias das teorias que antecederam a de Darwin, postas como fundamento da ciência moderna.

Verdades colocadas como absolutas, desabaram frente à ciência que fundamenta suas teorias em dados que ela verifica, reverifica e continuam sendo dados reverificáveis, e com isso houve garantias para que as teorias científicas não sejam imutáveis, mas sim, conforme considera Morin (1986), venham a estabelecer uma verdade temporária. Isto porque há uma exigência de novas teorias frente à destruição das que já não mais respondem aos

objetivos que lhe são propostos, devido ao progresso nas técnicas de observação e experimentação.

Então, a visão de mundo que já se transformava desde o século XVII com o novo que emergia da luneta ao radiotelescópio, da lupa ao microscópio eletrônico, traz aparições que abalam a visão de mundo instituída. Também a difusão rápida de novas informações político-sociais, os modos de recebê-las, selecioná-las e interpretá-las cooperam para com a mudança na visão de mundo. Mudança porque pelo sistema de ideias integra-se, situa-se, rejeita-se, reformula-se ou revoluciona-se. Confronto com a inteligência mecanicista que é compartimentada e separa o que está unido e faz do multidimensional, algo unidimensional, que frente aos problemas técnicos particulares faz os grandes problemas humanos se tornar insignificantes.

A ciência não se desenvolve só. A vida das pessoas se transforma. Haja vista o que ocorreu quando a economia industrial tomou o lugar da economia agrária e artesanal como resultado do avanço tecnológico vivido.

A cultura que está em vigor, a política que se pratica, a época que se vive, tudo faz da investigação científica um exercício que sofre influência social. Deveras também influenciará e fará com que o mundo se transforme, sendo que o século XIX ficará como o século que mudou toda a sociedade.

Tomemos a referência ao telégrafo. Cabe-lhe o mérito de viabilização do jornal enquanto uma rede global de correspondentes a partir dos jornais metropolitanos, conforme nos indica Santaella (2007a). Aliás, importa aqui entendermos que se arrastará até parte significativa do século XX a concepção de representação da realidade sob o crivo do espelhamento – não só no jornal, mas também na literatura, no cinema documental e teatro – mesmo que essas linguagens tenham modos diferentes de formação. O signo do reflexo evidencia a ideia de que os fatos contêm a verdade, negligenciando que o lugar que se ocupa nas relações sociais, que se dão num tempo e espaço, conformam a visão e o pensamento, o que provoca o afeto da percepção pela ideologia.

Mas, o jornal, nos revela ainda como o avanço tecnológico no século XIX propicia que os meios de comunicação adquiram propriedades intersemióticas. Do salto do telégrafo dos fios para a recepção por ondas magnéticas, a invenção da fotografia e a passagem da prensa manual para a prensa mecânica, o jornal tem seu poder documental potencializado.



Temos evidenciado, então, que as transformações técnicas impulsionam os seres humanos a reverem questões teóricas e epistemológicas. Afinal, são a câmara fotográfica, o gravador inaugurais enquanto máquinas inteligentes – extensores do olho, ouvido, memória, numa representação do crescimento do cérebro para fora do corpo – que nada têm de inocentes, pois as posteriores a elas, propõe Santaella (1996), apresentaram-se evolutivamente inteligentes com produção ininterrupta de signos que pôs em crise a cultura letrada, a cultura escrita, e provocou um giro paradigmático que fez com que as visões positivistas e racionalista da história entrassem em crise. Com o emergir de novas linguagens a cultura escrita já não se fez exclusiva e seu limite se fez revelado. E na semiótica nos deparamos com a lição de que há limites nas formas, registros e transmissão de conhecimentos e:

Não há meios e linguagens completos em si mesmos. Entre o real e a linguagem, entre o vivido e a memória, entre a memória e seus registros, há sempre disparidades, desencontros, desavenças, omissões e inserções que são inevitáveis, pelo simples fato de que para conhecer o real, temos também que inventá-lo. (SANTAELLA, 1996, p. 277)

Em meio a isso tudo o jornal fez-se um híbrido que fica entre o verbo e a imagem e, segundo Santaella (2007a), de modo irreversível e progressivo quebra a hegemonia do livro, pela sua atração sensorial, sem que com isso os livros deixem de existir e continuem a ser produzidos em grandes quantidades. A consideração que aqui cabe é sobre a refuncionalização no papel cultural que um novo meio de comunicação provoca, sem que elimine seu precedente, tal qual o texto de natureza monosemiótica do livro para o texto com propriedades intersemióticas do jornal, que envolve a diagramação, a variedade de tipos gráficos em tamanho e forma, a imagem relacionada com o texto.

É de se considerar que o século XIX ficou marcado como era das letras. O texto escrito viabilizava a produção e divulgação da cultura e da ciência, pois a dificuldade encontrada para controlar a duplicação e transmissão de informações, que expandia o alcance à leitura daquilo antes reservado a uma minoria, cooperava para que o saber fosse democratizado.

Frutos ainda da ação eletromagnética, o rádio e a televisão realizaram o que o cinema havia anunciado, mas avançaram nos padrões semióticos da comunicação oral nas falas e diálogos e mais um golpe é desferido ao texto impresso. A era da imagem já iniciada com a fotografia se intensificou de modo que no século XX chega às imagens computacionais, sem que abale a produção textual, que continua em alta apesar do apelo perceptivo das imagens que nos intimam o olhar em todos os lugares.

### I. 1. 3 Semiótica e semiologia

No adentrar da questão semiótica do século XIX encontraremos, como abordado por Nöth (2008), poucos apontamentos sobre ela – iniciados com o romantismo –, pois suas noções centrais serão o símbolo e a imagem. Em sua abordagem ele dá destaque a Fichte e à importância da imagem na cognição, que este revela; a Novalis, para quem a teoria dos signos seria o assunto central de uma filosofia autêntica, por serem as coisas sintomas umas das outras – a fala do universo; e reconhece Hegel como o grande filósofo do século XIX, que coopera para com a definição das fronteiras da semiótica ao introduzir a distinção entre signos e símbolos.

O pensamento de Hegel acerca da semiótica é assim descrito:

Hegel acreditava que, com o uso de signos, a percepção não é “avaliada positivamente e por si mesma, mas como a representação de outra coisa”. O signo é, portanto, “uma percepção imediata que representa um conteúdo bem diferente daquele que tem em si mesmo”.

Hegel (1830: § 458) distinguiu símbolos de (outros) signos segundo o critério da arbitrariedade: o símbolo é “uma percepção que, pela sua natureza própria, é mais ou menos o conteúdo que manifesta”. Nos demais signos, pelo contrário, o conteúdo perceptivo e o conteúdo do significado não tem nenhuma relação. Em contraposição à semiótica iluminista, Hegel considerava os signos arbitrários como mais idôneos à comunicação. Com tais signos, diferentemente de símbolos, diz Hegel, a inteligência é mais leve e tem melhor controle no uso e na percepção. (NÖTH, 2008, p. 56)

Torna-se conhecida também, na semiótica do século XIX, Lady Victoria Welby, que se correspondia com Charles Sanders Peirce, que por sua vez, será a figura marcante e mais significativa para a semiótica, inclusive dos séculos posteriores.

O século XIX abrigou ainda, dentro da semiótica, o reconhecimento da linguística como ciência, pois anteriormente os fatos da linguagem eram estudados de maneira assistemática e irregular. O legado da linguística se constituiu com participação de Ferdinand de Saussure que, conforme indica Carvalho (2010), recebeu a influência marcante da atmosfera científica reinante, a qual decisivamente seria a marca do desenvolvimento de seu trabalho.

No início do século XIX os estudos linguísticos passam a ter caráter comparatista, marcado pelo interesse na evolução da língua e não no seu funcionamento, uma preocupação diacrônica. Como referencial dessa ocorrência, temos o estabelecimento de semelhanças, relações de parentesco genético entre as línguas persa, germânica, latina e grega com a antiga língua da Índia, que se explicaria por uma origem comum – a descoberta do sânscrito. Tanto Carvalho (2010) quanto Silveira (2007) apontam Franz Bopp, reconhecido como fundador da linguística comparatista – cujo intento era identificar-se com as ciências da natureza –, como aquele que melhor se valeu do conhecimento do sânscrito, o qual era por ele considerado o idioma mais próximo de uma espécie de protolíngua indo-européia.

Buscava-se algo comum entre às línguas comparadas, mas para Saussure o que seria esperado como uma língua-mãe ou como leis, revelou-se como objeto da linguística.

Temos o século XIX como o século em que se podem vislumbrar possibilidades inauditas para as ciências naturais, para as ciências humanas, para as ciências tecnológicas e ciências lógicas que se autonomizam em relação à filosofia, o que provoca o giro linguístico que sintoniza Peirce com outros pensadores, sem que haja contato entre eles. Considera-se que:

Ao que parece, assistimos com Frege e Nietzsche e também com o filósofo americano, C.-S. Peirce, fundador do pragmatismo, a uma reviravolta (falou-se de *linguistic turn*), que coloca o problema da linguagem, da situação e do sentido no lugar da questão tradicional do conhecimento. A questão da linguagem jamais se ausentou da filosofia, e particular entre os gregos, mas ela adquire uma importância muito particular na filosofia contemporânea. (LACOSTE, 1992, p. 18-19)

A virada da linguagem que marcou o século teve, então, como seus principais agentes Nietzsche na filosofia; Frege na lógica matemática; Saussure na linguística e Peirce na semiótica.

Isso exigiu e ainda solicita mudanças paradigmáticas na contemporaneidade. Um momento crítico em desenvolvimento, do qual se dirá:

Es mi creencia que la ciência se está aproximando a un punto crítico en el que la influencia de una lógica verdaderamente científica será excepcionalmente deseable. La ciência, segun el panorama me parece a mí, está llegando a algo no distinto de la edad de la puberdade. Sus concepciones viejas y puramente materialistas no son ya suficientes; mientras que sin embargo el gran peligro implicado por la admisión de algunas otras, ineludible como es tal admisión, es evidentemente bastante. La influencia de las concepciones de metodêutica serán decisivas en ese momento. (PEIRCE, 2007, p. 151)<sup>2</sup>

Momento de mudança no qual analisar como os signos se comportam – sua produção, sua utilização, seus efeitos e poderes, sua organização em sistemas – se faz indispensável.

Interessante que Eco (2007) ao ter em conta que a coisa não precisa existir e nem subsistir ao momento em que seu lugar é tomado pelo signo – como explicitado será posteriormente ao adentrarmos a semiótica peirceana – a semiótica poderia, em certo sentido, ser entendida como “[...] *a disciplina que estuda tudo quanto possa ser usado para mentir.*” (ECO, 2007, p. 4). Tal seria em decorrência de que só pode ser usado para atestar a verdade, aquilo de que também se possa valer para mentir e se não preencher tal requisito nada pode dizer. E ainda complementa apontando que a semiótica pode dar resposta a problemas de vários campos, comuns a outras disciplinas: reconhece que semioticamente se possa atacar qualquer tipo de problema.

Entendamos a proposição de Eco a partir de Peirce, que conforme veremos, propõe que a análise do signo se dê numa compreensão do signo numa natureza triádica, que permite a descoberta do poder que tem de

---

<sup>2</sup> Tradução livre: Creio que a ciência esteja se aproximando de um ponto crítico no qual a influência de uma lógica verdadeiramente científica será excepcionalmente desejável. A ciência, segundo o panorama, parece-me, está chegando a algo não distinto da idade da puberdade. Suas concepções velhas e puramente materialistas já não são suficientes; enquanto que sem impedimento, é bastante evidente o grande perigo implicado pela admissão de algumas outras concepções, inevitável como é tal admissão. A influência das concepções de metodêutica será decisiva nesse momento.

significar, de se referir ao que indica e sobre os efeitos que podem produzir.

Se frente a assertiva que citamos de Peirce nos detivermos e considerarmos somente a abertura que as geometrias não-euclidianas – somente essa única ocorrência – proporcionaram para cientistas e artistas frente à imaginação na virada do século XIX para o século XX, nos deparamos com o desencadeamento da possibilidade de realizar um novo universo. Contudo,

[...] não há como erigir arquiteturas modelares sobre a fundação movediça de impasses filosóficos que o século XIX nos deixou e a corrida do ouro das ciências modernas teima em ignorar. (SANTAELLA, 1996, p. 237)

Certamente o século XIX reservou uma dose considerável de desassossego à educação: pensar uma educação que atenda à abertura para a linguagem que o mundo assume com todas as possibilidades de leituras e indagações que o desvelam diante dos homens. E mais: evitar que o sensível se perca em meio a tantos desvelamentos, que podem naturalizar ou mecanizar o ser humano no perseguir da emergência de um saber onde caiba o sensível. Seria possível pensar uma educação para o conhecimento sem ser para dominação?

Poderíamos nos manter indiferentes para com o vivido no tocante a construção do conhecimento humano e do humano se a ciência é feita pelo humano, que com ele carrega todas as suas dimensões, que influenciaram e influenciam diretamente a ciência que ele desenvolve?

## **I. 2 Giro linguístico**

A crença no progresso impelido pela ciência e pela tecnologia que a ela se aliava, chegou a seu ápice no final do século XIX. Mas teremos um novo caminho para a ciência, com o declínio dessa crença já no século XX.

O que agora chamamos de crise do saber é esse conflito das faculdades. As ciências naturais são pressionadas pelas recém-nascidas, que as interrogam, as criticam, e lhes pedem as contas. O herói cientista do século passado foi o físico; hoje é o economista. Fora químico ou biólogo, agora é jurista ou historiador. [...] O conflito,

repentino, é assimétrico [...] a crítica é o próprio exercício do novo saber. (SERRES, 1990, p. 131)

Conforme Bauman (2001) considera, o fundamento da fé no progresso pode ser visível ainda hoje, mas por suas falhas. Pode-se dizer que se dissiparam as imagens de sociedade feliz nos dois últimos séculos, porque o que se sonhou não era passível de sustentação. O que predomina atualmente é a incerteza, é a inquietude, para as quais não se consegue encontrar justificativas. Hoje a questão do progresso é vista como permanecer bem e vivo, ela definitivamente não terminou e talvez ainda se prolongue, mas agora é questão de cada um e à custa da individualidade, tendo a disputa e a livre competição por regentes desse processo.

No parecer de Eco (1976) esse período que vivemos solicita que recusemos definições que sejam catedráticas, estáveis, pois vivemos um período em que a evolução se dá de maneira impetuosa, o que requer a presença da discussão em lugar da lição, do dogma e das verdades que não aceitam dúvidas. Isso implica em abrir mão de saudosismos e preconceitos, tal qual propõe Santaella (2007a) ao impulsionar-nos ao reconhecimento de que novos modos de produção de conhecimento, informação e arte são consequências cognitivas, comunicacionais e culturais de um movimento o qual não sabemos para qual rumo segue, se há avanço ou retrocesso, pois não há certezas, há movimento. E nesse movimento o ser humano habita a casa da linguagem, a qual convida sentidos e sensações do espaço, de modo que a sabedoria da vida cotidiana, sabiamente se faça um corpo com a análise dos significados daquilo que se enuncia para, de frente, nos encontrarmos com a incerteza. Nessa mesma direção aponta Maturana (2001) com sua assertiva de que a ciência só se valida em conexão com a vida cotidiana, pois a primeira deve honrar a segunda.

Ciência agora entendida como rede de correspondência na qual é assegurada a toda temática que seja traduzida, universalmente, em qualquer outra. Algo bem oposto ao espírito positivo que provocava a interdição, pois a lógica, o cálculo das probabilidades, entre outras coisas eram condenados por Comte, mas estão aí e prevalecem e se fazem instrumentos valiosos na ciência. É a derrocada do progresso linear a que Serres (1990) faz referência, o que anteriormente era concebido como uniforme e consistente, vê-se frente a

uma possibilidade múltipla de escolha entre caminhos, objetos e, por que não, ciências possíveis. É, então, um novo espírito que se opõe ao antigo e invoca palavras pluralizadas, infindáveis espaços, um universo aberto, enfim, outra epistemologia.

O ser humano já não mais pode ser definido pelas atividades utilitárias, pela racionalidade ou pela técnica, pois o pensamento, a ciência tanto quanto as artes são alimentadas afetivamente por sonhos, medos, desejos, esperanças. Questão esta que é fundamental também para Serres (1990), quando afirma que são as finalidades que estão em jogo e indaga por quem as conhece e pode decidi-las. Seria o caso de se “[...] considerar a contracorrente de resistência à vida prosaica puramente utilitária, que se manifesta pela busca da vida poética, dedicada ao amor, à admiração, à paixão, à festa.” (MORIN, 2004b, p. 73)

Esse momento se põe como passagem de “[...] uma era de ‘grupos de referência’ predeterminados a uma outra de ‘comparação universal’”, conforme proposição de Bauman (2001, p. 14), sofrendo mudanças profundas para que alcance o fim que ele denomina genuíno: a vida do indivíduo.

Se o positivismo trouxe consigo uma aversão à reflexão filosófica, passada sua euforia somos impulsionados a completar o conhecimento de tudo com o conhecimento de nós mesmos. E Santos (2010) reconhece que há um novo paradigma, que busca novas interfaces e as mais variadas. Os temas – ligados a grupos sociais concretos – são vias pelas quais os conhecimentos se encontram uns com os outros, sendo eles a perspectiva futura do conhecimento da totalidade universal. A realidade vai responder às perguntas na língua em que for indagada: cada método é uma linguagem.

Ao mesmo tempo em que, nas áreas do conhecimento científico e nos campos da técnica os avanços foram imensos, originou-se uma cegueira para problemas globais e complexos, também fundamentais, que mostram aos seres humanos um destino comum do qual se partilha. Daí, justamente, cabe pensar um conceito de mente ecológico que, para Santaella (2007a), ao emergir desintegra a oposição cartesiana mente e corpo numa rede ecológica rica em vias de informação. Reformar o pensamento seria, então, algo vital, pois a mente humana carrega o perigo, mas carrega também a esperança.

Se as ciências cooperaram com a aquisição de muitas certezas, também surgiram zonas de incerteza, e muitas, a partir do século XX, reveladas pelas próprias ciências. Incertezas que deveriam ser incluídas na educação propõe Morin (2004b, 2005), que alega ser preciso que nos emancipemos em relação ao controle da racionalidade mutilada e mutiladora para poder exercer controle sobre ela. A realidade não se explica somente pela ciência moderna. Os pensamentos mitológicos e simbólicos devem voltar ao campo das interrogações, de modo a lhes encontrar o sentido e não curiosidades. Santos (2010) também levanta o problema de incorrer-se no erro de considerar que explicações da metafísica, da religião, da arte ou da poesia estejam aquém das explicações da ciência moderna. Antes, pressupostos metafísicos, juízos de valor e sistemas de crença integram a explicação científica da natureza.

Quando se sinaliza na direção de outro pensamento, entenda-se um pensamento que reconheça a fragilidade da verdade, a complexidade das coisas humanas, o mistério que o mito comporta e o real multidimensional, porque assim um “[...] grande corpo planetário passa a ser tecido e retocado por miríades de intercomunicações, interconexões, interdeterminações, interdependências, inter-retroações não só técnicas, econômicas, informáticas, ideológicas, culturais, mas também biológicas.” (MORIN, 1986, p. 330)

Se a exigência da ciência física e da ciência biológica é de um pensamento cada vez mais complexo, seria mesmo incompreensível se pensar uma ciência sociológica, na qual se veja causalidades deterministas e mecânicas, segundo um modelo simplificador e redutor. Por que não reconhecer para a ciência da sociedade humana senão uma complexidade maior ainda?

Podemos considerar aqui, recorrendo a Srour (1978), que Max Weber se deu ao movimento de sair da visão sociológica unidimensional e reconheceu a plurideterminação, que não se reduz à sociologia. Aponta-se que:

Weber rejeitava a suposição de qualquer “significado objetivo” imanente ao processo histórico, privilegiando os projetos dos atores sociais, mas sua obra faz emergir o paradoxo dos resultados que não são sempre idênticos aos que os atores pretendiam fazer [...] ilumina a posição de Marx, a “história” é produzida, mas não aleatoriamente; os agentes coletivos fazem opções (não se luta sem alvos) num leque de alternativas finitas, mas sua vontade e consciência obedecem a leis objetivas; as passagens de uma formação social a outra não



resultam de uma força cega que conduz os destinos dos povos com férrea tenacidade (a roda da história é inelutável), nem do esforço deliberado de *uma* classe social, mas estão sujeitas à complexa simbiose entre a prática política (sistema de confrontos) e as leis que regem o funcionamento e o desenvolvimento das formações sociais. (SROUR, 1978, p. 152)

Inviável se mostra excluir a existência, o indivíduo e noções metafísicas. Não se trata, como diz Morin (2005; 1986), de retornar a tomar Deus como consolo – o que a primeira vista pode parecer algo mais duradouro –, mas de reconhecer que algo solicita uma mudança na relação que se dá entre o real e a ideologia. A própria ciência nos tem mostrado que evolui daquilo que é improvável para aquilo que é provável, que não se encontra no acúmulo de verdades que se alcançam.

Não mais diremos que a invenção é imprevisível, inesperada, insólita, ou mesmo anormal. [...] Diremos que a invenção é de forte improbabilidade, noção fornecida por um cálculo, o cálculo das probabilidades. Assim como os verbos usuais – descobrir, achar – designam gestos banais, que se fazem ao buscar um objeto perdido. [...] O gesto evocado neste caso não influi sobre a petição de princípio, nem sobre a história invertida. Influi sobre a multiplicidade dos estados de coisas. (SERRES, 1990, p. 157-158)

Logo, a ciência é uma aventura que se caracteriza pelo seu caráter aberto, pois exploração, questionamento e risco são características da investigação e da exploração, que requer um pensamento transformado para realizar a auto-interrogação e a auto-análise. Isso requer um campo intelectual também aberto, para que a ideia nova surja e se desenvolva em meio ao debate teórico. Aliás, a abertura intelectual é marcada pelo pluralismo teórico – ideológico ou filosófico – e pela tolerância e favorecimento de desvios. As instituições científicas devem primar por essas marcas. Essa é a ciência solicitada pela contemporaneidade.

Pensemos o mundo tal qual Santaella (2007a) o descreve a partir de suas reflexões em outros teóricos. Como território flutuante, que propõe a transgressão de si mesmo a todo o momento, para que se estabeleça uma dinâmica que permita a adaptação a esse território. É preciso viver como se sempre se estivesse de passagem. Mundo de um período denominado pós-moderno, no qual a ciência e conhecimento buscam não a concordância, mas aquilo que não permanece, de modo a fazer ruir a estrutura da ciência normal

prévia. Persegue-se a criação de laços variáveis e inconstantes que se configura num jogo de linguagens.

Trabalhar com o acaso e a incerteza se fez requisito no mundo contemporâneo, logo também da educação, que exige a compreensão de que os problemas fundamentais da organização viva são problemas de uma ciência da autonomia, na qual objetos e seres devem ser concebidos numa relação cujos vínculos estão arraigados com o meio.

Relações a serem compreendidas no âmbito de uma teoria da auto-organização, como define Morin (2005; 2004a; 1986). Deve ser reconhecido o permanente estado de reorganização que implica em tolerar, combater e utilizar a desordem. Isso porque a desordem, por sua vez, não carrega somente o mal ou consequências negativas, mas abre caminho à criatividade e à liberdade – indicativos de que a organização não se reduz à ordem, pelo contrário, em seu funcionamento se encontram a desordem, o conflito, aleatoriedades que constituem a existência social, que não suporta viver somente de regulamentos, normas, autoridade e imposições.

Quem pode prever o curso da ciência? E a direção que tomará a descoberta?

A ciência é o novo. Por isso a carência por outra epistemologia, ou seja, uma epistemologia que conceba esse funcionamento ou, a sociedade como fenômeno permanente de autoprodução.

As ciências cognitivas são grandes interessadas nessa questão. Há um elo, em vias de pesquisa, entre a mente – entidade antropológica – e o cérebro – órgão biológico. Pesquisa essa que envolve as ciências neurológicas, ciências físicas, teorias oriundas da informação, cibernética, conceitos de auto-organização a partir de redes de conexão, etc.. Mas, devem estabelecer uma linguagem comum, que tem sido inviabilizada devido a conflitos entre disciplinas de pretensão hegemônica e, ainda, não ignorar que o objeto de seu conhecimento e seu instrumento de conhecimento é da mesma natureza.

As transformações têm se dado com muita rapidez e exigem reflexões, pois há um irreversível aumento de complexidade.

As mutações introduzidas pela tecnociência não podem ser ignoradas e cooperam para o que Santaella (2007a) propõe como crescimento dos signos na biosfera, resultante da capacidade simbólica humana que se externaliza.

Assim, a linguagem também sente os efeitos do devir da humanidade e solicita reflexões.

Reflexões oriundas daquele que indaga, experimenta e busca explicações na realidade que interpreta, numa possibilidade infinita de leituras numa constante elaboração que requer um pensamento aberto a se reformular se preciso for, num mundo dinâmico.

### **I. 2. 1 Pergunta, experiência, explicação: a observação do observador que interpreta**

Há em Husserl (2001), uma reflexão sobre o observar de um cubo, que nos permite pensar o observador frente a seu objeto de observação. Ele ressalta que os aspectos do objeto são múltiplos, apesar da unidade do objeto, que faz dele o que é. Esse objeto se mostra em aspectos de proximidade, afastamento, de ângulos diversos, que quando visíveis nada revelam daquele que não se encontra ao alcance do olhar. Percebido em sua forma pode ser percebido também no colorido ou na textura que o determinam enquanto outras continuam indeterminadas, “[...] num momento contido na consciência perceptiva em si; ele é precisamente o que constitui o ‘horizonte’”. (HUSSERL, 2001, p. 63).

Sobre a reflexão de Husserl, Eco (1976) reconhece a noção de objeto como forma aberta, mas concomitantemente forma acabada. E nos remete à teoria do alegorismo, no medievo, que a partir do reconhecimento da possibilidade de leitura da Sagrada Escritura no sentido literal, mas também alegórico, moral e místico, também estenderá essa possibilidade à poesia e a arte figurativa. Ainda permanecendo modos determinados de interpretação.

Um universo de múltiplas referências foi assumido pela geração midiática da década de noventa, no século XX. Isso consistia em que o observador encontrava experiências visuais com filmes, cartazes e *outdoors*, que poderiam ser acessadas por tópicos, assuntos, lugares. “Meras alusões, explícitas ou simbólicas, elípticas ou ocultas, eram suficientes para carregar as imagens com significado.” (SANTAELLA, 2007a, p. 141). Essas imagens – posteriormente passaram a pertencer a cinco tipos de domínio, dado que foram incluídas as imagens verbais (metáforas, descrições) e dividiram-se as

representações visuais em imagens gráficas (desenho, pintura, escultura, etc.) e imagens óticas (espelhos, projeções) – pertencem a três domínios principalmente:

a. domínio das imagens mentais, imaginadas; b. o domínio das imagens diretamente perceptíveis; c. o domínio das imagens como representações visuais (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas, infográficas). (SANTAELLA, 2007a, p. 354)

Encontramos explicitado em Damásio (1996), que provavelmente as imagens são o principal conteúdo de nossos pensamentos. As palavras existem em forma de imagens auditivas ou visuais em nossa mente, se assim não fosse não constituiríamos nosso saber. Não importa a modalidade sensorial que as geram. São inúmeros os mecanismos, e indispensáveis ao nosso pensar, que orientam a geração e o desenvolvimento de imagens no espaço e no tempo, sem constituir, no entanto, o conteúdo dos pensamentos.

Toda imagem tem um caráter duplo, considera Santaella (2007a), seja de figuras imaginadas ou imaginárias, ou abstratas. As imagens figurativas é duplicação do visível mesmo por vias distintas da imagem em si. Já as imaginárias ou abstratas, povoam o mundo com signos codificados, os quais percebemos diferentemente das coisas visíveis, porque os processos perceptivos para percebê-las se distingue dos que são envolvidos para percepção das imagens fenomenalmente visíveis. Isso deve ser levado em conta, pois a compreensão das imagens envolvem camadas semióticas bastante complexas, que exigem do receptor da imagem, para que ela seja decodificada, alguma familiaridade com os conceitos representativos. Consideremos que uma paisagem é distinta de uma sua pintura, ou de uma fotografia que a captou, assim também se distinguirão os olhares que a elas serão dirigidos.

O mundo a nós se revela por meio de múltiplas linguagens. Lemos os fenômenos não só pela linguagem verbal, mas também pela não verbal.

Os fenômenos que vivemos e com os quais nos envolvemos e conhecemos põem em questão o observador e o modo como se observa, pois daí nasce a reflexão. Importante então atentar que:

Husserl, há quase cinquenta anos, tinha diagnosticado a tarefa cega: a eliminação por princípio do sujeito observador, experimentador e concebedor da observação, da experimentação e da concepção eliminou ao ator real, o cientista, homem, intelectual, universitário, espírito incluído numa cultura, numa sociedade, numa história. Podemos dizer até que o retorno reflexivo do sujeito científico sobre si mesmo é cientificamente impossível, porque o método científico se baseou na disjunção do sujeito e do objeto, e o sujeito foi remetido à filosofia e à moral. (MORIN, 2005, p. 20-21)

Variadas são as composições – formas, cores, odores, texturas, sabores – e variados são os modos das coisas e, por essa variedade, somos levados às experiências imediatas, mas como propõe Bachelard (2000), nem por isso somos privados de experiências novas, pois não há, por parte da evidência, impedimento algum de que nasça uma nova verdade.

Somos reportados a pensar o fenômeno conforme a possibilidade que Eco (1976) faz numa abordagem do fenômeno do que ele chama “obra em movimento”, que no domínio artístico se manifesta em objetos numa inconstância, mudando de expressão aos olhos daquele que goza sua apreciação, mostrando-se sempre nova, como se o autor convidasse o apreciador a compor com ele a obra. Elas já estão completadas fisicamente, mas no ato de perceber a totalidade de estímulos o apreciador descobre e escolhe, segundo um gosto, ou perspectiva uma infinidade de leituras virtuais possíveis que se dão na continuidade de relações internas que se estabelecem.

Isso é sugestivo: pensar a educação como um fenômeno em movimento. Pensá-la em seu caráter evolutivo, sem forma definitiva e linear, mas numa constante complementariedade.

Qualquer um de nós é observador na experiência, ou por que não intérprete, no observar no cotidiano, o que independe do domínio operacional no qual isso se dá, numa ocorrência do viver na linguagem, pois é pela linguagem que se explica. Assim, distinguem-se experiência e explicação, pois conforme Maturana (2001), na linguagem se distingue os diferentes tipos de objetos com os quais nos envolvemos. Falar sobre o observar é falar sobre a linguagem e admitir que não se distinga a ilusão e percepção na condição de observador.

Instaura-se na observação a dificuldade de pensar um fenômeno, de reconhecer sua multidimensionalidade, como diz Morin (2005; 1986)

reconhecer a presença do sujeito no objeto – observador-conceituador na observação-concepção – e distinguir e relacionar, sem reduzir, sem confundir e evitando a disjunção. Isto se dá porque o observador se integra na sua observação e concepção, ele está no que observa e o que observa está nele. Entendimento, este, bem diferenciado da visão experimentalista que exclui o ambiente, ao extrair seus objetos dele, e causa a cisão sujeito/objeto. Torna-se com isso mais forte e evidente a carência de pontos de vistas epistemológicos que cooperem em desvelar a mitologia e a metafísica, que ainda que indemonstrável, seja preciso admitir que se encontre por dentro da atividade científica, não perdendo de vista que a noção de homem é complexa e o conhecimento e a ação são avariados quando esse complexo sofre cisão.

Tudo indica que não mais cabe na ciência contemporânea a ciência de inspiração cartesiana, pois:

Enquanto que a ciência de inspiração cartesiana fazia muito logicamente o complexo com o simples, o pensamento científico contemporâneo procura ler o complexo real sob a aparência simples fornecida por fenômenos compensados; ela se esforça em encontrar o pluralismo sob a identidade, em imaginar ocasiões de romper a identidade além da experiência imediata demasiado cedo resumida num aspecto de conjunto. Estas ocasiões não se apresentam por si mesmas, elas não se encontram na superfície do ser, nos modos, no pitoresco de uma natureza desordenada e cambiante. É preciso ir lê-las no seio da substância, na contextura dos atributos. (BACHELARD 2000, p. 124)

Essa assertiva de Bachelard nos impulsiona a um posicionamento frente à doutrina das naturezas simples e absolutas; a perseguir uma epistemologia não-cartesiana; a reconhecer os momentos de diversidade, e também reconhecer que a matéria transforma e se transforma e, assim, resistir à tentação de clareza rápida. Caso seja necessário, retomar o reconhecimento de um fenômeno complexo por novos eixos, sem insistir em esquemas teóricos que não se relacionem com ele.

Ainda nesse contexto nos interessa em Bachelard (2000) a consideração de que quando um fenômeno é negligenciado em sua interrogação ele se torna insignificante, o que abre domínio ao espírito de simplificação. Em convergência a essa consideração encontramos em Morin (1986) a concepção acerca de como nossa percepção dos fenômenos são veladas pelas informações que saturam – superinformação – por meio de narrativas e

imagens que podem banalizar e simplificar tanto quanto a subinformação, ou a informação-ficção. Desta feita não se medita sobre os fenômenos e eles são aceitos sem sofrerem interrogações, o que não nos é em nada interessante se tivermos o conhecimento como diálogo em devir entre o universo e nós e não um reflexo do mundo. Se tivermos em conta que nosso mundo é parte de nossa visão de mundo, que por sua vez faz parte de nosso mundo e que a relação objeto/sujeito evidencia o objeto visto – não puro –, que nós coproduzimos, isso põe a fenomenologia como objeto do conhecimento, como realidade dos seres no mundo.

O mundo não deve ser reduzido àquilo que acordamos e nem naquilo que significamos, pois se temos a sociedade por um lado e a subjetividade pelo outro, não estamos entregues totalmente a uma delas. Logo, nosso conhecimento não provém somente daquilo que nos atrai ou nos parece útil. Assim, nas palavras de Bachelard (2000), ligar o pensamento à experiência, num ato de verificação é um chamado da ciência contemporânea, para que se faça o prognóstico do mundo científico como verdade científica.

Seria de se atentar, agora nas palavras de Morin (2005), à auto-relativização do observador, que reconhece como parcial e relativo seu ponto de vista, uma vez que se inclua em sua observação e descubra o seu eu modesto, o que seria uma forma auto reflexiva e também autocrítica de conhecer seu objeto. Pôr-se em crise intelectual pode ser indicativo de progresso da consciência, se oriunda de contradições e confrontos de um pesquisador que se auto-interroga, ou, por que não, de uma ciência que se auto-estude.

Porém, como esbarramos em nosso olhar naturalizado, que camufla o acontecimento e nos impede de vê-lo, é preciso que nos esforcemos para ver, ler e discernir. Ao conceber as coisas de modo natural as oportunidades de descobertas se perdem e a capacidade imaginativa encontra obstáculos na visão que se concentra na matéria ou na classificação. Dessa feita, é dificultada a elaboração do fenômeno e sua inserção num contexto mais amplo, que o torne mais interessante, excitando nossa curiosidade e impelindo-nos a conhecer e gerando outras possibilidades de conhecimento.

Consideremos que:

[...] o Signo e a Explicação constroem um outro Signo, e como a Explicação será um Signo, este exigirá provavelmente uma explicação aditiva, que tomada com o Signo já ampliado dará origem a um Signo mais vasto; e, procedendo do mesmo modo, chegaremos ou deveremos chegar finalmente a um signo em si mesmo, que contenha sua própria explicação e a das suas partes significantes; e segundo essa explicação cada uma dessas partes tem alguma outra parte como seu Objeto” (PEIRCE, 2230, apud ECO, 2007, p. 59).

Essa entrada ao mundo das interrogações, da imaginação, das possibilidades e explanações, que alimenta o levantamento de hipóteses é limitada, então, pela naturalização do olhar em relação aos fenômenos.

A pergunta nasce de alguém, da experiência do ser cotidiano, do que nos ocorre. Então podemos considerar que

[...] o mundo se explica, é ele que configura a explicação científica, porque tudo isto, na medida em que tem a ver com a experiência, tem a ver com o suceder do viver, com a práxis e o viver na linguagem. De modo que não é estranho que as explicações científicas expliquem o mundo, porque o mundo que explicam é o mundo da experiência, o mundo dos afazeres, da práxis na qual nos movemos – e isso nos acontece, e por isso é que o problema é tão interessante. [...] Se amanhã deduzo uma experiência que não posso realizar, acaba minha explicação científica. (MATURANA, 2001, p. 59)

Quando indagamos e essa indagação desvela a ambiguidade e nos põe hesitantes, mostra-nos que devemos retornar às indagações sobre o valor do conhecimento comum – ainda que a ciência o considere sem importância –, criado e usado por nós para significar nossas práticas. E, como indica Santos (2010), indagar ainda se são advindas do acúmulo do conhecimento científico contribuições positivas ou negativas para nossa felicidade.

Não perguntar é viver a ignorância e, como propõe Maturana (2001, p. 33), não viver a inquietação “[...] de como é que conheço, quando não posso conhecer, no sentido tradicional”. Aceitar a pergunta é entrar num caminho explicativo e explicar como faço aquilo que faço. E ao aceitar a pergunta pelo observador também há que se perguntar pela linguagem e admiti-la em sua relação com as ações e com a transformação corporal, o que nos leva a perceber que não somos constantes. É de nosso interesse compreender como se muda e por quê. Haveria algo mais próprio à educação do que procurar entender o curso dessa mudança?



Ao permear nosso viver, a linguagem se faz constitutiva dele, comportando o objetivo e o subjetivo, traduzindo o racional e o afetivo, ultrapassando o uso da palavra, pois há conhecimentos mais sensíveis aos quais nos achegamos pela linguagem não verbal, que podemos considerar marginalizada nos espaços educativos, por um condicionamento histórico de que só sabemos, conhecemos e interpretamos pela linguagem verbal.

O ser humano participa do mundo e de sua criação graças à dimensão estética que comporta e lhe possibilita significar subjetivamente tudo o que a ele se impõe, não somente pela captação pelos órgãos dos sentidos. Imersas na própria complexidade, as experiências do ser humano – biossociocultural – no fazer e refletir proporcionam o conhecer e viver como parte do mundo além de habitantes dele, pois Serres (2001) nos lembra de que com o mundo nos misturamos. Isso se reforça com o parecer de Damásio (1996) sobre que nossas experiências nos provocam alterações que nos fazem sabedores de nossa existência.

Maturana (2001) ao explicitar que somos na linguagem dá ênfase às coordenações de ações. Diz ele que comumente falamos de linguagem das abelhas, animais, aves e se conota que há coordenação de ação, através das interações dos participantes nisto – um operar na linguagem – e esta coordenação de ação é o principal, pois ela resulta de interações recorrentes e não é totalmente instintiva, pois está associada à história individual – conta com o objetivo e o subjetivo.

A nossa experiência se incorpora na construção de conceitos que fazemos em nosso viver e na ação na criação do mundo. Tal qual nos aponta Bachelard (2000), a experiência é vivida quando conceituamos. Quando não formamos uma opinião sobre algo, estamos ainda abertos a ele, sem estabelecer preconceito. Ao compor uma nova realidade o objeto científico – um complexo de relações – desaparece, é o momento de descoberta, que se dá permeado por dúvidas e contradições sobre o que já é aceito, por isso sua apreensão solicita múltiplos métodos. Aí o viver traz aprendizado via experiência. Por isso, nossas interpretações devem ser confrontadas com outras interpretações, expostas e detalhadas, inclusive porque é justamente nisso que a cientificidade se constitui: na retificação do saber. Logo, tenhamos nossa verdade, mas que ela seja contestável.

Contestável porque a cientificidade que se constrói, também se desconstrói e reconstrói ininterruptamente, autoproduzindo-se na ecologia da cultura, da sociedade e do mundo, como um fenômeno autônomo. E Morin (2005; 1986) considera que, tendo-se isso em conta, o conhecimento deva ser partilhado e ser uma composição com a vida, a fim de que nos conheçamos a nós mesmos – seres culturais, psicológicos e biológicos – pelos elementos de sabedoria e reflexão que ele possa gerar, cooperando para que reconheçamos que nem sempre ao conhecer, sabemos o que conhecemos e como conhecemos o que conhecemos. É bem vindo o empenho para que a ignorância não se instaure na evolução da ciência e faça imperar a simplificação da realidade complexa de nossos seres, vida e universo.

A experiência é então a produtora de algo que não pode ser programado: o momento criativo – poder prevê-lo o descaracterizaria, bem como ao inventor. Ela nos chega de todas as direções e se faz crível, se faz verdade que adquirimos em meio a confrontos, provocações e mesmo numa recíproca entre vida e ideia anterior à experiência – isso é que faz um depoimento cooperar para com a compreensão daqueles que não viveram a experiência, num prolongamento que lança mão da descrição e da imaginação. Isso não significa que a experiência seja de fácil transmissibilidade, bem coloca Morin (1986). Depende-se muita energia para transmiti-la e se tem um alcance exterior bem limitado em relação ao gasto. Um sistema de racionalização pode impedir a transmissão da experiência – uma convicção enraizada busca destruir uma informação que possa abalar a verdade que ela sustenta, e por em risco o controle que exerce. Um acontecimento então, só vai falar de si se lhe for permitido, pois uma ideologia tanto se constrói, como se desconstrói e se reconstrói, uma vez que também pode integrar, desintegrar ou reintegrar uma informação.

A observação científica após reconstruir seus esquemas reconstrói o real como resultado de uma observação, que se mostra polêmica porque enfraquece ou confirma uma tese anterior, indica Bachelard (2000). Isso decorre de cuidados pré-existentes que carregam nosso olhar de marcas que devem ser identificadas no que observamos e dar-lhe forma. Por isso devemos considerar que a primeira observação nunca é a melhor. Talvez o interessante

aqui seja desaprender. Para pensar o fenômeno, rompermos com as primeiras análises.

A experiência é insuficiente, mas é necessária. Não é verdadeiramente esclarecedora e é efêmera e pode vir a se degradar sob ações que sofra. Há um choque entre a experiência vivida do real e a imagem abstrata do real, além de que o conhecimento externo e experiência interna sempre estarão presentes, pois ambas precisam sempre de nova reflexão.

A experiência pode ser reformulada na explicação, isso quando um observador a aceita como reformulação, ou seja, explicar não se refere a como é uma coisa, mas sim a quem aceita a explicação.

Para Maturana (2001) isso garante uma variedade de explicares, de escutares e de aceitação de reformulações da experiência. Além de que a ciência tenha íntima relação com o explicar, bem como os cientistas têm paixão pela explicação e o modo de explicar, o critério de aceitação de explicações que usam, os define em sua ação. As condições que o cientista busca satisfazer para explicar cientificamente um fenômeno e dar-se por satisfeito incluem:

Primeiro, ter o *fenômeno a explicar*. [...] Em seguida, ter o que se chama frequentemente de *hipótese explicativa*, que é sempre a proposição de um mecanismo que, posto a funcionar, gera o fenômeno a explicar como resultado deste funcionamento na experiência do observador. [...] satisfazer a *dedução* de todas as coerências operacionais do âmbito da experiência do observador, implícitas em outras experiências; a dedução das condições sob as quais o observador nos poderia entender; e a dedução do que o observador tem que fazer para entendê-las. E, por último, a *realização dessas experiências*. (MATURANA, 2001, p. 55-56)

Tal qual o que ocorre no nosso cotidiano e com o modo de validar nossas ações, são quatro condições que satisfazem às explicações científicas, que são universais onde quer que se reconheçam pela validação a que correspondem.

Mas darmos privilégio às explicações científicas tem a ver com uma razão estrutural, conforme explicita Maturana (2001), que não nos permite ver o domínio real do valor dessas explicações, que está no fato de sermos seres vivos e observadores, pois elas dão forma a um, ou diversos, domínio de verdade – isso dependerá da temática na qual elas ocorram – não sendo,

assim, “a verdade”. Posto isso, evidencia-se que a universalidade da ciência não se encontra em sua referência a um universo e com isso o corpo, as emoções podem ser valorizadas, sem supor acesso a uma realidade independente. Mesmo porque pretender uma ordem universal é validar que qualquer afirmação cognitiva deva ser obedecida, por ser o conhecimento aceito como algo dado, que pode ser imposto. Desprezam-se as muitas ordens, universais, mas distintas.

Para quem interpreta sua interpretação é definitiva, mas são ilimitados os pontos de vistas, bem como os aspectos a partir dos diversos intérpretes, o que, para Eco (1976), permite que interpretações paralelas se excluam sem necessariamente negarem-se – elas são definitivas, mas carentes de aprofundamento da sua interpretação, o que as faz provisórias.

Esse modo de explicar o observador propõe um mecanismo gerativo, do qual a experiência do observar resulta de seu funcionar, de coerências operacionais implícitas nesse mecanismo, do qual deduzo outro fenômeno, sem experimentar e assim se explica cientificamente o observar. O critério de escutar é que valida a reformulação da experiência, e tem a ver com a vida cotidiana, pois vivemos na linguagem das coisas e a ela recorreremos para a explicação. A partir disso a proposição de Maturana (2001) caminha para o indicativo de que podemos situar a explicação do objeto na objetividade entre parênteses ou na objetividade sem parênteses, sem que estas signifiquem objetivo ou subjetivo.

Na objetividade entre parênteses eu reconheço não ter acesso àquilo que é independente de mim para constituir minha explicação, reconheço múltiplas realidades existentes e falo da experiência da linguagem. Faço referência à existência independente de mim e aceito a possibilidade de reformular a experiência.

Na objetividade sem parênteses minha condição goza do privilégio de poder acessar uma realidade independente de mim e isso me garante obediência posto que a validade de minha afirmação provenha das coisas como elas são e validam o conhecimento como poder para nomear o equívoco de quem é discordante.

Não podemos ignorar que normas, finalidades, ortodoxias e crenças, são colocadas em sistema de valores e não aceitam refutação, pois são verdades

que se entendem por necessárias, boas e justas. Logo, o que emergir de novo é desvio e deve ser eliminado. A maior fonte de erro é a ideia de verdade, ela agrava a questão do erro, pois aquele que se julga seu possuidor não reconhece o erro. Cabe-nos refletir em que:

[...] é preciso criar um novo tipo de comunicação entre o problema do conhecimento científico e o problema, digamos, do cidadão [...] as ideias podem ser partilhadas, comunicadas, na “língua natural”. Os problemas científicos também são os grandes problemas filosóficos: os da natureza, da mente, do determinismo, do acaso, da realidade, do desconhecido. [...] O desenvolvimento do conhecimento científico lembra os antigos problemas de fundamento e os renova. Esses problemas dizem respeito a todos e a cada um. Eles precisam da comunicação entre a cultura científica e a cultura humanista (filosofia) e da comunicação com a cultura dos cidadãos, que passa pela mídia. Tudo isso exige esforços [...]. (MORIN, 2005, p. 94)

Temos então uma dinâmica que estabelece que quanto mais comunicação, mais informação e mais ideias, o que implica em aumento do risco de erro. O erro é um fenômeno ligado ao aparecimento da linguagem, principalmente pela palavra que permite induzir o outro ao erro e pela ideia que ao traduzir o externo nos induz ao engano acerca dele, pois podem tomar qualquer forma: ideologia, teoria, religião ou mitologia. Enfim, toda tradução comportará sempre o risco e o erro, mas nada impede que esses erros sejam transformados em criatividade pela complexidade que os abarca.

Os múltiplos significados que se abrem ao observador nos levam a pensar sua interpretação do objeto para o sentido que desejar, ainda que o objeto já tenha uma definição pré-estabelecida. A emoção e imaginação do observador alimentam a interpretação e o seu cotidiano cooperará com respostas em consonância com sua interpretação: o objeto está à mercê do observador.

Logo, ter em conta que na relação observador/observação/objeto há uma carga histórica, cultural que constitui sua visão de mundo e, de certa forma lhe dirige o olhar num modo institucionalizado, dentro de uma objetividade instituída, não impede de reconhecer que há outra possibilidade, enriquecedora, para essa relação, que se faz abertura para um aprofundamento dessa mesma relação.

## **I. 2. 2 Realidade e reais: no reinado do paradigma um espaço para a contradição**

O fenômeno é indispensável para o conhecimento, uma vez que por meio da percepção é apreendido pela consciência aquilo que tem realidade num mundo real que independe de nós, num mundo fora da consciência, de modo a possibilitar sua compreensão.

Esse acesso à realidade se dá por meio de signos, pelas linguagens. E a complexidade do real cresce impulsionada pelo crescimento das linguagens, que se encontram no âmago de qualquer mediação a nos revelar, desvelar e velar o mundo, constituindo-nos como humanos que somos.

Essa realidade, segundo a consideração de Santaella (2007a), refere-se também ao universo virtual que, excetuando-se uma ingenuidade filosófica e epistemológica que os desconsidera físicos e reais, goza de outro estatuto de fisicalidade e realidade.

O real, na descrição de Morin (2004b; 1986), é uma aventura e de difícil leitura. Pois nele nos deparamos com confusão, com desvio, com o irracional, com racionalizações, com a loucura. Não é um domínio somente da razão. O real é a nossa ideia de real, daí a importância de compreender que existe algo a ser descoberto no real, o que é possível reconhecendo a incerteza que ele comporta.

A consciência se faz lugar para um jogo e isso, para Santaella (1996) põe concepções logocêntricas da consciência em crise, pois se instaura a possibilidade dispersiva do sujeito que permanentemente está a se fazer signo para se conhecer e conhecer pela interpretação de signos traduzidos em outros signos, conforme a semiótica peirceana propõe. Temos o fenômeno convertido em signo pela consciência/pensamento no momento em que se lhe apresenta, numa apropriação cognitiva e não de espelhamento do real, num processo abstrativo que em nada se identifica à ingenuidade empirista.

A multiplicidade de linguagens, as interpretações possíveis e o pretensível domínio do racional sobre o real pode ser considerado também do seguinte ponto de vista, que vem corroborar com o que temos até o momento explicitado sobre ele.

O real não é racional: esta proposição é a mais provável, é emitida nas vizinhanças do certo. O real é racional: esta proposição é mais improvável; é emitida nas vizinhanças do impossível. Como se houvesse dois reais, acumulando-se em cada extremidade, em cada borda do segmento unitário: segmento da desordem e das formas, do ruído e da informação, da frequência e da raridade, do desvio e do equilíbrio. O primeiro não é racional, e o segundo é improvável. [...] Não se trata de uma dicotomia, de um duo de opostos, trata-se do que acontece na maior vizinhança de um ponto e que nada tem a ver com o resto do domínio. [...] E a ciência tem o mesmo estatuto: seu limite e sua borda, é este real numeroso em desordem, onde sua linguagem se espalha e se dissolve em ruídos, seu terreno é ilha do real informado, domínio improvável, ponta de alfinete onde se ensemia o logos. [...] Assim, o real e seu tempo, e talvez a história, vão do improvável ao provável. (SERRES, 1990, p. 161)

Há um constante desafio do real à nossa mente, que revela o conhecimento como algo incompleto. O desafio sugere que nos envolvamos numa tentativa diligente de compreender esse real.

O sujeito se põe em constante tentativa de interpretação – modo reflexivo –, no meio de uma teia de relações sýgnicas. O signo é um padrão do entrelaçamento das coisas e objetos – a experiência. O movimento gerado permite significar, dessignificar, ou ressignificar.

Bachelard (2000) traz a convicção de que é possível encontrar muito mais no real oculto do que nas evidências dadas, assim, o que temos por existente excede seu dado imediato. Somos impulsionados a reconhecer que o real comporta a ambiguidade, que solicita ao pensamento científico uma interpretação concomitantemente nas linguagens realista e racionalista, o que para Morin (2005) põe impedimento ao fechamento do real em um sistema coerente de ideias e assim mostra que nosso entendimento tem limites.

O câmbio entre realismo e racionalismo, põe o epistemológico no cruzamento e ele se vale do aspecto subjetivo e objetivo, a realidade sugere ensinamentos que se validam pela sugestão racional que fazem. Na ciência não se poderia mais admitir realismo absoluto e nem tampouco racionalismo absoluto, uma vez que “[...] um realismo que deparou com dúvida científica não pode mais ser da mesma espécie que o realismo imediato.” (BACHELARD, 2000, p. 12). Se a atividade científica experimentar solicitará o raciocinar, se ela raciocinar solicitará o experimentar. O que resulta dessa ciência é filosofia, cujo desafio será traduzir o pensamento contemporâneo em sua flexibilidade e

mobilidade por uma linguagem adequada a essa base dualista. Realismo e racionalismo serão solicitados.

Somos então remetidos à Maturana (2001) que propõe a realidade como proposição explicativa. Ela não aparecerá assim se eu permaneço na objetividade sem parênteses. Descubro que a realidade é proposição explicativa a partir da aceitação da indagação do observador e pelo observar, pois tantos quantos são os domínios explicativos são as realidades no domínio da objetividade entre parênteses. Isso legitima o domínio de realidade em que o outro está quando discordante do meu domínio, evidenciando as formas diferentes de uma mesma realidade, que não devem ser negadas segundo nosso agrado. Parece um paradoxo, mas isso coloca inclusive o domínio da realidade sem parênteses como legítimo, porque não deixa de se constituir em coerências operacionais explicativas de um observador.

Há na ciência contemporânea um impulso ao reconhecimento de todas as possibilidades de se interpretar um fenômeno e não se ater somente na evidência marcante, o que revitaliza a dinâmica do pensamento, contrapondo-se a racionalização determinista do real. Tanto que Bachelard (2000) coloca o pensamento como um programa de experiência a se realizar, negando a acumulação e admitindo a modificação do pensamento concomitantemente à modificação de seu objeto.

Temos na contemporaneidade a busca pela adequação à agilidade, que solicita, considera Bauman (2001), estar pronto a se livrar de tudo que impeça a rapidez e munir-se daquilo que permita uma comunicação rápida. Há nessa situação um indicador de que não se encontra mais utilidade em muitos dos hábitos aprendidos e, talvez, também não haja neles sentido frente à instantaneidade que nos é solicitada.

Daí o pensamento ser impulsionado por retificações e extensões dos conceitos que formula. Na mudança do sentido que assume encontra sentido.

Admitir o real como revelador de verdades múltiplas, nos vários domínios que estabelece, torna-se para a educação um grande desafio que pode legitimar saberes diversos, construídos sob a influência de tudo o que constitui o humano.

Por isso a capacidade para ligar os conhecimentos e problematizar se mostra indispensável, e nisso ciência e cultura das humanidades devem



caminhar juntas para que o saber seja integrado à vida, porque o pensamento só vive em permanente reflexão – isso não diz respeito aos filósofos, mas a todos nós – e não há receita para pensar bem, mas o pensar deve caminhar para a autonomia. Se, tal qual assertiva de Morin (2005; 2004a; 2004b; 1986), os humanos buscam na imprensa ou na ciência, a visão de mundo de que carecem, tal qual antes se buscava atender essas carências nas religiões e mitos, então é preciso coragem de examinar a fundo e buscar elucidar sobre o que estamos cegos, num movimento sempre retroativo de ver, perceber, conceber, pensar.

Toda atividade do pensamento comporta distinção (principalmente entre objetos e meios), objetivação (caracterização do objeto por meio de traços invariantes ou estáveis), análise (decomposição do objeto em suas unidades constitutivas e possibilidade de isolar um objeto ou parte do objeto), seleção (dos caracteres julgados essenciais ou pertinentes, do objeto considerado). A simplificação começa quando a distinção elimina a relação entre objeto e seu meio, quando a objetivação elimina o problema da atividade construtiva do sujeito na formação do objeto, quando a explicação se limita e pára na análise. A simplificação, em suma, começa no ponto em que a distinção se torna *disjunção*, separando e isolando as entidades sem fazer com que se comuniquem, quando a objetivação se torna *objetivismo* (ilusão de crer que nosso espírito reflete, e não produz, a realidade exterior), quando a análise se torna *redução* do complexo ao simples, do molar ao elementar, quando a desambigüização do real se torna visão unilateral, quando a eliminação de certos caracteres ou aspectos do objeto ou do fenômeno se torna unidimensionalização, isto é, redução a um só caráter ou aspecto. (MORIN, 1986, p. 112)

Damásio (1996) é bem oportuno ao afirmar que a compreensão de como conhecemos não desvaloriza o que é conhecido, mesmo porque o pensamento é causado por estruturas e operações de ser: só pensamos na medida em que existimos. A essa assertiva, Morin (2005; 2004b; 1986) ratifica. Afirma que a compreensão de regras e princípios que governam o pensamento nos leva a constituir o real, privilegiando algumas coisas em detrimento de outras, que precisam ser compreendidas por nós, pois não basta verificar dados da experiência e aplicar lógica, para pensar bem. Mas, pensar-nos e conhecer-nos ao pensar e conhecer.

Não se descartam aqui as ideias gerais – arbitrárias, infundadas, derivadas do humor –, mas se requisita ter em conta que ideias falsas também são ideias reais, que uma ideologia faz o real sucumbir a ela, e mais grave se

fará na proporção em que a coletividade humana a legitima. Somente reconhecendo que o ato cognitivo comporta incerteza, solicita verificações e convergência dos indícios pode-se caminhar em direção contrária a certezas doutrinárias e intolerantes onde a ilusão se aloja, pois nossos sistemas de ideias protegem as ilusões e erros que nele são inscritos, haja vista que mesmo as teorias científicas oferecem resistência à refutação, ainda que aceitem essa possibilidade.

Considerações de Maturana (2001; 1998) trazem o reconhecimento de que o critério de semelhança ou equivalência depende da especificação no operar da distinção do observador, daí o reconhecimento de que o observador não distingue entre ilusão e percepção e isso decorre de sua constituição de ser vivo. E nisto implicam o erro e a mentira. Fazemos a justificativa e a defesa de nosso agir na construção da linguagem que constitui o racional, que no entrelaçar com o emocional constitui o humano.

O amor, afeto e arrependimento devem ser reconhecidos pela racionalidade, que deve ser capaz de identificar em que é insuficiente, para que não incorra na conversão à racionalização e passe a ignorar os seres, a afetividade, a subjetividade e a vida. Uma racionalidade aberta é para Morin (2005; 2004b) a proteção contra o erro e a ilusão, pois seu diálogo com o real, opera entre a lógica e a empiria e resulta do argumento das ideias em debate, enfrentando e reconhecendo as contradições de modo coerente e lógico. A mente humana é mobilizada de forma que a objetividade não exclua elementos históricos, socioculturais ou individuais.

“Objetividade não é isolável das crenças, o círculo passa e repassa pela lógica, pela linguagem, pelos paradigmas, pela metafísica, pela teoria, pela cooperação, pela competição, pelas oposições, pelo consenso.” (MORIN, 2005, p. 61). Difere então, da concepção de contradição como sinal de erro de pensamento. A questão da eliminação do erro na procura da verdade, do combate a ele declarado é oriunda do risco de degradação, desorganização e mesmo de morte, que ele representa para o ser vivo. Para o ser humano o problema do erro se agrava com a linguagem humana que permite fingir, mentir na oralidade e na escrita, o que aumentou consideravelmente a indução ao erro.

No que toca à educação, temos ainda o erro como algo mal visto e como marca de incapacidade ou má vontade. Temos fortalecida a ideia de fracasso e engano, não de oportunidade de acerto ou de encontro com algo verdadeiro. É preciso relevar que os paradigmas inscritos culturalmente nos indivíduos têm peso significativo em suas ações, e no seu modo de conhecer e agir.

O paradigma controla o pensamento consciente e inconscientemente e estabelece as relações originárias de conceitos, teorias e discursos. Com isso, ele pode explicar e desvelar, tanto quanto cegar e ocultar, mas não é resultado de observações, antes já se encontra no âmago dos discursos teóricos para determinar sua tendência e o sentido que atenderá. Temos aí questões intrínsecas ao problema do erro e da verdade, que nos desafia e remete a pleitear outro pensamento que nos permita distinguir entre as coisas, num funcionamento que difere do paradigma dominante, se for o caso.

Bachelard (2000) faz uma alusão semelhante ao sugerir uma inversão da perspectiva epistemológica, para que se alcance um novo pensamento a partir de um esforço de precisão na origem dos conceitos. É indispensável o elemento de dúvida, e a relevância do erro e da incerteza ao estudo dos fenômenos.

Diante das questões complexas que a ciência levanta para a humanidade, solicita-se reflexão de um pensamento também complexo, no sentido de que compartilhe com o conhecimento produzido e dê lugar, no campo que alimenta a reflexão filosófica, à experiência.

Mais evidente se torna, frente ao que se vem expondo, a inviabilidade de se sustentar a educação como um processo em que se trabalhe com coisas e saberes prontos e acabados para serem aceitos e retidos, de modo a criar expectativa pela formação de seres autônomos.

Relevemos, é claro, que bem considera Dufour (2005), a entrada do ser humano no exercício da submissão como requisito indispensável a sua autonomia, ou momento de sua saída desse estado. Isso porque é próprio ao ser humano passar pelo estado de submisso, numa relação que permanece mesmo em meio às mudanças de teor coercitivo e das relações sociais, em que os saberes se afirmam para submetê-lo e produzi-lo um ser compatível em seus afazeres e pensares segundo a sociedade que vive. Fala-se, então, ao sujeito submetido a partir de algo ou alguém e quando essa referência

enunciativa se perde se expõe o sujeito à exigência de uma autonomia para a qual não foi preparado.

Contrassenso a exigência de algo, cuja gestação não foi viabilizada. Se a educação assume o desejo por uma sociedade de sujeitos autônomos, não deveria ela cooperar para com a formação dos mesmos? Como abdicar de tal compromisso a partir do momento que se reconheça a possibilidade?

Somos levados a considerar que a partir da compreensão da força dos paradigmas, sob a égide dos quais caminha a educação, maior esforço se exige daquele que tal compreende, de modo que não seja tal qual àquilo que combate, ou não coopere para com a formação ao molde daquilo que preserve o paradigma que já não responde à contemporaneidade.

Penso mesmo que a semiótica vem cooperar justamente com essa perspectiva de compreensão para com a educação, uma vez que coopera para com a construção de um sujeito com possibilidades desenvolvidas, numa semiose, a se fazer em meio à multiplicidade de possibilidades, porque se fez, enquanto submisso, de modo a se gerir de modo legítimo na variedade, que não se anula na determinação de um único modo de viver.

O pensamento reformado, ou novo pensamento, sugere uma reforma paradigmática, que prime não mais pela acumulação de verdades.

Já Bauman (2001) considerou que os conceitos tradicionais envelheceram e tornaram-se ineficazes para serem aplicados na contemporaneidade às sociedades complexas. Afinal, muitas das vezes se incorre em pensar que:

É mais fácil  
 Cultuar os mortos  
 Que os vivos  
 Mais fácil viver  
 De sombras que de sóis  
 É mais fácil  
 Mimeografar o passado  
 Que imprimir o futuro...  
 [...]  
 Nem quero ser estanque  
 Como quem constrói estradas  
 E não anda  
 Quero no escuro  
 Como um cego tatear  
 Estrelas distraídas  
 [...]  
 Mesmo que não venha o trem

Não posso parar (ZECA BALEIRO, 2000)

Prenúncio de um possível modo de caminhar que venha somar ao caminho que trilhamos no processo educativo.

Caminhar que nos ajuda a fazer face à capacidade criativa do ser humano, desembaraçando-nos daquilo que a nega, de tal forma que possamos pensar a educação como possibilidade de conhecimento que se constrói no viver, não na repetição.

Desafio constante ao educador para que apesar do temor nutra o desejo de ver na educação uma miríade de possibilidades, que não extingue viver o inesperado.

Estar pronto a caminhar mais um passo, mesmo na incerteza e olhar para a vida que se tem e descobrir que ela sempre revela algo novo.

### **I. 2. 3 Ideologia e seus limites: um sistema sógnico passível de transformação**

Ninguém vive fora da ideologia, contudo pode nela viver sem percebê-la, pois ela coopera com a identificação, norteia o ser humano por meio de valores e conceitos, pelas influências simbólicas que são exercidas sobre o ser humano na sociedade e que se revelam no seu agir, falar e pensar. Daí, o desejo que não se precisa desejar: “Ideologia! Eu quero uma pra viver.” (FREJAT; CAZUZA, 1988). Afinal, nela se está ainda que não se tenha em conta isso, já que pela ideologia se naturaliza e se faz parecer absoluto, ou eterno, o que é relativo e passível de se transformar no decorrer da história.

Propõe Srour (1978), que a ideologia seja uma deformação ao não explicitar por qual processo são impostas aos seres humanos as representações de suas condições reais de existência. Ela se mostra como representação material e também atuante de uma relação que é imaginária. Fica a lógica do sistema regente dessas relações em sociedade longe do alcance de seus conhecimentos, contudo há um desconhecimento/reconhecimento que mantém a coesão no seio da sociedade, pelo modo como se dá a apropriação do mundo pelos agentes sociais, como condição de existência.

Enquanto modos homogêneos para interpretação de mundo e conformação à existência, a ideologia da classe dominante, quando da sociedade de classes, se faz sistema para garantir imutabilidade, reprodução e preservação, o que a desloca de fenômeno psicológico e a situa na vida histórica, dado que sejam

[...] sistemas de ideias, representações sociais que abrangem as ideias políticas, jurídicas, morais, religiosas, estéticas e filosóficas dos homens de uma determinada sociedade. Contudo, note-se: não são representações objetivas do mundo mas representações cheias de elementos imaginários. Mais do que descrever uma realidade, expressam desejos, esperanças, nostalgias. As ideologias podem conter elementos de conhecimento, porém nelas predominam elementos que têm uma função de adaptação à realidade. Os homens interagem entre si e com o mundo dentro da ideologia. É ela que forma e conforma nossa consciência, atitudes, comportamentos, para amoldar-nos às condições de nossa existência social. (SANTAELLA, 1996, p. 214)

Srouf (1978) chega a afirmar a ciência como *lócus* da ideologia – o que resulta em que tanto a ciência quanto a ideologia não existam em estado de pureza e muito menos sua produção –, à qual ela instala pelos seus conceitos e leva a entender que qualquer intervenção – prática política – que se dê nos acontecimentos de um dado momento, em relação a interesses que se façam vitais à coletividade será desenvolvida sob uma orientação teórica – para manutenção ou superação dessas relações sociais implicadas – e a verdade se faz necessidade política.

Dada à produção social, as linguagens têm implicações políticas e ideológicas, especifica Santaella (1996), ao apontar a semiótica – que já sofreu críticas duríssimas sem ser poupada de considerações que a rotulavam anti-revolucionária, alienante e a-histórica: uma ciência burguesa formal e positivista a serviço de derrubada de ideologias contemporâneas, parte de uma corrente pragmática – como possibilidade de evidenciar por meio de indagações interdisciplinares as construções cognitivas acerca destas realidades – a prática semiótica não se produz reproduzindo somente, mas enquanto atividade que desorganiza, também organiza e se produz de modo transformativo. Afinal, o homem se comunica e age num processo de criação, reprodução e transformação histórica em suas relações nascidas na linguagem, que dele fala e pela qual ele fala.

Existe produção sígnica porque existem sujeitos empíricos que exercem trabalho a fim de produzir expressões fisicamente, correlaciona-las a um conteúdo, segmentar esse conteúdo, e assim por diante... Mas a semiótica tem o direito de reconhecer esses sujeitos *somente enquanto eles se manifestam mediante funções sígnicas*, produzindo-as, criticando-as, reestruturando-as. (ECO, 2007, p. 258).

A semiótica se põe, fora do idealismo, numa operação de inversão do mesmo, pois:

[...] reconhece como sujeito verificável único do seu discurso a existência social do universo da significação, tal como ela é exibida pela verificabilidade física dos interpretantes, que são, e deve-se insistir nesse ponto pela última vez, *expressões materiais*. (ECO, 2007, p. 258).

A teoria peirceana proporciona que se volte ao homem, às suas interações e procriações, de modo a vê-lo em minúcias e em totalidade, uma vez que a semiótica peirceana se faz ferramenta de leitura das simples até as mais complexas práticas de linguagem, pois que se dá a examinar as fragilidades, bem como os poderes, de cada linguagem, do que pode ou não pode fazer num processo de signos que se transmite no tempo e no espaço entre pontos distintos.

Há que se destacar que a semiótica peirceana assume o falibilismo e com isso assume que as verdades são históricas, posto que não sejam eternas.

Bem coloca, então, Santaella (1996) que a semiótica de Peirce antes de levar a soluções definitivas leva à problematização, que se contrapõe à cristalização. Assim, os sistemas de signos se fazem produtos dos processos de práticas e produção cultural, que se dão nas linguagens criadas, reproduzidas ou transformadas pelo ser humano, bem como com elas mesmas. Constituem-se, dessa maneira, em espaços de produção de relações de confronto entre agentes da coletividade que se medeiam pela produção cultural, ou seja, são vitais enquanto práticas sociais, o que desloca as produções sígnicas de simples expressões que simbolizam de forma refletiva uma sociedade.

Se há práticas sociais para exploração e dominação que se valham da repetição e inculcação ideológica para a reprodução dessas mesmas relações,

há também práticas transformativas, que podem vir a desorganizar a hegemonia ideológica conforme sua estratégia organizativa.

Evidenciada fica nisso, a não inocência das linguagens e que muito menos são transparentes<sup>3</sup>, pois que camuflam sob o aspecto de novo o estereotipado e o místico na retórica e que existam espaços de inserção para cada produto cultural, que pela natureza de objeto sógnico se põe em relação a outros objetos e vão se engendrando tais quais marcas concretas de um sistema simbólico numa dinâmica que o retira da equivalência a um ponto fixo.

Dufour (2005) ao tecer suas considerações acerca da ideologia neoliberalista nos aponta justamente que ela ao desejar um novo homem se valerá da introdução do objeto definido como mercadoria, para que à medida que os seres humanos se adaptem a ela, numa concepção de real único, que não se impõe por coerção e nem por programas de reeducação, mas pelo desejo que leva a consentir a ele, descaracterize a importância da criticidade. Esse objeto gera, então, demandas, que não satisfeitas virão a gerar outras demandas, o que se configura em propulsão da narrativa da mercadoria e do seu poder. Mesmo o outro pode se transfigurar em bem de consumo ao invés de objeto de amor, que ao invés de ser valorizado, pela alteridade que comporta, é usado e consumido pelo desejo, que aniquila e coloca uso e valor em caminhos paralelos. Daí esse sujeito se fazer diverso de seus precedentes na medida em que sua condição subjetiva esteja submetida ao caráter histórico, que atravessou um período que tocou profundamente as instituições.

A educação não reflete, também, tal ideologia? Não se fez ela mercadoria para muitos, a ponto de a encontrarmos, via algumas instituições, em disputa no mercado financeiro para garantias de seus lucros, que vêm antes mesmo do cumprimento das suas funções – estas atribuídas socialmente e historicamente –, que também se conformam em se fazer objeto de desejo e a satisfazê-lo, por meio do agrado a quem consome o produto?

---

<sup>3</sup> Podemos inclusive pensar a imagem enquanto linguagem televisiva – veiculada pelas já citadas máquinas inteligentes que permitem o crescimento cerebral extra-somático – que tem alcançado o ser humano num tempo muito inicial de vida e daí Dufour (2005, pp. 119-134) abordar a questão do ponto de vista da exposição ao consumo de imagem excessivo, que se revela na exposição à violência, à propaganda para consumo, enquanto conteúdos que não impedem de pensar a televisão como meio de fabricar sujeitos com tempo reduzido para a família, para a educação e mesmo com redução da capacidade de memória.



Interessa aqui atentarmos para o seguinte diferencial posto sobre as linguagens:

1) de um lado, linguagens que se estruturam em conformidade às normas e leis estabelecidas pela gramática de seu sistema e produzem-se reproduzindo as instâncias da conservação e do institucional, lugar onde a moral, a submissão, as clausuras do saber se falam e o poder se instala [...] 2) por outro lado, as linguagens de ruptura, brechas abertas na cumplicidade com a convenção, transgressão aos sistemas significantes que dão suporte físico e enformam o material ideológico. (SANTAELLA, 1996, p. 71-72)

Uma vez realidade sígnica que é gerada na interação social, rompe com a teoria de entidades não terrenas. E aqui vale atentar à Santaella (1996), que muito bem expõe o conceito de ciência metafísica para Peirce, cuja dimensão adquire mais consistência dado que concorra para a liberação do termo ideologia de uma limitação como falsa consciência.

De acordo com o conceito peirceano, que pode ser concebido por ciência das ideologias, a metafísica, tendo-se em conta que a realidade se faz universo do signo, seria a ciência da realidade. Afinal, tudo que é apreendido na consciência do ser humano, apreende-se enquanto signo e não importa se um sentimento de qualidade, ou mesmo uma ação ou pensamento. Importa entender que na concepção peirceana a apropriação do mundo pelo intelecto se faz pela abstração que dá acesso aos processos concretos, que se indica justamente nas três categorias peirceanas, pois a segunda categoria põe os modos de apreensão, pela consciência, do que existe concretamente.

Ainda, vale ressaltar a explicitação sobre a concepção peirceana de consciência, que remete, conforme seu cabedal teórico, a um sistema cuja dinâmica impede limites definidos e sempre impulsiona a interações, de modo que as ideias não são tomadas por entidades fixas – são forças que interagem e se interpenetram e isso faz que sejam absolutamente distintos a cada instante, ou a qualquer menor partícula do tempo que possa ser considerada da consciência humana sem repetição ou algo que obrigue a isso, de modo que a consciência se faz presença.

Então, as categorias peirceanas também não devem ser tomadas por entidades mentais, porém como modos de entrelaçamentos dos pensamentos, pois são modos de operar do pensamento-signo na consciência – lembremos:

local de interações das formas de pensamento e não espírito celestial. Não há sujeito estável ou auto-idêntico. Há estados transitórios de grande complexidade em mudança e impelindo a novas combinações.

Oportuno, então, indagar, tal qual faz Dufour (2005) sobre o sujeito que hoje se instala, sobre sua forma, frente à nova condição que se impõe à sociedade. Pois, se a ideologia do neoliberalismo afeta a condição histórica não deixa intacto o sujeito dessa condição – ele se faz alvo de um processo de dessimbolização, que visa desarraigar o ser humano do componente cultural, que tem peso histórico e não se concilia com a fluidez que leva ao descrédito ou que não se converta em mercadoria.

Essa fluidez exige mesmo

[...] ter a capacidade de, mais do que desenterrar uma lógica escondida na pilha de eventos ou padrões ocultos em coleções aleatórias de manchas coloridas, desfazer seus padrões mentais depressa e rasgar as telas ardilosas em um brusco movimento da mente; lidar com suas experiências da forma que uma criança brinca com um caleidoscópio encontrado debaixo da árvore de Natal. O sucesso na vida (e assim a *racionalidade*) dos homens e mulheres pós-modernos depende da velocidade com que conseguem se livrar de hábitos antigos, mais do que a rapidez com que adquirem novos. (BAUMAN, 2008, p. 161)

A educação tem se apercebido dessa ocorrência? Não estaria ela se dando como ao velho sujeito, que já não mais se encontra no espaço do processo educativo contemporâneo?

Há um novo sujeito, que encontra dificuldade no ouvir, como também no falar. E isso põe a dificuldade de se pautar na autoridade da palavra.

Como, nessas condições, eles poderiam entrar no fio do discurso que, na escola, permite a um (o professor) formular proposições fundadas na razão (ou seja, um saber múltiplo acumulado pelas gerações anteriores e constantemente reatualizado) e a outro (o aluno) discuti-las tanto quanto precise? (DUFOR, 2005, p.135)

Ainda que se discorde da ideologia vigente não se pode ignorá-la no meio educativo, senão conhecê-la para que novos modos de educar venham a ser pensados em benefício do indivíduo e da sociedade, pois podemos pensar que o modelo que temos não mais responde às demandas que a educação contemporânea nos põe.

Cabe o esforço por cooperar para com a formação de seres humanos críticos por meio de um processo educativo que não se atrele somente à instrução, mas que se enrede pelos meandros ideológicos que buscam conformar a eles a própria educação esvaziada de sentido frente ao descompasso que se instala entre o cotidiano vivido pelos educandos e o cotidiano educativo. Isso se não quiser a educação cooperar para com o empreendimento ideológico que se põe cada vez mais marcantemente.

E, ainda, podemos estender um pouco mais a questão se nos voltarmos à relação que Bauman (1996) apresenta a partir do que Bateson estabelece como aprendizado primário – proto aprendizado –, o segundo aprendizado – deuteroaprendizado – e o aprendizado terciário. São considerações bem interessantes ao despertar do processo educativo no tocante à maneira como ele se dá a quem se dá, uma vez que se destaque que se dê maior relevo ao modo que se transmite a mensagem do que ao conteúdo instrutivo.

Temos que o primeiro aprendizado é aquele que se torna visível e planejável – sozinho em nada resulta, pois não reconhece alterações –, enquanto que o segundo aprendizado – intimamente ligado ao mundo que os educandos vivem suas vidas e somente em parte controlado pelos educadores – não se nota e nele se dá a aquisição de habilidades que na vida futura se farão mais importantes do que a combinação curricular eleita de conhecimentos e ainda complementa necessariamente o primeiro aprendizado, dando-lhe suporte para pensar aquilo que não se conhecera anteriormente. Já no aprendizado terciário é possível que se modifique o aprendido no segundo aprendizado e nele a regularidade pode ser quebrada e o valor adaptativo, acima e antes de qualquer coisa, pode ser adquirido, prevenindo-se de qualquer hábito. Isso põe as instituições educacionais em uma crise que lhes dificulta, diante das mudanças, estabelecerem marcos novos, que lhes permitam entender os fenômenos, não como desvios e anomalias, mas numa revisão de conceitos.

Não se trata, como denuncia Dufour (2005), de abandonar em meio ao caminho o educando, assumindo atitudes de omissão que se revelam na não insistência sobre aquilo que se mostre dificultoso a ele, pela sua limitação que tem se construído historicamente, ou mesmo desistir de ensinar, porém de

assumir a responsabilidade que o educar traz consigo – de assumir que o mundo se constrói em coautoria – e não se adaptar à situação.

Logo, deve-se ter em conta que:

Em geral, o mundo em que os homens e as mulheres pós-modernos precisam viver e moldar suas estratégias de vida põe a prêmio o “aprendizado terciário”, um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais herdadas, nascidas e amadurecidas no moderno alvoroço da ordem estão mal preparadas para oferecer, no qual a teoria educacional, desenvolvida como uma reflexão sobre as ambições modernas e suas concretizações institucionais, só pode ver, com uma mistura de perplexidade e horror, como um crescimento patológico ou um ataque de esquizofrenia avançada. (BAUMAN, 1996, p. 164)

Se considerarmos que o poder se presentifica nas relações sociais, inclusive nas contestações que a ele se dirigem, reconheceremos também a presença de práticas sociais que buscam a transgressão e estas se reconhecem, pela primeira categoria peirceana e são práticas de ruptura, da errância, às quais Santaella (1996) atribui uma passagem enviesada pelos discursos de poder, presentes em todos os tipos de relações sociais, a qual atribui também o poder de resistir ao estereótipo, pois foge a uma regra única que se estabeleça pela linguagem. No entanto, essa possibilidade só se abre frente ao pensamento desperto ao reconhecimento de instâncias de conservação que dificultam ou impedem que os sentidos humanos se regenerem. Cabe voltar-se, nesse contexto, à criação, que assume uma dimensão transformativa, que atinge o sistema ideológico ao criar necessidades que não sejam previstas pelos mecanismos de reprodução, pois tal qual a criação na arte, empreende o experimento e não se enquadra às restrições.

E aqui, vale por em questão, além da ideologia neoliberalista, a ideologia maniqueísta que caracteristicamente se impõe no mundo ocidental pelas suas dualidades de bem e mal, de salvagens e perdições, inclusive universo natural – de pretensa pureza – e artificial – de impura promiscuidade. Daí que aquilo que é vivido e registrado pela memória é puro, mas o registro feito sobre aquele já vivido, suas elaborações é impuro. E, nesse ponto, é que se há de considerar que:

Ora, o mundo é, por fatalidade congênita, o mundo dos artifícios, das misturas e das promiscuidades. Não há humanidade sem mediação, pelo fato muito simples de que a sina humana é a sina da interpretação. Não há vivido em estado puro, pois todo vivido é inelutavelmente interpretado, no ato mesmo de ser vivido. (SANTAELLA, 1996, p. 276)

Seria de se considerar, então, não fugir à liberdade, que em meio aos conflitos traz o que há de inexplorado e novo, e conviver com a incerteza e variedade de pontos de vista, tendo em conta que as autoridades são também falíveis e nem sempre confiáveis, num buscar constante do fortalecimento da criticidade e da autocriticidade. Ao que se aponta que:

A questão é, no entanto, que tais qualidades dificilmente podem ser desenvolvidas de modo pleno por meio desse aspecto do processo educacional que serve mais aos poderes de planejamento e controle dos teóricos e praticantes profissionais da educação, por meio dos verbalmente explícitos conteúdos dos currículos, investidos do que Bateson chamou de “proto-aprendizado”. Poderíamos incorporar mais esperança ao aspecto de “deuteroaprendizado” da educação, que, porém, é notoriamente menos perceptivo ao planejamento e ao controle total e compreensivo. Pode-se esperar, contudo, que as qualidades em questão apareçam principalmente no aspecto de “aprendizado terciário” dos processos de educação, relacionados não a um currículo particular e ao estabelecimento de um evento educacional particular, mas à variedade de currículos e eventos que competem e se sobrepõem. (BAUMAN, 1996, p. 176)

Poderíamos indagar se o educador, diante do potencial que se abre no potencial de resistência da criação transformativa, que rompe com os mecanismos de reprodução ideológicos, vê também uma possibilidade de romper com os mecanismos que atrelam a educação a inúmeras restrições em nome do controle.

Provavelmente o educador se apercebe do tempo que vivemos e as mudanças que se deram. Provavelmente se sente atingido por elas. E provavelmente se sinta temeroso em abrir mão do que lhe parece seguro enquanto modos de educar, em favor de modos que não experimentou.

O descompasso que se instaurou no processo educativo, com relação à comunicação, à percepção dos acontecimentos, ao desenvolvimento dos relacionamentos, aos campos de interesses, não se faz deveras evidente? Ignorar esse descompasso não seria privar os educandos da oportunidade de novas elaborações, que inclusive por parte dos educadores sejam desejadas, mas não interpretadas como tal devido ao paradigma que rege a educação e

os atrela ao “de costume”, como aquilo que é correto e seguro quando se pensa o educar?

Não estaríamos, ao assumir a postura de conservar as tradições de um educar, que é tomada por atitude de seriedade frente a esse educar, por se ocupar de uma infinda quantidade de coisas a ensinar dentro de um tempo, cooperando para com sistemas ideológicos a favor de tradições que lutam pela manutenção da reprodução somente e colocando-nos como “canibais de cabeças”<sup>4</sup> (SEIXAS, 1998), como se isso fosse algo naturalmente aceitável, por temor ao desconhecido?

Será que aceitamos que os educandos de hoje vivem um tempo distinto dos que os antecederam, ou mesmo, do nosso tempo de educandos, que demanda, conseqüentemente, outra configuração da educação, dado que nenhum ser humano resista como auto-idêntico devido à transição própria aos estados que vivem?

Ainda resta indagar: Que preço seria dado pela cabeça de nossos educandos?<sup>5</sup>

### **I. 3 A linguagem e a viabilização do conhecimento**

Dois nomes significativos para o século XIX no tocante à linguagem são Ferdinand de Saussure (Genebra, 1857 - 1913) e Charles Sanders Peirce (Cambridge, 1839 – 1914). Ambos desenvolveram teorias do conhecimento que marcaram o estudo da linguagem até a atualidade. Contudo, será Peirce a assumir o contexto que permitirá o diálogo entre a semiótica e o paradigma das ciências cognitivas e isso ocorre e tem por ponto de partida a semiótica peirceana.

As elucidações de Nöth (2008) sobre a evolução da semiótica permitem-nos encontrar nesses dois teóricos contemporâneos, Saussure e Peirce, referências que merecem destaque na semiótica.

O trajeto da semiótica mostra, a partir do pensamento de Descartes, a

---

<sup>4</sup> “Disse: O prato mais caro do melhor banquete é/ O que se come cabeça de gente que pensa/ E os canibais de cabeça descobrem aqueles que pensam” (RAUL SEIXAS, 1998)

<sup>5</sup> “Eu quero é saber o que você estava pensando/ Eu avalio o preço me baseando no nível mental/ Que você anda por aí usando/ E aí eu lhe digo o preço que sua cabeça agora está custando” (ibidem).

priorização do intelecto sobre a experiência, no que o processo semiótico é descrito em categorias mentais, de modo que para a semiótica o aspecto referencial é eliminado da teoria dos signos. Dá-se a opção do racionalismo pelo modelo diádico de signo inversamente à tríade.

A definição do modelo diádico foi apresentada pela escola da semiótica de Port-Royal, pela sua gramática geral e sua lógica, o que contribuiu revolucionariamente para com a semiótica ao descrever o significante como ideia da coisa, o signo verbal como representação do som e articulação no momento da recepção – imaterial –, contrariamente à tradição estóica que tinha por princípio a materialidade do significante. Esse modelo, apresentado em Port-Royal, propunha um processo semiótico, da recepção à compreensão final do signo, totalmente confinado à mente, pois um significante mental desperta um significado também mental. Será esse modelo que precederá o modelo da linguística de Saussure.

Saussure (2000) postula como matéria da linguística, de início, todas as manifestações da linguagem humana, desde a linguagem correta e todas as formas de expressão. Já como tarefa, ela deve definir e delimitar a si mesma, levantar a história das famílias de línguas e reconstituir suas línguas mães, e deduzir-lhes as leis gerais. O objeto da linguística é criação do ponto de vista e jamais o precede.

Em seu cabedal teórico Saussure traz marcas da tradição comtiana, tal qual foi marcado pela tradição científica. Bouquet (2004) assinala essa influência na opção que Saussure faz pelos termos estático (forças em equilíbrio) e dinâmico (forças em movimento) – uma dualidade comtiana, divisão clássica da mecânica – distinção que para ele se acentuam nas obras que tendem a cientificidade.

Peirce parte de outra definição. E o interessante é que será em um contemporâneo de Descartes em quem Peirce terá o esboço de sua ideia de semiose: o escolástico João de São Tomás.

Contrário ao postulado de Platão que distinguia entre cognição direta – acesso direto às coisas sem uso de signos – e cognição indireta – por intermediação do signo, a interpretação de João de São Tomás, a partir do exame do signo no campo da lógica, segundo Nöth (2008), traz a ideia de semiose como mediação. Definiu como signos quaisquer instrumentos que nos

servam à cognição e à fala, não somente à comunicação, mas também à cognição. Então, são processos de semiose a cognição e o uso de signos verbais.

Temos, em Saussure e Peirce, teorias epistemológicas distintas, que não se confundem.

A partir de Peirce, considera Eco (1976), temos a possibilidade de pensar a linguagem como um sistema que por si mesmo se esclarece, a partir de convenções que se explicam mutuamente. O interpretante de um signo é designado mediante outro signo que tem outro interpretante determinado por outro sinal e assim sucessivamente – o interpretante é outra representação referente ao mesmo objeto, num processo ilimitado de semiose, num modelo triádico.

### **I. 3. 1 A semiologia de Saussure**

Saussure dedicou-se ao estudo científico da linguagem humana ao perseguir uma terminologia de alcance universal, adequada, precisa e objetiva para expressar suas ideias, que resultou na fundação da linguística, além do estruturalismo.

A linguística chega mesmo, na década de 1960, a ser reconhecida como uma ciência-piloto entre as chamadas ciências humanas, graças ao estruturalismo que se desenvolveu a partir da obra *Curso de linguística geral*, da qual faz parte manuscritos feitos por Saussure ao preparar cursos, juntamente com anotações de aulas, pelos alunos, tudo compilado na obra cuja autoria lhe é atribuída pelos editores, ainda que em situação póstuma, posto que em vida não tenha escrito nenhum livro. Interessante que a própria edição torna-se uma figura para compreensão de como se apreende diversamente o que se transmite por via oral, dependendo da posição do que escuta para além da posição do que fala.

Também a fonologia se valeu do trabalho de Saussure, que desenhava a materialidade e o funcionamento do significante na língua, como ressalta Silveira (2007, p. 59), ao realizar o deslocamento teórico da fala, “[...] que é dado por um descolamento da fala em relação à língua e da sincronia em relação à diacronia, movimento esse que funda a ordem própria da língua.”.



Essas considerações apontam a sincronia como o que permitiu a Saussure chegar à ordem própria da língua, suprimindo a história da língua no sujeito falante.

No entanto, da mesma forma que ocorreu o apogeu da teorização de Saussure chegando a influenciar a psicanálise e a antropologia, Silveira (2007) relata que também houve seu declínio a partir dos anos 1970, juntamente com a crítica ao estruturalismo, as críticas às exclusões do referente, da história e do sujeito falante e, também, a partir de críticas às assertivas sobre a separação língua e fala. Tais assertivas implicam em que as mudanças linguísticas ocorrentes na língua não são notadas pelo falante, porque este tem acesso à forma presente da língua somente.

Os efeitos do trabalho de Saussure, que encontrou na gramática comparada – tematizadora da igualdade funcional das línguas e construtora da concepção sincrônica dela – o campo aberto para suas elaborações, constituiu um novo saber sobre a língua. Essa gramática, para reconstituir um tipo de língua, utiliza-se dos dados que tenha à mão, fazendo da comparação um meio para reconstrução do passado. Mas Saussure (2000) apontou na gramática comparada a falha na indagação sobre os objetivos de suas comparações e os significados de suas analogias.

Aliás, mesmo tendo a gramática tradicional de Port-Royal como ponto de partida e reconhecendo-lhe irrepreensíveis que o modo como descreviam os estados da língua num programa sincrônico, Saussure (2000) irá avançar naquilo que julgava falho nessa gramática – não distinção entre palavra escrita e falada e a promulgação de regras sem comprovação de fatos, ignorando a formação das palavras, vendo somente o fato sincrônico sem opô-lo ao anacrônico. Para esse ponto de vista estático, a linguística de Saussure se voltou com espírito renovado e com a proposta de um novo processo.

Carvalho (2010) considera que se revela em Saussure a busca por uma linguagem unívoca – de um padrão linguístico – e pela determinação do objeto de estudo da linguística, uma concepção de estudo linguístico que deveria assumir uma forma racional. Inclusive Bouquet (2004) aponta que nos textos originais há uma clara reconciliação com a linguística cartesiana no pensamento de Saussure, e que as bases filosóficas que os embasam se

revelam o projeto de positividade na busca de uma epistemologia geral e uma especulação metafísica.

Ainda outros dois saberes dão legitimidade ao projeto de Saussure para uma nova ciência da linguagem e devem ser tidos em conta: a epistemologia da fonologia diacrônica, que atesta um signo diádico, sustentado pela existência do sentido e assume a relação de conjunção – som não existe sem sentido e vice-versa – e a relação de distinção – que em todo signo se encontra entre coisa representante e a representada – que fundam o objeto do signo; a metafísica semiológica original por ele desenvolvida, que coloca uma premissa que fundamenta a natureza do significado como homólogo ao significante e ao colocar esse axioma – da homologia – coloca o som e o sentido linguístico como produto de um sistema de valores, cujo ponto de partida da construção é o material de uma substância não pertencente à linguagem. E Bouquet (2004) reforça ainda, que essa revolução metafísica, que não pode se dissociar da gramática do sentido é que institui um novo paradigma – a teoria do arbitrário linguístico.

Entendamos que Saussure (2000) nos apresenta o signo linguístico como uma entidade psíquica de duas faces, que combina conceito – significado – e imagem acústica – significante, que em sua sequência de sons se representa simbolicamente. A imagem acústica é uma impressão psíquica do som, não sendo som material. Só será material no sentido de imagem sensorial em oposição ao conceito, mais abstrato por sua vez. Logo, não se tem o nome como objeto, ele apenas representa o nome psiquicamente.

A língua, então, atribui à palavra o seu sentido, uma vez que é meio de expressão e de fora é depositada no sujeito – a palavra é quem irá determinar o objeto – ao modelo platônico. Saussure (2000) a situa assim, na convenção do hábito coletivo, além de configurá-la em fator diferente da fala dentro do fenômeno da linguagem. Ela se impõe, enquanto instituição social, e com suas leis se estende a todos os casos nos limites do tempo e lugar. Isso demonstra que o fato social pode criar um sistema linguístico. O indivíduo sozinho é incapaz de fixar algo.

Teremos a dicotomia básica de Saussure – que se apoia na Sociologia emergente –, diz Carvalho (2010), na fala/língua e diacronia/sincronia, fundamentada na oposição individual/social. A linguagem se configura, aí, no

uso da língua que se adquire de modo convencional, pois para Saussure (2000) é impossível conceber o lado social sem o individual e vice-versa.

A língua se retrata na teoria de Saussure (2000) como um acervo linguístico – ou como lembra Bouquet (2004) um tesouro de signos – ao guardar a experiência histórica que um povo acumula em sua existência, mas ao se retratar também como instituição social será a mais constrangedora, pois sua coerção é tamanha a ponto de não poder ser abolida – ocorrência que poderia se dar com qualquer outra instituição social.

Como aponta Carvalho (2010), a língua se mostra, a partir de Saussure, um objeto cuja natureza é homogênea. Como um sistema de signos que pode ser estudado separadamente da fala e reafirma-a enquanto representação coletiva, que se impõe ao indivíduo, como elemento de coesão e organização social. Mostra-se como instituição.

Porém, a língua não se deixa representar como série fixa, pois deve se reconhecer a criatividade que se associa à sua natureza dado que os sentidos das palavras de uma língua são gerados em simultaneidade com as palavras e sua disposição lógica a partir do emissor. Isso reforça a afirmação de Saussure (2000) sobre a linguagem como sistema estabelecido e evolução, ao mesmo tempo em que é produto do passado é uma instituição atual. Temos a partir disso que a linguagem não é entendida como natural ao homem, e sim “[...] a faculdade de constituir uma língua, vale dizer: um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas”. (SAUSSURE, 2000, p. 18)

A fala, no entanto, Saussure (2000) a descreve como heterogênea, multifacetada, é a língua em ação – é uma atividade e não produto. Pode ser imprevisível e irreverente, não se prestando ao estudo sistemático como se presta a língua – a linguística só pode estudar o que é constante, sistemático, recorrente, posto ser uma ciência. Ela permite à língua sua evolução, então a língua seria instrumento e produto da fala. A língua é um sistema e a fala é um não sistema. Contudo, a dicotomia fundamental não elimina a interdependência fala/língua, na qual se embasa o funcionamento da linguagem.

É só na sintaxe, em suma, que se apresentará uma certa flutuação entre o que é dado, fixado na língua, e o que é deixado à iniciativa individual. A delimitação é difícil de fazer. É preciso confessar que aqui no domínio da sintaxe, fato social e fato individual, execução e associação fixa se misturam um pouco, chegam a se misturar mais ou

menos. Confessamos que é unicamente sobre essa fronteira que podemos criticar uma separação entre a língua e a fala. (SAUSSURE, 1.285-286.2022.2-5AM III Dég, Sech, Jos, Stn, apud BOUQUET, 2004, p. 274)

Essa crítica sugerida é indicação da existência de uma ideia ingênua sobre a separação língua/fala. Para tal crítica Bouquet (2004) indica que se deva observar que a combinação das palavras entre si se dá na fala, que é parte da língua e que essa organização atravessa as palavras na língua e na fala. Isso permite a criação linguística, pois se mantém o caráter posicional lógico-gramatical sua mobilidade permite criação de compostos provisórios infinitos que vão gerando novas palavras.

Na dicotomia fala/língua, a fala, para além de produto fonatório, assume um conceito metafísico saussuriano renovador dentro da significação. Seu conceito é correlativo ao de língua. Bouquet (2004) expõe que a produção desse conceito se dá em dois momentos. Primeiramente se volta à epistemologia do comparatismo, sendo que o sentido das palavras se limita ao conjunto de palavras disponíveis na língua atrelada ao limite fonológico. Num segundo momento esse conceito metafísico de língua se volta para a gramática geral – a linguagem como ato de falar – e vai se refletir sobre a noção metafísica clássica de linguagem, que se difere do conceito de língua de Saussure. Nesse segundo momento o conceito correlativo e oposto à língua – o conceito de fala – é introduzido por Saussure para que se fixe o conceito que está propondo.

Saussure (2000) elabora a partir dessa concepção os dois princípios que, dentro de sua teoria, caracterizam o signo linguístico: princípio de arbitrariedade e princípio de linearidade.

O princípio de linearidade permite entender o significante em sua natureza auditiva, como uma linha, numa única dimensão, que representa os elementos em cadeia, uns após outros, ligando-se ao tempo no desenvolvimento e características.

Carvalho (2010) explicita que a linearidade – do significante, que é material e de natureza auditiva – se apresenta em Saussure pela sucessão de unidades discretas, seja no eixo sintagmático ou paradigmático. Não coexistem e nem há simultaneidade entre fonemas, nem palavras são emitidas

simultaneamente por um mesmo falante. Assim, a indicação é de que o pensamento não tem partes e nem é sucessivo, a não ser nas formas fônicas lineares do significante. O significado é um todo que só pode ser decomposto na fala ou na escrita, de forma arbitrária de uma língua para outra, isso porque existe ordem na língua e não ordem no pensamento – ele funciona como força estruturante da língua.

O princípio de arbitrariedade é para Saussure (2000) o que permite compreender que a sequência de sons é convencionalizada, porque a ideia da coisa não se liga à sequência estabelecida que designe um signo linguístico – significante – como símbolo. No entanto, tal não é indicativo de que seja característica do signo ser completamente arbitrário, pois o signo conhece a tradição – lei que pode fazê-lo arbitrário – que estabelece o significado no grupo linguístico, não o deixando à livre escolha do falante. Mostra-se um significante motivado, arbitrário em relação ao significado, sem laço natural com a realidade, ao qual imaginamos como se estabeleceram vínculos entre conceitos e imagens acústicas, mas sem comprovação.

A margem de arbitrariedade elaborada por Saussure estaria no liame entre significante e significado, especifica Eco (1976), mas a língua impõe o significado que não permite que o significado seja entendido necessariamente como um conceito ou imagem mental, então nessa imposição do código o significado faz-se necessário a quem fala. É o código quem estabelece a denotação de um dado significante em significado determinado.

A arbitrariedade consiste em não existir um significante verdadeiro, pois o significado pode ser representado por qualquer significante, daí a diferença entre línguas ser um referencial para elucidar essa assertiva.

Saussure (2000) afirma a imutabilidade do signo, no significante imposto, na palavra atrelada à língua tal qual ela é, mas não afirma com isso, a língua como contrato puro e simples e sim como herança da época precedente. O fator histórico é o dominante, daí a língua como instituição, porque o aprendizado exige esforço e faz desestimular a transformação geral. Isso se reforça com as seguintes assertivas: desnecessário preferir ou discutir significantes dado que a língua é como é sem razões para que seja assim; o número de letras do sistema de escrita não delimita a quantidade de signos linguísticos que é imensurável; no uso diário o falante ignora a complexidade

do sistema da língua; a vida social conserva a língua e com ela forma um todo, pois ela permeia outras instituições nas quais a coletividade dela se serve, evidenciando a inseparabilidade entre herança e coletividade.

Em contrapartida Saussure (2000) afirma também a mutabilidade da língua. Afirma a possibilidade de alteração do signo a partir do princípio de continuidade, pois se o tempo assegura a continuidade da língua, pode alterar os signos linguísticos com maior ou menor rapidez. Essa alteração sempre implicará num deslocamento da relação entre ideia e signo, pois qualquer ideia pode se associar a qualquer sequência de sons, o que faz a língua indefesa em relação aos fatores de deslocamento de significantes e significados. Isso se mostra de maneira complexa, pois a língua evolui:

[...] situada, simultaneamente, na massa social e no tempo, ninguém lhe pode alterar nada e, de outro lado, a arbitrariedade de seus signos implica, teoricamente, a liberdade de estabelecer não importa que relação entre a matéria fônica e as idéias. Disso resulta que esses dois elementos unidos nos signos guardam sua vida própria, numa proporção desconhecida em qualquer outra parte, e que a língua se altera, ou melhor, evolui, sob a influência de todos os agentes que possam atingir quer os sons, quer os significados. Essa evolução é fatal; não há exemplo de uma língua que resista. Ao fim de certo tempo, podem-se sempre comprovar deslocamentos sensíveis. (SAUSSURE, 2000, p. 90-91)

A língua interpreta e decompõe incessantemente as unidades que lhe são dadas. Por isso Saussure (2000) concede à analogia importância significativa na teoria da evolução, não que por si só a analogia seja um fator de evolução. É que somente entra para a língua o que se experimentou primeiramente na fala. Desta monta uma criação ao se estabelecer em definitivo exclui sua concorrente, e nisso consiste o efeito mais sensível e de maior importância da analogia. Antigas formações, já caducas, são substituídas por outras compostas de elementos vivos, colaborando eficazmente para modificações incessantes da arquitetura de um idioma, ou seja, constitui-se em um fator de evolução poderoso.

Saussure (2000) ao discutir o papel da analogia, o faz abrindo a possibilidade de ela estar a par com a aglutinação, dado que dois ou mais termos distintos possam se moldar numa unidade absoluta sem que haja intenção, configurando-se um processo e não num procedimento, mas de forma racional e não ao acaso. Para tal ocorrência é solicitado o esquecimento

da forma anterior, modo pelo qual é possível a forma rival emergir sem nada retirar da substância dos signos que foram substituídos.

A aglutinação que se representa opera na esfera sintagmática e pode sintetizar duas ou mais unidades, sem que isso seja voluntário ou ativo. É um processo mecânico de união. Por outro lado a analogia não apela somente aos sintagmas, mas também às séries associativas, configurando-se num procedimento que requer análises e combinações, sendo inteligente e revelando intencionalidade. Faz de uma unidade inferior uma unidade superior por meio de construções sobre modelos que a linguagem fornece.

Nisso estabelece-se também a diferença em relação à etimologia popular, que por vezes pode se confundir com a analogia. Vale destacar que na etimologia popular recorda-se de maneira confusa da interpretação da forma antiga como ponto de partida da deformação sofrida – são fragmentos que a interpretação não soube atingir, ocorre ao acaso, não sendo algo racional.

A língua é apresentada se transmitindo na vida semiológica segundo leis que não tem a ver com sua criação reflexiva. Isso se explica em Saussure pela dualidade interna da linguística, que se revela estática e evolutiva. Daí necessário é reconhecer a oposição das ordens de sincronia e diacronia, diferentemente das gramáticas tradicionais que viam somente o fato sincrônico.

A oposição das ordens evidenciadas é o que permite, ao ver de Saussure (2000), entender que os fatos diacrônicos são os produtores dos fatos estáticos – sincrônicos – de modo que a sincronia prevaleça à diacronia por ser a realidade única e verdadeira para os falantes, o que estabelece a solidariedade na qual todas as partes são consideradas a partir dela. Essa realidade sincrônica implica em realidades concretas da língua que não se apresentam por si mesmas à nossa observação, mas que somente tomamos contato com o real quando procuramos apreendê-las.

Para o falante não existe a sucessão dos fatos no tempo, ele se encontra frente ao estado da língua. Somente suprimindo o passado será possível ter acesso à consciência do falante e isso implica em ignorar a diacronia. O fato diacrônico se configura num acontecimento com razão em si mesmo, logo as alterações não são intencionais, pois não alteram o sistema dado que a modificação recaia sobre os elementos ordenados e não sobre a ordenação. As consequências sincrônicas que venham a derivar do fato

diacrônico são a ele desconhecidas. Os fenômenos, na perspectiva diacrônica, não se relacionam com o sistema, mas o condicionam. Somente aparecerá uma nova forma se a antiga ceder-lhe lugar.

Para Saussure (2000) a oposição entre os fatos sincrônicos e diacrônicos evidencia as diferenças entre os métodos da sincronia e da diacronia. Afirma essa oposição nas assertivas de que a sincronia conhece somente a perspectiva dos falantes, e de acordo com a realidade existente para as consciências desses, pelo que se revele em seus testemunhos ela averigua essa realidade, ao passo que a diacronia se distingue em duas perspectivas: a perspectiva do prospecto, ao acompanhar o curso do tempo e ter por objeto o conjunto de fatos correspondentes a cada língua e a perspectiva do retrospecto, ao acompanhar o sentido contrário e ter por objeto tudo quanto seja simultâneo.

Assim, a sincronia se apoia numa lei geral, mas não imperativa, já que a língua impõe-se aos indivíduos que se sujeitam pelo uso coletivo, comprovando um estado de coisas. A lei em sincronia se mostra na ordem e princípio de regularidade. Concomitantemente a lei em diacronia é um fator dinâmico de ação e seus acontecimentos têm caráter accidental e particular, ela também se impõe à língua, mas não tem nada de geral.

Temos então em Saussure (2000), que a linguística sincrônica se ocupa das relações lógicas e psicológicas que formam sistemas que são percebidos pela consciência coletiva, enquanto que a linguística diacrônica estuda relações que unem temas sucessivos e não percebidos pela consciência coletiva, que se substituem sem formar sistemas. Isso sem implicar que a sincronia exclua a diacronia, mas antes em plena concordância, pois entra para a língua tudo o que a coletividade acolhe. E tudo o que é diacrônico na língua, o é pela fala, na qual se origina todas as modificações.

O dilema diacronia/sincronia que se estabelece, no qual a diacronia seria ignorada, tal qual a linguística estruturalista adotaria mais tarde, não apaga a evidência de que no trabalho de Saussure há uma ligação diacronia/sincronia, e ainda evidencia que o corte de Saussure está entre a diacronia e a sincronia, ou entre a fala e a língua defende Silveira (2007). Ter-se-ia, dessa forma, o valor da língua dependente apenas da exterioridade da própria língua e a



negatividade teria o papel regulador da positividade da língua – relação da qual depende a significação.

Já, a dicotomia que prioriza a pesquisa descritiva – sincrônica – foi acolhida pela linguística moderna cujo interesse era descrever o estado da língua sem considerações históricas – forma diacrônica. Carvalho (2010) elucida que para Saussure o estudo das relações entre os fenômenos que precedem ou sucedem um dado fenômeno condicionam o sistema linguístico, no entanto não estabelecem relação com ele, pois a língua pode ter seu funcionamento sincrônico em harmonia com os condicionamentos diacrônicos.

Sobre essa harmonia encontramos a assertiva de que:

É sincrônico tudo o que se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, *sincronia* e *diacronia* designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução. (SAUSSURE, 2000, p. 96)

A articulação sincronia/diacronia é exigida quando da consideração de que oposição valor-significação parte da relação de analogia que, para Silveira (2007), no trabalho de Saussure não seria um processo de mudança, mas sim de criação do campo da fala, principalmente porque a analogia estaria atrelada à ideia. As novas palavras que surgem na fala são construídas a partir de outros modelos ou paradigmas que existem no sistema. Há uma potencialidade da língua para criação pelas palavras semelhantes que a ela pertencem.

Os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentem algo em comum; o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam. (SAUSSURE, 2000, p. 145)

Não obstante reconhecer a diacronia e sua importância para a sincronia, Saussure (2000) dá maior evidência à linguística sincrônica, ou linguística estática, em seu trabalho, mesmo reconhecendo que há uma maior dificuldade em se ocupar de valores e relações do que com fatos de evolução concretos. Um estado de língua requer alguns princípios para que seus problemas sejam abordados e explicados seus pormenores, pois é um espaço de tempo – década, século, geração – no qual há pouca mudança para a língua, que em alguns anos pode sofrer transformações consideráveis. Várias línguas

coexistem num mesmo espaço de tempo sem que isso implique que tenham que sofrer iguais evoluções. Essas evoluções podem diferenciar-se ou nem ocorrer. Caso haja evolução, dela se ocupará o estudo diacrônico, mas quando nenhuma evolução ocorre, o estudo será necessariamente sincrônico, pois a demonstração requer que os dados sejam convencionalmente simplificados, como entidades concretas, objetos reais que compõem os signos da língua. Essas entidades concretas mostram que a sequência de sons é linguística somente quando se faz suporte de uma ideia.

As entidades concretas delimitadas opõem-se no mecanismo da língua. São unidades que não têm caráter fônico. Elas se definem como uma porção de sonoridade significativa de um conceito e excluem o que as precede ou sucede. Delimitar implica, assim, que sejam separadas do todo, separadas do contexto, para que se verifique se seu sentido autoriza sua delimitação. Porém, isso não faz da língua um conjunto de signos delimitados dos quais se estuda as significações e disposições. Para Saussure (2000) importa que se tenha em conta que uma mesma palavra, cada vez que é empregada, tem renovada a sua matéria e seus empregos não são vinculados nem na identidade material e nem na semelhança de sentido.

Dado que o som não seja o responsável pela delimitação do significante o que o delimita são as diferenças fônicas inscritas na língua e Silveira (2007) propõe que frente a esse dado entendamos que o significante é a-substancial e não pode dizer nada de si, que não seja pela relação entretida no sistema linguístico. Ao funcionar dessa forma o significante funda-se no discurso de Saussure – esse é o corte –, pois não havia ocorrido antes dele. Esse denominado “corte de Saussure” é na linguística a possibilidade do sujeito falar a partir do outro sem que o repita, uma vez que emerge o sujeito do desejo no funcionamento próprio do inconsciente – ocorre o deslocamento. A partir disso, revela-se a existência da articulação entre as elaborações diversas do sujeito na relação que estabelece com o saber: inconsciente e saber não são disjuntos.

Bouquet (2004) diz ser evidente que o fato das unidades linguísticas é correlato da homogeneidade do fenômeno semântico, mas Saussure não fixou uma terminologia que descrevesse a unidade linguística – uma unidade indecomponível pode ser referenciada por termo ou por signo. Ao longo da

reflexão de Saussure temos que ao falante ingênuo, num primeiro tempo da intuição, a língua parece simples, mas não é; que o fato do sentido parece inapreensível, num segundo tempo, heterogêneo mesmo, mas não é. Isso se daria por ser possível analisar um objeto semântico somente depois de ter ele uma existência definida – o pensamento, na linguagem, é repartido em unidades e forçado a ser preciso.

Ao se comprometer com o som, o pensamento inevitavelmente conduz a unidades particulares, pois a linguagem não é um meio fônico frente ao pensamento, mas é antes criadora do ambiente intermediário desse compromisso. O concreto fonológico é quem garante o concreto semântico – o objeto psicológico está presente inteiramente nos dois planos. Tanto que Carvalho (2010) bem coloca que para Saussure o signo linguístico se mostra como entidade psíquica única, mas com duas faces. Aliás, a língua é também posta como realidade psíquica e o que a constitui são os significados e as imagens acústicas.

A unidade é criada pela significação, não fica aguardando por ela. Não há palavras existentes como unidades à espera de receber uma significação. Bouquet (2004) indica que certas assertivas de Saussure mostram que o objeto semântico está totalmente contido no objeto fonológico e não existe fora dessa relação, ou fora do sentido não há morfologia e nem semântica fora da forma.

A arbitrariedade no sistema linguístico traz consigo, no jogo de funcionamento da língua, nas ideias e sons, um sistema de valores puros. Saussure (2000), ao determinar a língua como pensamento organizado na matéria fônica a configura dentro desse sistema. Leva-se em consideração nisso que antes do aparecimento da língua nada se distingue e não há como estabelecer ideias. Nisso consiste o valor linguístico: no domínio das articulações nas quais uma ideia se fixa num som que se torna por sua vez signo dessa mesma ideia. São relações e diferenças entre termos da língua que constituem parte conceitual do valor. O que leva à significação são as diferenças fônicas nas palavras, e não o som em si, pois são elas que permitem distinção entre as palavras.

Na língua existem somente diferenças conceituais e fônicas, dado que não haja ideias e nem sons que preexistam ao sistema linguístico. O valor

existe ao redor do signo, uma vez que o seu valor pode se modificar sem que ele seja tocado, simplesmente porque o termo vizinho se modificou.

Os valores são relativos e arbitrários, afirma Saussure (2000), e confirma a assertiva com a explicitação do signo linguístico tal qual uma folha de papel, cujo pensamento é o anverso e o som o verso. Diz ele que se cortarmos a folha os dois são cortados ao mesmo tempo, pois não é possível que se isole som do pensamento e vice-versa. Os elementos se combinam e produzem a forma. Para que os valores se estabeleçam é necessária a coletividade que lhe dá razão de ser no uso e no consenso geral.

O conceito de arbitrário é que sustenta o conceito de valor, que é fundamental na epistemologia programática de Saussure, pois teoriza a propriedade do signo enquanto que a gramática comparada só postula sua existência. Bouquet (2004) explica que esse conceito implica que o significante de cada signo é livremente determinado pelas línguas e que ao sabor delas se opera o “corte”, a repartição – duplo fato que num fenômeno complexo se conjuga, podendo ser designado arbitrário do signo. Desta forma o significado dado do significante dado, ou vice-versa, poderiam ser outros. Logo, arbitrário exprime o que pode ou não acontecer e é uma necessidade na perspectiva interna da língua e dela é que decorre a noção de valor, configurando-se no fundamento metafísico da epistemologia comparada. Então, sobre a metafísica do sujeito pensante – cogito – se põe o arbitrário como justificativa do signo linguístico.

Encontrar-se-á no domínio da língua o valor – sincronia – e no domínio da fala se encontra a significação – diacronia.

Ao conceituar a língua como sistema de valores, Saussure também atribui a preponderância ao estudo sincrônico, porque para ele só se pode determinar algo sobre a língua dentro do estado momentâneo de seus termos, explica Carvalho (2010). A cadeia sintagmática possibilita ao termo ser valorado pelo contraste com seu predecessor ou sucessor, numa cadeia fônica, dentro do discurso, já que o caráter linear o impede de aparecer concomitantemente a outro termo. Contudo, fora do discurso ocorre a oposição entre termos que o falante tem em memória, e ao dizer algo, ele o diz em oposição de tempo verbal, de advérbio, etc., que não são pronunciados. Caracteriza-se a relação paradigmática, que Saussure nomeou associativas.

Isso porque uma unidade paradigmática exclui outra, ocorre uma oposição contrastiva. A negatividade, no caso, seria verdadeira em relação ao significante e significado em separado, assim o signo seria constituído pela diferença. “A diferença é o que faz a característica, como faz o valor e a unidade.” (SAUSSURE, 2000, p. 141)

Valor em termos de comparação e não de estimativa: a comparação de uma palavra com outra palavra. Articula-se naquilo que se deseja revelar ou transmitir e também se articulará com a forma vocal – os sons. Logo, o valor se origina de uma comparação ou de uma oposição.

É dentro da língua como sistema de valores que o signo é colocado como díade, no valor sinônimo de significante ancorado na prática comparatista, observa Bouquet (2004) e especifica a complexidade da teoria do valor linguístico, ao entender o fenômeno – sentido ou significação – refletido como unitária e complexa, também, ao coordenar dois fatos complexos que permitem ao linguista distinguir o fato semântico: a correspondência termo a termo à teoria do valor e o arbitrário; a associação de um valor originário do fato sintagmático com o valor originário do arbitrário da língua.

A teoria de Saussure evidencia, então, a língua como o que evolui, a fala como o que força a atualização da língua. Mas a língua enquanto instituição parece privilegiar a escrita em relação à oralidade – se nos remetermos à unidade linguística e melhor conservação do sintagma – ao ser registrada em conformidade aos moldes oficiais. Tal parece tornar evidente que o que prepondera é a intencionalidade de comunicação.

Ao evidenciar a língua como instituição Saussure mostra a importância de seu cabedal teórico, pois enquanto instituição ela permeia todas as demais instituições sociais dentre elas a instituição educacional, em todos os seus âmbitos, inclusive o escolar.

Consideremos que no âmbito da educação a língua se torne um instrumento eficaz e legitimador do saber, posto que os conceitos se transmitam pela língua e ela seja um dos meios para que nos apropriemos do saber construído no decorrer da história da humanidade. Podemos mesmo apontar que a linguagem verbal fez-se modelo para todas as linguagens.

Assim, a linguagem verbal traz consigo a possibilidade de alcance do poder. E também da manipulação, por parte daqueles que dominam esse

código linguístico, de quem deverá ou não galgar os degraus que levam a esse domínio.

Deve-se relevar, então, o saber constituído em sua veiculação na língua apropriada, ou antes, na linguagem apropriada, ao alcance de quem deva apreendê-lo. Ou seja, pela adequação da formulação pelo código linguístico, dentro do acervo que ele apresenta ao entendimento daquele que se põe a aprender.

Saussure ao discutir os conceitos, que uma vez elaborados viabilizam que o conhecimento ultrapasse fronteiras de épocas e sociedades, leva-nos à reflexão sobre o percurso neles envolvidos. Nisso Peirce coopera de forma significativa posto que nos abra uma via para pensar a criação desses conceitos, bem como sua recriação e a imensa possibilidade que abrem ao conhecimento.

Teremos que para Saussure (2000) não há forma no pensamento sem palavras, as ideias não se preestabelecem e não se pode distinguir nada sem contar com o surgimento da língua, enquanto que para o signo triádico peirceano, tal qual expõe Nöth (2008), a presença do signo icônico desvela que ele equivale ao signo linguístico que seja motivado cognitivamente por uma experiência corpórea.

Ainda que tal qual na semiologia de Saussure encontremos na semiótica de Peirce o reconhecimento do emprego do signo como via do pensamento e também de comunicação, veremos que Peirce dá ao signo um conceito de signo geral, que ultrapassa e abarca o conceito de signo verbal que encontramos em Saussure. Isso ocorre em virtude de Peirce atribuir a qualquer coisa a possibilidade de ser signo, não se restringindo à palavra.

### **I. 3. 2 A semiótica de Peirce**

Entre as citações de Harrowitz (2004), Peirce é lembrado como entusiasta leitor de Edgar Allan Poe, também lembrado por Eco (1976), como o fundador da ciência dos signos e sobre o qual dirá Santaella (2007b) ter chegado cedo demais para época em que viveu.

Peirce reconhece ter feito do pragmatismo, o qual mais tarde tornou pragmaticismo, uma máxima lógica, definida como uma atração do tipo

instintiva por fatos vivos. Sem pretensão alguma de estabelecer o sentido de todos os signos, reconhece no pragmaticismo o “[...] desejo de um método capaz de determinar o verdadeiro sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra, ou outro tipo de signo.” (PEIRCE, 1974, p. 12)

Essa assertiva de Peirce justifica a elucidação de Deely (1990, p.22) de que: “Na verdade, o que está no cerne da semiótica é a constatação de que a totalidade da experiência humana, sem exceção, é uma estrutura interpretativa mediada e sustentada por signos.” Tal nos evidencia que se aceitarmos essa assertiva é a experiência cotidiana a responsável pelo processo de entrada do mundo na mente, de fora para dentro, num movimento em que o objeto determina o signo.

O pensamento de Peirce requer empenho para ser compreendido, tanto que ele reconheceu sua dificuldade em traduzir para a linguagem comum aos leitores o seu pensamento, cujas ideias são designadas sob o falibilismo, que para ele combinado à fé na realidade do conhecimento e ao desejo de investigação intenso justificam a origem de sua filosofia, à qual ele atribui valor singular ao considerar como os escritores em sua época davam às palavras mais atenção do que às coisas.

Nas definições e classificações de signos de Peirce há uma

[...] teoria sîgnica do conhecimento, da ação, dos afetos, dos sentimentos; uma epistemologia sîgnica não racionalista, sustentada por uma fenomenologia que inclui o corpo, a percepção, o desejo; enfim, todas as misturas adventícias que se agregam ao pensamento lógico, agarram-se a ele, nublando qualquer aspiração à limpidez racional. (SANTAELLA, 2007a, p. 208)

Daí a compreensão sobre o pensamento humano, do qual nasce a descoberta e o novo, a criação, encontrar em Peirce uma possibilidade, a partir da aceitação e justificação por parte dele sobre a mistura do lógico ao não racional.

Peirce (2007) ao se declarar incontrolavelmente impulsionado a estudar lógica revela que desejava vê-la assentada como ciência. Seu desejo: preparar um sistema de lógica unitário que pudesse conduzir ao método científico. Mas, para além da pura lógica Peirce faz considerações da influência para fora das ideias. Considera notável que ainda que vis motivos pareçam mais fortes nos

homens, no todo, a Justiça e a Verdade se mostram como motivadores maiores no mundo, apesar de reconhecer que podem não ser considerados por alguns como poderes em absoluto, pois se o homem detecta alguma desvantagem em ser justo e perseguir a verdade, não o faz. Mas se a Justiça e a Verdade não são forças físicas e não são a mente dos homens, dirá ele, são estímulos àqueles que a defendem e estes são empossados de poder por elas. Enfatiza assim, que os poderes que observamos em ideias abstratas como Verdade, Justiça, Bem, Beleza, só existem porque há algo mais que matéria.

A lógica não repousa sobre qualquer teoria acerca do espírito humano, visto que não é, para Peirce (1974), questão psicológica, já que se assenta sobre alguns fatos da experiência, inclusive fatos a respeito dos homens. Releva-se nisso o domínio que a experiência estende sobre o homem.

Definida como semiótica formal, a lógica se define como signo. Como “[...] algo, A, que pone a algo, B, su signo interpretante determinado o creado por él, en la misma classe de correspondência con algo, C, su objeto, en la que él mismo está con C.” (PEIRCE, 2007, p. 79)<sup>6</sup>

Ao afirmar sua concepção de signo como uma estrutura triádica em cuja base está o *representamen*, posto em relação com um objeto que representa, Peirce (1974) especifica também o interpretante não como intérprete – como quem recebe o signo –, mas tal qual lembra Eco (1976), o interpretante é apresentado como aquilo que garante, ainda na ausência do intérprete, a validade do signo. Isso vai de encontro à concepção de muitos que identificam interpretante com significado. Esse interpretante pode ter um outro interpretante, numa cadeia sígnica progressiva, na qual isso pode ocorrer infinitas vezes, o que caracteriza o processo de semiose do signo – é a ação do signo enquanto objetos que interagem continuamente.

O *representamen* é interpretante à medida que é um que contribui para a determinação do outro. Divide-se em signo geral por tricotomia, sendo símbolo, índice e ícone.

O signo pode, assim, ter diversidade de objetos, mas não pode tratar do reconhecimento deles, pode representar e referir-se a eles. Pressupõe-se uma

---

<sup>6</sup> Livre tradução: Algo, A, que põe a algo, B, seu signo interpretante determinado ou criado por ele, na mesma classe de correspondência com algo, C, seu objeto, no qual o mesmo está com C.



familiaridade. Denota tanto um objeto perceptível quanto um objeto imaginável. E dele se explicita:

Um signo, ou *representamen*, é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria na mente dessa pessoa um signo equivalente ou talvez um signo melhor desenvolvido. Ao signo, assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. (PEIRCE, 1975, p. 94)

O *representamen* – signo –, que representa algo para alguém, dirá Peirce (2005a; 1975), assim o faz porque ao criar na mente um signo, que seja equivalente ou mais desenvolvido, este será interpretante do primeiro signo. Portanto, o signo criado representa numa relação triádica seu objeto, um tipo de ideia que é fundamento do *representamen*, ligado a três coisas: fundamento, objeto, interpretante, que faz com que a semiótica se abra em três ramos: gramática especulativa ou pura, lógica e retórica pura.

A gramática especulativa determina o que deve ser verdadeiro quanto ao *representamen* utilizado pela inteligência científica a fim de que o significado possa ser incorporado; a lógica implica uma ciência formal das condições de verdade das representações, do que é quase necessariamente verdadeiro em relação ao *representamen* da inteligência científica de modo a que se possa aplicar a qualquer objeto; a retórica pura é que determina as leis que viabilizam que a interpretação anterior de um signo dê origem a outro signo, um pensamento acarrete outro pensamento.

Peirce (2005a; 1975) ainda postula relações triádicas que implicam uma tricotomia de primeiro, segundo e terceiro correlato conforme estes forem possibilidade, existente, ou real (ou lei). Sejam relações triádicas de comparação – participam da natureza das possibilidades lógicas – que são de natureza mais simples, uma possibilidade; relações triádicas de desempenho – participam da natureza dos fatos efetivos – que são consideradas de complexidade intermediária sendo que sua natureza é conforme seus correlatos; e relações triádicas de pensamento – participam da natureza de leis, de forma que é a de natureza mais complexa e depende dos que sejam seus outros dois correlatos: se qualquer dos três for uma lei, será lei, mas se os três participarem da natureza de mera possibilidade, este também o será.

As três tricotomias justificam a divisão em dez classes de todas as relações triádicas – classes que admitem subdivisões.

PRIMEIRIDADE PÔE O OBJETO	SECUNDIDADE EM RELAÇÃO	TERCEIRIDADE AO INTERPRETANTE
QUALIDADE	REAÇÃO	MEDIAÇÃO
QUALI-SIGNO	SIN-SIGNO	LEGI-SIGNO
ÍCONE EXCITA OS SENTIDOS	ÍNDICE APONTA A COISA	SÍMBOLO ABSTRATO
ABDUÇÃO	INDUÇÃO	DEDUÇÃO
BUSCA TEORIA E ADOTA HIPÓTESE SUGERIDA PELO FATO	INFERE, EXPERIMENTA E TESTA PREDIÇÕES DA HIPÓTESE	CONSEQUÊNCIAS EXPERIENCIAIS PROVÁVEIS
ESTÉTICA	ÉTICA	LÓGICA
CONSCIÊNCIA DO INSTANTE PRESENTE	FACTUALIDADE DO EXISTIR-CONFLITO	LEI CONVENÇÃO
PRESENTE À CONTEMPLAÇÃO	LIGAÇÃO DE UMA COISA À OUTRA	NÃO É O OBJETO É PACTO COLETIVO
NÍVEL EMOCIONAL	NÍVEL ENERGÉTICO	INTERPRETANTE EM SI

À primeira tricotomia pertence o signo em si mesmo, mera qualidade – qualissigno; a relação do signo para com o objeto e, no caráter em si mesmo, com relação à relação do objeto como interpretante – sinsigno (singular); e conforme o interpretante, signo de razão – legissigno (geral, lei estabelecida pelo homem).

A segunda tricotomia abarca o ícone – um qualissigno – que se assemelha à coisa; o índice – um sinsigno – tem qualidade em comum com o objeto e se refere a ele com respeito a essas qualidades; o símbolo – um legissigno – que é em si mesmo lei.

A terceira tricotomia apresenta o rema, que é um signo de possibilidade qualitativa para seu interpretante; o dicissigno ou dicente, que é signo de existência real para seu interpretante; e o argumento, que é signo de lei para o interpretante.

A partir dessas três tricotomias divide os signos em dez classes. A saber, são elas: primeiramente qualissigno, seguem sinsigno icônico, sinsigno indicial remático, sinsigno dicente, legissigno icônico, legissigno indicial remático, legissigno indicial dicente, símbolo remático ou rema simbólico, símbolo dicente ou proposição ordinária e, por décima, o argumento.

Mas somente mediante a consideração de todas as circunstâncias do caso é possível se designar à que classe um dado signo pertence. Ainda que este não seja localizado com exatidão, aproxima-se muito de seu caráter para qualquer propósito normal da lógica.

Os elementos podem então ser estudados de três pontos de vista: da qualidade (qualidade, reação e mediação), do sujeito (qualidade, relação e representação) e da mente (sentimento de consciência imediata, sentido do fato, concepção ou mente estritamente). Mas, somente através da experiência se pode compreender essas categorias que não se constroem no ato de pensamento puro. Sendo o curso de experiência interminável, há o que Peirce (2007) chama de “a longo prazo”, que deve ser suposto pela probabilidade da qual depende todo raciocínio positivo.

A formal doutrina dos signos de Peirce (2005a; 1975) é a própria semiótica, ou lógica num sentido geral, no que ao observarmos os signos, pelo processo de abstração, emitimos enunciados falíveis devido ao nosso conhecimento insatisfatório, mas que não nega nem a capacidade de aprender com base na experiência e nem o desejo de descobrir. Não se reduz à simples recepção de dados, posto haver uma elaboração e o cruzamento com conhecimentos já construídos anteriormente o que o coloca à parte de uma percepção passiva, devido à análise envolvida. Designa-se então por uma ciência de observação que afirma a verdade positiva, mas contrasta com a ciência positiva – apesar da observação – por ter como propósito a investigação do que deve ser no mundo real e não o que é no mundo real.

Sempre em busca de quem com ele dialogasse – visto que afirmava que para uma investigação minuciosa antes devia se reconhecer de conhecimento insatisfatório –, Peirce não tentou impor regras, mas sugerir ideias apoiadas em razões para serem consideradas verdadeiras, no que considerava o leitor responsável em aceitá-las ou não.

A elaboração de uma lista de três classes de elementos de experiência – qualidade, reação e mediação – se dá no intuito de voltar à experiência de modo a formar concepções de classes de elementos radicalmente diferentes. Peirce (1975) estudou não só os modos possíveis de combinação dessas classes como também fez a tentativa, ele próprio, de refutá-las, sem sucesso, dado que tudo que fizesse nessa perspectiva somente as confirmavam.

Dentre as classes, a mediação se postula como uma classe que não se consegue somente com o duro, o pensamento – sua aparição se dá pelos compostos, ela é da natureza das coisas. Assim, faz uma proposta para que se observe o fenômeno como ele aparece.

Yo, por el contrario, me propongo mirar directamente al fenómeno universal, esto es, a todo lo que de algún modo aparece, sea como hecho o como ficción; entressacar las diferentes clases de elementos que detecto en él, ayudado por un arte especial desarrollado para esse propósito, y formar concepciones claras de essas clases, de las que encuentro que hay sólo três, ayudado por outro arte especial desarrollado para esse propósito. (PEIRCE, 2007, p. 51)<sup>7</sup>

Peirce (2007; 1998) inclinou-se mesmo a nomear as três categorias por sabor, reação e mediação, ou ainda, qualidade, ocorrências e significados, sempre com o indicativo de que nas três classes de elementos – que também podem ser nomeados: sentimento, reação e mediação – está tudo o que a mente percebe, imagina ou despreza.

Contudo, considera adequadas aos três conceitos, quanto à designação destes, as palavras qualidade, reação e representação, sempre reafirmando como principal a importância dos conceitos que estas representam. Logo a designação primeiridade, secundidade e terceiridade, é eleita a fim de evitar associações não procedentes.

O fenômeno, denominado por Peirce (2007; 1974) percepto, envolve uma entrada abrupta de um não eu, um exterior, numa expectativa familiar, no mundo interior. Pode ser mesmo chamado coisa, no indicativo de que é algo, um objeto, que atua a favor ou contra seu observador.

---

<sup>7</sup> Tradução livre: Eu, pelo contrário, proponho-me a olhar diretamente para o fenômeno universal, isto é, para tudo que de algum modo aparece, seja como fato ou como ficção; selecionar as diferentes classes de elementos que detecto nele, ajudado por uma arte especial desenvolvida para esse propósito, e formar concepções claras dessas classes, das que eu encontro há somente três, ajudado por outra arte especial desenvolvida para esse propósito.

Mesmo os fenômenos como o sonho e a imaginação são reais. São fenômenos mentais posto que sejam dependentes de nosso pensamento e não dependam da opinião de outrem ou do que outra pessoa pense.

O fenômeno que se impõe, ao atingir os sentidos, excita ao que atinge, e numa equivalência de ação e reação, num sentido de esforço e resistência, gera conflito próprio a sua interpretação.

A fenomenologia de Peirce, que parte de Aristóteles se faz distinta da fenomenologia de Husserl, que parte de Descartes. A fenomenologia peirceana revela que:

[...] só com os olhos abertos, num jogo de observação concreta para os fenômenos de fora e observação abstrativa para os fenômenos de dentro, num primeiramente, sem se atrelar de saída aos rótulos dos fenômenos: se são falsos ou verdadeiros, algo real, sonho, ficção, ou idéia abstrata; apenas perquirindo o modo como o fenômeno (qualquer coisa que se apresente diante da consciência) aparece para essa consciência. (SANTAELLA, 1996, p. 87).

Já a fenomenologia de Husserl<sup>8</sup> parte da dúvida cartesiana que propõe:

[...] colocar entre parênteses, fora de circuito, pelo pensamento, as crenças espontâneas e naturais referentes à existência do mundo, das coisas, das outras pessoas e do eu [...] experiência de pensamento permite eliminar, sem negá-los, os diversos objetos naturais cuja existência reconhecemos espontaneamente [...] Ao refletir sobre si própria, a consciência descobre, de fato, que ela remete a um objeto. (LACOSTE, 1992, p. 51)

Peirce (1974) propõe a fenomenologia como descrição do fenômeno – algo que sendo ou não real esteja presente à apreensão.

Conhecer o fenômeno não se restringe a observá-lo e analisá-lo, mas

---

<sup>8</sup> Encontramos em Husserl (1976) a consideração de que a fenomenologia é a que viabiliza sair do psicologismo que, pela ilusão essencialmente fundamentada e por isso inevitável, abarca o lógico objetivo. Será a fenomenologia a expressar em conceitos, leis e enunciados o que se apreende por meio de indagações, que devem se fazer neutras, que atendem a ciências diversas nelas embasadas. Será nas unidades fenomenológicas complexas que o representar, o conhecer lógico e o julgar se darão no terreno da abstração. A razão será a que vem clarificar, uma vez que o ser humano carece de inteligência lógica para que as ideias lógicas, leis e conceitos sejam levados à distinção epistemológica e sua clareza. Tal se daria no intento de que a fenomenologia das vivências lógicas do pensamento e do conhecimento se desse dentro do campo de uma lógica pura.

Temos Husserl, enquanto contemporâneo de Peirce, tão envolvido quanto ele na empreita de estruturar o pensamento pela lógica. Ainda que não se tenham contatado, buscaram a lógica fenomenológica na tentativa de salvaguardar a filosofia da crise na qual estava imersa.

conforme indica Peirce (1974), deve envolver a descrição de todos os traços comuns ao que se experiencia efetivamente e ao que pode ser pensado como tendo essa possibilidade e isso o faz dependente da ciência hipotética, para sua boa fundamentação, tal qual propõe a fenomenologia.

A essa concepção Peirce (1998; 1989; 1974) sugere pensar mediante um diagrama visível, uma vez que esse modo é entendido como o melhor modo de pensar com clareza, superando em muito as palavras ou imagens auditivas. Esse pensar diagramático se daria na construção de um ícone do estado de coisas hipotético, que seria observado, e nele se daria o impulso à pesquisa daquilo que se suspeita verdadeiro. Também, essa observação abstrativa traz a importância de se fazer distinção entre o processo de abstração, ao qual ele denomina também precisão, que requer a atenção a um elemento concomitantemente à negligência ao outro, de outros dois modos de separação mental, que seriam a dissociação – para ele ato de separação mais completa – e a discriminação. Aponta este último modo como uma distinção de significado, por exemplo, imaginar um espaço em relação à cor; enquanto que a dissociação implica em imaginar uma coisa sem imaginar o outro, ou seja, dissociar os elementos da experiência, tal qual imaginar o espaço sem imaginar a cor. A partir disso, explicita que a consideração abstrata ocorre quando uma qualidade vem considerada como objeto distinto, único modo de pensar com clareza e eficácia, pois se isolam características, e torna-se, a abstração, um instrumento à mão do pensador. Isso porque ter uma noção abstrata permite que uma reflexão anterior seja aplicável ao que se apresenta à nossa frente, já que quando reconhecemos alguma coisa já possuímos uma ideia dessa coisa. Isso se aplica ao juízo, que não é dado na sensação, mas é uma teoria das impressões sensoriais. Ao expressar de uma opinião, antecede a reflexão em torno de algo, que abarca o que sabemos do assunto. Assim, quando algo está sendo alegado, ou julgado verdade, surge o conceito.

O conceito emerge na formação de uma proposição. Nela Peirce (1998) reconhece os termos que exprimem qualidade e substância, que se unem pelo conceito. Ao passar de ser à substância a qualidade é o primeiro conceito na ordem dessa passagem.

Peirce (2007) procurou especificar que a diferença entre ele e os lógicos consiste em que ele não concebe dever algum de afirmar a universalidade das

propostas, somente ter esperança de que sejam verdadeiras, sem obrigação alguma de que se adira a elas, mas não há argumento que estabeleça o dever de pressupor. Os lógicos tendem a propostas pessoais, em sua maioria, as quais afirmam ser. Todavia, para que não se declare precipitadamente uma proposição indubitável, uma boa razão é termos em conta que supomos uma proposição representar a aparência verdadeira da percepção, mas uma difere da outra. Contudo, no momento em que se forma o juízo perceptual não se questiona o que parece evidente, pois duvidar da proposição nesse momento está fora de nosso poder.

O juízo perceptivo direto dá os fatos perceptivos e assera acerca da característica de um percepto que está diretamente presente ao espírito. É, como quer Peirce (1974), o julgamento primeiro da pessoa frente ao que está diante de seus sentidos. Nisto se evidencia que o percepto não é o juízo, pois eles não se parecem. É sim, o ato de formar uma proposição mental que se combina com o assentimento ou a adoção da mesma.

Todo juízo que diga respeito ao conteúdo de nosso próprio pensamento está mais além da crítica, o que implica que toda consciência imediata e as primeiras impressões são de caráter duvidoso e certas proposições, segundo sua gênese psicológica, são indubitáveis. Não se pode por em questão as primeiras premissas dos nossos raciocínios. Devido a isso devemos aceitar sem críticas as proposições das quais não podemos duvidar, dado que uma crítica genuína fica inviabilizada. Posteriormente, há a descoberta sobre as proposições falsas que cremos entre as proposições que nos pareciam evidentes. Isso sinaliza que há operações que estão além de nosso controle direto, que não nos consulta ao serem processadas, e das quais não temos consciência. Também, que é inútil indagar se o controle se deu corretamente ou não sobre as operações sob nosso controle.

Encarado assim, o juízo perceptivo é o resultado de um processo, não suficientemente consciente para poder ser controlado, ou, antes, não controlável e, portanto, não plenamente consciente. Se tivéssemos que submeter este processo subconsciente à análise lógica, veríamos que ele desemboca numa inferência abdutiva, e assim *ad infinitum*. (PEIRCE, 1974, p. 58)

Importa que haja elementos gerais imbuídos nos juízos perceptivos, daí serem dele dedutíveis proposições universais.

A questão que envolve o juízo perceptivo esta para Peirce em compreender o que são os fatos perceptuais como dados em juízos perceptivos, que faz asserção em forma de proposição o caráter de um percepto que se apresenta diretamente à mente. Logo, o percepto não é o juízo e nem o juízo se assemelha ao percepto de modo algum, pois são diversos. Com isso Peirce (2005b) insiste que, ao operar, o juízo está muito além de nosso controle em todos os casos e se impõe à aceitação do ser humano que não apresenta condições para criticá-lo.

A probabilidade de que uma proposição seja modificada diante de uma conclusão é perfeitamente aceitável, o que para Peirce (1989) reforça a proposição científica como algo assumido provisoriamente, uma hipótese apropriada da verificação e colocada à refutação. Deve-se ter em conta nisso que a possibilidade de mudanças nos pensamentos também varia com o tempo decorrido – quanto maior o tempo há maior possibilidade de mudanças, o que indica que uma dúvida pode ser passageira sem reconhecimento decisivo.

Há que se considerar também que as proposições não só são diferentes para diferentes pessoas, como são diferentes para a mesma pessoa em diferentes momentos. Além de que, uma proposição afirme alguma coisa, de modo que Peirce (2005a) a considera a partir da equivalência a uma asserção. O diferencial entre a proposição e a asserção se assenta na vontade, no poder de escolher, pertencendo à classe dos fenômenos do agir, que implica em consequências.

Peirce (2007) considera que esperamos haver uma realidade absoluta, tanto que investimos na perspectiva de que a preposição posta na interrogação seja a representação da realidade em cada investigação, mas ela só será verdadeira se representar a realidade corretamente em qualquer aspecto representado, de modo que será falsa em algum aspecto se representar erroneamente a realidade. Logo, esperamos que quando nos propomos a uma investigação, seja qual for, ela resulte no estabelecimento de uma opinião, esperança essa que não deve ser abandonada. Daí Peirce afirmar que a tarefa na pesquisa de métodos nascidos das inferências da lógica, seja encontrar métodos que acelerem o progresso da opinião ao último limite.



Desta forma, como propõe Peirce (1975), a realidade seria o objeto da opinião final que todos que a investigaram sustentem: a verdade. O consenso é produto da experiência e se torna verdade. Este consenso é o produtor da ciência, que pode com o decorrer da história ser modificada ou acrescida. Assim se mostra o método da ciência, que deve relevar que há uma hipótese fundamental indicativa de que existem coisas reais, cujos caracteres independem de nossa opinião e que, os sentidos são afetados pelos reais e sendo diversa a percepção em cada indivíduo, a verdade das coisas será averiguada pelo raciocínio. Isso indica a experiência e o raciocínio como meio que conduz à conclusão verdadeira e única. Sua assertiva vai ao sentido de que a investigação intenta conduzir à crença no real, com o devido aprofundamento. Levando-se em conta que a realidade implica em efeitos sensíveis que as coisas produzem, dando margem à crença, ou seja, sensações estimuladas por ela brotam na consciência em forma de crença.

A crença é explicitada por Peirce (2005a; 1975) como reconhecimento, ou um hábito inteligente, que nos orienta na ação nas diversas ocasiões. É um estágio da ação mental que exerce influência na futura reflexão. Sendo sua natureza bem próxima à ação, com ela resolvemos virtualmente as coisas como se circunstâncias que imaginamos fossem de fato percebidas. Suas propriedades – deixarem-nos cientes, termos aplacada a irritação ou a dúvida e o surgimento da regra, ou hábito – nos motivam a pensar quando em dúvida, nos encaminha ao repouso quando na crença e se faz escala para um novo pensamento. O pensamento implica, então, em um sistema que tem por motivação, ou função, a produção de crença.

Em grande parte, a crença, como apontado por Peirce (1998; 1974) pode ser inconsciente, pois nela se encontra uma autossatisfação. Como hábito mental que dura por tempo indeterminado, não deve ser considerada igual a um modo momentâneo da consciência. Enquanto ela tiver efeitos práticos o homem age de acordo com ela. Sua duração está em relação à dúvida, que dá início à sua dissolução, emergente na privação do hábito, o qual reconhecerá essa ação como algo a ser eliminado. Assim, pensamento é ação e consiste numa relação e, dúvida e crença implicam no início não só de qualquer indagação como também de solução. Isto mostra que ao contrário de

ignorar a crença essa deve ser incorporada à teoria do conhecimento de cada um.

Quando a indagação lógica é formulada já estão presumidos muitos fatos, o que indica que nos prendemos a regras e conforme o estado em que nos encontramos – dúvida ou crença – há transição e a diferença entre as sensações que cada estado provoca está entre indagar ou formular juízo. Então, a crença traz segurança de tendência que determina a ação, enquanto que a dúvida implica no incômodo, ou desagrado, que leva a despertar o desejo de passar para o estado de crença, que gera tranquilidade e satisfação. Daí a dúvida estimular a indagação, mesmo que esta a possa destruir por meio da investigação. Isso posto, Peirce (1975) afirma não haver propósito em avançar numa investigação uma vez cessada a dúvida, pois assim cessa também a ação mental relativa ao assunto, do mesmo modo que afastar-se da dúvida, ou daquilo que possa despertá-la se constitui em um método para fixar a crença.

Porém, a atividade do pensamento deve levar para a meta e não para onde queremos, dado que:

O objetivo do raciocinar é descobrir, a partir da consideração do que já sabemos, algo que não sabemos. Em consequência, o raciocínio será procedente se for levado a efeito de tal forma que nos conduza de premissas verdadeiras à conclusão verdadeira, afastadas outras possibilidades. Assim, o problema da validade é puramente fatural e não intelectual. (PEIRCE, 1975, p. 73)

É preciso que se estabeleça a distinção entre uma proposição e a afirmação desta, chama-nos a atentar Peirce (2007; 1974), pois ela pode ser dita sem que seja afirmada, dado que há vários modos de dizer-se uma proposição. Inclusive ela pode ser posta em dúvida numa colocação que seu elaborador faz para si, ou para outros, no intento de ser estimulado por opiniões sobre aceitar ou recusar a própria proposição. No entanto, isso não exclui a possibilidade de que essa proposição seja dita, afirmada, e reconhecida a responsabilidade sobre essa ação por parte de quem a afirma. Isso decorre do desejo que a pessoa que faz a asserção tem de que a pessoa a qual ela se dirige a aceite. Ainda mesmo pode ocorrer que a responsabilidade de estar de acordo com a verdade que a proposição que se elabora ordena

seja exigida por parte de quem a afirma numa imposição a outros. Tal qual o adversário é responsável pela verdade da proposição contrária. Esses modos indicam que não se confunde a proposição em si mesma com o assentimento – ato psicológico – a ela, sendo que ser é distinto de representar.

Ao ser sustentada como verdadeira, ou ao ser aceita, a proposição expressa uma crença, afirma Peirce (2007). Estabelece-se um hábito na natureza do que se crê – que não indica ser todo hábito uma crença – e este hábito torna aquele que crê satisfeito e sem desejo de lutar contra ele. Deste modo, imaginar uma proposição para uma experiência, de forma a estabelecer uma conduta caso ela venha a ocorrer, pode estabelecer um hábito, para que caso ocorra na realidade o imaginado, o comportamento se dê como no caso imaginado. Um hábito consequente de um hábito que afeta a imaginação.

Ao classificar as proposições em hipotéticas, categóricas e relativas, Peirce (2007; 2005a; 1998) desejava justamente mostrar onde estas se equivocam ou acertam no âmbito da natureza do juízo. Só o juízo é colocado como primeira premissa, o que não ocorre nem com a sensação e nem com a percepção, pois o juízo que se encontra na percepção é o juízo de sua existência e a sensação não é ela mesma um pensamento, ela fornece informação, não se constituindo de grande influência sobre o fluxo do pensamento.

O juízo é um ato de consciência. Nesse ato uma crença é reconhecida. E Peirce (1998; 1974) ao afirmá-lo ato mental, que exerce deliberadamente uma força, indica que sua tendência é a determinação da crença na proposição na mente pelo agente, revelando-se uma afirmação a si próprio.

Ao elaborar seu método coloca a proposição – significado da matéria de um juízo – como um signo que fixa seu objeto separadamente, por isso a insistência na distinção entre uma proposição e sua afirmação. Isto porque a afirmação da proposição é posta como um ato de quem enuncia a proposição, como tentativa de determinar a crença nessa proposição para o intérprete, tendo-se em conta que essa aceitação por parte do intérprete envolve uma auto-sujeição voluntária por parte de sua mente.

Peirce (2007) se revela um opositor à doutrina que determina o sentimento instintivo de racionalidade como forma única de julgar a validade de um raciocínio. Para ele o instinto de racionalidade é uma faculdade que produz

juízos distintos, o que não o configura como um sentimento. Assim, o instinto de racionalidade declara algo relativo ao propósito do que quer fundamentar. Por isso os raciocínios sobre assuntos da vida cotidiana buscam uma prontidão, pela atuação rápida de sua conclusão, ao passo que um raciocínio científico pode ocupar-se numa investigação durante séculos. Indica com isso que dentro do domínio próprio, o instinto é muito mais agudo e seguro que qualquer teoria humana, logo não é a lógica científica que deve guiar os raciocínios práticos, mas antes estes devem ser guiados pelo instinto, mas ao praticar uma ética verdadeira, na proporção em que a pratica há possibilidade de que os raciocínios cheguem à cientificidade lógica.

Algumas questões são propostas por Peirce (2007) em relação à confiança que se deposita num raciocínio e sua relação com o instinto, que indicam que uma vez que não são todas as premissas dadas por fatos da percepção há um princípio geral seguido que é aceito pela confiança depositada no instinto. Para ele o engano nesse entendimento se dá por ignorar que o homem considera algo razoável ou não a partir da disposição de sua constituição, isso é o que embasa suas alegações sobre a razoabilidade das coisas, mesmo que não se tenha em conta que se tem tal instinto. Isso porque:

Somos, sem dúvida, predominantemente animais lógicos, mas não o somos de maneira perfeita. A maioria de nós, por exemplo, é mais confiante e esperançosa do que a lógica justificaria. Somos, aparentemente, constituídos de maneira tal que nos sentimos contentes e felizes na ausência de fatos com que tropeçar, como se o efeito da experiência fora o de continuamente escolher nossos desejos e expectativas. [...] seria provavelmente mais vantajoso para o animal ter o espírito ocupado por visões agradáveis e estimulantes, independentemente de serem elas verdadeiras. (PEIRCE, 1975, p. 74)

A tendência que se constitui no homem, ou que ele adquire, leva-o a retirar, frente às premissas dadas, certas inferências. Aliás, a capacidade de inferir seria a última capacidade da qual se adquire domínio, pois ela é aprendida e não nata, como também é deliberada e autocontrolada. Mas, referenciando-se à verdade ou à falsidade a inferência será validada ou não pela tendência que determinará essa conclusão. A proposição formulada para a inferência depende da verdade determinada pela tendência, pois para Peirce

(2008; 1975) se a experiência não confirma continuamente nos resultados durante uma empreita, o resultado será a desorientação. Temos que o que valida uma inferência não é a tendência da mente, tenha essa qual força for, mas a verdade da proposição hipotética, o fato de que as premissas do argumento uma vez verdadeiras, conseqüentemente serão verdadeiras também as conclusões que se relacionarem ao argumento.

O argumento é definido por Peirce (2007; 2005a) como um signo e ao defini-lo assim, o define como um signo que com clareza significa a seu interpretante, devendo ser um signo autoconsciente, sem que sua definição de autoconsciente necessite recorrer à psicologia, ou a peculiaridade da consciência humana, embora um signo possa ser muito semelhante a um argumento sem que seja autocontrolado. É o único *representamen* que possui intenção definida, cujo objetivo é que a conclusão seja determinantemente aceita. O argumento é uma dedução, uma indução ou uma abdução, ou ainda mescla as três características dessa tricotomia dos argumentos.

Nessa tricotomia encontramos por parte de Peirce (1998) que a abdução é o único tipo de operação lógica que introduz nova ideia. É o processo no qual se forma uma hipótese explicativa e se viabiliza a compreensão do fenômeno. A dedução desenvolve as conseqüências necessárias de uma hipótese pura de modo a provar que algo deve ser, enquanto que a indução determina um valor e mostra algo que é. Logo, a abdução sugere a ideia, à qual a dedução pode inferir uma predição que é testada indutivamente.

Por parte de Peirce (1989; 1975) não há possibilidade que uma ideia relacionada com alguma coisa seja acolhida por nós sem que sejam efeitos sensíveis que se possam imaginar das coisas. Importante é que se considerem os efeitos que o objeto de nossa concepção possa ter, pois a concepção deles se fará correspondente à concepção total que recebemos do objeto. Assim, a consciência abarca as sensações – objeto de consciência imediata, que se apresenta sem mediação – presentes em sua inteireza enquanto de sua duração e o pensamento – objeto de consciência mediata, pois sendo indireto, estando no meio, precisa de intermediário – como ação de começo, meio e fim cuja consistência se liga na congruência da sucessão de sensações. Ao longo dessa sucessão de sensações corre o pensamento por não se encontrar imediatamente no presente, mas estender-se numa porção do passado ou do

futuro. Mas, o agora é um só, uma vez que a consciência qualitativa não é uma consciência de conflito ou de dualidade.

A qualidade é reconhecida como forma de consciência, por Peirce (1989), ainda que não vigilante. Enuncia-se como uma potencialidade, como um tom de consciência, de possibilidade, que não se agrava pela atenção, mas que nem por isso faz da consciência qualitativa algo limitado à simples sensação. Há algo particular que distingue cada combinação de sensação, sua sintetização; algo peculiar à complexidade da consciência pessoal, que distingue cada momento assim como aparece, uma vez que se entende que:

Ogni *quale* è in se stesso ciò che è per se stesso, senza riferimento a ogni altro *quale*. È assurdo affermare che un *quale*, considerato in sé, sai simile o dissimile a un altro, e tuttavia la coscienza che li paragona li dichiara somiglianti. Così, essi sono simili per la coscienza comparativa, mentre in sé non sono né simili né dissimili. (PEIRCE, 1989, p. 72)<sup>9</sup>

Ao afirmar que não seja na operação do intelecto, mas na qualidade da consciência que atua no próprio intelecto que a unidade tem origem, Peirce (1989) não despreza a possibilidade de se instaurar um dilema acerca do que enuncia: seria uma verdade lógica ou psicológica? Pois, referindo-se à segunda não se poderá transferir ao campo geral metafísico, do modo desejado. Ao que ele considera que tal tipo de objeção se dá ao assumir a lógica como fato unicamente subjetivo. Mas, sua afirmação coloca a unidade como lógica no sentido de que sentir, ser imediatamente consciente sem reflexão alguma, sem ação ou reação à consciência imediata é possível ao passo que se pressupõe uma só consciência. Mas, só pode ser metafísica se considerado que a sensação tem continuidade, o que faz parte da natureza metafísica do sentimento ter uma unidade. A unidade da consciência não pertence à origem fisiológica.

Como quer Peirce (1989; 1974), a consciência qualitativa, ou qualidade, tem uma essência própria dela: é tudo o que é em e para o mesmo. Tal qual se apresenta aos olhos é vista, sem que alguma interpretação a substitua – uma

---

<sup>9</sup> Tradução livre: Cada um é em si mesmo o que é em si mesmo, sem referência a qualquer outro que é. É absurdo afirmar que um que é, considerado em si, seja semelhante ou diferente a um outro, e todavia a consciência que os compara declara-os semelhantes. Assim, esses são similares pela consciência comparativa, enquanto em si mesmo não são nem semelhantes nem diferentes.

faculdade do artista. Não conjuga e, ao mesclar-se com outra consciência qualitativa, perde a identidade. É como é e ignora a totalidade de qualquer coisa outra. Ela é de seu próprio gênero e liberta de qualquer necessidade de concordância com outro, posto que não houvesse nada em si além de si mesmo, não se encontra elemento comum para fundir-se com outra. E uma vez presente, imediata, é o que é sem que seja determinada pela ausência, pelo futuro ou pelo passado. Desta feita, nenhuma lei pode prender, é absolutamente livre, pois não possui característica comum a que uma lei se aplique. Isso é o que faz com que o mesmo elemento lógico da experiência, que da rede interna emerge como unidade, seja no externo visto como variedade, o que não é um paradoxo, mas uma consequência da extrema variedade e diversidade da consciência qualitativa como aparece ao intelecto que trabalha em confronto. Afirma-se que:

La Qualità è *Prima*, nel senso di originale, fresca. La Relazione è semplicemente alterità o dualità. La Rappresentazione è mediazione o terzità.

Non vi è nulla di fantasioso nel connettere numeri e concetti; al contrario, i concetti non vengono realmente appresi, non vengono concepiti in tutta la loro generalità finché non si riconosce che altro non sono che i primi tre vocaboli della formula mística: "Eeny, meeny, mony, mi, ecc."

La definisco mística perché, pur essendo assolutamente priva di senso, da essa hanno avuto origine tutti i misteri dei numeri, tutte le sottigliezze della metafisica. (PEIRCE, 1989, p. 49)<sup>10</sup>

Dizer que uma qualidade é um único objeto com o qual uma coisa pode ou não estar ligada é correto nessa linha de pensamento. Pois, pode-se supor que há qualidade sem haver nenhuma relação particular, mas não se pode supor que sem que se tenha qualidade correspondente as coisas são em relação com o outro. É assim para Peirce (1989) porque ele parte do pressuposto de que uma coisa só pode ser relativa à outra se forem unidas por alguma representação mediadora, ou razão, que não necessariamente seja

---

<sup>10</sup> Tradução livre: A qualidade é Primeira, no senso de originalidade, fresca. A Relação é simplesmente alteridade ou dualidade. A representação é mediação ou terciária. Não há nada de fantasioso na conexão números e conceitos; ao contrário, os conceitos não vêm realmente aprendidos, não são concebidos em toda sua generalidade, até que se reconheça que não são nada mais do que as três primeiras palavras da fórmula mística: Eeny, meeny, mony, mi". A definição mística porque, por ser absolutamente privada de sentido, que originou todos os mistério dos números, todas as sutilezas da metafísica.

boa, mas é uma representação a partir da qual uma das coisas relacionadas corresponde à outra, justificando o sistema conceitual de qualidade, relação e representação como noção de importância fundamental na lógica.

Os conceitos especificados são numéricos e a explicação para esses três incidentes se desenvolve a partir da sugestão de que o que é fresco e novo deve ser vivido, deve ser livre e original, multiforme, ilimitado e infinitamente variado, justamente porque liberto. Não imutável, porque multiforme, não é dependente, porque é primeiro e ser dependente equivale a ser segundo. É novo. É acabado de acontecer. Para ser, já terá passado, deve ser segundo. Logo da parte de um primeiro implica a determinação da secundidade. Determinação arbitrária e conseqüentemente cega, que é força. Há ação e reação, ou relação. A coexistência da liberdade e determinação só é possível com um terceiro. Entre elas há o que opera a mediação, que faz da força vivacidade.

Peirce (1975; 1974) se empenhou em apurar e delimitar a ação de signo do fenômeno, o que fez por tricotomias, tais como se revelam em sua arquitetura filosófica. A base fundamental de sua filosofia: fenomenologia, ciências normativas – estética, ética e lógica – e metafísica. A lógica, a própria semiótica, é tripartida em gramática pura, lógica crítica e retórica pura. Assim, sobre três categorias – primeiridade, secundidade e terceiridade – assenta os elementos de correspondência à experiência: qualidade, reação (relação) e representação (mediação).

Releva-se a experiência e seu domínio estendido sobre o homem remido pela terceiridade, que enquanto elemento de racionalidade nos impulsiona no exercício da razão para atingi-lo.

Essas proposições semióticas, entre várias outras, alimentam-me reflexões acerca de uma educação que privilegia o conhecimento pela experiência criativa. Se o desejo é conhecer, deve-se ser um observador atento a tudo quanto à vida apresenta, pois naquilo que vemos ou sentimos há mistérios que podem ser encobertos por se estar atrelado a verdades absolutas, que impedem que percebamos que o conhecimento pode ser maior e uma verdade pode mudar ou ser alterada. Isso nos impulsiona a rever nossas crenças como educadores, já que estas nos guiam em nossa ação.



Eco (2007) destaca o caráter de interpretação crítica dos fenômenos de semiose, numa continuidade que faz da explicação da motivação do fazer de hoje que determina a motivação do fazer do futuro.

Daí a importância do que Peirce abre, quando nos mostra uma possibilidade de entender o fenômeno num processo de semiose, nas experiências do cotidiano, sendo a realidade o referencial, para quem tem um conhecimento provisório e que conta com um grau significativo de falibilidade.

Destaca-se que são os signos constituídos por unidades culturais e colocados pela vida social a nossa disposição.

As unidades culturais são abstrações metodológicas, mas abstrações “materializadas” pelo fato de que a cultura continuamente traduz signos em outros signos, definições em outras definições, palavras em íconos, íconos em signos ostensivos, signos ostensivos em novas definições, novas definições em funções proposicionais, funções proposicionais em enunciados exemplificativos, e assim por diante; propõem-nos ela uma cadeia ininterrupta de unidades culturais que compõem outras unidades culturais. (ECO, 2007, p. 60-61).

Tal qual explicitado por Santaella (1996), o signo é assumido como parte, sem possibilidade de sair fora da organização social – é ideológico-histórico-social –, pois que reflita, refrata e diga a realidade segundo seu modo e isso determina a consciência como material semiótico-ideológico que se faz na interação social em processo. Tal explicitação visa a superação do bloqueio da capacidade de indagação pela restrição semiológica, ou linguística, que pouco enfrentam as relações complexas entre linguagem e consciência.

O que isso significa para a educação?

Talvez signifique enfrentar o medo, ter a coragem para um outro modo de agir, defender um outro posicionamento, reformular um pensamento, posto que nos reste a esperança frente a incerteza. Contrariamente à certeza que nos alimentara, conviver com a aposta e a possibilidade de entrever outra educação, que não coopere para que os sentidos sejam calejados a ponto de não mais sentir-se maravilhado diante das coisas. Mas, reativar um olhar que não sirva à conservação, à vigia, mas ao estímulo da curiosidade.

Quem sabe valorizar e dar lugar ao olhar primeiro que acarreta vemos na vida cotidiana tudo o que ela nos apresenta, não só com espanto, mas

considerando que esse olhar nos permite ver esse cotidiano sempre de uma nova forma?

### I. 3. 3 A pertença para além da hegemonia do verbal

Encontramos a semiótica peirceana num movimento de ultrapassagem do verbal no tocante as definições dos signos e pelas categorias do conhecimento encontradas na experiência – que são modos de apreender o fenômeno – ela se dá a conhecer. Deste modo, a unidade do signo é revelada em partes múltiplas que se interrelacionam em relações triádicas, que se diferem da tradição diádica significante-significado de Saussure.

Além de que é preciso ter em conta que:

O universo está repleto de mensagens que transitam ininterruptamente em vários níveis e camadas que se superpõe, cruzam, separam, reencontram-se, dentre as quais a linguagem verbal é apenas uma entre muitas outras. (SANTELLA, 1996, p. 316).

Então, podemos reconhecer a riqueza da linguagem e o conhecimento que se constrói em experiências que se dão mesmo em momentos não verbalizados, contudo vividos e significados nas linguagens múltiplas reconhecidas e legítimas enquanto vias de conhecimento. Tal qual nos depararmos com a linguagem do silêncio, e percebê-la também via de desvelamento do mundo e dialética entre ser humano/mundo. É possível a linguagem do silêncio e

Quando cala o som,  
Fala mais alto o coração.  
Quando cala a luz,  
Fala a escuridão.  
Sem nada a resolver,  
Resta o calar, ouvir  
A ausência das palavras,  
Um universo tão homem  
Tão menino.  
Um tempo sem fronteiras,  
Fantasias pelo ar: o mundo é meu,  
É só deixar falar a voz da solidão.  
Sou folha ao vento, sou luar,  
Poesia, sou canção,  
Sol nas montanhas,  
Sozinho... soluços...  
Sou silêncio. (VEZZONI, 1996)

Transparece o ser humano sem dualidades e em pleno gozo do universo, sem restrições que o obriguem a reconhecer que não há validade no que conhece porque não expresso em palavras, mas ao mesmo tempo, a experiência abdutiva que se revela de modo tão singelo na palavra, na poesia que esteticamente traduz e compartilha a pertença do ser humano a esse mundo que se vive, inteiramente e no embate das interações em que os pensamentos se entrelaçam para significar o mundo e, conseqüentemente o ser humano.

O entendimento sobre isso livra do antropocentrismo que alcança a tirania e do verbalismo, que pode alcançar o vício. Também leva à abertura para uma compreensão de que o ser humano tem conhecimento de mundo que se faz através de signos e nos signos.

O desafio posto por Prigogine (1996) sinaliza, de certa forma, nessa direção, uma vez que proponha se retorne à busca pelo reconhecimento de pertencimento do ser humano ao universo, não ao da ciência clássica, mas a do mundo que se decifra pelas ligações, dentro de uma evolução da matéria, à história da humanidade.

Encontramos também Santaella (1996) a considerar que as ciências modernas propiciaram avanços ao conhecimento científico, mas houve um distanciamento que se acentuou entre a vida concreta que se vive e o pensamento abstrato, teórico, de modo que a práxis histórico-social não seja tida em conta nesses campos.

A educação é desafiada a se comprometer com a dinâmica que se estabelece na construção do conhecimento, uma vez que o conhecimento permite também a construção do sentido de pertença. Logo, o educador que atenda a esse desafio, afirma a possibilidade de construção, que encontra na linguagem sua viabilidade, porque o ser humano é ser atrelado à interpretação, que é justamente o que leva à composição ser humano/mundo.

A abdução se revela como caminho para esse trajeto, no entanto carece de reconhecimento em sua importância no processo educativo, enquanto momento que escapa à palavra e criativo, que foge à hegemonia verbal.

O verbal que é proposto como algo anestésico muitas vezes, tal que mesmo uma ferroada de vespa não o rompe quando em ação.

[...] a carne plena de linguagem não tem muita dificuldade em continuar na palavra, aconteça o que acontecer. O verbo ocupa e anestesia a carne [...] Nada insensibiliza mais a carne do que a palavra. Se eu estivesse olhando alguma imagem, ouvindo o som saído do positivo, cheirando uma grinalda de flores, provando um confeito, segurando um bastão com a mão fechada, o aguilhão da vespa ter-me-ia arrancado gritos. Mas eu falava [...] no interior da couraça discursiva. (SERRES, 2001, p. 54)

E justamente aí se encontra o grande desafio: sentir a ferroadada. O educador que se abre a esse risco, que envolve não estar com pleno domínio sobre o outro, sem que se tome por defesa o verbalismo, que de alguma forma pode lhe assegurar a autoridade, ou revelar a arrogância, talvez como reflexo do temor do enfrentamento, irá viver juntamente com o outro a experiência abduativa – do inesperado, do novo que se impõe a ele e lhe exige uma significação nesse processo – na qual uma opção é o estabelecimento, ou descoberta, de uma nova linguagem. Mas, juntamente com a recusa a abertura, dar-se-ia o educador à perda de experimentar a dinâmica do conhecimento do mundo e, por que não, a perda de não captar a oportunidade de compor com o mundo, uma vez que comporia com o outro. Esta aproximação reafirma a viabilidade da criação e a quebra da hegemonia do verbal.

Podemos mesmo considerar, com Srour (1978), que as manifestações dos seres humanos são práticas vitais e nessas práticas se dá a apropriação do mundo pelo indivíduo como parte da coletividade.

Com isso as ciências – físicas ou humanas – são solicitadas a encontrar uma nova linguagem que possa descrever o mundo que se vive num universo evolutivo, que não recuse a possibilidade imaginativa e criativa, como quer Prigogine (1996), num universo de realização, de coisas possíveis.

No entanto, as novidades e a criação não são possíveis ao reino da ordem pura, afirma Morin (1996), nem tampouco na pura desordem, daí o paradoxo dos encontros provocados entre momentos de ordem e desordem, sem contar que estes variam, ainda, conforme o ponto de vista.

Comumente, tem-se por ordem aquilo que se comporta do modo esperado, quando isso não ocorre dá-se início à preocupação e as coisas se configuram como fora de domínio e solícitas de retornar à ordem. Algo bem familiar ao processo educativo, cujo estereótipo de sucesso de ensino-

aprendizado é traçar um planejamento e dele se valer como uma lei, cujas variáveis devem se restringir às já previstas – sem desvios –, pois o que disso fugir é desordem e entendido como algo que não coopere com o processo de modo positivo, tendo seu gerador por intento miná-lo.

A previsão e o controle, tal qual ressalta Bauman (2008), se colocam por resultados de ações como um atrativo central diante da possibilidade do caos. Contudo, considera que num mesmo cenário da sociedade o conceito de ordem assume significado distinto para aquele que busca o poder, o comando – que visa previsibilidade, na rotina e isenção de surpresa nos outros, enquanto que para si reserva o direito à imprevisibilidade – e o conflito se estabelece, pois a ordem para uns remete ao caos para outros. Entre as classes sociais há a leveza reservada ao ser, como também a crueldade atribuída ao destino. Além de que comumente a ordem se atrela à submissão, à razão, o que põe a autoridade em sintonia com a razão e a desobediência como algo irracional – o risco posto é que venha a se considerar que a razão está com os que detêm o poder. E nesse contexto bem se aplica algo que bem nos vem lembrar Serres (1990, p. 131) ao afirmar que “O poder compreende, então, de que lado tomba a balança. É que o domínio do mundo é pouquíssima coisa, comparado ao domínio dos homens.”.

Remetidos somos a considerar que é preciso que se desvele o agir desse poder. Seu exercício pode se significar não somente pelo uso da força, porém pode simbolizar a “violência sem sangue” à qual Restrepo (1998) faz alusão, chamando a atenção sobre o desrespeito à singularidade humana, que se caracteriza como uma violência que não faz uso da força física, mas atinge, tanto quanto, o ser humano que for seu alvo. Ele nos desperta, com tal alusão, a atentar que quando se prima por uma cujo processo se dê sem tocar as singularidades e vivências, revela-se um processo de manipulação cuja finalidade única se delineia em alcançar resultados e objetivos mecanicamente.

Seria a busca incessante pela homogeneização na educação um ato de violência sem sangue?

Que uma espécie de poder respalde qualquer autoridade, não há como negar, mas isso não justifica a dominação, senão a direção. E com isso fica fora de questão o uso da violência ou coerção. Na sociedade é possível que

haja reconhecimento legítimo da ordem se esta se faz acompanhar da credibilidade da autoridade e assim é possível o respeito espontâneo.

Na educação poderíamos conceber essa autoridade como exercício de levar o outro a desvelar o mundo e essa possibilidade, uma vez realizada, seria concebida como o poder que emana dessa autoridade.

O educador pode ser aquele, tal qual enuncia Restrepo (1998) que coopera de modo significativo na formação de sensibilidades, sem que se invista como um aniquilador frente a inimigos. Poder-se-ia estabelecer um movimento em que a obsessão pelo método, que acaba por cegar em relação aos modelos divergentes e em relação aos sinais de afetividade, fosse superada pela compreensão das relações dinâmicas, criando um movimento que de à luz posturas que nascem de uma consciência sensível e criadora, fruto da resolução dos conflitos. Métodos e conteúdos inseridos num tal processo, que enfrenta a busca por aprendizados significativos impulsionam o desenvolvimento da sensibilidade e não somente da disciplina e da ordem.

Seria interessante atentar às considerações tecidas por Srour (1978) no tocante à relação autoridade/ordem, na qual ele considera que se encontra arraigado à concepção de Comte – o positivismo – o estabelecimento da ordem. Há a busca pela resignação, pela consolidação da ordem pública, a partir da adequação da sociedade à natureza como modelo de que tudo providencia, de modo que as classes se vissem como naturais e a classe dominante poderia disso se servir em favor dela mesma. Todavia, qual a viabilidade de fazer a sociedade naturalizada ou a natureza socializada se havendo sociedade humana haverá a dialética natureza e sociedade? Ainda mais se se tiver em conta que o conhecimento produzido será sempre porta aberta para novos conhecimentos, que podem ainda ser retificados.

Nesse ínterim, é viável considerar que o conhecimento se obtém a partir de que:

- 1) o mundo existe independente de seu conhecimento, quer dizer, que se conheça ou não o mundo, isto não o impede de existir;
- 2) o mundo natural e social sofre determinações reais: a inter-relação de seus fenômenos e a lógica de sua estruturação interna produzem efeitos substanciais;
- 3) as determinações reais podem ser conhecidas, previstas e, numa certa medida, controladas, ou seja, podem ser apropriadas cognitivamente para uma possível intervenção;
- 4) o conhecimento resulta de uma produção pois, de um

lado, não há apropriação sem modificação do objeto apropriado – que existe de forma independente – e, de outro lado, não se trata de extrair o conhecimento como se este estivesse escondido no real, uma vez que se assim fosse não se teria mais uma transformação, mas uma recuperação do que já estaria previamente constituído. (SROUR, 1978, p. 32)

Oras, se a educação permanecer estagnada não viabilizará que se conheça como se conhece e com isso, faz-se entrave à construção do pertencimento do ser humano ao universo.

Afirma-se o conhecimento como reconstrução das coisas objetivas e a impossibilidade de separação entre conhecimento e objeto conhecido, num sistema de conceitos. Não cabe nisso, continuando com Srouer (1978), a oposição pragmática teoria/prática ao qual se recorre para justificar que as coisas por si mesmas se significam na relação direta com o agente sem intelecção, numa leitura feita da essência na existência de forma direta. Pelo contrário, para que o conhecimento se produza as informações complexas, sejam elas sensíveis, científicas, técnicas, etc., devem passar por um processo de abstração intelectual sobre objetos simbólicos – observação, intuição, representação, etc. –, na mente do agente. Então:

Resumindo: o real não é transparente e dele não se faz uma leitura imediata; a abstração não espelha o real, porém dele se apropria cognitivamente, isto é, modifica de modo particular o objeto apropriado; a produção científica não é por si mesma uma prática material, ao mesmo título que a prática produtiva econômica que transforma a natureza, pois o pensamento não trabalha diretamente com o concreto, mas com representações mentais deste mesmo concreto. É importante ressaltar que os agentes coletivos, ao obterem do real certo conhecimento, alteram suas relações para com ele: seus intelectos são afetados pela nova apreensão dos fenômenos e suas atividades ulteriores são por isso mesmo redefinidas. Consequentemente, as ideias são tão reais quanto às coisas da natureza, embora específicas na sua materialidade. Assim sendo, a abstração comanda o acesso aos processos concretos, queiram ou não, alguns empiristas. E o concreto, natural ou social, é sempre matéria bruta, não matéria-prima do processo de trabalho mental. Somente assim é possível resgatar a especificidade do pensamento, escapando à confusão empirista do real com o simbólico. (SROUR, 1978, p. 36-37)

Tais apontamentos confluem para a semiótica peirceana e cooperam para que entendamos que a sociedade humana, seja ela qual for, produz e sistematiza conceitos formais – que expressam generalidades abstratas e se fazem instrumentos que viabilizam a indagação – para poder produzir conceitos

singulares – empíricos – que se revelam em conhecimento concreto de objetos reais.

A realidade, segundo Peirce (2005a), é algo que a língua não consegue indicar quando fala do mundo real e requisita um signo dinâmico para que sua fala se faça distinta da ficção – tom de voz, olhar – pela atuação dinâmica sobre o ouvinte, que passa a ouvir como realidade. Implica que o mundo real e o fictício não se distinguem por descrição, mas que há necessidade ao significar o mundo real, de indicações de que ele esteja sendo significado e com isso é proposta uma realidade dinâmica em sua inteireza, num jogo de forças.

Também, como indica Santaella (1996), podemos considerar que somos remetidos à semiótica peirceana, porque esta, no ato de pensar seus objetos concretos revela-se como conjunto de conceitos formais, que uma vez ferramentas para proposição de indagações, que redundam em conceitos singulares, evidenciam o funcionamento do sistema concreto de signos.

A educação, a partir dessa perspectiva, é algo a ser assumido a partir e juntamente com a incerteza, na legitimidade que se constrói com referência ao ganho que ela pode produzir e na confiança de que seu objetivo se realiza na busca por uma linguagem em sintonia pela busca pelo universo das possibilidades e não somente das negações.

Ocorre-nos, que esse possa ser um percurso que coopere para que se retire a atualidade do clamor: “We don’t need no education/ We dont need no thought control/ No dark sarcasm in the classroom/ Teachers leave them kids alone” (WATERS, 1979)<sup>11</sup>. Esse clamor nasceu no final da década de 1970, e se instalou de tal forma nas mentes que tem servido de referência à negação construtiva do caráter educativo pela alusão ao abuso do poder e autoritarismo que deprecia o educador – também o processo educativo – por valer-se da intimidação e coerção, que lhe investe a palavra e o cargo.

Interessante que se atentarmos, teremos que cotidianamente utilizamos essa expressão “deixe a criança” quando entendemos que alguém está interferindo em uma atividade ou cerceando uma atitude que a criança

---

<sup>11</sup> Tradução livre: Não precisamos de nenhuma educação/ Não precisamos de controle do pensamento/ Nenhum humor negro na sala de aula/ Professores, apenas deixem as crianças.



expresse – crendo que ela não deva fazê-lo –, na qual não vemos mal algum, porque tomamos por bom, por comum à faixa de desenvolvimento, ou próprio à idade ou ao momento em que ela se põe. Não que se suponha que somente quem tenha domínio do conhecimento do desenvolvimento da criança fará utilização dessa expressão. Contudo, não deixa de ser surpreendente, nesse refrão, que essa expressão seja endereçada a educadores, que comumente se enunciam como conhecedores daquilo que venha a ser pertinente às crianças, que lhes seja apropriado em cada tempo ou momento educativo – e assim o seja –, longe do sadismo, do autoritarismo, da humilhação. Isso seria garantia, de certa forma, da autoridade do educador, para que ele antes que qualquer outro possa vir a enunciar que se “deixe a criança”, em favor dela e do que a experiência na qual ela se põe possa lhe render. Ou seja, é uma expressão que soa como algo que vem em defesa, devido à garantia de um exercício, que se faça apropriado, ou pelo menos que não virá a causar dano, mas experiência de vivência e aprendizado, mas que se vê às portas de ser impedido.

Atentemos, ainda, que as manifestações no final dos anos de 1960, já registravam na Europa, críticas severas por parte de alunos contra o autoritarismo reinante no processo educativo, da qual se dirá:

Creio que pela primeira vez na história, excluindo os escritos nos muros dos antigos e recentes ginásios e os cantos dos goliárdicos, uma crítica racional da escola, após tantas denúncias de filósofos e pedagogistas iluminados, é escrita em primeira pessoa pelos seus escolares. (MANACORDA, 1997, p. 339)

E sobre a qual se complementarás:

De fato, na aparente repetição da repulsa do sadismo pedagógico no interior de uma relação educativa *naturaliter* desigual, quem sabe ler esses sinais descobrirá a novidade da tomada de consciência, por parte de grandes massas, do fato de que essa desigualdade é apenas um aspecto particular daquela desigualdade geral estruturada nas relações sociais. [...] Mas é necessário dizer que os êxitos, fracos ou nulos, daquela juvenil tomada de consciência do eterno sadismo pedagógico devem ser imputados não tanto aos jovens, que hoje se tornaram inutilmente adultos, quanto aos adultos, que hoje se tornaram providencialmente velhos, porque estes tiveram medo de que das palavras se passasse aos fatos revolucionários, para os quais ninguém estava preparado, especialmente em pedagogia. (MANACORDA, 1997, p. 341)

Não seria o caso de se colocar sob a reflexão o fato de que várias décadas já são passadas das denúncias que se parecem atuais e ainda possamos tomar por referencial de crítica destrutiva ao processo educativo um refrão que escancara uma concepção de educação – que serve, bem ou mal, à sociedade – que nega a possibilidade de um conceito de ordem construído de modo a ser plausível a todos que participam de sua construção, para dele usufruir como modo de pertencimento e não favorável ao despotismo, que pode se revelar em palavras ou ações?

Transcrevemos, a seguir, um lamento. Poderia ele nos despertar a sensibilidade para com o retrato que nos mostra a situação em discussão?

O amor, não a guerra. [...] Vamos, sede lúcidos. Para morder, atacar, desfigurar, é necessário pouco talento. [...] O amor, não a guerra, isso requer talento demais. Um poder que se acha no povo, uma relação positiva com a vida [...] um saber, esta felicidade vital que dá tudo num sorriso, a gentileza, esta alta genialidade de grandeza dentro da relação corporal. [...] um dedilhado que o violão ensina, um olfato fasto, uma sensibilidade penetrante e desdobrada como um buquê. A única arte que mobiliza todos os sentidos. (SERRES, 1990, p. 91)

Difícil conceber como uma normalidade, ou deliberalidade, que o ser humano opte em se fazer parte daquilo que o intimida, que o cala, que o expõe à humilhação e que é gestado justamente no mundo que ele conhece e no qual se educa? Se assim se definiram as relações na educação, não seria passada a hora de se oportunizar sua redefinição mediante a reformulação do fenômeno instaurado, para que seja apreendido e gere ações ulteriores que não guardem resquícios das práticas enunciadas?

Quem sabe possamos pensar numa relação educativa em que se supere o poder destrutivo no conclave, pelo chamado:

[...] vem, eu queria legar-te as coisas sensíveis perdidas, o conciliábulo do mundo múltiplo [...] legar-te-ei a finura, gostos e perfumes [...] dir-te-ei, depois, as velhas ruínas de minha língua, minha bela linguagem que vai morrer [...] doce voz das coisas, vem nos restos abandonados de dois jardins devastados, esquecidos, o jardim dos sentidos destruído pela linguagem, o jardim de minha língua destruído pelos códigos [...] vem sentir e tocar, aprenderás muito cedo a ciência, asseguro que aprenderás. (SERRES, 1990, p.103)

A linguagem novamente se põe como questão a ser trabalhada de modo a não ser destrutiva, mas na possibilidade de revelar outro modo de vida na multiplicidade que a própria vida oferece seja em qualquer tipo de linguagem que se faça meio para um mundo viável a todos. Que se presentifique o sensível, tanto quanto que se convencionou esteja presente o racional.

Que venha o tempo em que relatos de décadas atrás pareçam absurdo, ou seja, algo tão estranho a ponto de ser tomado como verdadeira impossibilidade de ter sido atribuído ao processo educativo, em meio a uma sociedade que produziu tanto conhecimento.

## II. EDUCAÇÃO: ENREDAMENTOS PARA UMA RAZÃO SEMIÓTICA

A evolução humana se construiu sobre um caso de esquizofrenia leve que nos torna capazes de apresentar objetos que estão fisicamente ausentes.

Herbert Hrachovec

Experiência não é o que aconteceu com você; mas o que você fez com o que lhe aconteceu.

Aldous Huxley

A educação, no decorrer da história até a contemporaneidade, cada vez mais tem sido transmitida principalmente por palavras. Quanto mais alto o grau de instrução, maior a tendência a dar atenção somente às palavras e às ideias. Com isso o conhecimento direto com fatos da existência, cujo contato se faz pelo conhecimento objetivo, fica relegado a um segundo plano, ou mesmo desprezado. Aqui nos chama a atenção, que o mesmo sistema de símbolos e palavras que nos diferenciam, enquanto ser humano, dos demais animais possa vir a nos vitimar ou beneficiar, pois uma educação na qual predominantemente se opte pelo verbal, pode não atingir seus objetivos plenamente e as noções de natureza e humanidade podem não vir a ser desenvolvidas nos educandos.

É certo que as palavras também nos trazem o gozo estético, tanto que Fernando Pessoa se declara amante das palavras e expressa sua paixão por elas e o prazer que elas lhe proporcionam quando diz:

Gosto de dizer. Direi melhor: gosto de palavras. As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas [...] transmudou-se-me o desejo para aquilo que em mim cria ritmos verbais, ou os escuta de outros. Estremeço se dizem bem. (PESSOA, 2006, p. 259)

Essa experiência estética pode ser gozada por outras pessoas e, porque não considerar que esse gozo indicado por Fernando Pessoa tenha relação com a vida que as palavras assumem dentro da linguagem, tal qual Boff (1999, p. 90) alerta que elas estejam “[...] grávidas de significados existenciais. Nelas os seres humanos acumularam infindáveis experiências, positivas e negativas, experiências de busca, de encontro, de certeza, de perplexidade e de mergulho

no Ser.” Com isso se evidencia que ainda que sejam convencionadas não são estáticas, revestem-se de beleza e assumem vida o que acaba por colocar à mostra que estão sempre em movimento, tal qual o descreve Cecília Meireles (2005, p. 61), pois: “Alheias e nossa as palavras voam. Bando de borboletas multicores, as palavras voam... Voam as palavras como águias imensas. Como escuros morcegos como negros abutres, as palavras voam.”.

Ao nos referirmos à palavra podemos pensá-la, então, na oralidade e na escrita, já que ela nos permite transcrever o oral, o discurso, que para Maturana (2001) também comporta a recorrência ao fluir emocional, porque a linguagem, dirá ele, tem a ver com o fluir em recursão nas coordenações consensuais de conduta, que se revelam nas palavras escolhidas para compor uma frase ou na expressão escolhida mesma.

Pela palavra o homem pode se revelar prosaico e poético, não só sujeito à utilidade, mas também ao deslumbramento, ao amor. E, assim, como aponta Morin (2004a), a palavra nos mostra a dimensão poética que existe no humano pelo poder da linguagem, nos pondo em contato com aquilo que ultrapassa o dizível, como na poesia.

Põe-se em evidência que há grande flexibilidade para a articulação e combinação no jogo de unidades que se aprendem e se colocam em variações. No entanto, isso não permite que se deixe de relevar que:

[...] é verdade que todo conteúdo expresso por uma unidade verbal pode ser traduzido por outras unidades verbais; é verdade que *grande parte* dos conteúdos expressos por unidades não-verbais podem igualmente ser traduzidos por unidades verbais; mas é também verdade que existem muitos conteúdos expressos por complexas unidades não-verbais que não podem ser traduzidos por uma ou mais unidades verbais senão por meio de vagas aproximações. (ECO, 2007, p. 152).

Não obstante ser a linguagem verbal de maior poder enquanto artifício semiótico carece de outros sistemas semióticos para que as palavras assumam o poder que têm de menção às coisas.

Somente o universo linguístico não dá conta do conhecimento do mundo. Não cabem nas palavras tudo o que conhecemos e sentimos, ou desejamos expressar. Também o mundo não se mostra a nós somente pelas palavras.

À luz da doutrina das categorias, eu diria que um objeto, para ser esteticamente bom, deve ter um sem-número de partes de tal forma relacionadas umas com as outras de modo a dar uma qualidade positiva, simples e imediata, à totalidade dessas partes; e tudo aquilo que o fizer é, nesta medida, esteticamente bom, não importando qual possa ser a qualidade particular do total. Se essa qualidade for tal que nos provoque náuseas, que nos assuste, ou que de qualquer outro modo nos perturbe a ponto de tirar-nos do estado de ânimo para o gozo estético, da disposição de simplesmente contemplar a materialização dessa qualidade [...], neste caso, o objeto permanece, mesmo assim, esteticamente bom, embora as pessoas de nossa condição sejam incapazes de uma tranqüila contemplação estética desse mesmo objeto. (PEIRCE, 2005a, p. 203).

As coisas são transformadas por nós em palavras, mas não se prendem somente a elas para se revelarem a nós. Mesmo as palavras, se não estivessem atreladas ao viver seriam estáticas, pois é na dinâmica do viver que ela encontra espaço para revelar, desvelar e também velar as coisas, num movimento recursivo entre homem e linguagem. Por isso as palavras têm certa magia e não podemos desprezá-las, pois nos ajudam a traduzir o real.

Deely (1990) dirá que o fenômeno linguístico é incluso no esquema da experiência pela expansão natural do ponto de vista semiótico e desvela a característica mais marcante da linguagem humana que consiste em transmitir o não-existente tal qual fala com facilidade daquilo que é. Somente situado dentro da comunidade biológica se vê com clareza a linguagem surgir com singularidade peculiar ao grupo humano que se insere em semiose mais ampla para a atividade de interpretação. Tanto que na experiência dos povos, em sua teorização, temos a história do discurso humano entrelaçada a coisas irreais, que foram reais no pensamento.

Atentemos que o espaço do outro só se modifica pelo discurso, quando este seduz emocionalmente. Aí se abre a oportunidade de pensarmos que isso pode ser feito de muitas maneiras: com o corpo, com o som, com os gestos, porque nos domínios de relações que queremos conservar acabamos por viver o mundo que especificamos. Estamos no mundo e temos propósitos nesse mundo que vivemos. Nesse mundo a linguagem se faz, assim, o fundamento da comunicação e conseqüentemente, dirá Eco (1976), o próprio fundamento da cultura, pois não se reduz à organização de estímulos naturais. Portanto, se há na linguagem uma função comunicativa, esta só é possível pela função mediadora que a linguagem comporta, mediação essa que, conforme Santaella

(2007a), não é redutível à meio de comunicação ou ao ambiente cultural e social criado por esse meio, dada à própria função mediadora, que tem um sentido legítimo que implica um conceito epistemológico, que abarca a percepção e a cognição mediada do mundo que nos afeta, pela linguagem, pelos signos.

Também aponta nesse sentido Deely (1990) ao indicar que há confusão entre linguagem e comunicação e o ponto de vista semiótico pode cooperar para eliminá-la. Isso porque a semiótica não deve ser restrita ao literário linguístico, pois assume os domínios das formas biológicas e com isso assume o desenvolvimento evolutivo em geral, o que não permite isolá-la dentro do campo da língua.

Abre-se à educação uma oportunidade de reclamar a presença da lógica do sensorial, conforme Restrepo (1998) a coloca, no reconhecimento do ser humano como sensível, emotivo, racional, de movimento, dinâmico, que, pelos sentidos sente e reage e num movimento corporal enuncia um pensamento. Tal qual quando propõe atenção sobre os gestos de acariciar e de agarrar – a mesma mão pode revelar violência ou ternura, numa demonstração da importância da linguagem, não só verbal, para a vida humana.

Isso nos ajuda a refletir sobre o fato de que se a linguagem verbal nos propicia o benefício da experiência estética e também o acesso ao conhecimento acumulado pela experiência daqueles que nos antecederam, pode da mesma feita nos tornar vítimas de uma tradição linguística que crê num saber limitado, ao alcance do ser humano como única sabedoria possível e nos tolher o conhecimento de mundo como um mundo que não seja este, de um universo de saber reduzido. Tal qual considera Huxley (1984), tomar as palavras por fatos reais numa mentalidade estreita que considere os fatos utilitários como imagem completa da realidade, configura-se numa subversão da realidade, pois o mundo objetivo, ao ser reconstruído nas concepções dos conceitos linguísticos ou científicos, é artificializado. Seria como roubar parte da essência ingênua das coisas na tentativa de convertê-las em símbolos, para que se tornem inteligíveis.

Mas, podemos considerar que a inteligência não tem seu desenvolvimento à parte do mundo da afetividade, o qual compreende a curiosidade, a paixão, que não ficam à margem da pesquisa filosófica e

científica, mas antes as impulsiona, tal qual nos propõe Morin (2004b). Para tal é preciso considerar que o conhecimento comporta interpretação, o que implica que quando se mostra sob a forma de ideia, de teoria, em palavras, se mostra como resultante de uma tradução, de uma reconstrução da linguagem e do pensamento. Nele está imbricada a subjetividade daquele que conhece, de seus princípios de conhecimento e sua visão de mundo, nos quais também podem se projetar medos e perturbações mentais oriundas da emoção.

Tenhamos em conta que nossa narrativa, ou pensamentos da experiência cotidiana não encontra meio de se reduzir à realidade física, dado que a palavra não corresponda à estrutura física, uma a uma, somente corresponde à estrutura do discurso.

Os seres humanos se fizeram seres narrativos e transmitem sua cultura nas histórias ao extrapolar o instinto e o comportamento como meios estritos de educar os filhos. Talvez isso, leva-nos a refletir Deely (1990), seja a indicação do primeiro papel universal da narrativa: raiz da transmissão da cultura, e possibilidade de transmissão cumulativa do conhecimento. Além de que se consideradas que as modalidades comunicativas sustentam e possibilitam o uso de competências especificamente linguísticas, teremos seu início no envolvimento de modalidades perceptuais e sensoriais, que incluem ambiente físico que as sustenta e modalidades comunicativas para além do sensível, dada uma herança biológica.

Colocamo-nos frente à problemática da possibilidade de uma educação mais sensível, que ultrapasse os dualismos e numa busca por estabelecer canais que nos possibilitem diálogo com o mundo e com os nossos iguais.

Remetidos somos à estética, que se estabelece entre o ser humano e o mundo, a partir de uma raiz biológica que se desenvolve e assume o caráter fundamental da sensibilidade. Ela alarga e enriquece no ser humano a afetividade, que se traduzirá na sensibilidade aberta à percepção do real e do imaginário. E Morin (1975) considera que essa sensibilidade estética põe o ser humano em sincronia com o mundo – há a existência objetiva, prática e a existência subjetiva, mental e com isso a possibilidade de dissociação, de combinação, de contemplação –, pois estende seu domínio às formas visuais, sonoras aromáticas e à expressividade, e as conecta com a sensibilidade lúdica, conservada pela ação neotênica no ser humano, que lhe proporciona a



persistência da afetividade infantil. Com isso também se assegura ao ser humano condições de melhor desenvolvimento afetivo, intelectual, individual e inventivo, que vem pela integração do jovem na sociedade adulta, e na abertura que ele requisita para a reprodução e para a invenção.

Há uma questão, que se situa nesse âmbito, inclusive colocada também por Huxley (1984), que se faz nossa. Ela diz respeito à problemática na qual se embrenha a educação, que mostra se espelhar no modelo do século XIX, dado que prima por uma educação racionalista, com grande dificuldade de abrir-se à sensibilidade, aos relacionamentos e à percepção sensível tão própria ao humano, que de forma intrincada permeia o viver no qual se educa: sabida a existência de uma realidade interior e exterior, não deveríamos assumir a busca por tornarmo-nos, e a nossa descendência, ciente e mais perceptível a isso?

Afinal, e isso Restrepo (1998) aborda com maestria, interagimos com seres humanos e com eles podemos cultivar no processo educativo, climas de sensibilidade que se abrem à expressão e o sensível não precise temer o austero.

Encontramos em Boff (1999) reflexões acerca da problemática que envolve a aceitação da sensibilidade e com elas vêm considerações de que não há mágica ou algum lugar privilegiado que guarde respostas prontas que venham a resolver os problemas da busca que tem se imposto ao ser humano, que por sua vez se confronta mais e mais com a perda de conexão com o todo.

Poderíamos olhar para as propostas já existentes e com elas aprender a buscar outras dimensões que venham a enriquecer nossa percepção de realidade, de modo que ela se renove e revitalize a perspectiva de vida. Como diz Bauman (2001), a procura por receitas, além de não garantir satisfação, faz-se destrutivo pelo vínculo com a dependência, tal qual um vício do qual mais se precisa quanto mais se usa e mais se sofre quando em privação.

Ao processo educativo caberia validar a experiência, tanto daquilo que conceituamos como daquilo que nos fala de forma mais sensível e que ainda não está conceituado. Não caberia, então, reconhecer como forma de conhecimento aceitável, para a construção de conhecimento de mundo, aquilo que não se traduz em palavras?

O ser humano busca a compreensão dos fenômenos e indaga sobre eles de modo que as aparências sensíveis vão se desvelando em significações, pois por trás das relações da percepção e mente há processos cognitivos responsáveis pelo reconhecimento, pela memória e possibilidade de previsão que viabilizam a compreensão do fenômeno. A percepção desempenha um papel epistemológico nos processos gerais de conhecimento. Seja um desenho rupestre, uma dança, uma cenografia ou uma obra de arquitetura, são linguagens produzidas pelo sistema social e inculcam valores porque nos atingem em todo tempo, ao que Santaella (2007b; 1998) bem coloca que todo fenômeno de cultura é prática de produção de sentido e de linguagem, logo são práticas significantes.

Justamente essas buscas nos põem frente à semiótica de Peirce (2005a), que especifica que a cognição implica quase que todo fenômeno da vida mental, implica então emoção, paixão, exercício da vontade. Nela existe sentimento, sensação e atividade juntamente com a faculdade do aprendizado, da aquisição, da memória, da inferência e da síntese. É um fenômeno da cultura intelectual e pertence à dimensão cognitiva da experiência, já que abarca todos os tipos de consciência e é a consciência da síntese, que une os momentos de nossa vida, que continua através de cada instante do tempo – por isso é consciência não imediata.

Como elabora Deely (1990) é em meio à teia mais extensa da experiência humana, que encontramos a semiótica, num entrelaçar entre semiose perceptual e semiose linguística a compartilhar com as demais espécies biológicas. Permeia essa teia, redes internas ao corpo que sustentam o ser humano, e na interação com o ambiente físico emergem fios que num todo ininterrupto e sem fissuras forma um todo com a natureza.

A semiótica, ou lógica, é proposta por Peirce (2005a; 1975) como a ciência da observação, como uma formal doutrina dos signos. A partir da observação abstrativa, que permite o exame do interior para responder questões por meio de diagrama na imaginação – um reconhecimento feito por pessoas comuns –, é possível fazer assertivas falíveis, por uma inteligência capaz de aprender pela experiência – inteligência científica. Nela, o signo – um *representamen* – equivale a um primeiro que se coloca em relação triádica com um segundo – seu objeto – capaz de determinar um terceiro – seu

interpretante. Assim, o signo é um *representamen* com interpretante mental, uma vez que o pensamento é o único modo de representação, pela relação triádica que liga três membros.

O interpretante é criado pelo signo e seu objeto de modo mediato e relativo, mas não deve seu objeto ser tomado por signo, seu objeto é um outro. Temos um interpretante criado pelo signo e determinado mediatamente pelo objeto, assim, o signo criado suporta a determinação pelo objeto – essa criação do signo se chama interpretante e requer da mente a observação colateral, que é uma prévia familiaridade com aquilo que é denotado pelo signo, e que fica fora do interpretante. Temos no modelo de Peirce uma tríade, que expõe a percepção num processo mediado e contínuo.

Conforme Santaella (2004) explicita, Peirce propõe ser o percepto algo fora de nós – que já está. Serão os órgãos sensórios os tradutores desse percepto e conforme se dá sua tradução ele é imediatamente interpretado no julgamento da percepção que se designa *percipuum*. Esse julgamento perceptivo é uma espécie de proposição que nos informa sobre o que se percebe no momento e equivale a uma inferência na qual acreditamos enquanto informação e a aceitamos. Ou seja, o percepto que se apresenta é capturado imediatamente pelas malhas dos esquemas mentais e também imediatamente filtrado por ela, de modo que aquilo que se nos apresente seja traduzido. Mas nossa consciência não tem domínio sobre essas operações, o que justifica a falibilidade do julgamento de percepção, que ainda assim, é indubitável.

As considerações de Deely (1990) corroboram com esse quadro e o complementam ao afirmar que a semiótica não se atrela a uma teoria, é antes baseada num processo responsável pela possibilidade e pelo que houver de realização na experiência de qualquer ser vivo – experiência que depende da ação do signo, ou seja, da semiose. Ela se ocupará com as tentativas de explicar o signo e como a semiose se torna possível, daí não confundir-se semiótica e semiose, mesmo porque a história da semiose é a mesma história do universo, o que não se aplica à história da semiótica. Então, os signos são anteriores aos objetos na experiência e quando se dá seu estudo a semiose é desvelada e conseqüentemente uma rede equivalente à própria natureza em

sua dimensão. Os objetos serão tidos não como coisas, mas como o que as coisas se tornaram depois de experimentadas.<sup>1</sup>

Assim, também, dirá:

[...] o signo não é uma coisa nem um objeto, mas um padrão de acordo com o qual as coisas e os objetos se entrelaçam para criar a trama da experiência, na qual uma parte está por outra parte de modo a dar maior ou menor “sentido” ao todo, em tempos e contextos variados. (DEELY, 1990, p. 76)

Temos com isso a evidência da semiótica pelo viés que Nöth (2008) a situa, como ciência, no campo da transdisciplinaridade. Dessa forma, dentro dos limites da experiência é que surge a noção de coisa, em contraste com objetos e signos, pela resistência oposta ao que desejamos, pelas surpresas que guardam e por continuarem a existir quando já não mais estivermos aqui. Numa constante, considera Deely (1990), resta o papel do signo a dar existência aos objetos de qualquer tipo. Temos com isso um vasto campo para a semiótica, mas Santaella (2007b) nos chama a atenção para o fato de que ela se define na busca pela descrição e análise do fenômeno constituído enquanto linguagem e, de toda e qualquer linguagem, numa rede que se confunde e enreda uma pluralidade de linguagens de formas, movimentos, interações, cores e imagens, que nos constituem seres de linguagem, seres simbólicos que estão na linguagem que está em nós. Sejam linguagens da natureza ou da tecnologia, dado que:

[...] o homem só pensa por meio de palavras ou outros símbolos externos, [...] os homens e a palavras se educam mutuamente; cada incremento da informação humana comporta, e é comportado, por um correspondente incremento da informação das palavras... E que o signo ou a palavra que os homens usam são o próprio homem. Porque o fato de cada pensamento ser um signo, em conexão com o fato de a vida ser uma cadeia de pensamentos, prova que o homem é um signo; e que todo pensamento seja um signo *externo* prova que o homem é um signo externo. O que equivale a dizer que o homem e os signos externos são idênticos, no mesmo sentido em que são

<sup>1</sup> A existência dos signos, entendida como anterior ao homem – que não nega a importância do homem –, que se revela na terceiridade, acaba por estabelecer mais um diferencial em relação à fenomenologia de Husserl, que parte do entendimento de que o mundo existe porque o sujeito existe e que “[...] quer ser a descrição de um mundo de essências pressentidas por uma intuição eidética (de *eidōs*, essência em grego) e que não se confunde com o mundo empírico dos fatos. Mas também é um empreendimento de fundação que busca uma “fonte primária”, original, no Eu puro que pensa [...]”. (LACOSTE, 1992, p. 52)

idênticas as palavras *homo* e *man*. Portanto, minha linguagem é a soma global de mim mesmo: porque o homem é o pensamento. (PEIRCE 5313-314, apud ECO, 2007, p. 257-258).

Peirce, conforme sinaliza Deely (1990), teve a percepção de que a significação se dá enquanto processo, na relação em si mesma que é apreendida no próprio ser de maneira imperceptível, mas sem perder a distinção do significado e do veículo sígnico. Sem essa visão o desenvolvimento da semiótica fica prejudicado, porque há que se ter em conta que não só os símbolos existem, mas que também eles crescem.

Põe-se mesmo um processo de semiose sem limites, que garante ao sistema semiótico explicar-se numa soma de linguagens variadas, em convenções de sistemas que se sucedem e se esclarecem, situando a definição de signo na própria implicação dessa ilimitada semiose que desvela e explica o mundo.

A semiose sempre envolverá três elementos, sendo que um deles não precise necessariamente existir. É a ação do signo que evidencia a triadicidade que não se pode reduzir: coisa, objeto, signo. Ou seja, há a existência da causa e efeito, numa relação diádica, uma relação física da secundidade, mas há referência ao futuro num terceiro elemento interpretante que é essencial, da terceiridade. O signo representará algo que não ele mesmo para um terceiro, ligado ao significado que é o objeto que o signo não é, mas que ele representa e substitui.

Quando uma representação é referente a si mesma é objeto, mas quando essa representação é de algo que não ela mesma é signo. Logo o signo deve ser representação, mas não é qualquer representação que é signo. Se a representação é de si mesma é objeto, se é de algo que não ela mesma é signo, o que faz o signo consistir da relação formal com o outro e desobriga o objeto de funcionar como signo na experiência, ainda que possa fazê-lo. Caso o objeto seja significado e torne-se signo, o fará através de sua diferenciação em relação àquilo que significa. Daí as ideias ao invés de se identificarem com os objetos que elas significam se separarem deles como signos. Ainda, pode o signo que seja objeto deixar de sê-lo em qualquer instância de percepção. Assim, a distinção entre objeto e signo, ao que toca à semiótica, é distinção entre representação e signo – interpretante.

A primeira qualidade da impressão produzida por um signo é denominada interpretante imediato. É o potencial do signo. Um interpretante, conforme proposto por Peirce (2005a), tal como revelado pela compreensão adequada do próprio signo. Enquanto que o efeito produzido por ele sobre o intérprete é o interpretante dinâmico, um efeito concreto, sendo o hábito ou lei em si, o interpretante final, conforme apresenta Nöth (2008).

Santaella (2004) ao discorrer sobre os três interpretantes do signo os relata como sendo: o interpretante imediato é aquele que implica o grau de interpretabilidade, ou aquele que pode produzir algo na mente daquele que interpreta; o interpretante dinâmico diz respeito ao efeito que a realidade produz ao seu interpretado, na mente singular; já o interpretante final se refere à produção que se daria em qualquer mente se o exame fosse levado suficientemente longe.

Temos um ser do signo que é relativo. Sem seu conteúdo ele se despoja da terceiridade e retorna à relação diádica da existência, ou à monádica, da possibilidade, à espera de, quem sabe, se tornar signo pela relação com um outro, de modo que venha a ficar em seu lugar. Num sentido geral o ser é relativo conforme o entendimento requisite, numa relação transcendental, diz Deely (1990), que evidencia que tudo tem existência através de interações que precedem ou envolvem o existente. Mas num outro sentido a relatividade se mostra idêntica à conexão física – quando não conhecida – ou objetiva – quando conhecida – real entre entidades subjetivas aqui e agora. Essa noção de ser relativo tem como singular o fato de incluir a totalidade de nossa experiência, tudo com o que ela se depara.

Na manifestação do objeto se realiza a função essencial do signo, que não necessita como veículo sógnico, para funcionar como signo, de um elemento objetivamente sensível, mas isso já será requisito para que objetos conhecidos em si mesmos sejam transformados em signos de outros objetos. Um objeto da experiência se diferencia de uma coisa experimentada, ainda que esta seja um objeto da experiência, que por sua vez nos impõe a noção de que não aprendemos e nem conhecemos todas as coisas, pois o que temos a experimentar é mais vasto do que aquilo que experimentamos. No que experimentamos o ser objetivo contrasta com o ser físico, dependem um do outro e seus limites diferem, apesar de numa variedade de modos o ser físico

se entrelaçar com a objetividade. É nessa interação entre ser objetivo e ser físico – na constituição da experiência – que se encontra a ação do signo. É o papel de mediador sendo desempenhado pela natureza da significação. O aparecimento do signo, que liga objetos à teia de experiência, o contextualiza. A essa teia respondem, por nela estarem presas, todas as coisas em seu processo de objetivação, como que participando de sua semioticidade, assim forçam também a teia a responder-lhes.

O signo é representação através de seu fundamento, e por ser representação envolve-se em interações da secundidade como também da existência física, assim em todo domínio da natureza sua virtualidade é presente e opera, numa semiose virtual que antecede o cognoscitivo, já que interações diádicas projetam um nível virtual de terceiridade antecipador de mudanças de estado e condições futuras que respeitam o presente e dele se diferenciam. Logo, tanto retrospectivamente como prospectivamente os efeitos presentes são signos virtuais. Não é com a cognição que o processo tem início, com ela ele entra na terceiridade.

A semiose – ação dos signos e atividade na natureza na qual se alicerça a semiótica – é um processo de revelação que comporta a possibilidade do engano e da traição, como quer Peirce, lembra Deely (1990), no qual o futuro influencia eventos do presente e não se confina no que foi ou é, mas emerge na fronteira entre o que é e o que pode ser, ou que poderia ter sido. Será sempre circundada por interações subjetivas, sejam elas físicas ou psíquicas, que se fazem seu contexto e condição, compondo uma interação dinâmica, na qual elas se mantêm aquém dos signos. Assim, as interações dinâmicas nem sempre envolvem a ação dos signos, mas a ação destes sempre envolverá interações dinâmicas. A mente encontra alimento por ela, que possibilita a existência em comunidade, pois nossa experiência está implicada no nível mais alto e mais próximo de nós de semiose, a antropossemiose, na qual se inclui todo e qualquer processo sígnico nos quais diretamente os seres humanos se envolvem. Com isso:

Pela primeira vez em talvez trezentos anos, a semiótica torna possível o estabelecimento de novos fundamentos para as ciências humanas. Esses fundamentos, por sua vez, tornam possível uma nova superestrutura para as humanidades e as chamadas ciências exatas e naturais, uma estrutura frequentemente sonhada e que a

semiótica pela primeira vez coloca ao nosso alcance, contanto apenas que tenhamos um entendimento do signo e seus funcionamentos essenciais suficientemente rico para impedir a possibilidade de isolar a pesquisa semiótica dentro da esfera da língua [...]. (DEELY, 1990, p. 20)

A semiótica tem a capacidade de viabilizar a mudança de época intelectual e cultural, tão abrangente e profunda quanto outras mudanças de eras já ocorridas, pois implícito no ponto de vista semiótico estão uma nova definição e uma nova compreensão de realidade e, ao redefinir a realidade muda-se também o paradigma de ser objetivo em contraste com o subjetivo. O mundo objetivo, no modelo da semiótica, é o da comunidade de investigadores. A ideia de realidade a prevalecer, não é a que independe do observador, mas a que o inclui em tudo o que dele dependa juntamente com aquilo que se revele na experiência ser independente do observador.

Vemos nesse discorrer, delinear-se, à medida que adentramos a semiótica de Peirce, um processo de conhecimento de mundo que não despreza nenhuma instância do conhecimento, desde o mais sensível ao mais elaborado. Mostra-se como que um portal que se abre para o mundo, permitindo um diálogo com ele, o que se evidencia no reconhecimento dos mais variados modos de conhecer, em qualquer instância: nele todos cabem e tem seu valor reconhecido, tal qual a educação que pleiteamos. Todo conhecer se situa de modo significativo dentro de um processo no qual a experiência encontra lugar no saber, na pluralidade que é acolhida de forma tão legítima no processo semiótico, na sensibilidade que não teme a razão e vice-versa, na contextualização do ser humano em sua existência que não se dualiza no mundo.

Vislumbramos na semiose a possibilidade de uma educação dinâmica, onde se reconhece o objetivo e o subjetivo, e na qual se pode encontrar lugar, sem medo do erro e da frustração – medo que pode levar a um conhecimento delimitado por paradigmas que impedem de ver para além do que se diz ser.

Isso se reforça se considerarmos o ponto de vista semiótico, como propõe Deely (1990), como uma perspectiva resultante da reflexão contínua sobre a experiência vivida como um todo, da sensação ao entendimento, numa teia de relações sígnicas – perspectiva que abarca a crença, a experiência de realidade e todo o conhecimento. A ele é peculiar a tentativa de interpretar, por



serem suas fronteiras as fronteiras do próprio entendimento, na dependência de interpretações cognatas da sensação e da percepção, o que impede de reduzi-lo à ideologia. Logo, a teia é pertinente à experiência e a reflexão a traz à luz, e uma nova perspectiva é estabelecida. Experiências individuais, nas quais se acultura e socializa o homem, como também as heranças biológicas que por elas são sobrepujadas, constroem essa teia. Isso faz da questão básica da semiótica uma questão que diz respeito também a leigos.

Interessante e oportuno citar, que a experiência de Huxley (1984) evidencia justamente isso. Ao experimentar a mesalina na expectativa de abertura para um mundo de contemplação e revelações, de percepção tão alterada ao ponto de compreender a linguagem do visionário ou do místico, se depara com uma sensação diversa à esperada. Isso se dá, na interpretação de Huxley, justamente por ter ignorado seus hábitos e educação, ou seja, ele não teve em conta as particularidades de sua formação mental e temperamento, e de um mundo interior que ele descreve comportar certa monotonia. Com isso nos dá uma noção de como a teia de relações sógnicas a tudo abarca na vida.

Enfim, o fenômeno se abre à observação real ou não, a todos. Ele é qualquer coisa presente à mente externa ou internamente, seja sonho ou ciência, ou seja, as experiências que se abrem ao cotidiano do ser humano. A fenomenologia buscará analisá-lo e descrevê-lo, para o que aponta Santaella (2007b), requisita-se ver o que se põe diante do olhar, discriminar as diferenças nas observações que serão generalizadas em classes abrangentes. Isso coopera para que os signos não sejam utilizados de modo tecnicista em meras classificações. A classificação habilita para a leitura de linguagem indeterminada até fórmulas abstratas da ciência exata, num processo sógnico qualquer. Evidencia-se que a semiótica, em relação às tentativas de interpretação dos fenômenos humanos dá um número de pistas que não devem ser negligenciadas.

As interpretações reclamam situar-se dentro da comunidade biológica, para que a linguagem possa ser vista como emergente de uma semiose maior na qual se insere o grupo humano. Na mente que interpreta se estabelece a relação de representação que produz o signo que se faz interpretante do primeiro e sucessivamente o significado de um signo será outro signo, seja uma palavra, uma imagem, um sentimento ou outros mais.

O interpretante resulta de uma ideia, no sentido semiótico, tal qual explicita Santaella (2007b) ser ele a determinação que afeta a mente pelo signo, cuja causa mediata é o objeto. Ao que Deely (1990, p. 86) complementa especificando como “descoberta individual da relação como tal como sendo a conexão e a diferença entre signo e significado”, cuja modelagem pública resulta de uma rede de relações resultantes da aquisição pela mente fundamentada em certos conhecimentos. Essa ideia, se corporificada numa estrutura objetiva, torna-se publicamente acessível e pode ser compartilhada.

A fenomenologia de Peirce insere-se numa arquitetura filosófica que abarca a análise do fenômeno na seguinte base: fenomenologia, que postula as propriedades universais do fenômeno em sua observação; ciências normáticas, que distingue o que deve ou não ser; metafísica, a ciência da realidade, que não antecede sua filosofia, mas dela resulta. Dessas três, a ciência normática se desdobra em estética, uma ciência daquilo que é objetivamente admirável sem que necessite uma razão posterior para que assim seja; ética, uma ciência da ação ou da conduta que tem por base a estética; semiótica, ou lógica, que é a teoria dos signos, do pensamento deliberado. E, ainda, a semiótica se desdobrará em gramática pura, lógica crítica e retórica pura.

Essa arquitetura filosófica nos permite adentrar uma visão não racionalista e nos desvela em Peirce uma percepção que envolve elementos cognitivos e elementos inconscientes, indicativos de que a maior parte do processo perceptivo se faz fora de nosso controle – este só ocorre quando o percepto é interpretado. Uma vez que não há domínio consciente sobre o processo interno antecedente à interpretação, esse processo não pode se fazer objeto de experimentação. Nessa arquitetura, conforme expõe Santaella (1998), a percepção não se desvincula do conhecimento, pois o percurso do pensamento lógico encontra entrada pela percepção e a saída pela ação deliberada, sendo que não se desvincula das linguagens que permitem ao homem pensar, sentir, comunicar e agir numa dinâmica que expressa processos mentais e sensórios. O pensamento seria um diálogo interior que opera em termos de signos. Estes signos ocupam o lugar das coisas ausentes, de modo que o raciocínio faz mais do que extrair inferências que partem de experiências já ocorridas, pois inúmeras possibilidades criativas se abrem a

partir da imaginação atrelada à acuidade analítica – a própria sustentação do raciocínio.

Voltar-nos-emos em especial para três tríades. A saber: as três tricotomias: primeiridade/ secundidade/ terceiridade; e às categorias: ícone/ índice/ símbolo e abdução/ indução/ dedução, de modo a evidenciar como em qualquer instância do conhecer é validada e indispensável uma à outra.

Ao perseguir o intento de uma educação que reconheça e abra espaço para as linguagens diversas de modo que o sensível possa ganhar espaço e ser reconhecido, ou seja, para que ocorra o reconhecimento da totalidade da vivência na teia das relações sógnicas, na qual ela se estabelece, buscaremos nessas tríades algumas possibilidades para uma reflexão acerca da criatividade e da sensibilidade na educação, que não se limitam à linguagem verbal para constituição de um saber mais sensível, que comporta a expansão criadora e não se faz excludente.

## **II. 1 A leitura do mundo**

A concepção racionalista primou por deixar de fora a emoção no processo racional, além de que, equivocadamente, colocou numa estrutura cerebral única todo o processamento de imagens, sons, sabores, texturas, formas, etc., enfim todo processamento sensorial que a mente experencia. Sobre isso Nöth (2008) acentua que de certa forma o paradigma cognitivo carregou certo descuido para com a dimensão afetiva da mente, algo já anteriormente criticado por Kant em suas três críticas.

Também, o fato de nos declararmos seres racionais, seres caracterizados pela razão, aponta Maturana (1998), cega-nos para a vivência da emoção, desvalorizando-a e negando seu entrelaçamento cotidiano com a razão, constitutivo do viver humano que fundamenta o racional no emocional. Enquanto disposições corporais dinâmicas, as emoções determinam os diferentes domínios de ação em que nos movemos, de modo que o domínio de ação muda quando mudamos emocionalmente.

Santos (2010) considera que a redução da complexidade, pelo método científico, de modo que para conhecer se faz necessário dividir para que as relações entre o que foi separado sejam determinadas resulta do fato de o

mundo ter sido tomado por complicado, de tal forma que a mente humana não o compreendesse como um todo. Isso também fez com que o caminho levasse das ideias para as coisas.

Não se teve em conta nessa concepção, que se difundiu e alcança mesmo a contemporaneidade, que não basta estímulos diretos ao cérebro para que o meio ambiente seja percebido, como imagens fotográficas, pois como discorre Damásio (1996), há por parte do organismo alterações para que a conexão entre as faces do fenômeno sejam mais bem apreendidas, de modo que há uma atuação mútua entre ambiente e organismo, representado pelos circuitos neurais frente à perturbação do ambiente físico e sociocultural e na sua atuação sobre eles.

A organização desses fenômenos mentais, das imagens na mente – sejam elas de quaisquer tipos –, dá-se num processo: o pensamento. E que se destaque que no pensamento as representações neurais tornam as imagens manipuláveis, experienciadas pelo indivíduo como suas, sendo que o comportamento pode ser por elas influenciado, pois são elas que permitem planejar o futuro, a próxima ação, pela previsibilidade que lhe confere.

As diversas imagens, enquanto construções da mente são reais para cada indivíduo e também há outros seres que constroem imagens semelhantes. Quando evocamos imagens, dirá Damásio (1996), elas constituem não o passado ido, mas a memória de um futuro possível. As disposições para essa ocorrência foram adquiridas pela aprendizagem, daí considerá-las constitutivas de uma memória.

Os sinais são interpretados com base nas imagens, organizados sob a forma de conceito e classificados, o que torna possível a tomada de decisões, que faz da ação algo formulado ou reformulado, de uma expressão amena até uma expressão agressiva, ou outro fazer qualquer.

Nesse sentido é bem interessante a consideração de Eco (1976) sobre como se abre ao observador, a sensação de que a vida não se basta nos acontecimentos, posto que a linguagem nos favoreça na possibilidade de representar o ausente, seja no pensamento, no sonho, na imaginação ou mesmo na alucinação. O fenômeno se registra enriquecido de notações que o margeiam, que parecem verdadeiras, de atenção ao redor, e que o convidam

ao estranhamento, ao rompimento com a passividade e a estabelecer julgamento. Não há limites para a leitura de um fenômeno.

As interrogações sobre o mundo, o homem e o próprio conhecimento, dirá Morin (2004b), apoiam-se nas aptidões do cérebro e mente, na cultura, no diálogo, nas trocas e teorias abertas. A busca pela verdade solicita metapontos de vista. Talvez o que Eco (1976) indica como superação da busca por nexos causais e tendências unívocas, a caminho de descobertas imprevisíveis. O que solicita ter em conta o apontamento feito por Damásio (1996) de que a subjetividade da percepção do objeto embasa a relação que se estabelece com ele, durante um processo em que o pensamento se modifica conforme a percepção do estado corporal que se cria. Apontamento esse que nos reporta a Santos (2010) que afirma que a dimensão estética da ciência se reconhece na satisfação pessoal de quem alcança e partilha o conhecimento ao qual chegou, e que o reconhecimento da criação científica, tal qual uma arte se dá ao desejo de contemplar o resultado ao qual se chega pela transformação do real.

E se tal qual Fernando Pessoa (2006, p. 261) concebe o que é fazer arte, haveria que se comunicar nossa identidade íntima com o outro, de modo que um sentimento particular se converta num sentimento que possa ser típico a qualquer ser humano e assim se faz arte ao cooperar para que outros sintam o que sentiu o artista.

Será que podemos fazer do conhecimento algo tal qual é sugerido por Fernando Pessoa para a arte?

Nosso conceito de mundo se faz sobre imagens partilhadas com outros seres humanos e com o todo universalmente. Entre diferentes indivíduos, a elaboração de diferentes construções em relação ao ambiente revela grande consistência, não que possamos afirmar que sabemos o que é realidade absoluta.

Desta feita, dado que o paradigma racionalista se identifique com a concepção de conhecimento de mundo pelo espelhamento – o que não deixa espaço para pensar como os fenômenos nos atingem e nos perturbam, de modo a forçar-nos reações – ele nos leva à condição pacífica de aceitação das coisas como são, faz-se uma concepção que carece ser ultrapassada no campo educativo, em virtude de ir de encontro com a riqueza interpretativa que nos abrem os fenômenos.

Uma vez que as possibilidades interrogativas são inesgotáveis, a descoberta imprevisível e a transformação do real possível e passível da ação do ser humano na partilha do conhecimento, traremos à baila as explicitações de Peirce acerca das categorias para leitura dos fenômenos. Cremos que isso coopera para desmontar a concepção racionalista, além de abrir caminho para pensarmos o todo que está na experiência. Dá-se assim porque Peirce desenvolveu uma doutrina anti-racionalista, frise-se: não irracionalista. E, segundo Santaella (1998) essa doutrina propõe uma semiótica que sai da fenomenologia que é reinvestida dentro dela, de modo que se abra a possibilidade de leitura, no funcionamento sígnico, da música, dum suspiro e de todos os fenômenos por mais complexos que sejam, e ainda que imaginados, pois todos são linguagens.

Peirce (2005a; 1974) propõe para a leitura de qualquer fenômeno três categorias, as quais correspondem a toda e qualquer experiência. São três elementos formais: a qualidade, que diz respeito à primeiridade, que apela dando expressão do sentido e é simples em si mesma, mas nas relações tem variados elementos que surgem, quando da preponderância do sentimento ou consciência singular; a reação – relação –, que diz respeito à secundidade, que apela de modo interpretativo e interrogativo e procede da consciência dupla ou sentimento de ação/ reação; e a representação – mediação –, que diz respeito à terceiridade, origina-se da consciência plural ou sentido de aprendizado e apela de modo significativo. Santaella (2007b) muito bem aponta que Peirce nomeou-as modalidades mais universais e mais gerais, pelas quais os fenômenos são apreendidos e traduzidos, sendo elas categorias fenomenológicas não estanques enquanto estados da mente.

Temos, na semiótica de Peirce (2005a) o reconhecimento e valoração da dinâmica interior, tanto quanto à dinâmica exterior, no processo de produção do conhecimento no modo como apresenta esses elementos formais, de modo que a mente seja tomada como um todo, juntamente com o todo da experiência, o que se revela na relação estabelecida entre eles para a leitura do fenômeno.

## II. 1. 1 Primeiridade

Apresenta-se a primeiridade – monádica –, que é a sensação, o presente imediato. É qualidade de sentimento. Uma forma de predicar as coisas. Criada pela imaginação ou presente na mente a qualquer momento, de modo que a cada instante necessariamente exista uma consciência imediata e um sentimento. Para Peirce (2005a; 1974) é o presente, o original, pura qualidade de ser e de sentir livre. A consciência está no instante presente, imediatamente, num lapso de instante da existência está a vida inteira, que se transforma em outro presente, se transmuta. É algo de grande fragilidade e inocência, pois não é analisável, é sentimento indivisível como primeira apreensão das coisas, que se apresenta entre o ser humano e o fenômeno numa mediação delicadíssima, dando à consciência imediata cor e sabor que oculta ao pensamento, que exige nos deslocarmos no tempo nos pondo fora do sentimento em relação ao qual fazemos a tentativa de capturar. Não aceita descrição sem se tornar secundidade.

Chama-nos a que:

Consideremos agora o que poderia surgir como existindo no instante presente se estivesse completamente separado do passado e no futuro. Só podemos adivinhar, pois nada é mais oculto do que o presente absoluto. Claramente, não poderia haver ação alguma; e sem a possibilidade de ação, falar em binariedade seria proferir palavras sem significado. Poderia haver uma espécie de consciência, ou ato de sentir, sem nenhum “eu”; e este sentir poderia ter seu tom próprio. (PEIRCE, 2005a, p. 24).

Logo, primeiridade não se confunde com a percepção que implica em reconhecimento e abstração. O percepto não pode ser evitado por quem o vê, sente, ou imagina, mas o que ultrapassa a isso é abarcado pelo juízo perceptivo. Poderíamos ainda reforçar que a primeiridade

[...] diz respeito apenas à instância da apreensão da qualidade do *phaneron*, apreensão esta que produz meramente uma qualidade de sentimento absolutamente simples, indivisível, única e, como tal, irrepitível. Por que irrepitível? Primeiro porque o traço mais distintivo (diferencial) de qualquer coisa percebida é sua qualidade material. Segundo, porque ainda que a apreensão de um mesmo *phaneron* se repita inúmeras vezes e ainda que inúmeros *phanerons* possam se apresentar como portadores de quase idêntica materialidade, a qualidade de sentimento que se objetiva na mente é cada vez única,

irrepetível como tal e, como tal, indiscernível: mero tom de consciência. (SANTAELLA, 1996, p. 140)

Contudo, há simultaneidade no sentir e pensar, tanto que nos determos indeterminadamente nessa instância se faz impossível e isso a torna também uma instância lógica.

Peirce (2005a) afirma que aquilo com que lidamos, o que aparece no mundo, nos leva a indagar sobre o que se apresenta a nós em cada momento da vida e a análise da experiência é uma resultante cognitiva de nossas vidas passadas, que compele ao presente, a admitir brutalmente o elemento no mundo da experiência, aquilo que é sem referência a qualquer outra coisa dentro ou fora dele. É uma categoria, não é concepção e pode ser dada através da percepção direta anterior ao pensamento. É originalidade. Não há esforço se não há resistência ou reação em dois sentidos – interior e exterior – na tentativa de mudança. Mudanças que de alguma forma se combinam.

Enquanto primeiro modo de combinar elementos no pensamento, entre os três modos, antecede o sentimento reflexo numa vivacidade que é alcançada pela consciência e intraduzível uma vez que é tônico de consciência, por vezes atreladas a objetos. Temos que:

se recordo, ou imagino um sentimento, o que quer que seja que eu recorde ou imagine é um sentimento, e eu não posso lembrar ou imaginar ou de qualquer modo representar para mim um sentimento, sem ter aquele verdadeiro sentimento, então lá. Toda existência que um sentimento pode ter é tida no momento em que ele é pensado. (PEIRCE, 7.543, apud SANTAELLA, 1996, p. 135).

É na primeiridade que a estética encontra seu espaço, pois ela se volta para aquilo que deve ser experienciado por si. Acerca disso se explicita sua indeterminação e variedade potencial. Temos que:

O primeiro deve ser indeterminado, e o primeiro indeterminado de alguma coisa é o material de que ele é formado. [...] A indeterminação é realmente o caráter do primeiro. Mas não a indeterminação da homogeneidade. O primeiro está cheio de vida e variedade. Todavia essa variedade é apenas potencial, não está ali presente definitivamente. [...] Como é que a variedade pode surgir do útero da homogeneidade? Somente por um princípio da espontaneidade, que é exatamente aquela variedade virtual que é o primeiro. (PEIRCE, 2005a, p.12).



Peirce (2005a) situa a primeiridade como base para a secundidade e a terceiridade dentro de sua semiótica e fim último em direção ao qual o esforço humano deve se dirigir sem que necessite de justificativa ou explicação, mas com a força de determinar àquilo para o que o empenho ético deve se dirigir e que se deve buscar como ideal mais elevado.

Faço da indagação de Peirce a minha indagação: Se a gestação da homogeneidade pode gerar variedade? Respeitar o diverso, dar espaço ao novo, dar-se à permissão de ser instigado pelo inesperado parece não encontrar espaço em meio à educação que prima pelo homogêneo.

Temos, talvez, nessa proposição uma abertura para pensar sem culpa dentro do âmbito educativo, naquilo que traz prazer, na admiração ao belo, na alegria que habita o lúdico, a possibilidade de que alguns valores sejam revistos em virtude de perseguirmos viver um mundo melhor, uma vez que desejamos educar na esperança e não na certeza, no desejo e não na imposição. Isso porque pensamos na educação de seres humanos que produzem arte, cultura, vida, enfim, de seres humanos que tanto têm a capacidade para o caos como para a reconstrução.

Aliás, se tivermos em conta que vivemos uma época de insegurança, na qual o discurso de que a educação formal coopera para com o preparo para ser alguém, já não funciona – tal qual Bauman (2001) nos lembra de que na contemporaneidade, com a velocidade que os acontecimentos se dão na vida em sociedade, no mundo, não há fascínio em esperar, pois não há garantias de retorno dos esforços hoje realizados e nem que eles servirão como recursos no momento futuro, que seria o de recompensa –, talvez passemos a perceber que constantemente nos deparamos com vidas que se revestiram de fragilidades e incertezas já pela dispensabilidade a elas atribuídas. Riscos e perigos se colocam em objetivos distantes e fazem colocar o agora como uma opção de garantia de não sofrer perdas. Talvez, percebamos que diferentes condições de vida levam a perceber o mundo de diferentes formas.

Santaella (2007a) dirá que para ter acesso às coisas temos um incontável número de signos. O acesso ao mundo físico só nos é possível pela mediação dos signos, pelo perceptivo, afetivo, sensório, cognitivo, pela linguagem que se torna imagem viva de um sonho. Isso corresponde a uma também infinita possibilidade de pontos de vista. E a chamada realidade, por

nós, apresenta-se por meio de cada um dos tipos de signo, sem desprezar suas limitações e potencialidades. Uma vez que o real não se esgota, é necessário que os signos se multipliquem e neles nos emaranhemos sem esperança de nos desvencilharmos. Dada a infinidade de pontos de vista geramos realidades diferentes, considera Maturana (2001), que podem não ser desejáveis, mas são válidas. Isso se atrela ao modo de interação.

Na conexão do interior com o mundo exterior poderíamos indagar pela fantasia e o imaginário e também, sua relevância. Dar importância ao fervilhar das ideias, das imagens, dos desejos, dos sonhos e ao modo como se reage ao mundo exterior quando da ocorrência de sua concepção.

Considera Husserl (2001) que a percepção exterior, seja ela qual for, sempre envolverá outra possibilidade perceptiva que depende do lugar de onde se observa e das variações do estado de consciência nas conexões que estabelece com outros estados e fases nas quais decorre. O objeto se mostra numa possibilidade de assumir um novo sentido, dada cada perspectiva.

Isso nos remete à semiótica como aquela que fornece um ponto de vista, o que para Deely (1990), move-a para fora do campo de domínio do pensamento moderno que se fez aficionado pelo método. De fato o método atende à implementação sistemática de algo que é sugestão de um ponto de vista. Para que esse ponto de vista tenha exploradas as possibilidades de entendimento nele latentes, conforme sua riqueza solicitará uma diversidade de métodos. Além de que é método semiótico qualquer que revelar algo, posto que na modalidade comunicativa esteja na dependência de signos. Consequentemente o ponto de vista semiótico contraria o pensamento dos filósofos modernos, posto que esclareça que ideias não são representações, são antes, signos daquilo que objetivamente é outro, e não ideia como representação privada no seu ser.

Seria essa abertura, o reconhecimento de que os preceitos e conceitos ligados à matéria, em relação ao mundo e a qualquer outra coisa não contém só ciência, mas também vida e que a ciência deve estar ligada à vida. Essa ligação pode redundar em interpretação, em sentido e em expressão, ultrapassando a acumulação de conhecimento julgados pela sua utilidade.

## II. 1. 2 Secundidade

Na secundidade, por sua vez, estabelece-se numa relação diádica que dá à experiência o caráter factual. A factualidade do existir é que corporifica a qualidade (primeiridade) na matéria, em meio a um confronto, uma resistência num esforço de oposição à mudança, uma reação que diz particularmente a respeito da ação de um sentimento que se força sobre o ser e que põe em relação de dependência os dois termos. Peirce (2005a; 1974) propõe a presença desse elemento de reação em toda experiência, seja com objetos interiores ou exteriores. Há elemento de reação subsequente ao do sentir puro, e este elemento é uma resposta sîgnica que se estabelece ao mundo. É o modo como a consciência apreende o existente concreto.

É justamente na secundidade que a ética se move, enquanto uma ciência dos fins, não voltada para o certo e errado, dirá Santaella (2004), mas sim para o propósito a que o esforço humano deva se dirigir. A ética se guia pela estética que define qual a natureza de um fim em si mesmo que seja admirável em quaisquer circunstâncias, independente de quaisquer considerações de qualquer espécie.

Essa tensão nos provoca a reflexão, no âmbito da educação, sobre as diversas linguagens em interação, ou diferentes modos de ser e se expressar. São linguagens que podem ser aceitas, rejeitadas ou ignoradas. Oriundas de variadas culturas, crenças e costumes, encontram-se, revelam-se, podem ser transformadas, reforçarem-se e por que não, originar outras novas. Conforme o espaço para tal ocorrência é o modo tal qual ela se dará. Afinal,

A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. Essa capacidade é uma arte que, como toda arte, requer estudo e exercício. A incapacidade de enfrentar a pluralidade de seres humanos e a ambivalência de todas as decisões classificatórias, ao contrário, se autoperpetuam e reforçam: quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera. (BAUMAN, 2001, p. 123)

Tal consideração pode ser um indicativo de que aqueles que não suportam a proximidade do outro, do diferente, desenvolve uma tendência à

monotonia e à repetitividade como escape à multivocalidade. Com isso o parecer de Bauman (1998) ainda nos chama a atenção sobre o quanto o espaço que já é de nosso conhecimento, e assim pré-selecionado ou preinterpretado, posto que não construímos um mundo de significação e sentido a partir do nada, mas a partir de conveniências estabelecidas nos levam a dar diferentes valorações às coisas. Tendemos a pensar que quem vê o objeto de fora vê igual a nós e nossa subjetividade acaba por ser modelo para de como o outro deva interpretar o mundo, uma analogia típica da uniformidade, na qual nossas vidas foram culturalmente modeladas, com os valores de aceitação de vida em um mundo monótono e homogêneo. Caminha, lado a lado, o desejo de encontrar um modo de se livrar do diferente ou declará-lo inconveniente e a procura de um modo de viver com a alteridade diária e permanente, de modo que a estranheza seja protegida e preservada. Um chamado a passar da anormalidade da diferença para a inevitabilidade da diferença, momento em que ela passa a ser defendida e protegida, algo a ser cultivado como bom.

A educação não deve passar distante dessas questões, mas atentar para elas de modo a abrir-se à diferença, à manifestação de diferentes ideias, ao erro, à aceitação, numa tentativa de despir-se do preconceito, do autoritarismo e poderíamos enumerar várias outras possibilidades. Contudo, ainda há uma indagação que resta: qual a educação desejada?

### **II. 1. 3 Terceiridade**

Teremos na terceiridade a aproximação de um primeiro com um segundo em síntese intelectual o que implica, segundo Peirce (2005a; 1974) em uma camada da inteligibilidade, ou seja, pensamento em signos pelo qual fazemos a representação e interpretação do mundo, pois a produção de um signo pela consciência se dá diante de qualquer fenômeno, pois o homem ao representar o mundo o conhece e essa representação só é interpretada numa outra representação, interpretante da primeira, que se especifica como terceiro o interpretante do objeto, que é o segundo, do signo que é o primeiro.

A lógica, pertence à terceiridade, e dela depende o processo de raciocínio autocontrolado pelo qual o ideal pode ser atingido ao propor meios,

explicita Santaella (2004) a partir de Peirce. É guiada pela ética, que a ajuda na análise dos fins aos quais esses meios devem ser dirigidos – propõe propósitos.

Algo a ser explicado requer nova elaboração que toma seu lugar e assim sucessivamente, pensa-se o pensamento num outro pensamento, o que reflete que o desejo de conhecer se concretiza na interpretação dos signos traduzidos em outros signos. Esse processo ou mediação é de crescimento contínuo e de aquisição de novos hábitos. É ser no futuro, que pode aparecer em forma mental, em forma de expectativas ou intenções. Desta feita é o futuro influenciando o presente, não de forma dualista como o passado, mas numa implicação da existência de causas finais. Um ato que poderia ser mecânico, mas se há a intervenção da intenção – ação da mente – há também a triplicidade intelectual que caracteriza a mediação, a terceiridade.

Como propõe Bauman (1998) é a experiência dos seres humanos gerando conceitos. O modo como os acontecimentos foram vividos, enfrentados, em lugares e tempos específicos.

Essas três categorias, propõe Santaella (2007b), correspondem aos modos gerais, conforme os quais os fenômenos são apreendidos na consciência, que pressupõe inferências externas, sejam perceptivas ou intersubjetivas, somadas às condições sociais da existência real, e pressupõe também inferências internas, do mundo interior e não se confunde com razão, que por sua vez não compõe o todo da consciência. Na consciência há permanente mobilidade das ideias que se localizam em diferentes profundidades, ou seja, há nela estados mutáveis, o que põe a racionalidade fora de nosso controle e sob influências o tempo todo, mas em sua camada mais superficial há o pensamento deliberado.

Será fenomenológico tudo que pertença à secundidade e à primeiridade, como quase signos. Mas será semiótico tudo que pertença à terceiridade. Vejamos:

O pensamento não está necessariamente ligado a um Cérebro. Surge no trabalho das abelhas, dos cristais e por todo o mundo puramente físico; e não se pode negar que ele realmente ali está, assim como não se pode negar que as cores, formas, etc. dos objetos ali realmente estão. Adira consistentemente a essa negativa injustificável e o leitor será levado a alguma forma de nominalismo idealista

próximo ao de Fichte. Não apenas o pensamento está no mundo orgânico, como também ali se desenvolve. (PEIRCE, 2005a, p. 190)

A natureza não se caracteriza pela força bruta, às cegas. Somente as operações lógicas – mediação da lei ou do hábito, cujo suporte físico é a mente humana, no interligar dos objetos aos interpretantes infinitamente – une ação e reação. Assim, interior da consciência e universo externo são reinados da terceiridade, dirá Santaella (1996). Afinal, o ser humano é natureza e nela se integra de modo que num processo contínuo de desenvolvimento o pensamento se encontra no homem e na natureza.

À primeiridade pertence o sentido, à secundidade pertence a volição e à terceiridade pertence a cognição. Isso, conforme reforça Nöth (2008), considerando que os três correspondem à constituição do signo e que as categorias mais elevadas pressupõem as mais baixas, o que faz da cognição elemento constitutivo no processo triádico, na semiose, sem que esta se reduza à cognição, que seriam os nós na rede semiótica que é ilimitada.

Sob o domínio da secundidade está a percepção, que tem a marca da terceiridade que possibilita a generalização e significação. Assim, problemas relativos à percepção são ligados às questões que se relacionam com o objeto do signo. Qualquer coisa que encontre a mente produzirá nela algum efeito. O percepto impõe-se, força-se sobre a mente, não é criado. Não professa nada, mas insiste. Sendo a sua realidade própria, independente de nossa consciência, é apreendido no ato perceptivo, não necessitando nem sequer ser objeto físico. O percepto mudará de natureza ao se incorporar à mente, no julgamento de percepção, que interpreta o modo como o percepto foi traduzido pelos órgãos sensórios. Então, é imprescindível relevar que:

Peirce realmente fala em nível de possibilidade ou comparação (primeiridade), nível do existente, desempenho ou atualização (secundidade) e nível de pensamento, necessidade, processo, cognição (terceiridade). [...] Peirce olha o mundo nos modos com ele é apreendido e em que as proposições verbais surgem como um dentre os modos. Não é por acaso que as duas primeiras categorias peirceanas aparecem como absolutamente concretas, modos concretos de consciência, que não se confundem com a abstração cognitiva (terceiridade ou mediação), o que libera Peirce, de saída, das amarras do idealismo. (SANTAELLA, 1996, p. 127).

As possibilidades abertas pela semiótica peirceana para compreensão e apreensão do mundo são riquíssimas e liberam da hegemonia do verbal, sem que esse seja menosprezado, dada a sua significância. O ouvir, o deixar falar como meio de expressão e não repetição, parecem ser solicitados, posto que revelem a impressão, o observado, o impactante, o elaborado. Todavia, é preciso que nos despertemos para toda essa riqueza que se abre na teoria de Peirce e procuremos nos apropriar dessas proposições e abrir espaço para a sinceridade, de modo que não façamos mais um processo educativo para os educando, porém, com os educandos. Talvez aí se tema não ter o que comumente é chamado “jogo de cintura”. Contudo, seria admitir não só aos educando, mas para si, a possibilidade da semiose, que não significa abdicar do saber enquanto educador, porém que é possível reconstruir o saber junto àqueles que ainda não o dominam, e com isso abrir-se à possibilidade de atualizá-lo, de o ressignificar juntamente com outros, o que caracteriza o processo educativo enquanto semiose.

## **II. 2 A interpretação do mundo**

A mente do ser humano se adaptou à vida simbólica e isso, de certa forma, pode ser pensado com a observação de Huxley (1984), quando envolvido na experiência com a mesalina. Ele viu-se num estado contemplativo de afastamento das preocupações cotidianas e colocado frente a uma realidade que o fazia sentir-se parte das coisas e em plena satisfação – realidade essa, segundo ele, muito superior àquela a qual a mente que se acostumou a viver confortavelmente num mundo de símbolos suportaria. Talvez, porque um símbolo nunca se converta no que ele representa, por mais expressivo que seja, uma vez que a existência supera o que se expressa.

Como expressar somente de maneira verbal uma experiência de ordem estética? A qualidade e sentimentos são ternos e frágeis e não podem ser descritos sem que percam o que lhes faz serem o que são, considera Santaella (2004) a partir de Peirce. Somos atraídos e somente nos cabe responder com a contemplação. Ainda, deveríamos considerar que a linguagem, o pensamento ou raciocínio, nenhum deles, conduz-se exclusivamente por símbolos, porque outros signos não simbólicos são empregados e exigidos – os quase-signos.

Lembremos que a emoção, o desejo e a atenção são elementos mentais presentes na primeiridade, na secundidade e na terceiridade, que se misturam na malha de signos e trazem originalidade revolucionária para que sejam compreendidos o raciocínio, o pensamento, a percepção, a lógica, o mundo e todas as linguagens.

A tendência mais comum é restringir o viver ao discurso. Entende-se que somente nesse espaço é possível se mover, como se ele se mantivesse acima do viver concreto. Com isso a linguagem fica restrita a um sistema de comunicação simbólico e as palavras e símbolos sempre se fazem referência para quaisquer coisas na natureza, que de concreta passa a ser formulada e conceituada para ser validada.

Uma vez tida em conta a tendência evidenciada, faz-se oportuna a consideração de que existam:

[...] signos que parecem mais adaptados para exprimir correlações abstratas (como os SÍMBOLOS) e outros que parecem ter uma relação mais direta com os estados do mundo, como os ÍNDICES e os ÍCONES, mais diretamente envolvidos nos atos de menção de objetos. (ECO, 2007, p. 136).

Abarca essa assertiva desde o signo que se faz apontar de um dedo em riste, que se põe na relação conteúdo/ mundo, numa produção que resulta de modalidades de operações, no qual também se encontra a palavra.

Fica evidente que para se operar com símbolos já se deve estar na linguagem, num acordo, ou seja, numa operação de acordo mútuo como propõe Maturana (2001; 1998). Isso porque a simbolização é secundária à linguagem, pertencente à reflexão, numa relação estabelecida pelo observador quando opera na linguagem, que ocorre num espaço de interações e tem a ver com as ações. O significado de algo é uma reflexão do observador, se refere a algo. Nas interações há o desencadeamento de transformações estruturais recíprocas, sendo a transformação do cérebro associada à linguagem e sua história, nas coordenações de ação na convivência, na conservação de um modo de vida envolvido na coleta, na caça, na sensualidade, que se faz a linhagem do ser humano.

Os objetos surgem justamente quando surge a linguagem, dirá Maturana (2001), pois a existência nasce pelo observador. Somente na linguagem existe



espaço operacional e a distinção dentro e fora, que permite a reflexão. Então, a linguagem não é a verbalização, pois comporta muito mais dimensões que esta no fluir na recursão de coordenações consensuais de comportamento.

As considerações de Maturana acerca da linguagem se complementam com Santaella (2007a), que reconhece serem mais relevantes os signos que são externalizados e materializados, de modo a ocupar lugar no mundo, para além da palavra, com extensão de duração e não com a rapidez fugidia da fala. Materializar-se no som, na cor, na grafia, superando a morte. Afinal, como diz Eco (1976) as relações que se estabelecem entre um signo e seus significados não são estáticas, o significado pode sofrer deformações, passar por mudanças, alterar-se num processo dinâmico de sentido.

Podemos considerar então que a significação não abrange somente o símbolo como signo que dá sentido às coisas e nos comunica algo, quando se impõe e nos provoca à ação. As interações se fazem por signos que nem sempre passam pela reflexão.

Ao estabelecer as categorias, Peirce (2007) mostra três classes dos signos em si mesmos e os especifica ícone, índice e símbolo, e os considera indispensáveis ao raciocínio. Para Nöth (2008) essa tricotomia é a mais importante para a pragmática, que estuda a situação de comunicação e o efeito do signo sobre os intérpretes, de modo que trata das relações entre signo e objeto, resultando na caracterização do ícone, índice, símbolo.

## **II. 2. 1 Ícone**

Peirce (2005a) especifica o ícone como um qualissigno que se refere ao objeto que denota exista ele ou não, ou seja, seu caráter o torna significante exista ou não seu objeto. É um signo diagramático que representa um objeto por aquilo que lhe pertence, uma qualidade. A imagem que representa o objeto se parece com ele, numa maneira de comunicar diretamente uma ideia, que pode ser imagens, diagramas ou metáforas. Sua qualidade representativa enquanto *representamen* é a de ser o primeiro, que excita uma ideia pela reação sobre o cérebro, num poder ser, numa possibilidade. É semelhante ou faz analogia ao sujeito do discurso, à coisa a qual é semelhante e o toma como seu signo.

Tomemos a explicitação:

De este modo en la afirmación, “Maria es pelirroja”, “pelirroja” no es un icono en sí mismo, es verdad, sino un símbolo. Pero su interpretante es un icono, una especie de fotografía compuesta de todas las personas pelirrojas que uno ha visto. “Maria”, de la misma manera, se interpreta por una especie de memoria compuesta de todas las ocasiones en que he fijado mi atención sobre esa chica. El ponerlas juntas hace otro índice que tiene una fuerza que tiende a hacer al icono un índice de Maria. Este acto de fuerza pertenece a la segunda categoría, y como tal, tiene un grado de intensidad. No es que ese grado en sí mismo pertenezca a la segunda categoría: por el contrario, pertenece a la tercera. El grado no es una reacción o esfuerzo, sino un pensamiento. Pero el grado se añade a cada reacción. Consecuentemente cada afirmación tiene un grado de energía. (PEIRCE, 2007, p. 94)<sup>2</sup>

Temos que uma afirmação é um ato que representa que um ícone representa ao objeto de um índice.

Por sua vez, o índice estará em relação real com seu objeto e lhe servirá por signo a qualquer interpretante que o represente, num movimento de reação. Ele atrai a atenção para o objeto particular a ser descrito, implicando numa relação. Enquanto que símbolos são todos os signos convencionados ou que são signos porque tomados por signo, tal como as ideias. Ou seja, por meio de uma associação de ideias entre nome e caráter significado ele se faz nome geral de descrição que significa seu objeto.

Ainda podemos considerar que o ícone é impreciso, mas presente na forma imediata, às portas da reação interpretativa mediatizada num signo. Faz-se presente corporificado na arte, pela sensibilidade inteligida, e na ciência pela inteligência que se sensibiliza. E, conforme Santaella (1996), ratifica-se no ícone o poder fecundador do signo pela proximidade à descoberta e pela tendência à aproximação. Isso se considera porque o concreto se pensa com os sentidos, na observação abstrativa aos fenômenos internos, independentemente do

---

<sup>2</sup> Tradução livre: Deste modo na afirmação, “Maria é ruiva, ruiva não é um ícone em si mesmo, na verdade, é um símbolo. Porém seu interpretante é um ícone, uma espécie de fotografia composta de todas as pessoas ruivas que alguém já viu. “Maria”, da mesma maneira, interpreta-se por uma espécie de memória composta de todas as ocasiões em minha atenção se fixou sobre essa moça. Ao coloca-las juntas há outro índice que tem uma força que tende a fazer ao ícone um índice de Maria. Este ato de força pertence à segunda categoria, e como tal, tem um grau de intensidade. Não é que esse grau em si mesmo pertença à segunda categoria: pelo contrário, pertence à terceira. O grau não é uma reação ou esforço, senão um pensamento. Porém, o grau é adicionado à cada reação. Consecuentemente cada afirmação tem um grau de energia.

estado que assumam enquanto reais e verdadeiros, ou não, numa atitude investigativa de como elas aparecem para a consciência.

## II. 2. 2 Índice

O índice, segundo Peirce (2005a), se caracteriza como um sinsigno e faz referência ao objeto que denota por ser por ele afetado, nada ele afirma e sim assinala a junção entre duas porções de experiência e atrai a atenção do observador. Seu caráter se perde de seu objeto for removido, mas não depende da existência do interpretante, sendo que ele não pode ser seu próprio interpretante. É um *representamen* de caráter representativo, como ser um segundo individual. Já não pode ser um qualissigno, mesmo tendo qualidades em comum com o objeto ao qual faz referência com respeito a essas qualidades, tal qual envolvendo uma espécie de ícone especial, por não ser mera semelhança com o objeto. Mas está fisicamente conectado com seu objeto como um par orgânico, cuja conexão é registrada pela mente depois de ser estabelecida.

Sugere-nos, essa proposição, que a natureza se apresenta e chama o ser humano a interpretá-la e assim experimentarmos o mundo. Como se esse mundo guardasse sentimentos e inteligibilidade que nos são despertadas. Faz-nos parte do todo.

Vale, nesse momento, nos remetermos à Boff (1999), que ao refletir sobre o realismo materialista, propõe que deixemos a crença de que a de que a matéria seja a única realidade existente. Com isso sugere que sejam relevadas as interações complexas que se envolvem na matéria, que fazem do visível parte do invisível. Com isso nos remete à realidade conectada à mente que pensa em ligação indestrutível com o observador, como dimensões de uma única realidade complexa.

Interessa que a partir dessa reflexão nos despertemos para o que aí se enuncia. Não basta à educação educar mais, somente tendo por objetivo informar e formar mais, mas relevar que a maneira como o mundo se enuncia, e conseqüentemente solicita ser interpretado, conhecido, nos envolve inteiramente no todo, que não se faz somente por transmissão, mas por

diálogo, vivências e memórias, constituindo-se num saber que impulsiona o aprender e valoriza o educando, bem como o educador.

A linguagem deixa de se guiar por forma mecânica e instrumental, na tentativa de traduzir a realidade de modo a falseá-la, de modo que ela corresponda àquilo que queiramos seja compreendido dela, sem que se tenha em conta a emoção, os sentimentos que ela abriga. Há um chamado ético, para intervenção, criação e recriação do ser humano. Passa a ser solicitado que se tenha em conta que a realidade se revela nas imagens, na fantasia, em símbolos que guardam e conservam os saberes.

### II. 2. 3 Símbolo

O símbolo é apresentado por Peirce (2005a) como um legissigno. Faz referência ao objeto que denota em virtude de uma lei. Em si mesmo é lei ou regularidade do futuro indefinido e seu objeto é de natureza geral, como um signo que contém todo o pensamento – vida do pensamento e da ciência é a vida inerente aos símbolos – e toda a pesquisa. Maior será a precisão do pensamento à medida que seu progresso se dê. É de se considerar assim que o progresso da ciência precisa contar com a colaboração de todas as mentes para avançar, o que torna imprescindível a absoluta liberdade mental que corresponde à saúde da comunidade científica, e nisso está implicada a resistência à imposição de termos e notações sobre pensamento e outros símbolos, pois eles podem ser acordados entre cooperadores sem estar atrelado à força de princípios racionais. É a associação de ideias gerais que operam no sentido de que o símbolo seja interpretado como que se referindo a determinado objeto. Esse cuidado implica diretamente ao fato de que o corpo de um símbolo transforma-se, seu significado cresce e dá-se a incorporação de novos elementos a ele, que se livra de antigos elementos. Graças a essa dinâmica a ciência ganha continuamente novos conceitos.

Temos no símbolo, um *representamen* de caráter representativo, dirá Peirce (2005a), pois consiste exatamente em ser uma regra pela qual seu interpretante será determinado – uma frase, palavras, livros, enfim, signos convencionados –, uma vez que se não houver interpretante ele perde seu caráter, pois seu objeto não pode ser seu interpretante e nem ele mesmo pode

ser seu objeto. Liga-se, dessa forma, ao objeto por força da ideia da mente, que ao usá-lo como símbolo permite a existência da conexão. Dessa feita é um signo que depende de hábito, seja este adquirido ou nato, pelo compartilhar, na celebração de um contrato ou convenção, dado que se aplique a tudo que possa concretizar a ideia que se ligue, por exemplo, a um ritual, ou à palavra, não porque nos mostre a coisa, mas porque supõe a nossa capacidade de imaginar essa coisa e associá-la à palavra, que vive na mente dos seus usuários, numa existência na memória, que pode ser recriada por novos símbolos, por pensamentos que envolvem conceitos, que faz surgir novos símbolos a partir de outros símbolos pelos quais, por exemplo, o significado de poder, força, etc., pode ser para nós diferente do significado veiculado em meio aos nossos antepassados.

Explicita Peirce (2007), que apesar de todos os signos que sejam convencionados serem símbolos, mesmo as ideias, e ainda que se possa, talvez, pensar que a lógica restrita aos símbolos, faz-se evidente uma desatenção às leis formais dos índices e ícones, enquanto que deveria os três ser estudados em conjunto, e isso se indica nas categorias. A pouca importância atribuída aos ícones e índices na lógica se atrela à questão de que somente símbolos podem ser argumentos. Mas há que se considerar que a divisão dos signos em termos, proposições e argumento, faz-se na lógica numa divisão entrecruzada na doutrina dos termos, na doutrina das proposições e na doutrina dos argumentos.

Podemos considerar juntamente com Boff (1999), que os símbolos que se põe em lugar de objetos, têm história, trocam informações e se acumulam, não são desconectados da subjetividade humana e que se devem à intrincada complexidade da natureza. O corpo é subjetividade, é memória ao longo do processo evolutivo e no decorrer da vida realiza os vários níveis de consciência, que permitem a expressão da memória na totalidade da existência.

Tomemos que

[...] se o significado de um símbolo consiste em *como* poderia levar-nos a agir, é evidente que este “como” não pode referir-se à descrição dos movimentos mecânicos que o símbolo poderia causar, mas deve ser entendido como referente a uma descrição da ação como tendo este ou aquele objetivo. (PEIRCE, 2005a, p. 204).

Se continuamente criamos símbolos e sentidos, podemos pensar a capacidade de assumir hábitos diversos dos estabelecidos, dar novos enfoques para o futuro, a partir daqueles que os partilham. Isso requisita por sustentação o diálogo, a liberdade de participação de decisão, valores que são caros à educação e nela devem ser pensados. Não nos caberia pensar em alimentar essa criação frente a um processo único, que se faz na dinâmica com o diverso, numa dinâmica que se daria à ressignificação?

### **II. 3 A verdade do mundo pela fertilidade da mente**

Algumas coisas nos surpreendem, algumas nos despertam impulsos para atos que nem sempre se concretizam, outras nos levam a elaborações, que podem ou não levar a algum lugar. Frente a um som, podemos ter sentimentos diversos e cada um deles provavelmente será acompanhado de uma reação, seja de imobilidade, de movimento real ou imaginário, na tentativa de identificar uma justificativa para tal. O mesmo pode se dar frente a um odor, uma cena surpreendente, uma notícia, um frear inesperado de um trem, uma bebida de sabor exótico, um novo vírus, uma ideia, um sonho, etc. Enfim, diante da vida estamos numa constante atividade de leitura e elaboração de nosso viver, de modo a conduzi-lo da forma que pensamos ser a mais adequada a nós, não que sempre acertemos em quais sejam elas.

Muita de nossas atitudes na busca da verdade, do conhecimento das coisas, ou da resolução de problemas na vida cotidiana se reveste de curiosidade, e faz-se uma experiência de espírito de pesquisa científica. Seja verificar o resultado do acréscimo de um ingrediente em uma receita na qual ele não consta, um novo trajeto a caminho de um lugar já conhecido, uma mudança de atitude num relacionamento, etc. Ou seja, comumente buscamos e tentamos prever ou descobrir em que algo pode resultar. Desejamos saber sobre as coisas que se apresentam como novas ou com nova aparência a nós e, para isso, elaboramos meios ou antecipamos desfechos imaginários para as ideias que nos despertam as ocorrências cotidianas: levantamos hipóteses. Para isso precisamos escolher como agir, o que utilizar, seja por preferência, cautela, ou espírito de aventura.

A hipótese produz o elemento sensual do pensamento, consideram Sebeok; Umiker-Sebeok (2004) a partir de Peirce, pois o sistema nervoso é excitado de uma maneira complexa, de modo que os elementos que o excitam se relacionem resultando na emoção implicada em qualquer inferência hipotética.

Essas considerações são importantes indicativos para se pensar a capacidade criativa de construção, desconstrução ou reconstrução do mundo e do conhecimento pela afetividade, que leva a entender a expressão de mundo não só pela palavra, pela linguagem verbal, mas também abre espaço e reconhece legítima a linguagem não-verbal, para a percepção e construção da realidade. Isso impulsiona a abertura ao novo, ao outro, ao acaso, como ser que se modifica justamente porque imerso na linguagem que se liga à vida, a contextos concretos.

O requisito de se optar por uma resposta, seja ela verbal ou não-verbal, diante de situações diversas está na finalidade do raciocínio – tido como um conjunto de sistemas – propõe Damásio (1996). É a decisão. Esse conjunto de sistemas se envolve nas emoções e também nos sentimentos e sua dedicação se estende em parte, ao processamento dos sinais do corpo – soma no sentido geral, refere-se a todos os tipos de sensações do corpo, sejam sentidos externos ou internos. Há uma ligação entre raciocinar e decidir que implica em conhecimento, indicativo de conhecer a situação, opções de ação e suas consequências imediatas e futuras. Isso não implica em aplicar o raciocínio ao levantamento de todas as opções que se façam possível, pois oculta ou não há uma pré-seleção. Esse conhecimento, existente na memória em forma de representações, pode se tornar consciente de forma linguística ou não. Isso não exclui a importância da emoção, pelo contrário leva a reconhecê-la nos processos de raciocínio, pois ela está envolvida na complexidade biológica e sociocultural e influencia diretamente as observações científicas, além de que perturbam o raciocínio sob algumas circunstâncias.

No nível consciente, esclarece-nos Damásio (1996), as atuações dos estados somáticos marcam como positivo ou negativo os resultados, para que a opção de resposta possa ou não ser levada a frente. Ocorre que uma decisão com grande possibilidade de resultado negativo tenha sua probabilidade de ocorrer reduzida, porque a tendência à ação foi inibida. Com isso pode-se

ganhar tempo para que a deliberação consciente aumente a probabilidade de opção por uma decisão, talvez, mais adequada. A isso se costuma chamar intuição, que permite solucionar problemas sem muito empenho do raciocínio.

Um problema pessoal, em ambiente social que requeira uma decisão, envolve-se numa complexidade que requer conhecimento sobre pessoas, situações, objetos e do organismo como um todo para que o raciocínio possa operar sobre esse conhecimento. Ainda que o resultado seja incerto, as estratégias do raciocínio vão girar em torno das possíveis ações a se optar e seus resultados previsíveis. Temos então não só respostas externas espontâneas, ou de comportamento, mas também respostas internas, e entre elas estarão as que podem constituir imagens visuais, auditivas e também somatossensoriais, que como base para a mente são admitidas.

Temos condições e limites de existência de dados que cooperam para a construção complexa do raciocínio que se dá no diálogo com o real que aciona a memória, a lógica, a percepção e a reflexão, e é dentro dessas condições que também a verdade existe: ela dirá respeito aos dados, ao fenômeno verdadeiro, ou dirá respeito à teoria, à crença verdadeira, daí a importância da insistência de Morin (2004b; 1986) em que as verdades devam ser biodegradáveis, para não serem ilusórias e que a educação não deve se omitir na identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras.

Peirce (1989) declara três grandes classes de raciocínios pelos quais se pode calcular que um método conduzirá à verdade, que caracterizam três tipos de argumentos: a abdução, a indução e a dedução. Sobre esses argumentos especifica: “Dedução prova que algo *deve ser*; Indução mostra que algo *atualmente é* operatório; Abdução faz uma mera sugestão de que algo *pode ser*.”. (PEIRCE, 1974, p. 52)

Nas elaborações que Peirce faz sobre as classes indicadas seria interessante trazermos aqui as explicitações de Harrowitz (2004), que fazem algumas indicações sobre alguns termos utilizados, tal qual o termo verdade geral, que tanto quanto experiência e lei da natureza indica regra na categoria abdutiva, enquanto que fato observado equivale a resultado e a conclusão abdutiva diz respeito a caso. Mas, regra e caso podem referir-se a fato observado tanto na indução como na dedução.



Conforme nos indica Sebeok (2004), para Peirce um dos objetivos da lógica seria extrair desses tipos de raciocínio a fecundidade, toda a abundância possível – a esperada uberdade. Assim, na abdução a fertilidade é tal, que a exatidão, ou nível de segurança diminui na mesma proporção em que aumenta sua fecundidade. Isso indica que não há garantia alguma de que um resultado será bem sucedido mesmo frente à formulação de um prognóstico geral, pois este só oferece uma esperança de que uma conduta futura possa vir a ser regulada racionalmente.

Isso nos traz certo conforto no âmbito educativo, pois nos cobramos constantemente somente pelo acerto. Somos frustrados junto com nossos educandos pelos erros e talvez, mais ainda nossos educandos quando, enquanto educadores, não reconhecemos que também erramos. Tal qual Fernando Pessoa (1996, p. 84) ironicamente desabafa que:

Toda gente que eu conheço e que fala comigo  
Nunca teve um ato ridículo, nunca sofreu enxovalho,  
Nunca foi senão príncipe – todos eles príncipes – na vida...  
Quem me dera ouvir de alguém a voz humana  
[...]  
Arre, estou farto de semideuses!  
Onde é que há gente no mundo?

Assim, podemos optar pela figura que nos representará: a fictícia figura do super-herói, perfeito, que não erra e domina todas as coisas, ou do ser humano que deseja conhecer e cooperar com o processo de conhecimento do outro, mas sabe que à medida que maior abertura se dá às experiências, maior será sua possibilidade de erro que ela comporta. Não falamos sobre se eximir do compromisso com o conhecimento, mas de ser respeitado e se respeitar enquanto humanos que não detêm toda a verdade e sabedoria porque são educadores. Talvez isso nos permita viver com nossos educandos o processo de construção do conhecimento, no qual todos saem acrescidos de algo porque reconhecem que são portadores de um raciocínio que porta falibilidade no processo de conhecer e que pode ser corrigido.

### II. 3. 1 Abdução

Conforme bem coloca Eco (2004), a abdução é identificada por Peirce como aquela que governa desde a percepção à memória, ou seja, todas as formas de conhecimento, além de apresentar a falsidade se ela existir.

Não obstante a importância que a abdução assuma na semiótica peirceana, quando procuramos o verbete a ela referente no dicionário de semiótica de Greimas; Comtès (2008), o mesmo não foi encontrado. Sinaliza isso que a ela não se destina a mesma ênfase destinada à indução e a dedução no campo semiótico – tais verbetes são encontrados. Mais uma indicação se nos acrescenta sobre a grande oportunidade que Peirce nos abre por meio de sua arquitetura semiótica ao valorizar a abdução.

A abdução coopera enquanto um raciocínio que busca se aproximar da verdade caso haja alguma verdade averiguável, afirma Peirce (2005a). Requer esperança na suposição das condições em que determinado fenômeno virá a se apresentar. É a adoção probatória de uma hipótese. Se a hipótese não for verdadeira não há verdade compreensível, daí o homem abraçar incondicionalmente a hipótese conforme o desejo da compreensão da verdade, ainda que as que a isto correspondam sejam poucas. É um raciocínio sincero, que ainda que se equivoque na busca pela verdade, carece ser iniciado. Dela participa a surpresa, uma emoção que surge como uma espécie de advento de uma explicação. Mas, enquanto argumento originário – o único tipo de argumento que inicia uma nova ideia – suas premissas são similares ao fato enunciado na conclusão. Assim, os fatos da premissa constituem um ícone, o que implica em reconhecer que as premissas poderiam ser verdadeiras sem que a conclusão o fosse também. Fica com isso explicitado o elemento de risco na abdução.

Enquanto inferência a abdução indica que das premissas deve-se extrair uma conclusão. Mas, conforme indicam Bonfantini; Proni (2004) é o teor da premissa principal que determina o grau de novidade dessa conclusão de modo que é na interpretação do resultado que reside o potencial inventivo, criativo ou de descoberta de um raciocínio abduutivo. Então, o exercício no todo da imaginação criativa daquele que investiga liga-se à premissa principal, que

será a raiz da novidade. Isso porque a presença da abdução é uma constante na vida psíquica em diferentes níveis de liberdade e criatividade.

Entre a existência e a atividade inventiva há paridade, aponta Serres (1990), que toma forma como o acontecimento imprevisível e emerge do sujeito cognoscente, teórico e prático. E tal qual apontamento de Peirce ele também releva a incerteza na descoberta. Nessa direção de concepção poderíamos considerar as proposições de Morin (2005; 2004b) que indicam que o universo incita a curiosidade e a investigação, e proporciona o gozo da resposta e que isso requer mais que observação, envolve conflito com o já estabelecido, gerando a vitalidade que faz da ciência algo que evolui e move a evolução, ao mesmo tempo em que revoluciona. Esse ato de descoberta não se explica pela lógica, uma vez que o aspecto criativo escapa à explicação científica, pois vai emergir do incontrolável, o qual não se deixa aprisionar na razão. Reina no inventor, naquele que descobre e cria – que por demais das vezes é considerado dissidente, o discordante –, a imprevisibilidade e a autonomia, porque não há como programar a invenção, pois se assim for ela o deixará de ser.

Temos a criatividade intrinsecamente ligada à abdução e esta situada fora da lógica o que pode ser um implicativo na desconsideração da criatividade na educação, que ao primar preponderantemente pela instrução, pela transmissão de conceitos, não se envolve no trato com a dinâmica da criatividade, opção que se faz por considerar relevante somente àquilo que se situa no campo da lógica e não valorizando o que se situa no campo fenomenológico. Vive-se sob a hegemonia da dedução e indução.

Despreza-se a complexidade da atividade criativa, como define Morin (1975), pois enquanto uma ação aleatória, sua origem implica uma diversidade de fatores que se combinam e se guiam em graus de variação obsessiva, conforme a capacidade de se aproximar progressivamente pela combinação dos elementos e, enfim, possam chegar a uma mudança, a uma nova ideia. Com isso a imaginação se faz reconhecida como a origem da inovação e enriquecimento da evolução humana e evidencia como a contraposição e a convergência, ou a desordem e o processo de complexificação cooperam para a ocorrência dessa ligação aleatória.

Vemos que, deparar-se com o ato criativo, leva à busca de tentar explicar a origem da criatividade daquele que criou, o que, dirá Serres (1990, p. 162) leva a indagar o lugar: “mas onde é que ele foi achar isso?” Ao que responde: “Onde? No exterior. É esta simples ingenuidade que os modelos devem retomar muito sabiamente.” Isso porque o mundo sensível participa do lugar do inteligível, ele é percebido pelos terminais sensoriais, é desenhado, gozado e transformado por nós, enfim o sonhamos e o fantasiamos e acordamos um mundo real, que é atravessado pelo relativismo e pelo juízo de percepção com suas contradições discursivas.

Aliás, o aspecto criativo, podemos acompanhar a proposição de Morin (2005), sempre foi problema, é ao mesmo tempo conhecido e totalmente recalçado, totalmente imerso, porque o ato da descoberta se caracteriza como um problema - ele escapa à análise lógica e acaba levando à eliminação do problema da imaginação científica – por não saber-se como explicá-lo cientificamente. Além de que há ideias tidas por bizarras, mas graças a elas, como também às hipóteses, aos diferentes pontos de vistas teóricos é possível que se realize operações de verificação e falsificação. Isso porque atrelado ao conhecimento estão os instrumentos mentais como os conceitos. No entanto, a teoria científica coopera para que a mente se organize de modo que possa dialogar com os fenômenos.

Uma vez assim considerado acerca do processo criativo, vale destacar que:

A única coisa que a indução realiza é a determinação do valor de uma quantidade. Parte de uma teoria e avalia o grau de concordância dessa teoria com o fato. Nunca pode dar origem a uma ideia, seja qual for. Tampouco o pode a dedução. Todas as ideias da ciência a ela advém através da Abdução. A Abdução consiste em estudar os fatos e projetar uma teoria para explicá-los. A única justificativa que ela tem é que se devemos chegar a uma compreensão das coisas algum dia, isso só se obterá por este modo. (PEIRCE, 2005a, 207)

Outra questão que nos parece importante com respeito à discussão que envolve a criatividade é sua ligação com a dinâmica de estados da corporalidade na qual se dá a linguagem. Maturana (2001) aponta a cegueira que reveste a origem da criatividade que acontece como experiências que acontecem ao ser humano e que levam, na tentativa de buscar seu

esclarecimento, a inventar explicações. Não se tem em conta que a criatividade é, por parte do observador, um julgamento, que de acordo com seu modo e estado irá atribuir um caráter inovador às distinções que parecem inesperadas a ele. Assim, faz-se pertinente a declaração de Serres (1990, p. 129) de que: “Em suma, tão verdade quanto o fato de que ciência não cai do céu, é verdade que ainda não se achou um guia ou um mapa para a invenção.”.

Então, a ideia nova não deve ser intimidada, não deve ser bombardeada por se mostrar desviante. O zelo pela livre expressão de ideias, proposto por Morin (1986), deve prevalecer e aqui cabe como um momento de nos chamar a atenção sobre nosso pensar, que deve se dar também com os discordantes. Afinal, Maturana (1998) bem frisa que o sistema racional sempre se baseia em premissas ou noções fundamentais – aceitas por que se quis aceitá-las, por gostar delas, por preferi-las – e com elas se opera. Esse sistema racional diz respeito ao nosso e ao daqueles com os quais concordamos ou discordamos, ou daqueles que concordam ou discordam de nós, seja na totalidade ou em parte – logo não se faz referência somente ao sistema racional alheio.

Temos o processo de confronto entre sujeito e fato observado de aparente importância, a ser explicado, descrito pela abdução, conforme aponta Harrowitz (2004) a partir de Peirce. Para fazê-lo deverá recorrer a uma verdade geral que permita a explicação do fato de maneira retrospectiva e, conforme se deseja, possa revelar também sua importância. A abdução fica assim situada entre o fato e sua origem, e valendo-se da percepção, da intuição, leva o sujeito a supor a origem que deverá ser testada para que a hipótese seja provada – o fato explicado é pré-existente. A isso podemos acrescentar a observação de Bonfantini; Proni (2004) sobre a fertilidade da abdução ser maior, quanto maior for a distância entre consequente e antecedente.

Peirce (2005a) ao acertar a abdução como originalidade, ao confirmá-la ser tal como é independente de qualquer outra coisa, coloca-a como mais primitiva e original das categorias, mas não a afirma como a mais óbvia e mais familiar.

A vida cotidiana solicita abduções frequentemente, mas como não podemos testar e aguardar a posteridade dos resultados faz-se uma aposta em relação a eles – ela se realiza mesmo na expressão em forma de sentença, de algo que vejo.

A mente humana, devido ao seu desenvolvimento ter se dado sob a influência da natureza, irá pensar segundo esse padrão, inclusive sendo esse o motivo pelo qual a humanidade tenha resistido apesar da desvantagem nas lutas pela existência. A essa suposição – da predisposição da mente humana para fazer suposições corretas – Peirce acresce, conforme elucida Sebeok; Umiker-Sebeok (2004), outro princípio, a formação da hipótese seria um ato de introversão. Já estariam na mente os diversos elementos que constituem uma hipótese, todavia não há consciência disso até que a ideia requisite a reunião que dá origem a uma nova sugestão. É justamente a isso que se deve o fato de não sabermos especificar como fomos conduzidos às sugestões pelas nossas observações, ainda que essas sejam fortes sugestões de verdade. Os processos envolvidos nessas intuições estão sob o julgamento perceptivo, que contam com elementos genéricos e conseqüentemente viabilizam a dedução de proposições universais.

Consiste a abdução num processo que Peirce (1974) indica como formador de hipóteses explicativas. Os fatos são estudados e uma teoria para explica-los é inventada – mostra de que a abdução é via de todas as ideias da ciência. Justamente a sugestão é que irá justificar a predição que dela se retira para ser testada pela indução. Põe-se, na apreensão ou compreensão do fenômeno, como um método.

O conhecimento se constrói, segundo a arquitetura de Peirce, num emaranhado de hipóteses que a indução confirma e refina. Pois somente o observar não faz o conhecimento avançar, mas a abdução que se faz a cada momento sim. A formação da hipótese é intrínseca ao conhecimento, ainda que de um fato real a inferência seja apenas sobre aquilo que pode ser ou não, o que põe por base da abdução a confiança na afinidade entre o raciocínio que se dá e a natureza, mesmo que a comparação sirva ao confronto entre suposição e observação.

Morin (1986) irá corroborar com isso na consideração que faz acerca das teorias. Somente os dados não são suficientes para se elaborar as teorias, que carecem do sistema lógico de ideias para que, de maneira racional, possa descrevê-los, o que também não basta para fazer de uma teoria uma teoria científica. O que a faz científica é a possibilidade de refutação, que pode por em evidência seu erro.

Suscita-nos isso uma questão, que a nós mesmos se dirige, em referência à educação. Não deveríamos favorecer o desenvolvimento da criatividade em contrapartida a se requisitar durante todo processo educativo a uniformidade, que elimina o imprevisto e produz padrões? Devemos prevalecer na opção pelos percursos que sejam únicos? Cabe à educação pensar quais os meios viáveis no tocante ao tratamento em massa dos educandos.

Há um indicativo por parte de Morin (2004a) de que a educação formal deve, em seu início, primar para que toda percepção se faça uma tradução reconstrutora: todo conhecimento deve ser interpretado, testemunhado para enfrentar suas contradições frente a outros testemunhos e reconhecer a desatenção, a ausência de reflexão, ou uma atenção mal definida, uma lembrança deformada que se fortaleceu numa memorização feita com demasiada segurança. Deve prosseguir privilegiando a união da coerência à experiência, num desenvolvimento da racionalidade para que posteriormente se possam tratar da racionalidade crítica e autocrítica.

Convergindo à assertiva de Morin temos a seguinte assertiva sobre o fenômeno que se impõe à interpretação, ao qual se deve:

[...] simplesmente abrir os olhos do espírito e olhar bem os fenômenos e dizer quais suas características, quer o fenômeno seja externo, quer pertença a um sonho, ou uma ideia geral e abstrata da ciência.

São três as faculdades da ciência com que devemos munir-nos para esta tarefa. A primeira e principal é a qualidade rara de ver o que está diante dos olhos, como se apresenta, não substituindo por alguma interpretação [...] A segunda faculdade com que devemos armar-nos é uma discriminação resoluta [...] A terceira faculdade de que necessitamos é o poder generalizador do matemático que gera a fórmula abstrata que compreende a verdadeira essência da característica em estudo, purificada de toda mistura adventícia. (PEIRCE, 1974, p. 23)

Daí a proposição de Peirce (1974) sobre serem poucas as categorias e de que na primeira categoria o representante psíquico do presente, do imediato é a qualidade sensação. Tanto que se vale da assertiva de Aristóteles sobre que tudo aquilo que esteja no intelecto tenha passado pelos sentidos, mas ressalva que emprega tal assertiva com sentido diferente do qual lhe atribui seu autor, dado que seja o significado da representação em quaisquer tipos de cognição, o intelecto. Ou seja, essa cognição pode ser mesmo virtual –intelecto

é significado – e para tal terá por ponto de partida o juízo perceptivo, ao qual todo pensamento crítico e passível de controle tem por ponto de partida, e que comporta elementos gerais nos quais a inferência abdutiva se dissolve. Indicativo disso de que na mente já estão os elementos de uma hipótese, mas a associação deles de modo inédito é a própria inspiração abdutiva no ser humano.

### **II. 3. 2 Indução**

Diferentemente da dedução, a indução é explicitada por Peirce (2007; 2005a) como raciocínio que a cada aplicação dele deve-se aproximar, ainda que indefinidamente, da verdade sobre o que se trata, e isso depende do compromisso de não mudar o curso da experiência de qualquer tipo, sem que essa interrupção seja antecedida por uma indicação. É ela que determina o valor de uma relação. É a forma mais típica de investigação. Uma questão é proposta previamente e se procederão aos experimentos para obtenção de resposta a ela. Sua validade diz respeito a certas regras e precauções a serem observadas e não descuidadas, o que faz da honestidade e da habilidade requisitos indispensáveis por parte do investigador, para que não recaia sobre a natureza a segurança da indução. Caracteriza-se com um argumento transuasivo, que emerge de uma hipótese e faz a mediação ou modificação da primeiridade e da secundidade para a terceiridade. O raciocínio, ao adotar uma conclusão como aproximada, resulta num método de inferência virtual de uma probabilidade – que não pode ser definida sem a ideia de indução –, ou seja, cuja expectativa é de que conduza à verdade ao final.

Teremos em Peirce (2005a) a indução como resultante da abdução anterior e de predições que são retiradas da dedução. Ela realiza o experimento para concluir se a hipótese é verdadeira na verificação das predições, que sempre estarão sujeitas a serem modificadas por experimentos futuros. Enquanto predição virtual, experimental, é escolhida entre possíveis consequências, independente de ser acreditada verdadeira ou não, logo, ao ser escolhida como verificação da hipótese o estado do investigador é de ignorância sobre a refutação ou comprovação da mesma, pois a verificação não é escolhida para que proporcione um resultado favorável, mas antes



porque a razão exige sua aplicação, no intento de que só permaneçam teorias que sejam verdadeiras.

Abordar a indução e abdução conjuntamente como simples argumento é considerado por Peirce, conforme nos esclarece Carettini (2004), um grande equívoco, posto que sejam contrárias, pois enquanto a indução tem por base um processo comparativo entre fatos que são homogêneos e a partir do qual se enunciam as propriedades gerais, a abdução se baseará no fato singular, comumente apresentado como enigma, momento no qual a hipótese é elaborada pelo observador na expectativa de que ela possa ser demonstrada, e assim introduzindo uma nova ideia na realidade. Dado a isso Peirce afirma a falta de originalidade da indução, em contraponto como explicita Bonfantini; Proni (2004) ao valor que atribui ao caráter original e criativo da abdução, a qual, graças ao exercício da suposição atende às experiências cotidianas tanto quanto coopera para que se promovam avanços científicos.

Nessa direção Sebeok; Umiker-Sebeok (2004) também cooperam ao elucidar que a abdução tem início de maneira diversa da indução conforme Peirce. Sendo a primeira é iniciada nos fatos, sem qualquer teoria em vista – ela persegue uma teoria – e a segunda é iniciada na hipótese em quaisquer fatos em particular – ela persegue fatos. Para a abdução, considerar os fatos sugerirá a hipótese, enquanto que na indução, estudar a hipótese trará a sugestão da experimentação, que faz os fatos virem à luz.

As três tríades que destacamos mostram o valor do pensamento lógico, bem como da capacidade de análise, mas também evidenciam que o trabalho criativo escapa ao campo da lógica, ou o antecede.

Parece-nos que isso melhor explicita os indicativos de que somente transmitir conceitos prontos não traz para o processo educativo o reconhecimento da importância criativa no processo de conhecimento. Além de que Peirce prima pela concepção do exame sistemático dos fatos perceptivos na geração de hipóteses abdutivas em detrimento daquilo que ele nomeia mente preguiçosa, geradora de abduções anêmicas.

Seria interessante nos determos ainda um pouco no desenvolvimento da percepção no processo do conhecimento tal qual aparece na arquitetura filosófica de Peirce e para tal temos considerações e explicitações feitas por Santaella (1998; 2004) das quais nos valeremos para entender e refletir, dado

que cooperem de maneira significativa para a compreensão de como a percepção se situa na semiótica peirceana e o que diz à educação, dada a questão de que a abdução e a dedução, bem como o ícone e o índice, pertencentes à primeiridade e secundidade se mostrem valiosos no processo educativo enquanto processo de indagação e descobertas que cooperam para o conhecimento de mundo de modo criativo.

Se, não raramente, a percepção é confundida e, por vezes compreendida como restrita aos órgãos sensórios, temos em Peirce a percepção como aquela que acrescenta algo àquilo que é percebido, pois por si só as sensações não dão conta de explicar-se. Somente no domínio da secundidade, no confronto, na ação e reação do conflito e da surpresa é que se dá a resolução dos problemas do real, numa ligação da linguagem com a realidade que não se expressa sem que seja mediada por signos.

Para Peirce funciona como signo qualquer coisa que produza efeito de estar em lugar de outra coisa, assim qualquer coisa que encontra a mente nela produzirá algum efeito, o que faz com que todos os problemas relativos à percepção liguem-se a questões relativas ao objeto, que na tríade pode ser imaginado, alucinado, existente, ideia científica abstrata, situação idealizada ou vivida, e outras. Esse efeito produzido pela mente não precisa necessariamente ser racional, pode ser um sentimento ou mesmo uma reação física.

Nesse processo se envolve o percepto, que propõe o sentido estrito, sem interpretação, indicativo de que o mundo real independe de nós. Sua realidade é própria no mundo, fora de nossa consciência. No ato perceptivo, no qual ele se impõe, contribui com o conhecimento, mas não é criado pela nossa mente e nem precisa ser objeto físico para compelir o receptor ao seu reconhecimento, pois se mostra sem pretensão e sem razão ao forçar-se sobre nós. Mas é material cognitivo que não se percebe somente pelos dados dos sentidos.

O percepto muda de natureza ao se incorporar à mente, no momento de sua interpretação imediata, no julgamento de percepção. Esse processamento perceptivo chamado *percipuum*, se faz parte entre o momento da primeiridade e o julgamento abduativo, é o momento em que a mente se fixa sobre o percepto.

O percepto é objeto dinâmico, tem autonomia, pode ser representado de infinitas maneiras pelos mais variados tipos de signos, que por sua vez representa apenas algumas vertentes das determinações do objeto, que está fora do signo e o determina de fora.

O *percipuum* só existe dentro do signo, é objeto imediato, e depende do modo como o signo o representa. Ele apresenta o objeto dinâmico – o percepto – e assim funciona como mediação entre signo e objeto dinâmico. Será ele aquele que possibilita o percepto que alcança o estatuto de semiótico originário ou estatuto cognitivo de objeto imediato.

Se o objeto da percepção puder ser acessado por nós por vias diversas, as falhas que lhe ocorre podem ser corrigidas. O que corrobora com considerações anteriores a partir de Eco (1976), Morin (2004b) e Damásio (1996) sobre que a percepção do objeto solicita superar tendências unívocas em favor de metapontos de vista, se o desejo se dirigir ao explorar da ilimitada possibilidade de leitura que o fenômeno oferece.

As coisas para serem significadas envolvem o reconhecimento sensório e a interpretação conceitual, num contínuo que caracteriza a cognição envolvida com o perceptivo, que necessariamente contém uma representação icônica do objeto conhecido, não se esquecendo de que: “Indução consiste em partir de uma teoria, deduzir predições dos fenômenos e observá-los para ver o grau de *concordância* com a teoria.”. (PEIRCE, 1974, p. 52)

Na teoria peirceana da percepção se apresenta a insistência do real e a certeza da existência do eu que se define pelas falhas, confrontos e tropeços com o real. A relevância disso nos impulsiona a pensar em como assumir a objetividade juntamente com a subjetividade numa forma que seja validada para o conhecimento e comporte o diálogo entre a ciência e a vida, entre a natureza e o homem, dentro do processo educativo.

Se nosso olhar partir de Peirce em direção à educação, indagar-nos-emos sobre o espaço que a ela se requisita para que nela se reconheça o processo perceptivo próprio ao ser humano. E somos levados a entender que se prevalecer a crença numa educação pronta, que só aguarda ser transmitida, não só nos será possível visualizar suas falhas com relação a isso, mas também seu apelo por uma transformação, juntamente com o nosso pensar.

Pois, o olhar assim reformulado vê aquilo que antes parecia natural e normal como algo que pode ser mudado, posto que produzido pelo ser humano.

A semiótica peirceana nos impulsiona a desejar um pensamento que não esteja num compartimento do cérebro, mas que esteja no todo de nosso ser. E, Alberto Caieiro (1995, p. 62) já se antecipou a nós quando poeticamente declarou: “Sou um guardador de rebanhos. O rebanho é os meus pensamentos e os meus pensamentos são todos sensações. Penso com os olhos e com os ouvidos e com as mãos e os pés e com o nariz e a boca.”.

Temos um impulso para reconhecer que ultrapassar os mitos do conhecimento científico, os quais propõe esse conhecimento como o único verdadeiro e assumir a experiência numa dinâmica interação com a razão é indagar sobre a vida. E a educação há que ser pensada como um processo que atenda à vida. Daí entendê-la como um processo de semiose, que pode ter uma verdade modificada quando assim um conhecimento maior a transforma, num processo ininterrupto no qual o observador se modifica e também modifica, visto como propõe Peirce, como um signo que se põe a dialogar com outros signos, numa maneira evolutiva, na tentativa de interpretar os fenômenos.

Se nos movermos nesse sentido da educação, evidencia-se em muito o valor de pensá-la a partir da semiótica que toma para si, em qualquer método, cumprir o papel do signo em sua capacidade de revelar o que mostra e oculta esse método. Assim ocorre porque:

[...] o todo da nossa experiência, desde suas origens mais primitivas na sensação até as realizações mais sofisticadas do entendimento, é uma rede ou uma teia de relações sígnicas. Essa perspectiva não pode ser reduzida em ideologia sem perder o que é peculiar a ela pela razão de que suas fronteiras são as do próprio entendimento na sua tentativa de interpretar dependendo de interpretações cognatas da percepção e da sensação. (DEELY, 1990, p. 32)

A partir disso temos a semiótica como dependente de um ponto de vista transdisciplinar a ser mantido juntamente com a pressuposição de qualquer método compatível com ele, de modo que venha revelar algo sobre o mundo ou da natureza do assunto investigado. Assim, o ponto de vista semiótico é especificado por Deely (1990) como uma perspectiva que resulta da tentativa de continuidade de conviver de maneira reflexiva com consequências da única

constatação que nos remete à questão da experiência, uma rede, que a reflexão traz à luz e lhe estabelece nova perspectiva. Essa rede é ampla e implica numa dependência mútua, porque o ambiente físico é compartilhado com todas as formas de vida biológica, mas ela transcende esse ambiente para incorporá-lo e fundamentar-se nele, de modo que a esfera da cultura humana se revele relativamente autônoma numa perspectiva semiótica.

Temos implícitos, então, no ponto de vista semiótico, uma nova definição e um novo entendimento da realidade, na medida em que ele constitui um objeto da preocupação da experiência humana, o que implica numa mudança de paradigma em nossa noção do que consiste ser objetivo em contraste com o subjetivo e todo tipo de subjetividade.

### **II. 3. 3 Dedução**

Frente à insegurança da abdução é requerido o teste da hipótese, que deve se iniciar pelo seu exame e revisão de consequências condicionais, num segundo estágio investigativo, o que, conforme Eco (2004) justifica a vinculação que Peirce faz da fase de abdução com a fase de dedução.

Peirce (2007; 2005a; 1974) aponta a dedução como raciocínio que afirma seguir um método tal que se as premissas são verdadeiras a conclusão será em todo caso verdadeira, e isso depende da capacidade de analisar o que os signos significam. Ela faz referência ao provável e se ocupará de rastrear as consequências das hipóteses. Prova algo que deve ser. Caracteriza-se como um raciocínio que examina o estado das coisas que estão colocados nas premissas. Conta com a elaboração do diagrama – um ícone – de modo que percebe as partes e as relações por meio de elaborações mentais feitas sobre o diagrama. Assim, é um argumento obsistente, posto que tomado em conexão com a originalidade a caminho de fazer da coisa aquilo que outra a obriga a ser, que provém do reconhecimento de que os fatos enunciados na premissa são índices do fato que compele a ser reconhecido, como conclusão que completa o argumento. A validade de um argumento se põe justamente na força que afirma.

### III. EDUCAÇÃO, INDIVÍDUO E SOCIEDADE: O AMÁLGAMA SEMIÓTICO

Há um arco-íris ligando o que sonha e o que entende – e por essa frágil ponte circula um mundo maravilhoso e terrível, que os não iniciados apenas de longe percebem, mas de cuja grandeza se veem separados por muralhas estranhas, que tanto afastam como atraem.  
Cecília Meireles

A educação é um fenômeno que se não entendido de forma contextualizada não poderá ser percebido na complexidade que o abarca, pois é interessante que se tenha em conta que ela se dá num contexto humano no qual ocorre a unidade na diversidade e vice-versa, dentro da sociedade. Esse contexto se faz na linguagem, que se constitui um elo entre os seres humanos na superação das origens étnicas, da cultura e da língua, já que ela atua naquilo que é fundamentalmente característico à espécie humana.

Poderia nos chamar a atenção que da dispersão dos seres humanos pelos continentes, como muito oportunamente aponta Morin (2004b; 1975), não decorreu nenhuma cisão geneticamente caracterizada entre negros, brancos, amarelos e outros mais que possamos querer nomear, mas ela trouxe consigo a diversidade de línguas, culturas, fontes de criação e inovação, que aponta a diversidade criadora como fonte de riqueza que gera sua renovação. Assim, a unidade humana poderia ser verificada então, não somente como unidade cerebral, mas também afetiva, intelectual, mental, na geração da organização das mais diversas sociedades e culturas.

Por isso mesmo os seres humanos, conforme a sociedade em que vivem, aprendem a viver de acordo com a convivência da comunidade de pertença e se transforma com a história do conviver dessa comunidade. Dá-se o educar, na convivência com o outro, numa congruência com o viver com o outro que traz uma progressiva transformação espontânea, que permeia todo o tempo na convivência. E isso, bem coloca Maturana (2001) ocorre numa reciprocidade, o que dá maior destaque à importância de que o espaço de convivência desejado seja vivido com aquele que educamos, pois o mundo se configura na educação, no respeito, como também no preconceito e, assim, na

aceitação e respeito de si o ser humano aceita e respeita o outro na vida em sociedade. E, em complemento a isso, tem-se que:

[...] não se pode julgar ou descrever uma situação qualquer, em termos de uma linguagem que não seja expressão dessa mesma situação, pois a linguagem reflete um conjunto de relações e coloca um sistema de implicações sucessivas. (ECO, 1976, p. 257)

Certamente a emergência da linguagem carregou consigo o propósito da produção de laços sociais, pois facilitou o compartilhamento de atenções em volta de um aprendizado, o que coopera para que padrões sociais se estabeleçam e mantenham o vínculo entre os da espécie e com isso, explicita Santaella (2007a), a evolução humana estabelece uma linha divisória em sua evolução, com comunidades cognitivas que se estabelecem e viabilizam a cognição simbólica. Isso evolui em complexidade a ponto de na contemporaneidade termos uma tecnologia inovadora que criada impulsiona a própria força criadora e com isso torna-se visível a inseparabilidade entre os processos de signos e sua concretização.

Logo, a proposição de Peirce (1975) acerca do significado possui dimensão social, enquanto consequência da conduta que gera nos homens, contrariamente a ser uma ideia evocada na mente, não se deveria negligenciar. Há uma conduta racional que depende de desejos e circunstâncias para que o símbolo tenha sua aceitação assegurada e nisso consiste o propósito intelectual do símbolo.

Evidenciada fica, então, a importância da experiência como alicerce sobre o qual se constrói a compreensão e sua fertilidade em meio às relações, e também, tal qual aponta Deely (1990), evidencia-se o ser humano numa teia emaranhada a outras teias, cada qual com seu centro. Todavia, na intersecção dessas teias, aspectos subjetivos são acrescentados de uma às outras e nesse experimentar o mundo objetivo se faz compartilhado com outros. Com isso temos a perspectiva para o todo da experiência, fornecida pela semiótica, e isso ela o faz a partir do que na experiência lhe é próprio.

Temos, então, que no enfrentamento das dificuldades impostas para a compreensão humana há uma solicitação à percepção: que não despreze nenhuma das dimensões do ser humano.

Aliás, Morin (2004a; 1986) aponta nessa direção em sua abordagem do pensamento complexo quando insiste que tanto a vida individual como a vida em sociedade, e de cada sociedade, não tem outro modo de ser se não o multidimensional, que traz o conflito e a contradição. À negação desse modo de ser ele atribui a mutilação na ação política, pois tal negação atinge não só a visão do indivíduo isoladamente, mas conjuntamente a da sociedade e a da política, da qual nada escapa, tanto quanto não escapa do afeto, da economia e outras várias dimensões. Do mesmo modo que não escapa dessas dimensões, o ser humano não se reduz a nenhuma delas – nem à afetiva, nem à racional e nem a nenhuma outra, daí confronto e cooperação entre indivíduo e sociedade. Nisso tudo vale destacar que as contradições que emanam dessa dinâmica, quando do seu aparecimento, podem levar o ser humano à paralisia ou trazer consigo a sensação de impotência, porém isso não retira delas o impulso à aposta, que é presente em qualquer ação e ideia, dado ao grau de incerteza que as segue.

Nesses apontamentos o fenômeno social aparece como algo nada tranquilo, pois ao passo que ele se dê numa constante, essa constante envolve algo forjado de forma bastante trabalhosa para benefício da própria espécie humana no que se refere à sua perpetuação, conservação e proteção, num processo em que a educação se faz o meio para que tais intentos sejam alcançados. Quanto à forma que tal educação irá assumir dentro de cada contexto social isso se vinculará à sociedade que se deseja e como ela se construirá. Poderá ampliar ou reduzir os embates, as cooperações, as contradições, inclusive a liberdade, para constituir o ser humano que a constituirá.

No entanto, é bom salientar que no tocante ao fenômeno social há, e é interessante que não se despreze isso, a congruência apontada por Maturana (2001) entre meio e indivíduo, que caminha justamente no sentido de especificar que a mudança desses se dá na produção da história da própria mudança. A configuração estrutural do indivíduo será resultante da história individual em relação à conservação da organização e adaptação, bem como o será a história do meio. Com as interações e circunstâncias delas, mesmo que fora do controle, seguem um curso dentro da situação.



Mostra-se a linguagem assumida, tal qual expõe Morin (1975), por capital cultural, pois será ela a tomar para si o conjunto que perfaz todas as práticas e conhecimento da sociedade, solicitadas à integração social. Dá-se um processo no qual o novo que surge num momento será o hábito no depois. Aponta-se com isso que os jovens na sociedade acabam por ser o canal aberto para o surgimento de elementos que provoquem mudanças, pois a ludicidade que portam o levam ao desejo de explorar e não havendo impedimento a isso alguma novidade pode ocorrer e ser propagada e passar a fazer parte da prática social e tomada como legítima. As práticas e os conhecimentos, já desenvolvidos pelos adultos, dos quais os seres humanos se apropriam na educação, podem ser inovados a partir de modificações e aperfeiçoamentos. Será o desvio, o sair daquilo que se faz costumeiramente, que fará emergir o novo, que se aprende como inovação e se torna costume. E, interessantemente, até mesmo os inovadores podem se constituir em habituados que acusam outros de desviantes, como que se esquecendo de que ainda é portador da possibilidade inovadora.

Nessa perspectiva, tudo que ocorre na sociedade concorre para a construção do indivíduo, não deixando de ter uma ação educativa, seja essa qualificada por positiva ou negativa. Algo assim sugere atentar à consideração elaborada de um modo que soa um tanto quanto que apocalíptica, contudo não digna do descaso, que enuncia:

Amastes apenas a morte e ensinastes a vossos filhos e aos filhos de vossas filhas. Hoje esperais que professassem outra coisa? Foram impedidos de inventar, não esqueçais. [...] O que fazer mais se não queremos nos assemelhar a vós? [...] Quero viver. Sem vossos produtos malditos, o mundo seria bonito. O saber agradável e multiplicador de frutos a partilhar, gracioso. (SERRES, 1990, p. 78-79)

Deparamo-nos com a questão da escolha entre alternativas possíveis ao ser humano e neste contexto vale considerarmos na abordagem de Morin (2005) como também de Damásio (1996), que quando há o surgimento de uma ocorrência que abala ao que se tem por seguro, o sistema biótico se põe de maneira instintiva no jogo dos acontecimentos, situando-o no plano dos indivíduos numa existência fenomenal. Essa dinâmica delinea a aprendizagem como resultante da organização biológica, como vida que enfrenta o

acontecimento, o aleatório, o acaso, no plano social, o que marca ao aparecimento da linguagem como uma dialética genético-cultural. São elucidações acerca do ser humano como dotado de mecanismos biológicos que embasam o seu comportamento e que estão presentes também no comportamento elevado, que julgamos de inspiração nobre, o que em nada irá reduzi-los em sua beleza e grandeza. Tem-se que apesar das regras proporcionadas pela biologia, regras convencionadas socialmente que são transmitidas por meio da educação e socialização, das quais as gerações se ocupam por zelar se valendo de educação apropriada, virão a se somar e a ter peso significativo em como experienciamos o que sentimos. Enuncia-se a educação como aquela que acrescenta o que é socialmente permissível e desejável nas tomadas de decisões, o que coopera para com a formação do indivíduo. Em tal perspectiva há dependência dos mecanismos biológicos, enquanto indivíduos, e de estratégias aprendidas culturalmente, desenvolvidas em sociedade, para viver e tomar resoluções, num diálogo contínuo entre o instinto<sup>1</sup> e a racionalidade.

Porém, isso não justifica o privilégio de uma consciência interior ou, na concepção dualista, oposicionista, do indivíduo. Não tomemos autonomia e heteronomia, racionalidade ou irracionalidade, etc. como referencial. Antes consideremos juntamente com Santaella (2007a) que o indivíduo sofre constrangimentos por parte da sociedade que lhe exerce domínio, cujos efeitos atuam sobre a linguagem e que – aponta a partir de Peirce – isso se faz numa dialogicidade social e não pode se fazer de outra forma. Ou seja

Esse é signo entre signos, tradutor incessante de signos e quase signos que dão corpo ao pensamento e fazem a mediação para os objetos que apresentam, referenciam, aos quais se aplicam e os quais simbolizam. Assim, o sujeito, mesmo na sua forma mais íntima, é um processo de semiose, isto é, de ação de signos. (SANTAELLA, 2007a, p.87)

---

<sup>1</sup> Instinto, enquanto de sua referência no decorrer, apesar de ser um termo ainda atrelado ao século XIX, assume a conotação de imagens internas de impulsos, ou seja, representa-se nas vontades, necessidades e tendências do indivíduo, no mundo psíquico, pela pulsão que implica em algo que põe o indivíduo em movimento: uma propulsão. Então temos o termo instinto atrelado ao século XIX, apenas gramaticalmente, porém em sentido conotativo, com pulsão. Consideremos que remeta ao momento em que é sentido/percebido o impulso/ação, ou seja, a imagem do nascimento do gerar da energia, que impulsiona à ação. (Hannz, 1996, pp. 338-354)

Grave erro seria então desprezar no tocante à sociedade, o benefício que ela usufrui em relações que nela se dão entre os seus jovens e seus adultos, pois se reconfiguram em inovações e descobertas, dado a atração pelo novo e à aptidão inventiva que há na juventude, que impulsiona a fazer o aprendido de outra forma e tentar recriá-lo. A isso Morin (1975) irá sinalizar como possibilidade de manutenção dessas virtudes no adulto pelo prazer em jogar, em constituir laços de amizade, e o que era marginal passa a ser parte da sociedade.

Resta que as condutas que têm uma história particular, tal qual afirma Maturana (2001), nascem do comportamento aprendido. Elas seriam instintivas se produzidas independentes da história individual. A história faz toda a diferença, não o comportamento em si – a distinção está na história que a referencia. A ontogênese é a via de estabelecimento dos comportamentos.

Portanto, deitada por terra estaria a visão da sociedade como aquela que só organiza e produz, pois se concebemos o indivíduo multidimensional, a sociedade também o será, não devendo em nada desprezar o afeto, a ludicidade, a racionalidade, ou digamos, a realidade do indivíduo que na dinâmica interpretativa da vida se faz para agir como age, pensar como pensa, amar como ama, odiar como odeia, respeitar como respeita, matar como mata e tantas outras coisas mais que se possa imaginar possível ao ser humano. A isso a educação deveria se voltar para se fazer aberta ao que permeia o viver daquele que se educa, de modo a validar a história individual, que traz uma dimensão interna e externa.

Poder-se-ia dizer que no seio da semiose se faz o indivíduo. Aí não há como se evitar conflitos, eles são vividos e significados. Essas vivências compõem a sociedade que se faz pelos indivíduos e muitas vezes idealizam-se sem conflitos. Perceber o indivíduo no processo semiótico, tal qual uma descoberta fornece novas interpretações para a educação compreendida numa rede de símbolos que deve corresponder-lhe enquanto processo.

Qual seria frente ao que se vem expondo, o interesse que impera numa educação de adestramento? Ou numa educação que prime em transmitir ensinamentos num sentido restritivo ao cognitivo? Estariam esses ideais de educação cooperando para a compreensão da condição do ser humano e cooperando com seu viver para que se desenvolva num pensar livre e aberto a

assumir suas responsabilidades frente ao mundo que vive e não somente uma responsabilidade limitada e restrita ao “seu mundo”?

Maturana (1998) nos fala da educação como aquela que deve assumir o papel de levar os jovens ao exercício da liberdade e responsabilidade, com espaço aberto à reflexão, de modo que se reconheçam cocriadores do mundo que vivem. A responsabilidade seria fruto do querer ou não das consequências às quais as ações levam e a liberdade seria fruto de querer ou não o que queremos e suas consequências. Interessa-nos?

Morin (2004a; 2004b) fala de uma educação que possa ajudar aos seres humanos, senão a se tornarem mais felizes, se tornarem aprendizes de como assumir a parte prosaica e viver a parte poética da vida. Considera nisso o desenvolvimento de uma inteligência geral que se refira ao complexo, abarque o contexto, a multidimensionalidade, que mobiliza o conhecimento de mundo do indivíduo ultrapassando a mera decodificação e dinamizando um processo não modular de interpretação. Trata-se de desenvolver a aptidão que dê vias para se contextualizar e integrar. Essa educação trataria de estimular ou despertar o que a instrução extinguiu ou fez adormecer: a curiosidade. Seria esse um caminho a ser cogitado?

Santos (2010), por sua vez, fala do reconhecimento do senso comum como enriquecedor da relação do ser humano com o mundo. Isso porque sua dimensão utópica e libertadora, ao se valer do conhecimento científico, em diálogo com ele, poderia ser ampliada. Apesar de não ter em conta, o inconsciente se volta às relações conscientes, o que facilita captar as relações pessoais e com as coisas, as chamadas relações horizontais.

O senso comum, ainda que guarde uma carga mística e mistificante significativa e apesar de aceitar as coisas como são, guarda também uma virtude antecipatória e privilegia a ação. Sempre na perspectiva da persuasão e não do ensinamento, sua reprodução é espontânea e se faz na vida cotidiana sem prática orientada. Desta feita:

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da

opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência linguística. (SANTOS, 2010, p. 89)

A concessão total ao senso comum pode ser propícia à legitimação do poder pela força, mas se num diálogo com o conhecimento científico, propõe Santos (2010) pode levar a uma nova racionalidade. Mas para tal, haveria de ocorrer uma ruptura epistemológica: o conhecimento científico haveria de se abrir ao senso comum. Teríamos aqui algo que nos vale como provocação a atentar àquilo que desprezamos no fazer educativo por não se encontrar elaborado sob os alicerces validados por determinados paradigmas que nos guiam e nos limitam sobre o saber que é válido?

Delineia-se a sociedade constituída na ambiguidade: sob regras, na língua ou num território que a unifica na defesa de sua manutenção e existência e, concomitantemente, sob a diversidade grupal e individual produtora de conflitos gerados na concorrência, nos interesses próprios a cada indivíduo e nas rivalidades. Contudo, manifesta Morin (1986), não é de se ignorar, e poderíamos considerar mesmo um equívoco, supor que o valor do indivíduo venha a se afirmar sobre o valor da sociedade ou vice-versa, pois tal implicaria na destruição de um pelo outro.

Pensar outra possibilidade de sociedade implicaria ainda, e nisso Morin (1975) vai um pouco mais além, pensar a hipercomplexidade, a qual ele aponta ter permeado já, nos séculos XVIII e XIX, o socialismo, o comunismo e a anarquia como sistemas ideais. Ela se delineia como fraca em relação à especialização e à hierarquização e sem rigor na centralidade, mas com predomínio das competências estratégicas e de hipóteses das quais se tem clareza serem provisórias, bem como tem em conta o aumento do conflito e da possibilidade de erro. Logo, requisita-se pensar uma intercomunicação muito mais dinâmica da qual se faria dependente tal sistema, pois seus fundamentos estariam nela e não na coerção – na participação criadora de todos, já que gerido pelo policentrismo e não monocentrismo. Ter-se-ia as possibilidades organizadoras evolutivas e inventivas dinamizadas em detrimento das opressões. Não há como ignorar no embate em questão as raízes da sociedade e nem a possibilidade de infalibilidade pretendida pela

hipercomplexidade dessa sociedade, mas por outro lado há uma possibilidade aberta no desejo de ultrapassar e de no rever o que já se caminhou em termos de humanidade. Aí:

É estimulante arrancar-se para sempre da palavra-mestra que explica tudo, da ladainha que pretende tudo resolver. É estimulante, enfim, considerar o mundo, a vida, o homem, o conhecimento, a ação como *sistemas abertos*. A abertura, brecha aberta sobre o insondável e o vazio, ferida original do nosso espírito e da nossa vida, também é a boca sedenta e faminta pela qual nosso espírito e a nossa vida desejam, respiram, bebem, comem, beijam. (MORIN, 1975, p. 219)

Nesse embate, a educação se põe como meio de transformação social em potencial e esforços têm se posto sobre ela nos mais diversos sentidos e intenções, atendendo a uma gama de diversidade ideológica. Por ela pode-se chegar à construção de sociedades também diversas conforme o processo pelo qual se opte. Tendo em conta a heterogeneidade humana, interessante é que se tragam à luz algumas leituras sobre o amálgama educação, indivíduo e sociedade.

Não nos daremos à análise comparativa sobre as leituras pelas quais optamos. Procuraremos tão somente delinear a relação que cada uma estabelece no tripé educação, indivíduo e sociedade de maneira que se evidenciem as concepções de seus pensadores e suas influências, os caminhos postos e as opções que podem ser feitas. Evidente ficará, com isso, o potencial que cada concepção oferece no sentido de atender as demandas que se têm posto para a educação contemporânea. Não se poderá desprezar que a complexificação, que só tem feito aumentar, solicita que se apresente a ela um pensamento que se disponha a entendê-la e mesmo reformular-se para tal, pois a dinamicidade requer elaboração constante frente a uma gama de transformações que exigem reflexões sem desacelerar em sua ocorrência.

Requisita-se que o ser humano possa usufruir de uma educação que coopere com ele em seu desenvolvimento no sentido de que não se despreze sua ligação intrínseca com o meio, num dinâmica do subjetivo e do objetivo, que não se restrinja à linguagem verbal e se abra a possibilidade criadora em potencial. Como isso tem sido elaborado nas diversas teorias acerca da educação?

Optamos por um percurso pelas concepções norte-americanas – Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey –, europeias – Burrhus Frederic Skinner, Lev Semenovitch Vygotsky e Jean Piaget – e brasileira – Anísio Spínola Teixeira, Paulo Freire e Demerval Saviani, evidenciando sucintamente a relação entre educação, indivíduo e sociedade que permeia suas elaborações, no intuito de verificarmos como a linguagem nelas se faz presente.

Evidencia-se como uma proposta se traduz em outras, tal qual poderemos verificar nas elaborações de James e Dewey, que têm em Peirce seu referencial e, no entanto, se distanciam dele a ponto de Peirce afirmar sua doutrina nada tendo a ver com tais elaborações, e fica evidente que elas não apreenderam a complexidade na qual se faz a doutrina peirceana. Contudo, também Teixeira e Freire, irão se valer do pensamento elaborado por Dewey. O que poderemos observar é que algumas ideias vão ser constantes no delinear dessas concepções, tais como a condição evolutiva.

Podemos destacar ainda que se evidencia que os estudos de Peirce abrangem um cabedal teórico muito mais amplo que o pragmatismo, que de fato foi difundido por James e do qual Dewey acabou sendo tomado referencial.

E, ainda, acerca dos nove teóricos elencados, poderíamos considerar que em Peirce, se encontrará um potencial de transformação de sociedade e mundo muito mais promissor, posto que não se afirme o correto, o aceitável, o assegurado, o bom, porém o possível, o potencial. Contudo, interessa observar que mesmo a linguagem sendo tão presente e marcante, nas discussões desses teóricos, os envolvidos com a educação e com o processo educativo, não se põe na linguagem, ou seja a educação não faz o giro linguístico, no qual estaria seu grande potencial de mudança.

### **III 1. Peirce, James e Dewey: concepções norte-americanas**

Os norte-americanos Peirce e James tiveram a oportunidade de dividir ideias quando participaram juntos da Sociedade Metafísica de Cambridge, que levantava problemas filosóficos em seus estudos, com vistas à resolução das questões mais complexas relativas à teoria do conhecimento. Aí teríamos a

origem da filosofia pragmatista da qual reconhecidamente é Peirce considerado o verdadeiro criador.

Dewey, por sua vez, travou diálogos com James acerca das ideias pragmatistas. Contudo também fez diferente opção nomeando sua concepção instrumentalismo e distanciando-se também do pragmaticismo de Peirce e do pragmatismo de James.

Temos formações bem distintas nestes três pensadores.

Peirce figura como um acadêmico crescido em meio a estudiosos eruditos com livre acesso ao ambiente de trabalho do pai. Sua concepção se dá como uma doutrina filosófica.

James teve uma formação bem irregular e foi criado entre intelectuais que propiciavam um ambiente para o livre pensar. Nele encontraremos o pragmatismo aplicado à natureza psicológica e religiosa.

Dewey, originário da classe média, passou pela graduação e se tornou professor universitário. Deu importância às questões práticas tanto quanto às teóricas e foi o que alcançou maior repercussão em referência às propostas pragmatistas.

Peirce propicia uma grande abrangência de aplicação para o edifício filosófico do pragmaticismo que elabora, pois se abre ao campo prático sem restringir-se a ele – entende a conduta não restrita ao pensamento, mas de teor racional uma vez que apresente propósito humano definido – e aí se encontra a oportunidade de inovação e renovação, reconhece-se o teórico tanto quanto o prático. A liberdade com que traz as possibilidades do ser humano permite pensar a formação social dentro da semiose e assim, num processo que pode manter o que se tem, mas também se pode dar à criação, cocriação, recriação e mesmo extinção.

O pragmaticismo ao esclarecer os conceitos, significa o campo da lógica e permite por à prova os paradigmas sociais instituídos numa possibilidade aberta a verificarmos se desejamos a sociedade que vivemos tal qual ela é ou não.

A concepção pragmatista de James se volta à psicologia e à religião, o que levará a uma situação em que ele se move na justificação da crença em relação à fé religiosa e deixa transparecer que não se desatreia desse paradigma, que permanece ao fundo de seu discurso e o guia. Por mais que



este sustente a dinâmica mudança na qual a vida se faz, permanece o sentido mantenedor da educação e não tanto o modificador, ainda que presente a defesa da liberdade, da diversidade e da tolerância. James acabará por aplicar seu pragmatismo de forma mais particularizada à teoria da verdade, a qual se revela na crença proveitosa à vida e cooperando para com o que é bom.

Dewey, numa vertente psicológica, foi o pragmatista internacionalmente reconhecido e sua proposta educativa teve mesmo grande repercussão, o que desencadeou várias iniciativas em vários lugares do mundo. Com seu instrumentalismo se voltou para as questões práticas – envolveu-se também com questões político sociais –, visando não desperdiçar tempo nem energia e viabilizou o funcionamento da escola laboratório na qual aplicou sua teoria. Numa formulação que discursa sobre o potencial renovador, afirma que as ideias se mostram importantes à medida que resolvem problemas reais, valorizou a inteligência e a reflexão e não desprezou a significação do ambiente social na formação da mente humana com suas exigências nas ocupações sociais.

Na América do Norte teremos o pragmatismo e o funcionalismo de James e Dewey que:

[...] afirmando que a validade do pensamento se verifica na ação, considerando a mente em função das necessidades do organismo para a sobrevivência e baseando-se, portanto, na interação homem-meio, voltaram a atenção da introspecção wundtiana para o comportamento humano. (MANACORDA, 1997, p. 323)

Esses três pensadores, viveram um período em que nos Estados Unidos, século XIX, experimentava-se o crescimento da indústria e os comportamentos e hábitos da população precisavam se adequar a essa ocorrência.

A educação institucional se voltou então para uma pedagogia científica, na busca por atender ao crescimento industrial servindo como meio de levar a população a assimilar as relações produtivas e, também, meio de americanização dos imigrantes que para lá eram atraídos.

Estende-se à escola o taylorismo e se passa a valorizar o especialista em educação, cuja finalidade é elaborar propostas que permitam conhecer as estruturas e funcionamentos dos processos mentais e do comportamento.

Deseja-se que a educação forme o indivíduo que atenda à demanda do mercado, ajustado às relações produtivas: uma educação da reprodução.

### **III. 1. 1 O pragmatismo de Peirce**

No tocante a quem foi Peirce o encontraremos situado num referencial deveras impressionante. Tomaremos, para aqui compartilhar, algumas informações biográficas a partir de Kinouchi (2008) e Santaella (1983), que entre outros comentam um pouco a biografia do pensador.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) é reconhecido, primordialmente como cientista e a tal reconhecimento se segue: pai da semiótica, o maior filósofo americano e mestre da epistemologia e da lógica formal. Elaborador de um pensamento cuja influência se estende e é reconhecida até a contemporaneidade. Durante seu tempo de vida foi químico, matemático, físico, astrônomo, além de estudioso da Biologia e da Geologia, com contribuições marcantes para Geodésia, Metrologia, Espectroscopia e Psicologia. Dedicado particularmente à Linguística, Filologia e História era profundo conhecedor de Literatura – principalmente Shakespeare e Edgar Allan Poe –, e de mais de dez línguas. Escreveu um romance, mas não encontrou quem o publicasse e dedicava-se à escrita de uma peça teatral próximo ao seu falecimento. Praticava arte quirográfica e era experimentador de vinhos. Exerceu profissionalmente a ciência sendo eleito como cientista para diversas academias.

A vida de Peirce desdobra-se de forma louvável numa diversidade de interesses, dado ao fato de que dela resulta seu reconhecimento enquanto não só um cientista, mas um filósofo e um lógico, o qual se revelou de grande capacidade intelectual.

Aliás, incentivo intelectual Peirce recebeu desde a infância. Seu pai, Benjamin Peirce, era matemático e astrônomo, professor em Harvard e mantinha as portas de seu laboratório sempre abertas ao filho, que nele passava longo tempo; também sempre manteve as portas de sua casa aberta a amigos das mais diversas áreas de atuação – a frequentavam matemáticos, físicos, filósofos, pintores e juristas –, o que de certa forma indica que o conhecimento para ele se fazia uma unidade.

Contudo, Peirce sempre aparece como uma figura à parte de seu tempo, ao que se justifica pelo fato de não ter sua obra encontrado apoio editorial – deixou dezenas de milhares de manuscritos – tamanha era a absorção exigida por suas elaborações da parte dos interlocutores e do filósofo, inclusive pelo grande volume e extensão. Afora isso, havia um divórcio que lhe pesava numa época em que as consequências de tal ocorrência não eram muito tranquilas e também, reconheciam-lhe impulsivo e de difícil trato, o que em nada lhe arranhava a imagem de profissional do maior alto nível. Enfim, torna-se um investigador solitário.

Reconhecidamente o fundador do pragmatismo o qual expõe como uma teoria

[...] de que uma *concepção*, isto é, o teor racional de uma palavra ou outra expressão reside, exclusivamente, em sua concebível influência sobre a conduta da vida: de modo que, como obviamente nada que não pudesse resultar de um experimento pode exercer influência direta sobre a conduta, se se puder definir acuradamente todos os fenômenos experimentais concebíveis que a afirmação ou negação de um conceito poderia implicar, ter-se-á uma definição completa do conceito, e *nele não há absolutamente nada mais*. (PEIRCE, 2005a, p. 284)

ou crença

*“A fim de determinar o significado de uma concepção intelectual, dever-se-ia considerar quais consequências práticas poderiam concebivelmente resultar, necessariamente, da verdade dessa concepção; e a soma destas consequências constituirá todo o significado da concepção.”* (PEIRCE, 2005a, p. 195)

Sobre essa elaboração teórica procura elucidar como ela se distancia do praticalismo que pertence ao campo do pensamento que não oferece à mente experimentalista condições para elaborações intelectuais, enquanto que o pragmatismo visa um propósito humano definido, cujo reconhecimento de que há entre a cognição racional e o propósito racional uma relação de interdependência e no qual toda concepção é entendida como concepção de consequências práticas aceitáveis, levando o alcance da concepção para além da prática – a imaginação encontra espaço e, assim, também as hipóteses. Daí encontrarmos Peirce (2005a) a propor, como questão do pragmatismo, a abdução, que está sujeita à prova da experiência e o estabelecer de um hábito.

Abre-se espaço tanto ao conhecimento teórico quanto ao conhecimento prático, o que faz com que a experiência assuma um valor significativo, enquanto dinâmica de vida. Diante dessa concepção somos remetidos a pensar a educação como um processo que tenha em conta a vida do ser humano – a sociedade que vive no âmbito da mobilidade entre a ciência e o senso comum –, seu real e a formação da consciência que se mostra no viver a partir da ousadia de imaginar e elaborar considerações que indaguem sobre o estabelecido, a fim de renovar e mesmo inovar se esse for o indicativo resultante.

Mas, a difusão da doutrina do pragmatismo encontrou algumas interpretações que não lhe correspondiam, segundo o elaborado pelo seu fundador que propôs, que mesmo que já o psicólogo James e o pensador Schiiller tivessem empregado a palavra pragmatismo bem até determinado momento, com crescimento e força, era oportuno reconhecer que:

[...] atualmente, começamos a encontrar essa palavra ocasionalmente nas revistas literárias, onde são cometidos com ela os abusos impiedosos que as palavras devem esperar quando caem sob as garras literárias. Por vezes, os modos dos ingleses floresceram em repreensões contra essa palavra como um vocábulo mal escolhido – mal escolhida, isto é, para exprimir algum significado que lhe incumba, antes, excluir. Assim, pois, o autor, vendo este seu filho o “pragmatismo” promovido a tal ponto, sente que já é tempo de dar um beijo de despedida e abandoná-lo a seus destinos mais elevados: enquanto que, a fim de servir aos propósitos precisos de expressar a definição original, o autor anuncia o nascimento da palavra “pragmaticismo”, que é suficientemente feia para estar a salvo de raptos. (PEIRCE, 2005a, p. 286-287)

Assim se mostra que Peirce desejava ter sua teoria protegida da possibilidade do engano e da confusão com outros conceitos. Que se direcionasse, o então pragmatismo, para outro entendimento que não fosse ele de se constituir em um método de esclarecimento dos conceitos, ou ainda, uma teoria de significação situada no âmbito da lógica.

Frente a tal trajetória e com o legado que deixou, parece-nos plausível que tomemos Peirce como referência na busca pelo entendimento da educação como aquela que nos viabilize desvelar os paradigmas instituídos, que não respondem à demanda para com o entendimento do processo educativo como um espaço que esteja apto a receber o ser humano e respeitá-

lo em todas as suas dimensões, de modo a cooperar para com o desenvolvimento de seu potencial para atuar no mundo que vive, de maneira a interpretá-lo e recriá-lo se preciso for, de forma aberta à diversidade que comporta.

Quando nos voltamos ao pragmaticismo de Peirce (2005a) encontramos a afirmação de uma proposta de total aceitação ao conjunto das crenças instintivas<sup>2</sup> dos seres humanos, sem que isso se envolva numa concepção de conhecimento inferior, mas antes de grande valia para a vida do ser humano. A vida é entendida como um fluxo de pensamentos, ou seja, uma sequência de inferências que se realiza, o que faz do homem um símbolo – enigma a ser decifrado em seu significado –, pois a todo o momento ele é um pensamento; o corpo do ser humano numa atividade de funcionamento de interdependência é um espetáculo de causar grande admiração e sua consciência – que denota o pensar, a simbolização, o sentimento – torna viável a reflexão que acompanha a emoção que a vida animal torna possível pelo corpo animal; o sentimento é cognitivo – sensação, signo mental ou palavra –, depende do corpo e é afetado pelos objetos: o ser humano vê, ouve, toca, etc. Na percepção, o ser humano tem a possibilidade de obter informações e significar, tem o poder de aprender com percepções posteriores.

Sinaliza a semiótica peirceana para a dinâmica criativa da educação, de modo que, tal qual propõe Peirce (1974), identifiquemos o poder criativo que há na abdução: a inspiração para o conhecimento a partir daquilo que já se encontra na mente do ser humano, que fornece elementos para o levantamento de hipóteses, num ato falível, em que se associam elementos antes não pensados passíveis de associação. Ainda que fora de análise, mas não desprezível, a inferência abdutiva é que aciona o dispositivo para o novo conhecimento. Quem estaria disposto a correr esse risco? O risco da educação que não está com um resultado traçado, uma definição pronta para aquilo que se dará na experiência. O que isso representaria em termos de sociedade?

Há muito em que se pensar, tanto que Peirce (2005a) afirma a abdução

---

<sup>2</sup> Conforme conceito de instinto já elucidado como imagens internas de impulsos. Aliás, podemos considerar, conforme Santaella (2004), que os instintos são coletivos, sociais e são hábitos vivos, são signos. Dos instintos germina a abdução, o que mais uma vez evidencia a distância entre Peirce e Descartes, que afirma a certeza indubitável como gerada pela intuição.

– diferentemente da indução que somente determina um valor e da dedução que desenvolve as consequências necessárias de uma hipótese pura – como única operação lógica, pois apresenta uma ideia nova, sempre sugerindo o que algo pode ser – sugerir a isenta de oferecer razões –, o que a caracteriza pela possibilidade de aprender ou compreender os fenômenos. Ligado a ela, o juízo perceptivo, ou percepto, dificilmente se vê livre de apresentar uma combinação de características que o distingue como abdução. E o cotidiano apresenta uma variedade de modos pelos quais se dá a percepção interpretativa, mas o ser humano nem sempre está preparado para essas coisas e para a intensidade com que se dão à sua interpretação e acaba por perceber somente aquilo para o qual está preparado a interpretar, ainda que se apresente em menor intensidade. Isso aponta para a falta de importância atribuída a interpretar o que é diverso, ainda que uma sugestão abductiva tenha a possibilidade de ter sua verdade questionada ou negada.

À educação que tiver em conta esse potencial indagativo do indivíduo e dele se valerem para instigá-lo a perceber o mundo não só naquilo que foi ensinado a perceber, mas na multiplicidade em que esse mundo se apresenta, dar-se-ia primar não pela obrigação do conhecimento, mas por sua oportunização, o que talvez não corresponda aos anseios estabelecidos pela sociedade vigente. O mundo viria a se desvelar frente a ele não numa ação de normalização, mas numa dinâmica de criação oriunda da riqueza de conhecimento que se faz velada pela certeza da verdade absoluta.

A abdução indica um caminho para se por os paradigmas instituídos socialmente à prova. Pois são eles que guiam nossas interpretações acerca do mundo, o nosso modo de perceber aquilo que nos afeta. E quanto menos nos interrogarmos sobre eles, maior será a consciência do domínio que eles estendem sobre nós. Assim, a abdução é que nos abre esse canal para que reconheçamos sobre qual domínio nos movemos e se desejamos continuar sob ele, ou em que devemos ou podemos modificá-lo. Ela traz consigo o conflito.

A dinâmica criativa que Peirce reconhece no ser humano e que se faz visível em seu edifício teórico, traz proposições que por serem interessantes à educação não se deve deixar escapar. Ela se revela a partir de sua assertiva, exposta por Santaella (2007b) e aborda sobre como a mente humana gera a expansão do universo. Aponta que o pensamento humano gera produtos

concretos, que afetam e transformam materialmente o universo e vice-versa, pois se colocam num movimento criativo para que eventos externos encontrem respostas em novas ideias, experiências e observações nas quais a mente coletiva, sob leis internas, produzem. Com isso temos a possibilidade de mudanças, que a evolução nos abre ao mostrar que apesar do rigor científico o pensamento é falível e deve se beneficiar do caráter provisório, que permite construir numa interação dialética entre a vida e o previsível e o imprevisto.

A educação está às voltas justamente com esse potencial criador do ser humano, que nem sempre redundando em acerto, o que não é bem querido em meio à sociedade. Se reconhecidamente a falibilidade faz parte da ciência porque rejeitá-la na educação? As tentativas também são geradoras de conhecimento, assim não se deveriam fazer temidas.

Esse movimento, dirá Santaella (2007b) envolve o ser humano num processo de conhecimento que o leva a representar o mundo para conhecê-lo e para interpretá-lo, uma vez que para exercer a interpretação ele faça outra representação daquilo que ele representa sobre este mundo e, assim, revele-se ser simbólico. Ser cuja existência direta e sensível passa pelo apoderamento do signo que por sua vez viabiliza a compreensão, a transformação e a programação do mundo que se vive.

Assim, por meio das elaborações de Peirce (1974) nos deparamos com o signo, o objeto e o interpretante, que em cooperação relativa aos três nomeados, resulta na ação da semiose numa cadeia infinda – da qual a cognição faz parte.

A semiótica, desenvolvida enquanto uma ciência transdisciplinar, vai se expondo cada vez mais como algo de teor indispensável ao pensamento educativo, ao se por como via de exame dos fenômenos – todos indistintamente –, conforme indica Santaella (2007b), em seus modos de constituição para que a significação e o sentido se produzam, indagando sobre a vida que se dá na linguagem ao se reproduzir, ao se adaptar ou se regenerar entre outras possibilidades. Para tal, mais do que somente a língua como forma de linguagem – cujo condicionamento histórico nos leva a entender como via única também de interpretação e conhecimento – entra em cena saberes que a linguagem não verbal possibilita.

De imediato poderíamos identificar em Peirce (2005a) algo bastante peculiar na leitura que faz das Ciências Normativas particulares, pois além de considerar a lógica e a ética ele reconhece a estética entre elas e chega mesmo a defender que aquilo que é esteticamente bom é que propicia o surgimento do que seja moralmente bom, e com isso, no que se refira à epistemologia, a estética juntamente com a ética assume caráter indispensável, mais que a lógica.

Temos com Peirce a redescoberta da ética e da estética em seus valores epistemológicos nas ciências normativas, como bem assinala Maddalena (2009). Fica a lógica, que valida um raciocínio, devendo ser firmada sobre a ética, que indica a viabilidade desse raciocínio, mas a beleza e bondade requer sua concepção com bases num horizonte estético.

Se a lógica resguarda a representação da verdade e a ética se refere ao esforço da vontade, para Peirce (2005b) será a estética a considerar o objeto apenas como se apresenta, o que não a afasta da descrição e se faz doutrina base para a construção da ética, que por sua vez embasará a doutrina lógica. Logo a estética prima pela contemplação do fenômeno como é, descreve-o naquilo que nele vê, independente de qualquer tipo de distinção, seja realidade ou ficção.

Há fortes sinalizações, nas elaborações de Peirce apontadas até o momento, deveras significativas para a educação, uma vez que se refiram a questões bem caras ao processo educativo, tais como a sensibilidade e a criação, se não as desprezarmos como sendo as grandes propulsoras da dinâmica social e da construção e reconstrução do mundo.

Encontramos em Peirce (2005a) um discurso favorável à faculdade instintiva do ser humano, que coopera para com que este perceba e responda o que se coloque a ele de imediato no mundo que vive e que apesar de passível de erro, na maioria das vezes se mostra certo. Assim, não coloca na lógica crítica e controlada as razões que o homem encontrou para as hipóteses que levanta acerca das coisas.

Peirce (1974) reconhece uma normalidade de vivência para o ser humano no mundo do percepto e no mundo de suas fantasias – o que compreende o exterior e o interior da vivência – e estes mundos o afeta conforme disposições, e também conforme hábitos, que resultam de uma



tendência produzida por insistência, ou repetição, de um tipo de comportamento, que conduza a comportamentos similares futuros. Contudo, se a modificação de um hábito pode cooperar para o maior controle do ser humano sobre si mesmo, pode ocorrer de ele não encontrar meios de insistir em um comportamento exteriormente. Poderá, então, recorrer à insistência imaginativa que pode vir a exercer influência significativa no comportamento exterior, o que mostra uma possibilidade de mudança intencional na mente.

Evidencia-se uma manifestação do singular e do coletivo. O ser humano se manifesta, em sua subjetividade e quanto maior seu aprendizado, frente aos embates na dinâmica da realidade, terá reações que poderão se tornar em hábitos. Temos aí uma relação dialógica, na qual a capacidade do ser humano imaginativo pode vir a transformar o conhecimento que a experiência gerou.

A partir disso podemos considerar que a educação em meio à sociedade conta, então, com diálogos intersubjetivos também, nos quais as subjetividades reconhecidas podem revelar diversos mundos, ou realidades, que irão se interagir. Inclusive deve-se relevar que devido à capacidade imaginativa do ser humano um mesmo indivíduo poderá imaginar diversos reais.

Aquilo que não é geral é singular; e o singular é aquilo que reage. O ser de um singular pode consistir no ser de outros singulares que são suas partes. Assim, céu e terra é um singular; e seu ser consiste no ser do céu e no ser da terra, cada um dos quais reage e é portanto um singular que perfaz uma parte do céu e terra. Se eu tivesse negado que todo juízo perceptivo se refere, quanto a seu sujeito, a um singular, que esse singular reage efetivamente sobre o espírito ao formar o juízo, reagindo efetivamente também sobre o espírito ao interpretar o juízo, eu teria dito um absurdo. Pois qualquer proposição eu seja se refere, quanto a seu sujeito, a um singular que reage efetivamente sobre o elocutor da proposição e que reage efetivamente sobre o intérprete da proposição. Todas as proposições se relacionam com o mesmo sempre reagente singular; a saber, com a totalidade de todos os objetos. (PEIRCE, 2005a, p. 211-212)

As instituições não conseguem regulamentar opiniões acerca de todos os assuntos, o que expõe os considerados de menor importância às causas naturais. Enquanto não há soma de ideias e impere um estado cultural em que opiniões não se influenciem reciprocamente não há ameaça, mas quando o indivíduo ultrapassa tal condição, a diversidade de doutrinas é percebida em outras regiões e épocas, sendo-lhe desvelado que crê no que crê por ter sido ensinado em determinado grupo e hábito. Surge a reflexão e,

consequentemente, a dúvida surge nos espíritos. E justamente em referência a isso é que Peirce (1975) faz alusão à eficiência do método da autoridade que é de grande êxito, pois instaura o massacre e perseguição sob a suposição da necessidade de imposições de sentimento coletivo. Sacrificam-se interesses individuais, mas não os da sociedade. Instaura-se um impulso intenso que leva à escravidão intelectual, que faz permanecer escravo da crença. É um método que sustenta doutrinas e preserva-lhes o caráter universal.

Nessa perspectiva temos a questão das singularidades no interior da continuidade, tal qual considera Maddalena (2009), a partir de Peirce. Essa seria a experiência decorrente aos signos que nos permitem pensar; do sistema geral do signo que sempre antecede em nosso conhecimento; e do estranho instinto racional que faz com que nossa hipótese seja sempre em acordo com a realidade. A experiência ganha consistência e não se reduz a uma única cadeia de consequências lógicas, pois sua riqueza está na variedade e na combinação de aspectos e níveis infindos, ela é o ponto de partida para qualquer investigação.

Tenhamos em conta que para Peirce (2005a) os pensamentos que estão sob controle lógico perfazem uma parte muito pequena da mente frente ao enorme complexo que ele chama mente instintiva da qual se desconfia, mas sobre a qual se realiza elaborações, em competição com a lógica, cujas máximas nada tem a ver com essa parte incontrolada da mente. Aqui é passível de consideração que ainda que o senso comum, ou o agir instintivo seja classificado como não confiável ou enganoso, ainda assim ele é que dá suporte ao cabedal de ações guiadas por aquilo que se acredite, até que se venha dele duvidar. Ele reflete a situação de vida em que o ser humano se encontra.

A defesa do instinto se faz em Peirce (2005b) como infalível na prática, o que não significa que a razão não deva mais influenciar os sentimentos. Não será também infalível de modo abstrato e absoluto. Será no sentido de que deva obedecer a um sistema vigente e não à razão individual. Isso porque um ser humano que se comprometa com um modo de vida e rompa com um código ético seu, será considerado tolo. Assim, não se pode atribuir ao sentimento ou ao instinto que ele tenha o menor peso sobre questões teóricas.

Uma vez que todas as crenças teóricas ou práticas têm uma origem instintiva, há uma ligação indissolúvel entre crenças e sentimentos. Daí a impossibilidade de separar pesquisa e paixão, a diferença entre as crenças práticas e teóricas advindo do fato de que, embora estas últimas também nasçam do instinto, elas não podem ser fixadas pelo instinto, mas sim pelo método científico. Eis aqui a compatibilidade entre o instinto e os estágios do método científico que, começando na abdução como fruto do instinto, devem se completar na dedução e na indução. (SANTAELLA, 2004, 114)

Ainda que na ciência frequentemente se conduza à prova o que o instinto sugere, o provamos e comparamos com a experiência. Com isso temos admitida a supremacia do sentimento nas questões humanas sob os termos da razão e similarmente sob os ditames do sentimento, contudo a recusa a dar peso ao sentimento nas questões teóricas.

Por mais que se aceite uma proposição e se tenha uma lista de condições, esta é provisória ainda que aceita, pois se a experiência solicitar, uma ou todas as condições serão abandonadas. Isso porque nas questões vitais as coisas se dão de outra maneira, pois requer ação e essa ação se dá sob uma crença. Com isso Peirce (2005b, p. 240) dirá mesmo que: “La teoria è applicabile a questioni pratiche di portata minore; ma le questioni di importanza vitale devono essere lasciate al sentimento, cioè all’istinto.”<sup>3</sup>

Logo, o indivíduo que é educado numa sociedade, estará sim sob sua influência no desenvolvimento de seu ser, mas isto não coloca esta condição como algo fixado e não passível de mutabilidade, dado que a capacidade imaginativa, sua subjetividade, possa vir a interferir e transformar o que está posto. Isso se faz indicativo de que um hábito estabelecido ainda pode ter a inserção de objetivos novos e de escolhas.

O ser humano pode agir sob o domínio do sentimento e ter êxito por ele orientado, como pode ascender à razão e ver a situação como insignificante, ou seja, o ser humano pode agir em ambas as direções. Isso Peirce (2005b) atribui ao fato de que o instinto apresenta a característica de preservação da espécie mais do que do indivíduo. Tanto que o adulto que reproduz a espécie é o que acumula riqueza e se encarrega da educação, inculcando nos filhos deveres e virtudes. Assim, muitos pensam estar modelando a própria vida

---

<sup>3</sup> Tradução livre: A teoria é aplicável a questões práticas de menor alcance; mas as questões de importância vital devem ser deixadas ao sentimento, que é o instinto.

segundo a razão, quando ocorre exatamente o contrário.

Peirce (2005a; 2005b; 1974) elimina a hipótese psicológica que coloca o hábito sob influência única da mente afirmando que o homem não é o único ser vivo que se dota de hábitos e por outro lado retoma a questão pelo lado racional e então, propõe como interpretante verdadeiro, o hábito que se constitui de modo deliberado na formação por meio de auto-análise, o que atribui certo controle sobre hábitos intelectuais. Dessa forma a crença fixa é um hábito da mente e não é um algo de consciência momentânea, pois é um hábito que funciona como auto-satisfação, e inconsciente, contrariamente à dúvida que enquanto ausência do hábito buscará ser superada por um. Portanto, um hábito pode ser adquirido tanto quanto eliminado com a mesma rapidez. Não sendo o ser humano um individual, seus pensamentos falam a ele no curso do tempo, ao raciocinar, numa tentativa crítica de persuasão ao ego existente para que outro ego possa emergir. Isso se aplica à sociedade como um organismo individual que represente os seres humanos que a compõem. O pensamento entendido como signo cobre toda a vida racional de forma que o que se experencia é uma operação do pensamento.

Faz-se evidente o processo cognitivo do ser humano no conjunto de suas ações intersubjetivas, pois na partilha de sentimentos e pensamentos dá-se a experiência social num processo de semiose. A realidade representada – ou as realidades representadas – se faz aberta aos sentidos que lhe possam vir a ser atribuídos. Temos a parte no todo e o todo na parte, ou seja, o ser individual está ainda presente, ele não é anulado. E também se põe o real como confronto com o inesperado e a mente é forçada a representar o mundo ainda que com falibilidade.

Como não possa concretamente carregar-se a si mesmo para o outro ser humano, será pelos pensamentos que um ser humano realizará isso em relação ao outro. Carrega o essencial: semeia o que não pode levar ao outro – sentimentos, intenções, pensamentos: informações que se fazem constitutivas do desenvolvimento do homem, por isso acabam por abarcar a parte concreta e potencial que não se pode carregar, considera Peirce (2005a). E complementa:

Posso escrever sobre papel e, deste modo, nele imprimir uma parte de meu ser; essa parte de meu ser pode envolver apenas aquilo que tenho em comum com todos os homens e, neste caso, eu deveria ter levado comigo a alma da raça, mas não minha alma individual para a palavra ali escrita. Assim, a alma de todo homem é uma determinação especial da alma genérica da família, da classe, da nação, da raça a que ele pertence... (PEIRCE, 2005a, p. 310)

Desta feita somos reportados ao signo como representante para o interpretante, que será ou ajudará a criar um hábito, no exercício da plasticidade do ser humano, que direcionará ações que desenvolvemos ou viremos a desenvolver.

Ora, se a força da experiência fosse mera compulsão cega, e se fôssemos estranhos absolutos no mundo, então, mais uma vez, poderíamos pensar apenas para aprazer a nós mesmos; porque, neste caso, nunca poderíamos fazer com que nossos pensamentos se conformassem a essa mera Secundidade. Mas a verdade é que há uma Terceiridade na experiência, um elemento da Racionalidade, em relação ao qual podemos exercitar nossa própria razão a fim de que ela se lhe adeque cada vez mais. (PEIRCE, 2005a, p. 215)

Não por acaso Deely (1990) atribui à semiótica peirceana uma possibilidade de revés educacional. Ela renova totalmente os fundamentos da compreensão de conhecimento e de experiência, o que atinge diretamente o conjunto das ideias disciplinares que ordena a compreensão cultural.

Desse modo,

Si esaminì il Percetto nel caso particolare in cui si rivela come sorpresa. La vostra mente è occupata da un oggetto immaginario che è pronta a ricevere. Nell'istante in cui l'oggetto deve comparire, la vivezza della rappresentazione si esalta e, all'improvviso, qualcos'altro compare al posto dell'oggetto atteso. Vi domando se non vi sia in quell'istante di sorpresa una coscienza doppia: da una parte quella di un Ego, che è semplicemente l'idea attesa che va in frantumi, dall'altra, quella di un Non-Ego, che è lo Strano Intruso, nel suo brutale apparire. (PEIRCE, 2005b, p. 458)<sup>4</sup>

A ação da experiência se faz numa série de surpresas. E Peirce (2005b)

<sup>4</sup> Tradução livre: Examine o Percepto no caso particular em que se revela como uma surpresa. Sua mente é ocupada pelo objeto imaginário, que está pronta para receber. No momento em que o objeto apareça, o brilho da representação é dinamizado e, de repente, alguma coisa aparece no lugar do objeto esperado. Pergunto-me se não há naquele momento surpreendente, uma dupla consciência: a partir do ego humano, que é simplesmente a ideia a espera de ser quebrado, do outro, um Não-Ego, que é o Estranho Intruso, em sua aparência brutal.

afirma mesmo que não há nela nenhuma necessidade de se explicar com antecedência. Pois, tudo que a experiência se propõe a ensinar o faz de surpresa, uma vez que uma experiência conduzida, mesmo em toda sua exigência de energia física e psíquica, não ensinará nada se ela corresponder somente à expectativa que já se tinha acerca dela. Assim, ela acentua a consciência dupla de um ego e um não-ego<sup>5</sup> que se atuam mutuamente. Logo, a interpretação de uma percepção implica numa surpresa que é justamente o de dois objetos que se agem mutuamente e não é uma decisão para a qual exista um apelo, pois consiste num absurdo discutir o fato de que na percepção se dão, deveras, dois objetos em reação um sobre outro. Esse tipo de observação, quanto ao conteúdo de um fenômeno, de um percepto, é recomendado a cada um que se proponha a desenvolvê-la. E, acerca disso ainda se fará um desafio à pedagogia: que uma vez que se entenda isso, cabe a ela deixar sua crueldade e passar a defender um sistema de ensino que se realize de forma lúdica, abrindo-se mesmo a brincadeiras e gracejos, que é nada mais, nada menos, que o método da experiência, que oferece a oportunidade de tornar o ser humano mais sábio em troca da tortura imposta pelo aprender.

Caberia indagar aqui sobre o valor da experiência na educação e sobre o seu reconhecimento diante de conhecimentos dados como conclusivos e acabados. Ora, se o instinto leva a agir sem dúvida, alicerçado sobre um conjunto de conhecimentos anteriores que se estabeleceu também por meio das experiências já vividas, não seria justamente o estar aberto às novas experiências o que cooperaria para com o aumento de conhecimento do ser humano, pelas novas indagações que levam a rever aquilo que já foi tomado por crença?

A educação que se voltar a esse propósito estará se contrapondo à educação estigmatizada pelo controle e seriedade, que lhe imbuem um sentido

---

<sup>5</sup> O termo não deve ser tomado a partir de Freud em quem assumiria a conotação de inconsciente, tais quais pensamentos eficientes que emanam sintomas ou lugar psíquico não concebível como segunda consciência e sim como sistemas de conteúdos e mecanismos específicos. Sistemas que seriam definidos com as seguintes características e especificidade: “[...] processo primário [...] ausência de negação, de dúvida, de grau de certeza; indiferença perante a realidade e regulação exclusivamente pelo princípio de desprazer-prazer [...]” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p. 308)

de algo pesado e determinado, que deva trazer consigo um saber a duras penas, sob uma autoridade instituída que não precisa se explicar porque detentora do saber – a figura de uma sociedade autoritária, que mostra que o mundo é perigoso e assustador para quem quiser aventurar-se a descobri-lo. Por outro lado, estará essa educação assumindo que o saber está aberto a todos e em todo o tempo e que não perde a seriedade no sentido de se comprometer com o acesso ao conhecimento por se dar à abertura do desconhecido, que acaba por se caracterizar em ludicidade, por comportar a aventura de descobrir algo, ou redescobrir algo por uma nova abordagem daquele já conhecido.

Essa educação expõe o ser humano a uma dinâmica – seja qual for o seu papel na sociedade –, que o leva a olhar o estabelecido como algo que porta outras facetas que não somente aquela que lhe foi dada a conhecer. O mundo se configura em algo espantoso, tamanha a riqueza do que oferece a conhecer e já não haverá impedimento que se levante contra o saber. Resignificações se fazem possíveis acerca daquilo com que já estava familiarizado, e assim o ser humano que já é, faz-se outro porque tem uma nova concepção que lhe possibilita elaborar pensamentos que antes não encontravam suporte para existirem. Uma vez que se faz outro, também a sociedade se faz outra, bem como o mundo que vive se fará outro também. O conhecimento não é visto como algo danoso ao ser humano, mas como algo que o transforma e o faz transformador.

A experiência – quando pensada sobre um experimento – pode se dar sobre imagens de nossa criação, sobre as coisas externas ou sobre as pessoas. Seu requisito será de certa capacidade inventiva, aponta Peirce (2005b) que se mostre como uma imaginação criativa ágil, imbuída de ânimo na busca de desafios, com perseverança elaboração de sugestões, e também raciocínio refinado para que o trabalho não se estenda em demasia.

Logo, há uma valorização da experiência que se valida tanto na vida como na ciência, cujos requisitos se dão na oportunidade de experienciar impulsionada pela inferência abductiva que gera a dúvida, a indagação e a busca do estabelecimento do saber.

Dá-se a experiência em meio ao universo de coisas observadas e Peirce (2005b) aponta a capacidade de observar enquanto um elemento sensível da

imaginação que pode conduzir a todos a um bom raciocínio e recomenda que essa capacidade devesse ser mesmo exercitada – chega a sugerir o jogo de xadrez, enigmas matemáticos e observação de sistemas e ideias para tal – a fim de que se pudesse desenvolver maior precisão no trato com relações de imagens. Pode-se observar a qualidade do objeto, os eventos relacionais experimentados, bem como dirigir a observação à relação entre as partes de uma imagem criada imaginativamente.

Interessante que mesmo quando da sugestão de algo a ser exercitado, não encontramos em Peirce o sentido de adestramento, algo que se reporte à repetição. Atentemos às suas sugestões e veremos que são modos de despertar para várias possibilidades acerca das ações e do pensar. Como um aguçar da percepção por meio de propostas dotadas de certa ludicidade, que reportam ao trânsito entre imaginação e realidade. De modo algum se reduzem, mas antes se ampliam as vias de elaborações e conhecimento. Cooperam para que o ser humano não se feche numa única forma de conhecimento e conseqüentemente não reduza o mundo a uma única forma de ser. Ele ganha mobilidade de pensamento e ação frente ao viver em meio aos demais nas dinâmicas que surgem nas situações que dela emanam.

A capacidade de observar é para Peirce (2005b) indispensável para se distinguir os estados mentais, que ele aponta na experiência como se apresentando em associação com a discriminação dos sentidos. Merece atenção, então, a capacidade de observar objetos da fantasia criativa. Discrimina a existência nos objetos de três elementos específicos para os quais a observação pode ser direcionada particularmente: o elemento sensível, a realização entre as diferentes partes do objeto, coordenada ou independente uma da outra, e o sistema, a forma e a ideia de tudo. Indica serem surpreendentes as diferenças entre as pessoas, como a nitidez pela imaginação sensível, sendo alguns quase inteiramente desprovido dessa capacidade.

Poderá a qualidade observada ser sensível – cor, som, forma –, como poderá ser emotiva – estética – e assim a distinção da qualidade sensível passa a influenciar a capacidade de distinção da qualidade emotiva e vice-versa. Os benefícios redundam não só em intelectuais, pela observação dos sentidos, como também pela observação estética. Assim, o que nos é externo,



devemos ter em conta que são objetos que podem ser manejados – posições, ângulos – e até mesmo, pode-se valer de instrumentos de observação, quando a observá-los.

A partir do modo como Peirce expõe a importância da observação, expõe como para ele aquilo que pode ser julgado inobservável recebe novo olhar e se reconfigura em importância para o conhecimento, não só a partir de um conhecimento científico, mas do conhecimento sensível em um mesmo patamar de importância numa ciência bem mais abrangente.

Ressaltada está em Peirce (2005a; 2005b), a importância da observação, da experiência e do hábito para o desenvolvimento do raciocínio. Posto o juízo perceptivo como aquele que dá início ao desenvolvimento intelectual, que envolve elementos gerais – que remetem a fatos da experiência cotidiana – e a inferência abdutiva como aquela que se funde a ele, caracteriza o pragmatismo enquanto lógica de abdução. Lembremo-nos que se propõe que o instinto intelectual humano sempre estará guiando as inferências e indagações, mas não promete uma certeza absoluta sobre um assunto ou acontecimento. Por isso, importa entender que o instinto guia o ser humano pela sua formação – sobre o que foi estabelecido por crenças já tomadas como referencial na vida – afinal, todo percepto resulta de uma elaboração cognitiva, da qual se parte, posto que ela forme um referencial cognitivo do qual não é possível se livrar por ser ela mesma a permitir a continuidade do conhecimento. Então, a terceiridade, ou a lógica, se fará no ser humano através de todos os sentidos. Faz-se assim o ser humano nesse processo de semiose, no qual se conhece o que se conhece, se conhece a sociedade, e se conhece a si, num processo de reconhecimento, porque enquanto o ser humano vive, vive o processo de semiose para poder conhecer o mundo que vive e com isso fazer-se por ele. Por isso, tudo é passível de mudança e transformação, pois afinal o desconhecido pode amedrontar, e afastar, mas também pode atrair e apaixonar.

### **III 1. 2 O pragmatismo de James**

William James (1842-1910) é reconhecido como aquele que aliou a reflexão filosófica ao espírito científico. Graduou-se em medicina e lecionou em

Harvard. Constituiu uma nova corrente de psicologia, de forma a marcar o nascimento da psicologia científica, sendo o primeiro norte-americano que organizou um laboratório de psicologia experimental. Recebeu grande influência de Tolstoi, a quem sempre citou. Também, foi marcante a influência de Peirce em sua concepção de uma filosofia pragmática, o que sempre reconhecia em suas exposições públicas, frisando-o o primeiro a usar o termo e elaborar seus princípios. Seguirá a ciência, mas de forma diferenciada de Peirce, apesar de se pautar no pragmatismo. E conforme indica Soldevila (s/d), não era materialista e se fez admirador dos místicos.

Em James (1997) encontraremos o pragmatismo numa forma mais ampla, que passa de um método de determinação de significados para uma teoria da verdade, sendo que para ele a filosofia deveria ser indutiva e empírica para que pudesse imitar os procedimentos das ciências naturais. Assim, essa filosofia estaria satisfazendo tanto ao racionalismo – continuar religiosa – quanto ao empirismo – preservar a intimidade com os fatos, o que seria, para ele, de grande riqueza. Isso se apoiaria em que a hipótese seria funcional, sendo verdadeira – enquanto verdade que se expande e se modifica – se puder conduzir o ser humano de uma experiência à outra na realidade que vive. Desta feita, na medida em que o ser humano acredita uma verdade proveitosa para sua vida ela será verdadeira e se sua ajuda coopera para fazer o que é bom, o fará melhor ao possui-la. Logo, a verdade é boa em relação à crença.

Quando da consideração da hipótese, James (2001; 1943) a afirmará viva para a pessoa a quem ela é proposta, não por uma propriedade intrínseca, mas sim pela relação estabelecida com o pensador individual e será mais viva tanto quanto desperte uma decisão determinada à ação – na prática redundaria em crença. E, essa crença enreda o ser humano sem que ele saiba como ou por que, numa disposição de enfrentamento da vida, cujo suporte se encontra no sistema social e mostra que a natureza não intelectual do ser humano influencia em suas convicções. Considera que o desfecho é o que, na empiria, seja relevado e não a origem da hipótese. Já se a hipótese é morta ela proporá algo que de antemão não merecerá crédito da crença do indivíduo, não estabelecerá conexão com ele. Com isto, conceitua a hipótese em viva ou morta em relação não intrínseca a ela, mas nas relações que ela estabeleça

com o pensamento do indivíduo. E isso se daria tanto na ciência, com um cientista que se debruça por anos sobre a verificação de uma hipótese viva – mas, caso a hipótese se prove inconclusiva, ter-se-á perdido tempo – como no cotidiano.

O ser humano tem por direito acreditar em qualquer hipótese que atraia sua vontade pelo fato de ser viva o suficiente para isso e assim se dá porque o indivíduo, intelectualmente, não consegue resolver o que se põe a ele. Contudo, aponta James (2001), o observador mais sensível sempre se manterá incerto sobre a possibilidade do engano apesar do interesse pela descoberta. Assim, mantém-se o equilíbrio.

James (1997) parte da ideia de que cada ser humano tem sua filosofia, que determina sua perspectiva de mundo. Será esta filosofia a dar sentido e a significar a vida de maneira profunda e honestamente. Filosofia esta não totalmente oriunda de livros, mas antes, da vida, daquilo que se vê e se sente. Para tanto reforça que o ser humano deve ver as coisas de um modo que lhe seja peculiar, pois isso é o que conta, e o contrário deveria lhe causar descontentamento. Com isso, as crenças humanas, sofrem a ação dessa visão recheada pela facilidade da excitação, de desejos e recusas, que serão determinantes do homem nas suas filosofias.

A tolerância, seja religiosa, social ou política se embasa, conforme James (2001; s/d), no entendimento de que as significações não são iguais para todos os indivíduos, a que existe para um pode não existir para o outro. Essa é a origem de muitos governos de tirania, pois se ditam dogmas para outros cumprirem. Mas, respeitada reciprocamente a liberdade mental, de forma sensível e honesta, o espírito de tolerância interior poderá dar vida à tolerância exterior.

Transparece em James (s/d) sua visão religiosa da vida, que ele chega mesmo a afirmar na igualdade que independe de posição social, inteligência e cultura dos homens aos olhos de Deus e que faz das irregularidades coisa insignificante. Assim, cada indivíduo luta com as dificuldades da vida com forças acumuladas e deve se manter no exercício da paciência e da cortesia. Isso porque os seres humanos têm suas vidas niveladas ao alto pelo comum significado interior e por baixo pela glória exterior ostentada. E, com isso, dirá que os profetas cumprem justamente a função de nos livrar da cegueira

sempre que se nos obscurecer o olhar de modo que só enxerguemos ou vislumbremos méritos e distinções.

Propõe com isso, James (2009; s/d), que formas existenciais distintas entre os indivíduos não devam ser julgadas, mas antes deva imperar o respeito, a tolerância, a facilidade de perdoar, contrariamente ao monismo, ao absoluto, que entende que a mútua ruína vem das múltiplas identificações vitais. Ter-se-á em conta para tal procedimento que a verdade não se revela a um único observador, mas a cada observador da posição em que se encontre; e nada é imutável, ou eterno, no universo. Daí o valor do pragmatismo que é democrático e:

[...] está disposto a considerar qualquer coisa, a seguir a lógica ou os sentidos e a ter em conta as mais humildes e pessoais experiências. Terá em conta experiências místicas se tiverem consequências práticas. Aceitará um Deus que vive na própria impureza do facto privado – se esse for um lugar plausível para o encontrar. (JAMES, 1997, p. 57)

O pragmatismo para James (2009; 1997) exige um único teste de verdade provável: que se tendo em conta as experiências da vida, no seu conjunto, possa-se identificar no todo de suas partes o que melhor se harmoniza com suas exigências. Assim, ao afirmar seu empirismo radical, afirma também, um universo pluralista, a realidade adota a aparência disseminada, ou numa forma unificada incompleta:

A minha descrição de cousas, por consequência, principia pelas partes e faz do todo um ser de segunda ordem. É essencialmente uma filosofia de mosaico, uma filosofia de fatos plurais... (JAMES, 1943, p. 6)

Para que o empirismo radical – pluralismo – prevaleça, entende James (2009; 1943) ser indispensável o pragmatismo como um passo primordial, pois esse empirismo se compõe de um postulado, seguido de um fato enunciado e se finaliza na conclusão generalizada. Não é admitido que a soma total e absoluta das coisas possam ser experimentadas ou mesmo que se realize. Viabiliza-se que o conhecimento conceitual – autossuficiente – em seu inteiro valor, recombine-se com a realidade perceptual – combinação entre racionalismo e empirismo. Assim, os preceitos concretos são primordiais

enquanto que os conceitos são de origem secundária, numa combinação de realismo lógico com empirismo do pensamento. O papel desses conceitos se representa no guia prático do cotidiano, reanimando a vontade do ser humano quando faz com que sua ação se volte a novas ênfases e coopera para a construção de um mapa referencial de verdades eternas de existência independente. Um conceito sempre significará a mesma coisa e isso se faz base para o caráter estático do sistema de verdades ideal do ser humano. Então, os conceitos se originam da percepção e a elas retornam novamente se a prática os requisitar, o que faz com que seu manejo pelo ser humano seja em conjunto, pois são fundido um ao outro. Isso põe partes particulares e parte universal da experiência em imersão uma na outra, tornando-as indispensáveis entre si.

Para el pluralismo, todo lo que se nos exige admitir como la constitución de la realidad es lo que nosotros mismos encontramos empíricamente realizado en cada mínimo de vida finita. Brevemente se trata de esto, de que nada real es absolutamente simple, de que cada pequeñísimo fragmento de la experiencia es un *multum in parvo* pluralmente relacionado, de que cada relación es un único aspecto, carácter o función, modo de su ser tomado, o modo de su tomar otra cosa; y de que cuando un fragmento de la realidad está comprometido en una de estas relaciones no está *por esse mismo hecho* comprometido simultaneamente en todas las otras. (JAMES, 2009, p. 200) <sup>6</sup>

Teremos, inclusive, no âmbito do senso comum explicitado por James (2009; 1997), que velhas verdades e novas experiências se combinam de modo a formar uma base de sustentação para que a mente humana se desenvolva com equilíbrio e assim, dá-se a compreensão das coisas e as concepções geradas atendem satisfatoriamente os fins práticos utilitários. Com isso, põe-se o senso comum como um estágio consistente acerca do mundo que se vive e melhor para uma determinada esfera de vida, tanto quanto o será a ciência e a crítica filosófica para outras esferas. O pulso de vida interna é

---

<sup>6</sup> Para o pluralismo, tudo que se nos exige admitir como constituição da realidade é o que nós mesmos encontramos empiricamente realizado em cada mínimo de vida finita. Brevemente, trata-se do seguinte, de que nada real é absolutamente simples, de que cada pequenino fragmento da experiência é um *multum in parvo* pluralmente relacionado, de que cada relação é um único aspecto, caráter ou função, modo de ser tomado, ou modo de se tornar outra coisa; e que quando um fragmento da realidade está comprometido em uma destas relações não está *por este mesmo fato* comprometido simultaneamente em todas as outras.

contínuo no sentimento da história, da verdade, do erro, do mal e do bem e de tudo o mais a que o ser humano pertence – tanto quanto lhe pertencem –, ainda que de forma débil e subconsciente. As unidades reais da vida diretamente sentida são diversas das unidades às quais se prendem e com as quais fazem seus cálculos da lógica intelectualista, mas não se deve descartar a continuidade da experiência que preencheu o tempo intermediário. Todo o tempo ocorre muitas conexões possíveis que necessariamente não se atualizam no momento. Isso tudo excede o campo da conceitualização verbal.

Conforme James (1943) o eu do ser humano, enquanto indivíduo liga-se a tudo quanto ele possa possuir e nesse tudo ele considera o corpo, a família e bens materiais. Enquanto eu social ele é o que lhe reconhecem, o que lhe propicia ser tantos quantos os indivíduos que lhe atribuem reconhecimento. Além de que ele também possa vir a se mostrar vários conforme para quem se expõe, podendo se caracterizar como fracionamento discordante que leva ao temor de tornar conhecida determinado modo de ser seu em outras esferas, ou outros grupos, da vida social. Todavia, sempre haverá um eu que mais o ser humano preze em si, e este será o que buscará o reconhecimento em meio à sociedade. No entanto, deve-se relevar, ainda, o eu espiritual como o mais precioso, que se mostra como o ser íntimo, ou subjetivo, do ser humano, que são suas disposições ou faculdades psíquicas tomadas positivamente e este para que não se o perca o ser humano é levado mesmo a renúncias, até mesmo da própria vida. Isso porque o sentido do eu no mundo, para o ser humano, sempre será em dependência de sua escolha sobre o que ser ou fazer e tudo que se adicionar a esse eu será um peso ou se fará como algo digno a ser feito.

Também há a presença da renúncia no eu social, quando o eu potencial assim o solicita. Algo imediato pode vir a ser rejeitado na expectativa de algo maior, mais promissor, que sinalize estar por vir. Propõe James (1943) que dessa forma aqueles que se mantêm atrelados ao imediatismo tomarão por obstinado aquele que protelou e tal requisita Deus, o juiz perfeito e absoluto para dar seu reconhecimento e aprovação, que redundaria no progresso do eu social por se dar a substituição de tribunais inferiores por tribunais superiores. Far-se-ia um refúgio, esse tribunal, inclusive para o eu social fracassado, além

de ser também refúgio para aqueles considerados abaixo de todos na sociedade, pois nesse tribunal ideal ele tem a sua validação.

Além de que a adaptabilidade do indivíduo, que o leva ao esquecimento do eu que ele sacrifica em função do eu pelo qual ele opta é evidência para James (1943) de que as mudanças sociais, têm por sua causa o ambiente, a ancestralidade, as relações externas e a crescente experiência que ela gera. Partindo disso a ação individual é nula, pois são os exemplos, as iniciativas, as decisões dos indivíduos que acumulam a experiência disso resultante e causam a mudança de uma geração à outra. Alguém precisa ensinar aos indivíduos. Contudo, apesar desses apontamentos deterministas declara:

Assim a evolução social é uma resultante da interação de dois fatores inteiramente distintos – o indivíduo, derivando os seus dotes peculiares do jogo de forças fisiológicas infra-sociais, mas trazendo em suas mãos todo o poder de iniciativa e de criação; e segundo, o ambiente social, com o seu poder de adoptar ou regeitar tanto a ele, como aos seus dotes. Ambos os fatores são essenciais à mudança. A comunidade estagna-se sem o impulso do indivíduo. O impulso morre sem a simpatia da comunidade... (JAMES, 1943, p. 133)

O único caminho para melhorar o ser humano proposto por James (s/d) seria a psicologia da imitação, ou seja, cada um deveria se por como exemplo a ser seguido. Assim, aquele que conseguir manter uma constante de calma e de harmonia em sua vida, desencadearia uma boa imitação por parte de muitos outros. Não cabendo, então, a cada um ser imitado, mas somente agir de forma imitável e deixar que as leis sociais se ocupem do restante.

Inclusive afirma que

Um organismo social de qualquer tipo, grande ou pequeno, é o que é porque cada membro realiza suas próprias tarefas com a confiança de que os outros membros cumprirão simultaneamente a deles. Sempre que o resultado desejado é obtido pela cooperação de muitas pessoas independentes, sua existência como fato é pura consequência da fé mútua previamente nutrida pelos diretamente envolvidos. (JAMES, 2001, p. 40)

A isso ainda há que se considerar como evidência de que a fé em algum fato pode concorrer para que ele realmente se concretize. Isso viria a confirmar que a vontade embasando a fé possa ser indispensável para as verdades que dependam da ação pessoal do ser humano.

Delinear-se-á em James (1943), a educação como aquela que organiza os recursos do ser humano bem como, também, organiza os poderes que o conduzirão à adaptação ao mundo físico e social ao qual pertença. Ela dota o ser humano de uma provisão de exemplos e concepções abstratas que o torna capaz de se desembaraçar em situações pelas quais venha a passar sem nunca ter experimentado algo semelhante. Isso se resumirá como organização tanto dos hábitos que o ser humano adquiriu para sua conduta e também das tendências para seus comportamentos.

A educação, segundo James (1943) deveria ainda garantir ao educando, principalmente, que ele tivesse o discernimento para reconhecer um homem bom quando este for encontrado. Isso se torna viável se for relevado que a educação propicia não só a técnica, mas redime o educando e faz dele alguém bem educado, tornando-o boa companhia.

O hábito é tido por uma segunda natureza, haja vista a plasticidade que dota o ser humano de uma evolução positiva da dificuldade para a facilidade da execução das coisas novas. Então, a educação deve se ocupar de formar o comportamento, e o hábito consiste em seu material. As ações que puderem ser automatizadas e tornadas em hábito devem assim fazê-lo o mais cedo possível, para que estando uma gama significativa do cotidiano no automatismo, haja liberdade de espírito para tratar de assuntos que mereçam a dispensabilidade de tempo para reflexão.

Para James (s/d), antes de prender-se às teorias, os educadores deveriam tentar conceber e mesmo tentar reproduzir na imaginação a vida mental do educando enquanto unidade ativa. Para tanto James afirma o pragmatismo justamente como um flexibilizador de teorias, de modo que ele se faça um mediador ou reconciliador, o que ele justifica com a assertiva de que:

De facto, o pragmatismo não tem quaisquer preconceitos, nem dogmas obstruidores, nem cânones rígidos sobre o que deve contar como demonstração. É completamente genial. Acolherá qualquer hipótese, considerará qualquer evidência. Como consequência, no terreno religioso tem uma grande vantagem quer sobre o empirismo positivista, com a sua propensão antiteológica, quer sobre o racionalismo religioso, com o seu interesse exclusivo no remoto, no nobre, no simples e no abstracto. (JAMES, 1997, p. 56)



Poder-se-ia, então, atentar para como o educando reage àquilo que experimenta e gosta demasiadamente e que, como a qualquer outro ser humano pode ocorrer de não encontrar palavras para expressar-se. Isso só ocorrerá após se abrandar a emoção forte. Da mesma forma é preciso que a ideia e a vontade se libertem do temor pelo que venham a resultar, se o desejo é que elas sejam variadas e eficazes. Dever-se-ia para isso, libertá-las da força inibidora da reflexão sobre elas, de modo que abandonada por completo a responsabilidade e preocupação com o êxito, retiram-se os impedimentos ao livre desenvolvimento intelectual e prático.

Deveria também o educador, considera James (2009; 1943), cuidar-se em não expor muito tempo no abstrato, mas antes deveria se valer das oportunidades práticas, que reúnem o pensar, sentir e operar. Isso porque seria interessante ir por detrás da função do conceito, no seu conjunto, para buscar ali a forma da realidade, que se apresentaria nos seus pedaços mais simples de experiência imediata não tão visíveis em suas delimitações como no conceito, pois entram em choque uns com os outros ao mesmo tempo que se interpenetram.

Também, o educador deveria considerar a ansiedade, que impede as associações e a potência afetiva. O que James (s/d) atribui ao fato de que sempre o que se exacerba na sociedade é o senso de responsabilidade, que torna nebulosa a possibilidade de obtenção de êxito. Os sentimentos que as coisas despertam nos seres humanos se associam às ideias acerca delas e assim sendo, o juízo de valores sobre essas coisas estão atrelados a eles. Dessa feita, enquanto seres práticos que tem definidos seus deveres sociais sentem, também, intensamente a importância deles. Mas, cada indivíduo, na sociedade que vive, sente conforme os deveres próprios a ele atribuídos e isso o leva ao engano de se decidir de forma absoluta sobre os ideais do outro – instaura-se um tipo de cegueira revestida de certo egoísmo que impede ver que tal qual o indivíduo que julga, o outro sente também. A vocação própria, que cada um tem especificamente e clara como sua na condição de seres práticos, faz com que se feche àquilo que se faz diferente de sua vocação, como que se revestido com um escudo exterior que só se rompe com o afeto.

Não se pensa somente por extremos, mas num padrão das experiências que se dão no cotidiano. Seria importante para James (2009), que não se

desprezasse que as histórias dos seres humanos fazem intervenções umas nas outras nos acontecimentos das vidas que vivem e podem cooperar para com eles de alguma forma. Para tal não se desprezaria, também, a noção de alguns como uma noção legítima que permite entender que de alguma maneira cada parte do mundo se conecta, de alguma maneira, umas com as outras – há uma ligação, uma continuidade, uma dessemelhança, um encadeamento lógico –, o que não as impede de serem discriminadas e suas diferenças serem observadas, sem que se reduzam a sensações que sejam incapazes de se unirem sem um princípio puramente intelectual. Mas, de certa forma isso traz alguma tribulação frente à segurança que a noção de absoluto traz, uma vez que apresenta numa racionalização a visão de mundo estática, que não se permite às mudanças do mundo finito e de lutas e enfraquece os laços do mundo em nossas inclinações.

### **III 1. 3 O instrumentalismo de Dewey**

John Dewey (1859-1952) é considerado um grande nome na pedagogia, e referenciado como o fundador da primeira escola experimental registrada na história da educação e defensor das causas progressistas. Graduou-se em filosofia, nutrindo grande interesse pelo pensamento social, sempre inclinado a procurar meios de aproximar o pensamento filosófico dos problemas práticos de modo a evitar a especulação pura. Suas ideias, declaradamente empiristas, tanto pedagógicas quanto filosóficas obtiveram reconhecimento internacional e atraíram alunos do mundo todo em busca do conhecimento de seus métodos pedagógicos.

Encontramos esses métodos pautados em assertivas que revelam a sociedade em união orgânica com o indivíduo, não sendo possível eliminar o fator social do ser humano e nem o fator individual da sociedade, pois esta se faria inerte. Está posta, por Dewey (1997), a educação como algo inconcebível sem que proceda do indivíduo como participante de uma consciência social, ainda que isto se envolva num processo inconsciente. Por isso a educação não deve se furtar de estimular as capacidades do ser humano desde a tenra infância dentro mesmo das situações sociais nas quais ele se encontra de

modo a que ele possa vir a ser um membro atuante, reconhecendo-se parte do grupo.

Disso resulta a ideia de escola como meio preparado especialmente para influir na direção mental e moral numa associação de três funções especiais: simplificação do ambiente – seleciona aspectos fundamentais; purifica o ambiente para a ação –, neutralização da má influência, para escolha e reforço daquilo que seja o melhor para a sociedade mais perfeita; contrabalanceamento dos elementos do ambiente – oportuniza mais amplitude aos menos favorecidos de nascença. Isso parte da consideração de que sociedades e comunidades não são únicas, mas várias, pois há grupos de natureza privada, seitas, raças, economia, ladrões, etc., com objetivos comuns. Em meio a isso, Dewey (1979) entende que ela assume a função de fortalecer o indivíduo e integrá-lo a um viver contraditório, já que os códigos que prevalecem são variados: um na família, um na rua, outro no trabalho, outro na igreja, etc.

As faculdades de observação, imaginação e recordação se movem pela exigência dos hábitos sociais sobre elas. Dewey (1979) reconhece que tal se dá numa influência inconsciente no ambiente – pela fala, pelos exemplos, a apreciação estética e o bom gosto –, assim se situam abaixo do plano reflexivo, todavia são determinantes do pensamento consciente e de conclusões do ser humano.

Seria, então, indispensável o conhecimento das condições sociais para que se possa fazer uma projeção dos fins que as heranças sociais deixadas possam vir a resultar. Seria o caso, afirma Dewey (1997), de preparar para a vida, uma vez que a democracia e as condições da modernidade não deixam margem para pensar em qual forma a civilização assumirá futuramente de maneira precisa. Então, a educação deverá desenvolver a destreza do indivíduo de modo que ele tenha pronto uso de todas as suas capacidades, inclusive de compreensão para operar em situações diversas de maneira eficaz e econômica.

Não obstante Dewey (2002a) afirmará a educação como método fundamental para o progresso e para a reforma social. E, também, que a garantia de uma sociedade admirável, digna e harmoniosa em sua totalidade se faça sobre a impregnação do espírito de altruísmo, que deve ser

impregnado no ser humano pela educação na escola durante sua participação nela. Temos o reconhecimento da escola como aquela que intermedia o acesso de todos os membros de uma sociedade aos benefícios que foram alcançados e às realizações que pretende realizar, numa justificativa de sua razão de ser e de harmonia entre indivíduo e sociedade. Isso requer que no seu todo, a sociedade reconheça a educação como emergente, como parte integrante, de sua própria evolução. Isso porque se o ser humano, no passado, via-se às voltas com toda a produção de sua vivência ao redor e nos lares, e nesse modo de vida era educado e desenvolvia seu aprendizado acerca das coisas práticas, na contemporaneidade põe-se o grande problema à escola: como por as crianças em contato com o lado que implica as realidades físicas da vida, no decorrer de seu aprendizado e educação nela. No entanto, não se trataria de introduzir a produção artesanal como disciplina da sala de aula. Antes trataria de reconhecer que na sala de aula se ausenta o motivo e a liga da organização social, que se dá, por exemplo, espontaneamente no momento de recreio. Pois, a aquisição de conhecimentos como razão em si acabaria por servir à comparação, à competição e à acumulação de informações.

Todo o pensamento de Dewey (1974a) se organiza a partir do pragmatismo, mas chamará sua concepção de instrumentalismo. Contudo, sua rejeição pelos sistemas idealistas e abstratos se deu em virtude do pensamento especulativo dividir o universo em fragmentos e depois buscar sua unidade, de modo que o ser humano e a experiência, nessa noção são à parte da natureza. Daí uma assertiva contundente sobre que:

A mais séria denúncia a ser apresentada contra as filosofias não-empíricas é a de terem lançado uma nuvem sobre as coisas da experiência ordinária. Não se contentaram em retificá-la. Desacreditaram-na indiscriminadamente. Dirigindo calúnias contra as coisas da experiência comum, as coisas da ação, dos sentimentos e do intercurso social, fizeram algo pior do que deixar de dar-lhes o encaminhamento inteligente de que necessitam tanto. [...] A questão grave consiste em que as filosofias negaram que a experiência comum seja capaz de desenvolver, a partir de si própria, métodos que assegurem direções para ela mesma e criem padrões inerentes de julgamento e de valor. [...] Ao desperdício de tempo e de energia, à desilusão com a vida que acompanha cada desvio da experiência concreta, precisa ser somado o trágico fracasso em efetivar o valor que a pesquisa inteligente poderia revelar e desenvolver em meio às coisas da experiência ordinária. [...] Tornou-se mesmo, em muitos círculos, sintoma de falta de sofisticação supor que a vida seja ou

possa ser uma fonte de alegria e de felicidade. (DEWEY, 1974a, p. 185)

A partir dessa assertiva se justifica que Dewey (1974a) aponte sua filosofia como naturalismo empírico, ou empirismo naturalista, numa união, que para ele denominaria o único método que faz jus à inteireza de experiência. As características das coisas reais têm sua revelação reconhecida nas experiências estéticas, morais e intelectuais, bem como poesia e ciência podem ter importância metafísica – a filosofia não pode sair da experiência. Ganha com isso importância, juntamente com os objetos que se alcança pela reflexão ou pela experiência científica, todos os fenômenos revestidos de magia, de mística, pictóricos e outros. Reconhece-se que há potencialidades do objeto que não se explicitam na experiência primária – sempre haverá a possibilidade.

Não se encontrará no método empírico, garantia alguma de que será encontrado tudo o que seja relevante a alguma conclusão particular, todavia, dirá Dewey (1974a), ele, se honesto, apontará de que forma, onde e quando o que for encontrado e o que se descreveu se deu, de modo que ocorra um mapeamento do percurso a fim de que ele possa vir a ser refeito, ratificado, retificado ou mesmo ampliado em suas conclusões. O convencimento vem, então, pela explicitação e não pela força da dialética. A refutação que venha a se dar será não pela não aceitação, mas pelo apontamento de um curso que convença do erro na condução à verdade, de maneira que o outro veja e encontre o que não pudera ver e admitir anteriormente.

Nessa concepção Dewey (1974a; 1974b) indica que quando o ser humano observa primitivamente, observa coisas e esse ato de observação – tanto quanto o do pensamento, do devaneio, do desejar, e outros – pode se tornar objeto de estudo, isso não ocorrendo, estarão incorporadas ao objeto, por não terem passado por distinção e abstração. Assim, o objeto sob a investigação controlada assume a forma lógica, que é, teoricamente, o objeto natural e experienciado. Tomado esse percurso é possível desvelar que se é habituado pela sociedade, tradição e educação às crenças em religião, moral e política, e que estas afetam diretamente as antecipações que se venha a fazer.

Logo, como observado por Dewey (2010; 1979), a livre intelectualidade e a livre manifestação de interesses e aptidões são preciosas à sociedade

democrática e elas são oriundas das variações individuais e devem ser bem aceitas ao cooperar para o desenvolvimento da sociedade. Aliás, a liberdade proposta como permanentemente importante é a da inteligência para observar e julgar e toda restrição física é entendida como resultante de sua privação. Reconhece-se que a análise reflexiva produz mentes subjetivas, porém pesa a imitação, a autoridade, a instrução, como força de interconexão social – de costumes – sobre as qualidades que o ser humano atribui ao objeto como sendo sua particular experiência dele. No entanto, a consciência sobre isso é emancipadora e coincidiu com o surgimento do individualismo, que tem em conta o indivíduo concreto em seu pensar, desejar e agir na experiência de desempenho de seus papéis.

Contudo, se as imediatidades qualitativas arrebatam o ser humano a ponto de submergi-lo, tal qual ocorre na paixão e nas sensações, para Dewey (1974a) estas podem ser manejadas por meio da comunicação, uma vez que essa leva as coisas a adquirirem significado e por ele também adquirem signos, representantes, substitutos, que lhe propiciarão a permanência e também a acomodação. Poderão ser inspecionadas e elaboradas logicamente, de modo que o que se possa dizer acerca delas proverá instrução.

Até a muda agonia de uma dor constitui-se numa existência significativa quando puder ser designada e tornada discursiva; cessa de ser simplesmente opressiva e torna-se importante; ganha importância pelo fato de tornar-se representativa; tem a dignidade de um ofício. [...] A falta do reconhecimento da presença e da operação da interação natural sob forma de comunicação cria o hiato entre existência e essência, e esse hiato é artificial e gratuito. (DEWEY, 1974a, p. 188)

A palavra – sinais são considerados uma condição material da linguagem, mas não se fazem condição suficiente para a linguagem e não são considerados linguagem – passa de uma conveniência prática para uma significação intelectual fundamental, ao que Dewey (1974a) considerará aí, que tanto a reflexão criada, a previsão e a recordação se ligam a uma função desempenhada pelo signo. Serão os signos – a linguagem – a registrar uma relação objeto-consequência e permitir que em outros contextos de existência particulares ela possa ser utilizada, num prolongamento. A organização depende da comunicação e o significado é a comunidade de participação. Fica,

dessa maneira, o discurso entendido em sua estrutura a partir das formas assumidas pelas coisas na dinâmica do intercâmbio e cooperações sociais. Resulta que o método e a recompensa da vida em comum, numa sociedade admirável, representa a inteligência que tem existência a partir da experiência que conjuga a função instrumental – liberação da sedução dos eventos pela significação das coisas – e final – compartilhar de significados que podem ser ampliados e aprofundados na participação – da comunicação, sendo que as transações são habituais.

Formulam e definem *modos* de operação por parte daqueles que estão envolvidos nas transações nas quais determinado número de pessoas ou grupos entra como “partes”, e os modos de operação seguidos pelos que têm jurisdição no referente à decisão quanto a se as formas estabelecidas têm sido obedecidas, juntamente com as consequências existenciais decorrentes da inobservância das mesmas. As formas em questão não são fixas e eternas. Mudam, ainda que geralmente de modo muito lento, com as mudanças nas transações habituais nas quais se envolvem os indivíduos e os grupos, e com as mudanças que ocorrem nas consequências dessas transações. (DEWEY, 1974b, p. 214)

Encontramos com isso o fundamento da consideração de Dewey (2010; 1997; 1979) referente à importância da história ser tomada por uma recordação da vida social – não como algo morto acerca de uma vida distante – na qual o progresso do homem assuma significado e isto só poderá se dar com a introdução da criança na vida social diretamente pelas atividades concretas na escola, que permitiriam ainda trazer a luz da ciência sobre os materiais e processos que constituem a vida social como ela se faz. O conhecimento do passado seria assumido como possibilidade de avaliar a vida contemporânea e deixaria de ser um fim para tornar-se um meio, inclusive para lidar com o futuro. Assim, a educação seria uma contínua reconstrução da experiência, sendo iguais seu processo e objetivo. Objetivo este que se deve entender como uma passagem das ações para o campo da inteligência, que significa algo previsto que possa orientar a observação e as previsões, bem como a própria experiência. A continuidade da experiência compreende, dessa forma retomar experiências passadas para modificar as que estão por vir, e esses modos de responder as condições que a vida coloca ao ser humano é o que forma o hábito, numa compreensão de formação de atitudes intelectuais e emocionais que envolvem a sensibilidade.

A escola deve se relacionar com a vida de modo que suas experiências nesse espaço se relacionem com as experiências familiares e o oposto também seja verdadeiro.

Contudo, entende Dewey (2002a; 2002b), só conseguirá alcançar tal relacionamento a partir da aceitação de que os elementos que fundamentam o processo educativo não são totalmente desenvolvidos, além de se encontrar entrelaçado com objetivos e valores sociais herdados da vida adulta – são elementos em conflito. Assim, aquele que se ocupa dessa direção – que seleciona os instintos e impulsos desejáveis para conquistar novas experiências e quais estímulos serão os mais apropriados para eles – deveria ter o conhecimento do adulto como revelador do potencial da criança – sua capacidade deve ser afirmada – e responsável pelo ajustamento e adaptação, na ação. Se a atividade não pode ser totalmente dirigida pela criança, também não se pode impor uma verdade externa a ela: a mente deve ser estimulada a responder o que vem de fora.

Não se pode deixar perder o significado de experiência para Dewey (1979), que seria algo com o sentido de vida, numa renovação que se dá à continuidade. E aí, somente a educação pode assumir o papel de instrumento que elimina a distância entre o cabedal de valores e conhecimentos, que constituem uma comunidade, e seu membro jovem.

Viabiliza-se a transmissão pela comunicação, que torna a experiência em um patrimônio comum, não menosprezando que toda comunicação é educativa, ela é que propicia que uma comunidade tenha coisas em comum. Porém a comunicação não faz a relação ser social, pois se estabelecida a relação em comunicação de ordens e de aceitação de ordens não se estabelece a coparticipação. Por outro lado, assim mesmo educa, uma vez que pode desencadear modificações, além de comunicar o que o outro sentiu e pensou. E na busca pela dinamização dessa educação os seres humanos enquanto grupo social evoluído se organizou em grupos para ensinar de modo formal, e algumas pessoas se incumbiram dessa tarefa, de modo a assegurar que recursos e conquistas da sociedade que se complexificou fossem transmitidos.



Vale, nesse contexto, situar que a democracia é afirmada como uma maneira de viver em associação em experiência que se dá em conjunto e é comunicada mutuamente.<sup>7</sup>

A crítica de Dewey (2002a; 1979), no que concerne à sociedade em relação à formação do indivíduo, dá-se justamente ao fato de ser ela uma formação para a especialização, sendo desigual e restrita. Contrariamente ao desenvolvimento dos impulsos para criar, produzir e fazer, apela somente à intelectualidade do ser humano num sistema de acúmulo de informações e domínio de símbolos, que reduz a aprendizagem ela mesma e gera as pessoas classificadas como cultas em contraposição de pessoas trabalhadoras. A significação e importância da atividade do ser humano é mais viável quando as barreiras de classe, raça e território são suprimidas e os indivíduos podem pautar suas ações pelas ações do outro e o outro considerar estas para dirigir suas próprias.

Na educação é necessário lembrar que os objetivos são das pessoas e não de um ente abstrato, sendo que os variados fins devem levar em consideração o proceder que liberta e dirige as energias das situações nas quais se encontram determinadas. Seria, isso, indica Dewey (1979) um contínuo reorganizar, reconstruir e transformar. Numa educação que realize as possibilidades do presente, que conseqüentemente podem gerar aptidões para exigências do futuro, pois o desenvolvimento não se completa, é contínuo conduzir para o futuro, pois a vida se faz em contínua evolução e isso requisita que experiências do presente sejam ricas e significativas.

Ao invés de criar imaginativamente uma sociedade ideal, cabe melhor extrair o que há de mais desejável das formas de vida social em suas pluralidades e associações, para criticar o que há de indesejável e sugerir melhorias. Posto isso em consideração, dirá Dewey (1979), vê-se que não há grande variedade de empreendimentos e experiência com participação de todos, nem entrelaçamentos das várias atividades da vida. Dever-se-ia, educador e educando, pôr-se a descobrir as aptidões pessoais nas ocupações

---

<sup>7</sup> Democracia assumida enquanto valor. Fazer ou ser parte de um processo, ou tomar parte em ações empreendidas coletivamente, o que a faz diferente, em seu significado, da democracia que se põe no modelo norte-americano enquanto representação de um império que dá certo e se torna desejável no mundo.

ativas do discípulo e esse processo de descobertas prosseguiria no desenvolvimento, pois um interesse intelectual e social por uma área de conhecimento nem sempre significa uma profissão em si, mas um campo de orientação para posterior escolha. Isso mostra que a orientação vocacional não leva a uma escolha definitiva e completa e sim permite uma contínua reorganização de métodos e objetivos, o que reporta à proposição sobre a falsa concepção de vocação enquanto uma a cada pessoa e absurdamente educar o indivíduo para uma única espécie de atividade, numa especialização restrita. Cada indivíduo tem várias ocupações e se alguma se isolar dos demais interesses, perde a significação e vira rotina. Uma ocupação acertada leva a agir com satisfação e propicia que na adequação atividade/ pessoa, os membros da comunidade sejam favorecidos da melhor forma pela pessoa.

Deveria prevalecer para a educação o dever moral da sociedade, considera Dewey (1997), por ser ela a permitir que os propósitos sociais sejam formulados, bem como a organização de meios e recursos que definem a direção econômica a se tomar. Ficaria à parte a formação fortuita que se consegue pelo castigo e pela imposição legal. E nisso o crescimento do serviço psicológico daria significativa contribuição, pois acrescenta o conhecimento da estrutura individual e do desenvolvimento físico. Melhor ainda se somado à ciência social e os recursos científicos. A apropriação disso tudo pelo professor o faria assumir dignamente o papel de mantenedor da ordem social e assegurador de um desenvolvimento social correto.

### **III 2 Piaget, Vigotsky e Skinner: concepções europeias**

Elegemos aqui, para discorrermos sobre suas elaborações, conforme se destaca: Piaget, Vygotsky e Skinner.

Piaget, suíço, cuja concepção teórica é reconhecida como interacionista e mais comumente chamada construtivismo. Dele encontramos elaborações sobre a epistemologia e temos indicação de uma socialização progressiva da criança que se dá à medida que o egocentrismo desta se reduz, o que coopera também para com sua autonomia enquanto indivíduo. Assim, a educação assume importância social uma vez que viabiliza a elaboração lógica e se faz

instrumento do qual o ser humano pode lançar mão para se adaptar à sociedade.

Vygotsky, russo, cuja teoria se faz reconhecer como sócio interacionista e, conforme propõe Molon (2003), com ele houve a valoração do sujeito que deve ser reconhecido conforme sua inserção na cultura, e numa união da *psique* e comportamento e na correlação entre fenômeno objetivo e subjetivo, que supera os limites do subjetivismo abstrato e também do objetivismo reducionista. Assim, caminha para um sujeito social e esse sujeito será discutido a partir da linguagem, bem como o será a subjetividade.

Skinner, norte-americano, que busca sua inspiração no behaviorismo. cujo elaborador é Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936)<sup>8</sup>, médico, fisiologista e cientista russo, que se dedicou à pesquisa do reflexo condicionado.

Skinner (2003; 1971) não nega a importância do meio sobre o comportamento humano, inclusive para ele, uma vez que a interação física é contínua com o mundo enquanto se esteja nele, o controle sempre será exercido sobre o indivíduo, ainda que este tente reduzir as formas sistemáticas de controle sobre ele. Assim, se alguém se preocupa com a restrição que o controle traz, deveria buscar o entendimento das técnicas empregadas para tal.

Tanto que coloca como questões sobre a ciência do comportamento quanto ao seu uso e a quem deva ser delegado o uso do controle por ela gerado, do qual alguém possa vir a se apoderar. Toma por tarefa a construção de uma vida menos punitiva, na qual uma vez que não haja o desgaste em evitar punições liberte o tempo e a energia para ações que reforcem o ser humano.

Enquanto contexto europeu mais específico, podemos considerar a experiência da Rússia, com o triunfo do comunismo na Revolução Russa. No início do século XX se pleiteou uma educação que desse conta da confirmação

---

<sup>8</sup> "Pavlov [...] além dos reflexos incondicionados, estudou os reflexos condicionados elementares, comuns ao homem e ao animal, que são reações a estímulos concretos, e os reflexos condicionados superiores, que acontecem, ao nível do chamado segundo sistema de sinalização, perante estímulos constituídos por "sinais" de objetos, isto é, da linguagem, dando lugar à relações sociais e ao pensamento abstrato. É exatamente nesse nível que começa o interesse específico da pedagogia, pela possibilidade de estudar cientificamente, através dos mecanismos de irradiação e de concentração dos estímulos no córtex cerebral, processos mentais como a generalização, a atenção e, em geral, os processos de aprendizagem." (MANACORDA, 1997, p. 323)

da revolução: a educação era estratégia política. Temos que:

Quanto à teoria pedagógica, o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado consequentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova da relação instrução-trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem onilateral. (MANACORDA, 1997, p. 313)

Se pensarmos em termos de Europa do século XX, estaremos nos referindo a um continente abalado por duas guerras mundiais e que experimentou a competição pelo poder militar e econômico. No que toca à educação, resultado das experiências citadas, cresce a preocupação social com a infância e passa-se a reivindicar e reservar direitos à criança, o que se reflete na maior oferta da educação infantil.

### **III 2. 1 A epistemologia genética de Piaget**

Jean Piaget (1896-1980), já aos dez anos elaborou seu primeiro trabalho científico e seu interesse se voltava para a religião, filosofia, sociologia e biologia, sendo esta última área na qual se graduou e se doutorou. Fez-se investigador da gênese do conhecimento e criou a epistemologia genética – matéria que se afirma decididamente interdisciplinar e que se ocupa de todas as ciências. Investigou a gênese das estruturas e dos conhecimentos científicos e primou por uma epistemologia naturalista que não se fizesse positivista e que, sem ser idealista, evidenciasse a atividade do sujeito e o conhecimento como ação contínua. Com isto:

O caráter próprio da epistemologia genética é, assim, procurar distinguir as raízes das diversas variedades de conhecimento a partir de suas formas mais elementares, e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis ulteriores até, inclusive, o pensamento científico. (PIAGET, 2007, p. 2)

Voltar à gênese, não se faz afirmação de um começo absoluto, mas sim o contrário. Daí a opção por voltar-se aos domínios da psicologia infantil e à biologia – perspectivas pouco consideradas pelos epistemologistas –, sem que se desprezem as demais fontes científicas, no intuito de tomar como problema

específico como os conhecimentos se desenvolvem e se tornam mais ricos em compreensão e extensão. Para tal Piaget (2007) toma dois períodos sendo um anterior à linguagem ou à conceituação representativa, que denomina sensório motor e outro no qual o pensamento conceitualizado traduz as intenções do ato, bem como seu mecanismo na tomada de consciência. Apresenta-se a organização do lógico sobre o biológico, de modo que este se adapte ao meio físico. Então, a aquisição da linguagem permite representar a realidade, posto que esta seja um sistema simbólico de representações. Assim, para ele é a superação do período sensório motor que abre a possibilidade de adotar símbolos da comunidade de vivência, num movimento que leva à adaptação pelo cognitivo que constrói mentalmente o que se aplica ao meio.

Acerca de Piaget, La Taille (1992b) o afirma convicto do ponto de vista de que é possível a abordagem científica sobre as questões morais, tanto que se afastou da Filosofia, e passou a estudar a epistemologia de forma científica, que o pôs em meio aos dados empíricos e o dirigiu à Psicologia, em sua busca por retirar o critério da verdade do campo subjetivo da reflexão especulativa, que conduziria às hipóteses, enquanto que para ele a verificação traria a evidência necessária à verdade. Ainda, aponta sua contribuição singular ao trazer a moral infantil como referência para se pensar a moralidade humana, bem como para estudar a epistemologia.

O referencial de Piaget (1990; 1974) indica as ciências como aquela que busca adaptar-se aos progressos científicos de modo que se preparem inovadores, antes de conservadores, sem conduzir à fragmentação que a especialização conduz, mas abertos às múltiplas interconexões a que o próprio aprofundamento especializado conduz. E, a partir disso, indica que somente com a diversificação do espírito do professor o fazer pedagógico poderá se fazer conforme sua natureza, ou seja, abrir aos educandos acesso às múltiplas disciplinas, pondo abaixo as barreiras que impedem de perceber a ligação entre elas. Por sua vez, isso implica diretamente na formação do corpo docente que abrange desde a vocação profissional até uma formação universitária completa para atuação em todos os níveis de ensino, pois nenhuma reforma pedagógica subsiste à irresolução do problema de uma formação docente que não a abarque. Tanto que sobre a educação se encontra que a:

[...] arte da Educação é como a da Medicina: uma arte que não pode ser praticada sem “dons” especiais, mas que pressupõe conhecimentos exactos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida. (PIAGET, 1990, p. 77)

Aqui cabe destacar os estágios indicados por Piaget, pelos quais passa o ser humano no seu desenvolvimento, como expõe sucintamente La Taille (1992a), se dão no nível sensório-motor, que compreende de zero até dois anos; pré-operatório, compreendendo de dois até sete anos; operações concretas de sete até aproximadamente doze anos; e operações formais, aproximadamente a partir dos doze anos. Assim, conseqüentemente, ao primeiro nível indicado – no qual a criança constrói sua lógica das ações e percepções em esquemas de ações –, segue-se o da interiorização – que viabiliza efetuar ações mentalmente – e daí para os dois últimos níveis – nos quais se dá a reversibilidade – e assim ocorre o desenvolvimento do equilíbrio que permite a adaptação, por meio dos processos de auto-regulação.

Transparece o aspecto motor valorizado em decorrência de que o simbolismo somente surja após a passagem por ele e, aí sim, acontecimentos já não presentes podem ser presentes pelo verbal, pelo instrumento da linguagem que a criança constrói. Essa relação sujeito-objeto é que possibilita à inteligência acessar a coerência, permitindo que se conheçam objetivamente os elementos que estão presentes na natureza e na cultura, suprimindo as necessidades que decorrem da vida social.

E é justamente esta relativa indiferenciação que determina o tipo de *ser social* que uma criança ainda é no estágio pré-operatório. A qualidade de suas trocas intelectuais com outrem ainda define um grau de socialização precário, onde ela se encontra ainda isolada dos outros, não por estar plenamente consciente de si e fechada em si mesma por alguma decisão autônoma, mas por não conseguir usufruir da riqueza que essas trocas lhe trarão mais tarde. (LA TAILLE, 1992a, p. 16)

E ainda:

De um modo geral, podemos dizer que a inteligência motora anuncia toda a razão. Mas anuncia mais que a razão tão-somente. A criança não nasce nem boa nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino. [...] A intencionalidade própria da atividade motora não é a procura de uma verdade, mas a busca de um resultado objetivo ou subjetivo. Ora, ter sucesso não é atingir uma verdade. (PIAGET, 1994, p. 85)

Logo, como considera La Taille (1992b), para Piaget as experiências se configuram de confrontos, que insurgem contra a injustiça, a partir do indivíduo e tornam-se precursoras de ideias e condutas, para as quais a comunidade poderá abrir aceitação. Ainda que se releve a existência da influência de fatores culturais numa iniciativa, não se deve desprezar a elaboração racional na conduta desviante. Aliás, indica que para Piaget as teorias nascem do pensamento sobre as práticas morais já estabelecidas, que pelos princípios que se estabelecem adquirem coerência, uma vez que o agir já se dava de acordo com os princípios que se estabeleciam, o que mostra a ação precedendo a abstração, ou tomada de consciência, que pode ou não ser crítica. Isso, não retira da moralidade a existência de critérios avaliativos, de juízo moral e os objetivos conscientes de conduta, mesmo que estes não movam constantemente as ações humanas e deva-se relevar o contágio afetivo que atinge o agir humano. Aí se mostram imprescindíveis, para Piaget, dois conceitos centrais que são a assimilação e a acomodação, sendo que no primeiro as estruturas mentais assimilam informações oriundas do meio e no segundo essas estruturas se modificam no contato físico e social – a não ocorrência de tal exigência pode levar à permanência na moral heterônoma. Encontramos:

Antes de tudo, é permitido dizer, em certo sentido, que nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual. Sem dúvida, encontramos, mesmo antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade. Assim, a inteligência sensório-motora movimenta as operações de assimilação e de construção, nas quais não é difícil encontrar o equivalente funcional da lógica das classes e das relações. Do mesmo modo, o comportamento da criança quanto às pessoas, demonstra, desde o princípio, tendências à simpatia e reações afetivas, nas quais é fácil encontrar o estofo de todas as condutas morais ulteriores. [...] A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que a própria inteligência usa para dirigir-se. [...] O controle próprio da inteligência sensório-motora é de origem externa: são as coisas mesmas que obrigam o organismo a selecionar seus comportamentos, e não a atividade intelectual inicial que procura ativamente o verdadeiro. Igualmente, são as pessoas exteriores que canalizam os sentimentos elementares da criança, e não estes que tendem, por si próprios, a se regularizarem do interior. (PIAGET, 1994, p. 296)

Essa proposição se faz referência para entendimento da importância social da educação enquanto meio de elaboração lógica, ou seja, dos

instrumentos aos quais o ser humano lança mão para sua adaptação. Isso representa para a sociedade indivíduos formados com pensamento, moral e consciência autônoma, o que os capacita a se posicionarem criticamente na sociedade que vivem. Ressalta a linguagem como organização cognitiva oriunda do brincar, do imitar, ou seja, de significações.

Caminha Piaget (1990) na direção de um rompimento com a tradicional concepção da imposição de deveres a serem obedecidos e intelectualmente retidos e repetidos como lições, uma vez que indica a participação, ou mesmo a construção da disciplina regente da sociedade, seja ela moral ou intelectual, como um direito do indivíduo forjar-se a si mesmo, configurando a educação como condição formadora, de modo a levá-la a ultrapassar seu significado de submissão a opressão das tradições e gerações antecedentes, ou de transmissão de conhecimentos, que é tão pobre para sua abrangência e coopera para que a educação formal se desvincule da vida. Aliás, a proposição leva à sociedade o compromisso de aproveitar todas as possibilidades do indivíduo em benefício dele próprio e conseqüentemente dela mesma, pois está aí implícita a reciprocidade, a se entender: o indivíduo desenvolve sua autonomia moral e intelectual e respeita essa mesma autonomia em outros, legitimando, assim, essa formação. Mesmo porque se considera haver uma possibilidade de renovação do ser humano quando em atmosfera social que se constitua de liberdade e afeição.

Há clara distinção para Piaget, conforme nos aponta La Taille (1992a; 1992b), entre as relações sociais dos tipos coação e cooperação. A primeira apresenta uma participação racional mínima na produção da ideia, que aceita como fato absoluto, ou é mesmo nula também a participação na divulgação dessa ideia por já se encontrar instituída, seja pela tradição ou pelo prestígio e autoridade que a veicula, não se registrando reciprocidade nesse tipo de reconhecimento. Inclusive na família se encontra esse tipo de relação na assimetria pais/filhos. A segunda já supõe mais de um envolvido e ignora a dessimetria ou repetição, pois solicita interindividualidade e admite a reciprocidade, o que se evidenciaria entre crianças de uma mesma faixa etária, onde as relações de cooperação encontram maior facilidade de ocorrência dada a inexistência de hierarquia. Assim, se a coação empobrece as relações



sociais e freia o desenvolvimento da inteligência, a cooperação, por sua vez, será a que viabiliza o desenvolvimento das operações mentais.

Piaget (1994) não deixa de admitir que mesmo afora as educações autoritárias, não é totalmente evitável a coação, independente da aprovação ou não de quem a pratica, pois não se poderá sempre evitar ordens direcionadas às crianças que sejam incompreensíveis para elas. E será a aceitação dessas ordens incompreensíveis que dará lugar ao realismo moral – consideração dos deveres e dos valores que com ele se relacionem enquanto obrigatórios em qualquer situação e circunstância, pois todo ato não conforme às regras será mau.

A importância da cooperação superar a coação é imprescindível, para Piaget (1994), ao equilíbrio social. A isso se relaciona o respeito entre as faixas etárias, ou seja, conforme se dá o crescimento da criança essa, de modo progressivo, também escapa à vigilância que os mais velhos exerçam sobre ela, pois para além do círculo familiar há outros círculos sociais com os quais ela se contatará. Entre crianças e adolescentes em grupos de uma mesma faixa etária se estabelece uma igualdade na qual não há a coação do adulto e dela pode-se libertar interiormente de modo que suas consciências morais ganham espaço para transformações. Transforma-se com isso a consciência da regra e, da mesma forma que assimila as regras prescritas por adultos, quanto mais distante da conformidade da família mais se transformará sua consciência sobre a regra. Justamente da cooperação e da reciprocidade é que nasce a noção de justiça, que para Piaget independe consideravelmente dos preceitos de adultos e para seu desenvolvimento solicita a solidariedade e respeito mútuo.

A noção de justiça se dá em relação à igualdade e também em relação à punição, o que leva a sociedade a agir no primeiro caso com sanções de reciprocidade e no segundo com sanções expiatórias, propõe Piaget (1994). Aí especifica que as sanções expiatórias pareiam com a coação e também, com as regras de autoridade, dado que a transgressão de uma regra imposta ao indivíduo é vista como um desequilíbrio que se impõe à sociedade, que por sua vez precisa reequilibrar-se de modo a retornar o transgressor à obediência, o que produz repressão e dá origem a uma expiação que compreende castigos nem sempre compatíveis ou relacionados à infração, delineando o caráter

arbitrário da sanção expiatória. Já para as sanções de reciprocidade pareiam com a cooperação e compreendem regras de igualdade, o que leva o indivíduo que viola uma regra à compreensão do significado de sua falta em relação ao seu próximo e ele próprio se conduz no desejo de reestabelecer a normalidade das relações. A sanção que implica em reciprocidade sempre comporta o desejo do educador de levar o transgressor a compreender o rompimento do elo de solidariedade. Nesse contexto se destaca a importância de relevar as tendências vingativas e de compaixão, reconhecidas como instintivas, que não devem ser configuradas entre as sanções se não se derivarem de regras, o que faz parte da noção de justiça – será arbitrária por compreender somente a derrota ou a defesa. Assim se configura a sanção do educador contra a criança quando ele a pune porque transgrediu uma regra por ele imposta – vingança o desrespeito a própria lei, assemelhando-se a vingança desinteressada e impõe o respeito a essa vingança.

Todavia, Piaget (1990) não deixa de considerar que em meio à sociedade o pequeno se desenvolve em relação ao adulto, dentro das chamadas relações morais, a relação de respeito, que deve ser entendida não como o poder do mais forte em impor sua vontade e nem na obediência devida ao medo da punição, mas que se configure, sim, na aceitação de uma recomendação que é oriunda de alguém em quem se reconheça dois estados afetivos, ou seja, dele se tenha afeição e medo concomitantemente, caracterizando a heteronomia, o respeito unilateral. Estaria então, o respeito mútuo, ainda composto de afeição e medo, mas se caracterizando na autonomia – uma vez que o medo represente aí o temor ao modo de olhar do outro, da decadência perante o outro – na outra ponta das relações entre os indivíduos. Todavia, será ainda permeado por obrigações, que por sua vez se dão na reciprocidade ao permitir elaborações das regras e não somente no prévio estabelecimento das mesmas na obrigatoriedade de seu cumprimento. Porém, autonomia e reciprocidade, que evocam respeito e liberdade, para se desenvolverem evocam experiência vivida e liberdade de pesquisa – campo de aquisição dos valores humanos – em contrapartida à opressão intelectual e moral.

Para Piaget (1994; 1990) não há como falar em educação sem que se reconheça o papel dos fatores sociais na formação do indivíduo, dado que haja

interações sociais múltiplas e diferenciadas, que assumem importância na constituição da vida mental e de comportamentos, de modo progressivo no desenvolvimento do ser humano, que em função dessas trocas sociais e da ação coopera para a elaboração da inteligência lógica. Aliás, reconhece que são os adultos da sociedade a transmitirem as regras morais acatadas pelas crianças que nem sempre terão seu interesse e necessidade nelas atendidas. Contudo, reconhece que na sociedade há uma carência de vocações que poderia ser reduzida se o indivíduo durante sua educação tivesse a oportunidade de reinventar ou reconstruir toda verdade que adquire, por meio de elaborações que lhes exijam a reflexão, num estímulo à pesquisa e não somente à transmissão do saber, e nisso a experimentação ganha significância enquanto validação ou não das hipóteses explicativas acerca dos fenômenos. Isso se justifica mesmo pela abrangência que a significação da experiência traz em confronto com sua ausência que leva ao adestramento sem compreensão.

Importante que se destaque que para Piaget, conforme explicita La Taille (1992a; 1992b) a criança, o adolescente e o adulto têm diferentes maneiras de ser social, no que implica que a existência do equilíbrio na relação social, nas trocas intelectuais, liga-se ao pensamento operatório. Assim, a linguagem adquirida na sociedade será a viabilizadora da socialização da inteligência. Daí a indicação sobre ser o estágio operatório o marco decisório da reciprocidade. Além de que o olhar que se põe em toda trajetória do desenvolvimento proposta, vem permeado pela perspectiva ética, não dando conta o desenvolvimento cognitivo do exercício pleno da cooperação que se defende.

Assim, acaba por emergir na teoria de Piaget seu caráter democrático, na pressuposição da igualdade e liberdade, que devem ser valorizadas pelas instituições e regimes. Que se revela no respeito aos diferentes pontos de vista, nos acordos, na convivência com a pluralidade e a diversidade e no desenvolvimento de contratos com o outro.

Encontramos em Piaget (1994) o conceito de sociedade como uma coisa que não se mostra única e conseqüentemente não pode prescrever uma moral homogênea ao indivíduo. Assim, as relações de cooperação, baseadas na igualdade e respeito mútuo cooperam para o estabelecimento do equilíbrio e não para com a geração de um sistema social estático.

### III 2. 2 O sócio interacionismo de Vigotsky

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), pensador russo, que conforme encontramos em Swaia (2003) e Molon (2003) se interessou por filosofia da literatura e da arte, graduou-se em Direito e era envolvido com problemas sociais e culturais, tendo grande interesse por questões semiológicas e da criação estética. Buscou na psicologia a compreensão da criatividade humana sob as determinações sociais. Sua origem judaica o levou já na adolescência a ministrar palestras acerca dos problemas que envolviam a cultura judaica tendo por base Hegel, que bem provável seria sua referência principal, além das fontes marxistas. Sua psicologia não separa homem, sociedade, biologia e psicologia e assim permite o trabalho da individualidade e da historicidade do homem às ciências humanas, sem espaço para antagonismo, hierarquizações ou causalidade. Sua teoria tomará basicamente por pressuposto que o trabalho se fez via de possibilidade da hominização, pois é por essa atividade que o homem se constitui por ser ele a produzir os objetos da cultura e o próprio homem, que ao transformar a natureza lhe imprime a dimensão humana e marca a passagem do biológico ao social pela mediação semiótica de ocorrência no campo da intersubjetividade. Assim, a construção do eu se dá na relação com outro.

Temos o homem situado como ser histórico, numa relação ativa com a sociedade e sua história. Um indicativo de que a educação deva se voltar a esse homem sem desprezar as condições sob as quais ele viva, pois será sua vivência social que possibilitará seu desenvolvimento enquanto homem não só biológico, mas humano, que transforma o mundo que vive.

A transformação se configura mesmo em criação, já que os embates chamam à luta no intuito de transformar o que o causa, conforme encontramos:

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada idéia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.  
Assim, a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida. (VYGOTSKY, 2010, p. 462)

O ser humano tem em si forças e aspirações e se vê em meio a uma infinidade de oportunidades sociais desde criança, o que pode redundar em diferenciadas individualidades. Assim, temos que:

Na criança encerra-se potencialmente uma infinidade de futuras individualidades, ela pode vir a ser essa, aquela e aquela outra. A educação faz a seleção social da individualidade necessária. Através da seleção, ela faz do homem como biótipo o homem como sociótipo. (VYGOTSKY, 2010, p. 78)

As experiências acumuladas por gerações que antecedem ao indivíduo – experiências históricas –, que não se transmitem fisicamente – uma vez que herança social – será para Vygotsky (2010) o diferencial principal de comportamento humano. O ser humano pode se valer, inclusive das experiências coletivas. A partir da experiência de outro pode construir saberes e expressar significados, o que situa o comportamento humano nas experiências sociais dos grupos particulares de vivência e também na experiência social da humanidade e, ainda situa a educação como ação de natureza social, dado que o comportamento do ser humano se constitui frente às condições biológicas e sociais durante seu crescimento, o que indica que são as estruturas do meio no qual se dá esse crescimento e no qual o indivíduo se desenvolverá: mudado o meio social, mudado o comportamento – o educador é quem organiza, regula e controla o meio social educativo. Assim, seu sistema de reações se determina pela experiência que educa para as reações e ela será a base para o trabalho com a criança – não se educa o outro, pois é a própria pessoa que se educa pelas suas experiências que lhe causam provocações.

Nessa medida as dimensões cognitivas e afetivas que se unem num sistema dinâmico de significados se faz importante para Vygotsky, conforme indica Oliveira (1992). Tal se mostra na possibilidade que ele aponta de que o caminho do comportamento até os pensamentos e vice-versa, é uma trajetória possível devido à ideia conter uma atitude afetiva que se transmuta com relação a um fragmento de realidade ao qual se refira. O conceito de consciência – formada para ele num processo de internalização – ocupa centralidade no modo dele conceber as relações de afeto e intelecto, o que a

põe em seu referencial teórico como um componente que sobrepuja a todos os outros numa hierarquia das funções psicológicas do ser humano.

Muito bem especificada está por Molon (2003) a diferenciação que Vygotsky põe entre funções psicológicas inferiores e funções psicológicas superiores. As primeiras compreendem as reações imediatas, inconscientes, involuntárias, sem controle do meio físico ou social, oriundas do natural ou biológico. Diferentemente, as segundas – compreendem a atenção voluntária, a memória lógica, pensamento verbal, afetividade – têm origem em relações reais, de natureza histórica, de origem sociocultural, mediadas por um signo e tendo a linguagem como signo principal. Assim, as primeiras se incluem nas segundas e se transformam, num movimento de superação, que dialeticamente faz o anterior existir no novo.

São as relações sociais, historicamente situadas na vida, que viabilizam a emergência das funções psicológicas superiores. Aqui a mediação assume o caráter de processo, é a própria relação e não algo que se estabeleça entre dois termos. Ela ocorre através do signo, que é o significante que aparece na relação entre referente – coisa referida, objeto significado – e significado – viabilizador da linguagem e pensamento que se encontra no sujeito em intersubjetividade. O sujeito é um ser significante, uma vez que o reconhecimento do outro o constitui como sujeito.

A contextualização do ser humano histórico e socialmente, que nos é apresentada, remete-nos ao significado dessa contextualização para a educação e aí se aponta a insuficiência da educação familiar e da escola frente ao crescimento do sistema de relação com crescimento em escala mundial. Assim, como decorrência dessa contextualização a educação recebe a atribuição de educar os instintos – força natural que expressa necessidades naturais – em sua discrepância com o meio e também de elaborar e fazer o polimento das formas do convívio social, dada a complexidade e diversificação que as relações sociais assumem de forma crescente na vida, ultrapassando o grupo restrito de regras cotidianas padronizadas de gentilezas. Assim temos:

Por outro lado, a educação tem pela frente duas tarefas grandiosas. A primeira é educar esse instinto dentro das grandiosas dimensões mundiais. Essa tarefa só pode ser psicologicamente resolvida através de uma imensa ampliação do meio social. Devemos derrubar as barreiras domésticas em prol da escola, as barreiras da escola em

prol da unificação de todas as escolas da cidade, etc., até dos movimentos infantis que abrangem todo o país, ou até mesmo dos movimentos infantis mundiais como o movimento dos pioneiros ou da juventude comunista. Nesses movimentos, e só neles, a criança pode aprender a reagir aos mais distantes estímulos, a estabelecer vínculos entre a sua reação e um acontecimento que se deu a milhares de léguas de distância, de coordenar e relacionar o seu comportamento ao comportamento de gigantescas massas humanas, digamos, ao movimento operário internacional. (VYGOTSKY, 2010, p. 123)

Tem-se na educação o objetivo de adaptação do ser humano no ambiente no qual viverá e desenvolverá suas ações, na relação com o outro na viabilidade de construir conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental do ser humano. Se as funções psicológicas inferiores são as que se partilham com os demais animais, serão as funções psicológicas superiores as que darão ao ser humano características humanas de consciência na cultura, no meio que lhe provê elementos que o referenciam, por meio do outro pela linguagem, que comunica e coopera com a abstração e organização dos dados recebidos e assim faz a mediação do conhecimento em meio à sociedade.

Encontramos em Vygotsky (2007b) uma teoria do desenvolvimento que evolui sob uma função da linguagem que para ele é primordial, que é a comunicação, que propicia o contato social. A palavra é definida como algo fundamental não só ao desenvolvimento do pensamento, mas no desenvolvimento histórico da consciência. O ser humano tem uma fala mais primitiva que já é social principalmente. Esse discurso social com o evoluir da idade se subdivide em egocêntrico e comunicativo, o que se dá quando da transferência, pela criança, das formas sociais cooperativas de comportamento para a esfera que compreende as funções psíquicas internas, de modo que o pensamento trilha em seu desenvolvimento um percurso do socializado para o individual. Apresenta-se o discurso egocêntrico como meio de resolução de problemas e elaboração de planos conforme aumenta a complexidade da atividade infantil, o que o relaciona de forma direta com o real exterior do mundo que vive. Destaca-se que quando a linguagem se põe a serviço do intelecto e se dá a oralidade do pensamento, a criança demonstra curiosidade pelas palavras que nomeiam as coisas e seu vocabulário progride rapidamente. Assim, se as palavras de maneira condicionada substituíam objetos passam a se entrelaçar com o pensamento numa descoberta da função simbólica.

Portanto, o desenvolvimento do pensamento se determina pela linguagem – instrumentos linguísticos do pensamento e experiência sociocultural –, ou seja, as estruturas do discurso que a criança domina são transformadas nas estruturas básicas do seu pensamento.

Uma vez que a consciência se organiza a partir do significado e não se separa da palavra é no significado que para Vygotsky, conforme especificado por Swaia (2003), encontra-se a unidade, cujo papel é interligar as diferentes funções psicológicas e também ligá-las ao corpo e à sociedade. Da palavra se podem extrair significados incontáveis e esses significados se convertem em sentidos pessoais que se ligam a motivações das necessidades e emoções do uso a que se destina. É no viver cotidiano que se radicam as emoções e os sentimentos, ao se significar as experiências que se vive.

Conforme aponta Molon (2003), para Vygotsky há relação que não se estabelece por convenção entre a realidade concreta – material imediato – e o conceito científico – interpretação e abstração –, que incorpora parte da realidade da qual surge o conhecimento e por sua vez as abstrações estarão presentes no fato empírico, de modo que o fato empírico e a teoria se distinguem e se unem, e, assim, o fato científico se revela numa soma de signos que pertencem ao fato natural, do qual se abstraem alguns traços. É na relação do objeto com o signo que se encontra o saber e essa relação faz do conhecimento algo ilimitável uma vez que constituído na produção de objetos significantes e também de significados. Delineia-se em Vygotsky uma postura teórica sociointeracionista cujos aspectos fundamentais seriam o conhecimento que se constrói na interação que se dá entre sujeito e objeto e ação socialmente mediada do sujeito sobre o objeto.

Sempre será uma outra pessoa, afirma Vygotsky (2007a), que estará em meio ao caminho da criança até o objeto, uma vez que as ligações que se desenvolvem entre a história individual e a história social produz a complexa estrutura humana. Será com os adultos que a criança aprenderá a falar, bem como com eles, pela imitação e instrução sobre o agir desenvolverá suas habilidades, além de que é a eles que ela indagará sobre suas dúvidas. As atividades do ser humano são significadas desde o nascimento num sistema de comportamento social. As formas culturais de comportamentos uma vez



internalizadas se envolvem numa reconstrução da atividade psicológica cuja base é as operações com signos – as leis que regem a atividade mudam.

Percebe-se que nesse contexto não cabe o ensino acerca do que não importa ou não alcança significado na vida, já que o homem não é mero produto do ambiente, mas é apresentado como agente da criação do meio.

Apresenta-se a inter-relação aprendizado e desenvolvimento desde o nascimento. Inclusive a imitação, que requer um outro, se faz alvo de indicação de reavaliação enquanto um indicativo de desenvolvimento mental e não de um processo que se reduz a um fazer mecanizado se for entendida como reveladora daquilo que uma criança é capaz de realizar ou resolver sozinha. Isso porque Vygotsky (2007a) a põe como uma provisão para a leitura do desenvolvimento interno da criança e uma vez localizada dentro desse critério coopera para com a revelação do desenvolvimento real da criança e de seu desenvolvimento potencial. Esses dois níveis são entendidos dentro do que se conceitua de zona do desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 2007a, p. 98)

A partir da zona de desenvolvimento proximal é possível saber o que a criança consegue realizar ou resolver sozinha e o que ela consegue realizar com a ajuda de um adulto, mas não sozinha. Na primeira situação tem-se o desenvolvimento real e na segunda o desenvolvimento potencial. Situada a imitação nesse contexto revela muito mais coisas que a criança é capaz de realizar. O avanço se dá em relação ao que se revela: não somente o que já se domina, mas onde se pode chegar e aí chegando o que era potencial passa a ser real e um novo potencial se põe. Assim, delineado o desenvolvimento, “[...] a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que “o bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007a, p. 98). E, com isso, mostram-se os processos de desenvolvimento e de aprendizado não como processos

coincidentes, pois aí o primeiro sempre será mais lento que o segundo, daí aparecerem as zonas de desenvolvimento proximal.

A partir disso transparece que tudo que se fizer parte da educação do ser humano deve privilegiar o que se pode alcançar e não somente o que se consegue fazer. E isso deve ser assumido pelo adulto ou indivíduo mais experiente.

Deve-se atentar que Vygotsky (2010) admite três momentos, numa base educativa, que compreendem primeiro a percepção seguida da elaboração do estímulo e depois uma ação responsiva. Com isso não reconhece como conhecimento o que não passe pela experiência pessoal, pois se priva de reações e elaborações novas. Mas para ele há que se observar a necessidade que se põe da contraposição racional ao princípio espontâneo da educação, para que ela possa ser administrada. Teremos:

O homem não descobre as leis da natureza para resignar-se impotente diante do seu poderio e renunciar à própria vontade. Nem para agir de modo irracional e cego, a despeito dessas leis. Mas ao subordinar-se racionalmente a elas, ao combiná-las, ele as subordina. O homem sujeita a natureza ao seu serviço segundo as leis da própria natureza. O mesmo acontece com a educação social. O conhecimento das verdadeiras leis da educação social, independentes da vontade do mestre, de modo algum significa o reconhecimento da nossa impotência diante do processo educacional, recusa a intervir nele e entrega de toda a educação à força espontânea do meio. (VYGOTSKY, 2010, p.69)

Indica-se um ganho de poder e intervenção sobre a educação, por parte daquele que educa. Aliás, Vygotsky (2010) reconhece e dá destaque ao fato de que a educação sempre foi uma resposta aos ideais de cada época histórica, o que a situa no âmbito de elaboração com objetivos concretos e vitais, e lhe atribui o caráter de classe ainda que inconsciente por parte de seus gestores, dado que na sociedade humana sejam os interesses da classe dominante os que a orientam.

### **III 2. 3 O controle comportamental de Skinner**

Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) reconhecido psicólogo americano, behaviorista, de grande influência no século XX, voltou-se aos métodos das ciências naturais aplicados à psicologia. Idealizou numa ficção literária,

intitulada *Walden II*, a sociedade na qual se aplicou sua engenharia comportamental, cujo controle de comportamento se faz marcante e imprescindível para uma sociedade bem sucedida e feliz, com todos os cidadãos realizados.

A prática científica é ressaltada por Skinner (2003) como indispensável à reflexão sobre o comportamento humano e se pauta no apontamento de que a sabedoria do ser humano não se desenvolveu na mesma proporção em que se desenvolveu o poder do mesmo via descobertas científicas. Assim, a mesma ciência que proporcionaria um mundo de vivências saudáveis, fez-se meio de destruição nas mãos humanas. Indicativo este de que o comportamento humano devesse ser observado objetivamente, a fim de que possa ser compreendido para que sejam direcionadas as ações com maior sensatez, aplicando-se os resultados numa ciência da natureza humana de modo que a se estabeleça a ordem entre os seres humanos. Isso porque o comportamento, uma vez aceito com determinado e ordenado, oferece condições para que se especifiquem as condições das quais resulta e se antecipe a ele, determinando deste modo as ações. Mesmo porque considera que:

Não obstante, as espécies de atividades intelectuais exemplificadas por juízos de valor, ou por intuição, ou interpretação, nunca foram propostas claramente, nem mostraram capacidade alguma de trabalhar na modificação de nossa condição presente. (SKINNER, 2003, p. 9)

Skinner (1971) concebe como única saída à alteração do comportamento humano via estabelecimento de uma tecnologia do comportamento humano para que este seja alterado consideravelmente, uma vez que comparado aos avanços tecnológicos a compreensão dos problemas humanos pouco tem se modificado, o que se faz indicador de que um passo decisivo em relação ao recurso de causas que apontem maior vantagem na explicação do comportamento humano, tal qual fez a física e a biologia, pondo de lado o apelo a dados internos. E reitera que o caminho tomado pela física e biologia que despreza estados de espírito intermediários, deva ser o modelo para o progresso e avanço na análise científica do comportamento.

A proposição de uma formulação científica acerca do comportamento humano, como quer Skinner (2003), tem uma extensão inimaginável e, segundo ele, entra em choque com a doutrina da liberdade pessoal pelo motivo de não se compreender que a liberdade também diz respeito a questões fundamentais do comportamento humano, reconhecido de grande complexidade. Isso exige técnica e energia por parte do cientista que o observa, em busca de uniformidades que se evidenciem, uma vez que o comportamento humano não tenha liberdade de atuação e sim ocorra estar além daquilo que uma ciência preditiva alcance. Deve-se considerar nisso que o controle é exercido cotidianamente – de modo mais extensivo nas penitenciárias, no exército, na indústria, mas também na infância, na escola, na clínica psicológica e ainda por propagandistas e escritores – e a ciência do comportamento aumenta o uso desse controle de modo eficaz. Seria então, o caso de se pensar a relação causa-efeito, como relação funcional, e com isso descobrir e analisar as causas dos comportamentos para prevê-lo e controlá-lo via sua manipulação, desprezando os eventos mentais ou psíquicos uma vez que estes não têm dimensões que sejam características às ciências físicas.

Vemos essa questão da liberdade bem retratada por Skinner (1978) quando em sua sociedade idealizada seja no enfoque do controle de comportamento dos recém-nascidos, ou mesmo na manipulação pela concretização do trabalho indesejável por meio dos ajustes nos valores pagos por eles. Também, sobre a experiência da construção da tolerância pelas crianças que são levadas a tomar gradativamente misturas sem açúcar até tomarem algo amargo, ou quando famintas devem ficar diante da vasilha de sopa sem tocá-la até serem autorizadas a fazer a refeição, ou, ainda, na privação de expedientes sociais para as crianças, a fim de treinar o controle do silêncio total. Assim, as crianças são aborrecidas e frustradas de modo gradual e crescente para se ajustarem à serenidade completa, livre de emoções do fracasso.

O interesse se volta ao comportamento operante, que dá origem aos problemas práticos que envolvem os assuntos dos seres humanos, (2003) sendo que suas consequências podem agir sobre aquele que opera e eliminar esse comportamento. Esse comportamento se fortalece justamente porque as consequências que o seguem são importantes na vida do indivíduo.

É possível, segundo Skinner (2003), modelar o comportamento do ser humano por meio do condicionamento operante, que consiste num reforço que redunde em resposta desejada e pode ser retirado para que tal resposta seja extinta quando não mais desejada – para a extinção preferencialmente se opta pela punição cuja eficácia se faz discutível – e se caracteriza reforços positivos e negativos. Entre os reforçadores é destacado o símbolo e entre os símbolos, o dinheiro, ou mesmo as notas escolares.

Um comportamento pode ser eliminado pelo tempo – principalmente em se tratando de comportamentos relativos à faixa etária –, ou modificando-se as circunstâncias, ou pela punição – se severa tem efeito imediato na ação sobre a tendência –, ou, ainda, o modo que Skinner (2003) elege como o mais eficiente, pela extinção – retirada do estímulo de sua consequência – e, ainda pela técnica de condicionamento do comportamento incompatível pelo reforço positivo – evidencia-se não a punição por fazer, mas sim a consequência positiva de outro modo de agir.

Seria ainda importante distinguir entre comportamento voluntário e involuntário, uma vez que estes se ligam, para Skinner (2003), ao conceito de responsabilidade, que é mutável. Assim, os seres humanos são responsabilizados por seus comportamentos operantes. Esta responsabilidade é oriunda da doutrina da responsabilidade pessoal que se associa a técnicas de controle do comportamento a fim de gerar o senso de responsabilidade de modo a remeter a um compromisso de obrigação em relação à sociedade. Contudo, uma vez que a distinção em pauta envolve controle, interessa salientar que implica em distinção de estímulos, e estes podem ser eliciadores – maior coerção e fácil observação – ou discriminativos – com variáveis que levam a repartir o controle dificultando a demonstração do efeito –, o que leva a concluir que o comportamento voluntário é operante enquanto que o comportamento involuntário é reflexo.

Também propõe Skinner (2003) que o repertório discriminativo se encontre muito próximo ao campo da imitação, pois a imitação não emerge de nenhum mecanismo reflexo inerente ao ser humano, mas sim por meio de reforços discriminativos. O que ocorre é o esquecimento da origem do comportamento imitativo, que passa a ser tomado por inerente. Assim, um repertório abastado redunde em uma imitação rica, que parecerá mesmo

criativa. Isso porque novas ideias são geradas a partir da manipulação dos materiais que estão no mundo, que evocam respostas pelo padrão que geram. Isso situa a originalidade nas novas condições de qualquer coisa que exista ser criada e que dirigem novas formas de comportamentos e assim pode ser aperfeiçoada pela educação, pelo ensino ao ser humano de como pensar, que pode mesmo se aperfeiçoar com métodos de pensamento a fim da utilização de todo o potencial do organismo pensante.

Considera Skinner (2003) que uma pequena parte do universo é privada, mas o indivíduo é ensinado a se conhecer pela comunidade, pelo comportamento verbal originado do reforço social, que se faz via de possibilidade para o comportamento conceitual e abstrato. Isso se evidencia nas indagações realizadas pelos membros da comunidade sobre a prática do ser humano, que é condicionado a dizer que vê, que sente, que ouve e outras ações mais, e a partir desse condicionamento o mundo passa a ser visto de acordo com a história prévia que se estabeleceu. Assim, o indivíduo responde às respostas discriminativas condicionadas de acordo com as respostas verbais forçadas sobre ele pela comunidade, não se devendo ignorar que a resposta discriminativa visual é a descrição verbal. Dentro dessa perspectiva podemos destacar que:

Numa análise comportamental, uma pessoa é um organismo, um membro da espécie humana que adquiriu um repertório de comportamento. Ela continua sendo um organismo para o anatomista e para o fisiologista, mas é uma pessoa para aqueles que lhe dão importância ao comportamento. Contingências complexas de reforço criam repertórios complexos e, como vimos, diferentes contingências criam diferentes pessoas dentro da mesma pele, das quais as chamadas personalidades múltiplas são apenas uma manifestação extrema. O importante é aquilo que ocorre quando se adquire um repertório. A pessoa que afirma sua liberdade dizendo: “*Eu* resolvo o que farei a seguir” está falando de liberdade numa situação comum: O *eu* que assim parece ter uma opção é o produto de uma história da qual não está livre e que, de fato, determina o que ele fará agora. (SKINNER, 2006, p. 145)

São produtos do ambiente toda percepção e conhecimento que se derive de ocorrências verbais e Skinner (2006; 1971) atribui à escuta a aquisição do conhecimento do comportamento verbal. Ao serem colocadas indagações pela comunidade verbal, ocorre um ajustamento recíproco concomitante à reação a si próprio e conseqüentemente ao próprio

comportamento. Assim, é a comunidade verbal que viabiliza que o comportamento se torne consciente e viabiliza, com isso, o autoconhecimento a partir da importância que o mundo privado do indivíduo assume para os demais – assim se faz importante para ele próprio. As indagações cooperam para que se possa prever e exercer controle sobre o comportamento próprio.

Quando a referência diz respeito ao comportamento social, Skinner (2003) aponta que sua origem se dá em relação à importância para outro que compõem o ambiente com ele, e inclusive são muitos os reforços que solicitam a presença do outro. Assim, há flexibilidade que se atrela ao momento em que se dá o reforço social e se considera, também, o repertório de comportamento do qual se disponha, além de que, conta-se também a reciprocidade na qual, ao intercambiar, um indivíduo oferece algo ao outro em termos de reforço. Caso um desses indivíduos venha a burlar o controle social estabelecido será levado à ruína, pois junto ao grupo o poder de conseguir reforço é em muito aumentado, porque o grupo tem maior poder de efeito, bem como tem maior poder de manipular o indivíduo – este é classificado em bom ou mau, certo ou errado em seu comportamento, conforme reforce ou venha a ser aversivo ao grupo.

Preciso é então, considerar com Skinner (2003) que o controle pode se dar de forma pessoal ou institucionalizada, sendo que esta última se utiliza de procedimentos muito mais fortes que o da primeira. A isso se observa que a primeira forma se vale do dinheiro, da beleza, do convencimento, ou mesmo da coerção entre outras. Mas, a segunda pode se valer, para suprimir um comportamento, até mesmo da morte, passando pelo cárcere, internação psiquiátrica, numa atenção contínua do controlador e com a probabilidade de gerar disposições emocionais para reação.

Tem-se o controle governamental, que deriva do grupo, principalmente sobre o que é errado, caracterizado pelo próprio modo de ação pela punição, que se faz pela retirada de reforçadores positivos – multas, impostos, confisco – ou pela inserção de reforçadores negativos – castigo físico, exposição pública, ou mesmo a morte. No entanto, isso não significa que um governo que aplique reforçadores positivos para exercer o controle social exerça menor controle sobre a sociedade.

Ainda é preciso relevar que Skinner (2003; 1971) não despreza o funcionamento da família como agência educacional e que a instituição educacional dê continuidade à função educacional da família nos graus iniciais da escola, de modo a gerar comportamentos que sejam úteis tanto à família quanto para a comunidade.

Com isso a interação é com o todo, e reforçar depende de práticas desenvolvidas pela comunidade verbal organizada.

E, também, é destacado que a maioria do saber que a educação gera é verbal e por isso habilita o indivíduo a emitir reações ao mundo e ser bem sucedido nisso, pois esse é o comportamento com o qual se podem causar efeitos no comportamento do outro, inclusive o efeito de instruir.

O verbal se faz comportamento que interfere no meio físico pela mediação do indivíduo, que age sobre o meio físico provocando no ouvinte condicionado o reforço do comportamento de quem fala e tem por base uma mesma comunidade verbal, o que indica a prática do grupo social de pertença, as condições nas quais ocorre, como o que leva a responder de maneira convergente a ele.

Então, o fazer linguístico do ser humano é a linguagem que atua sobre o mundo, é produto do meio determinado socialmente.

Vale ressaltar que na análise científica será o ambiente que se ocupará da realização pessoal do indivíduo bem como será responsável pela conduta gerada. Aponta-se a mudança das condições ambientais ou genéticas com importantes e não a mudança da responsabilidade do indivíduo, pois são essas condições que dão forma ao comportamento humano. Desta feita, quem se propuser a fazer algo, por qualquer razão, relacionado ao comportamento humano, passará a compor o ambiente que assumirá a responsabilidade. A melhora do ambiente redundará na melhora do ser humano.

Aparece essa questão com muita transparência quando Skinner (1978) propõe em sua ficção uma sociedade em que todas as crianças não se limitam ao amor materno, nem vivem em espaços com a família de laços de sangue, mas têm acesso ao afeto de todos da comunidade. Evita-se a dependência entre filho e pais a fim de que todos os membros se sintam responsáveis por todas as crianças, que devem considerar todos os adultos como pais. Assim, em seu primeiro ano de vida vive num ambiente sendo cuidada por membros



da comunidade de modo a crescerem saudáveis. Após essa fase passam a viver em grupos de crianças até os treze anos e posteriormente em duplas até se casarem. Nesse interim a educação integra a vida em comunidade com atribuição de trabalho na tenra idade, participação em artes e ofícios, sendo oferecido preparo especial aos que desejem uma graduação.

A agência governamental se exime do condicionamento do indivíduo e delega aos demais membros da sociedade sua realização, afirma Skinner (2003), posto que não isente da culpa ao ignorante acerca dela. Ela codifica, mas não se ocupa de tornar o código eficiente a não ser pela exigência do cumprimento do mesmo. Nisso seria necessário reconhecer que a concepção científica do comportamento humano não consegue entrar em sintonia com a concepção legal acerca dele. Por outro lado aí se estabelece um intercâmbio recíproco no qual o governado tem seu comportamento alterado pela manipulação das variáveis por parte do governo e ao mudar seu comportamento reforça o governo em sua função e com isso compõem um sistema social.

Seria caso para se pensar em soluções para o que o controle possa vir a representar conforme quem o detiver e por quem possa vir ele a ser utilizado. E, quando Skinner (2003; 1971) pontua essa questão ele rejeita a insistência do ser humano como agente livre para além das técnicas de controle; também rejeita a recusa em controlar sob a alegação de que sempre haverá alguém disposto a fazê-lo, e um desastre só seria evitado se outras agências – afora o governo – religiosas e éticas assumissem como fonte de controle. Frente a isso, sua assertiva vai em direção à possibilidade de o controle ser diversificado. Seria o caso de evitar que alguma agência explore excessivamente o controle pela distribuição de seu saber contra o monopólio. A tentativa de controlar o controle, não garante que a coação de quem o controla não venha a ser exercida de modo a expandir-se sobre o que se controla e fazer-se controle totalitário.

Talvez isso possa ser pensado se nos reportarmos aqui a *Walden II*, cujo filtro dos programas de rádio transmitidos elimina as propagandas; no estabelecimento de um administrador político que decide sobre o candidato a ser eleito nas urnas políticas e todos aceitam e seguem o voto especificado; nas discussões acerca a paz que ficam restritas a especialistas, pois o que

extrapolar a isso seria discussão estéril; na suspensão do ensino de História não considerada essencial à educação..

Dentro da questão da delegação do controle, há um excerto interessante sobre a situação dos controlados, em *Walden II* – que se revela como fala de Frazier, personagem líder da comunidade – pelo modo como põe em questão o perfil dos mesmos, que merece nossa atenção:

Nós não só temos o que fazer com essa gente, nós lhes temos respeito. A maioria das pessoas vivem no dia-a-dia ou, se tiver algum plano a longo prazo, é pouco mais do que a antecipação de algum curso natural – pretendem ter filhos, ver as crianças crescerem e assim por diante. A maioria das pessoas não quer planejar. Eles querem ser livres da responsabilidade de planejar. O que pedem é simplesmente alguma segurança de que serão decentemente satisfeitos. O resto é um desfrutar do dia-a-dia da vida. Essa é a explicação de seu Pai Divino; as pessoas, naturalmente, seguem qualquer um em quem possam confiar quanto às necessidades da vida. Pessoas desse tipo são completamente felizes aqui. (SKINNER, 1978, p. 169)

Ademais, quem deveria controlar? A responsabilidade por construir um ambiente de controle e estabelecer sua finalidade caberá a quem? O que é bom para quem controla o é também para o controlado? São questões postas pelo próprio Skinner (1971), para as quais ele olha como caminho que se inicia para a tecnologia do comportamento necessária para o ser humano, mas que ponha à parte a atribuição do comportamento a sentimentos ou estado de espírito. Mas, permanece a questão que, para ele, é a força motriz para a rejeição dessa tecnologia que se faz único modo de resolver os problemas da humanidade: com quais objetivos e por quem essa tecnologia será utilizada. Assim, crer na benevolência do controlador não resolve as questões postas.

Skinner (1971) aponta que o controle tem sido posto como antítese de liberdade – numa oposição entre mau e bom – e que a liberdade tem sido divulgada e definida de maneira a incitar à fuga e à revolta. Isso se faz impotente frente ao controle não aversivo, além de que todo controle é estigmatizado como condenável. Domina a cegueira sobre a necessidade de análise e modificação dos tipos de controle postos sobre o indivíduo, antes do desejo de libertá-lo de todo o controle.

Considera Skinner (2006; 1971) que ao passo que consequências aversivas do comportamento levantem a questão da liberdade, será o reforço

positivo que porá a questão da dignidade, contudo se mantém entre elas muito em comum nas designações que caracterizam suas lutas. Busca-se pelo enfraquecimento daquele que menospreza ao outro, ocupando-se de adequar as recompensas e punições bem como a justiça e de preservar a consideração que se deva ao indivíduo. Daí a tecnologia comportamental receber oposição, pois ela destrói a oportunidade do indivíduo ser admirado ao explicar seu comportamento – que por sua vez é admirado por se desconhecer sua origem –, pois o remonta às condições externas, ou seja, ela vai buscar no ambiente as causas que o antecedem.

Para Skinner (1971) defender a liberdade e a dignidade, tal qual ele aponta, se faz bloqueio ao progresso da eficiente tecnologia do comportamento e leva o incentivo ao abuso de práticas de controle. Sua assertiva vai na direção de tirar a posse do homem autônomo e atribuí-la ao ambiente – quase que obra sua por inteiro – o controle exercido.

Bem retratou Skinner (1978) essa assertiva na fala de seu personagem Frazier, que afirma não saberem as pessoas o modo de conseguir o que querem, e aí justificar que os especialistas devam ser reconhecidos, pois se faz evidente a incapacidade de governo do povo, que por sua vez tem a capacidade ainda mais diminuída à medida que se dê o avanço da ciência de governar. Leigos não devem tomar o controle uma vez que se adquira uma tecnologia do comportamento.

### **III 3 Teixeira, Freire e Saviani: concepções brasileiras**

Encontramos nos três pensadores brasileiros – Teixeira, Freire e Saviani – ressaltada a importância política da educação, na qual a escola terá valor significativo e a atenção voltada principalmente para a educação brasileira, o que não impede que suas elaborações acerca da educação sejam tomadas para reflexão sobre a educação do ser humano independentemente de sua nacionalidade.

Se em Teixeira e Freire encontramos um rompimento com a educação tradicional e conseqüentemente com sua escola, o mesmo não ocorre com Saviani, que visa sua reestruturação.

Teixeira revelou em seu pensamento a educação dirigida à ciência com a possibilidade de constituição de um indivíduo criativo, responsável, em condição de igualdade na relação educando e educador que se movem no campo da incerteza. Criticou o autoritarismo na educação por meio da ordem estabelecida e combateu os liberais elitistas, posicionando-se como um liberal igualitarista juntamente com os considerados utópicos e cientistas, numa formação socialista pela educação nova. Além de apontar, tal qual encontramos em Cunha (2007d), a tendência da utilização da escola para perpetuar a injustiça e privilégios da sociedade capitalista, a qual, para ele, somente a pedagogia da escola nova, com a orientação para a democracia, para a cooperação e para a igualdade poderia evitar, numa educação que não mais separasse cultura e trabalho, escola para o povo e escola para a elite.

Teixeira (2007d) tomou por base a criança que só tem a escola, oriunda de família sem livros, de vida rude e de pais privados de ver a própria classe como oportunidade de progredir devido à falta de instrução e educação que lhes dificulta a compreensão e os leva a sonhar com a instrução como meio de passagem à outra classe, a ascender a privilégios de doutores.

Freire tomou a educação como prática de libertação do oprimido e para que ela assim se configure não pode ser dada pronta e elaborada por outrem, numa pedagogia que se assemelhe a do dominante: ela deve ser elaborada pelo dominado, numa ação conjunta de educador e educando numa relação dialógica, tendo por base o amor pelo homem.

Saviani ancorado na pedagogia histórico-crítica, cujo elemento central seria a questão do saber objetivo, defende que a escola deva se articular com forças que são efetivas na sociedade, com movimentos sociais que estejam no caminho de transformá-la e assim estaria cooperando para o desenvolvimento da consciência de classe, na discussão das condições de vida dos indivíduos e no reconhecimento de que os indivíduos pertencem a alguma classe.

Estes teóricos brasileiros pensaram a educação do Brasil no cenário do século XX, que a apresentou numa defasagem muito grande em relação aos países desenvolvidos.

As políticas educacionais delineadas, aponta Freitag (1980), evidenciavam a finalidade manipulativa em relação à classe menos abastada pelas escolas que se abrem à ela, para que seja qualificada enquanto resposta

à diversificação da força de trabalho exigida no momento, o que faz a educação atrelar-se, enquanto capital humano, promotor de desenvolvimento, ao crescimento econômico. Concomitantemente, se deu a oferta à classe abastada, de escolas de ensino propedêutico, para acesso à academia.

A escola foi, por isso, totalmente reestruturada e redefinida para funcionar em toda a sua eficácia nas várias instâncias como divulgadora da ideologia dominante, como reprodutora das relações de classe, como agente a serviço da nova estrutura de dominação e como instrumento de reforço da própria base material, possibilitando a reprodução da força de trabalho. Nem todas essas funções eram abertamente declaradas. (FREITAG, 1980, p. 129)

Registram-se, ainda, os embates dos interesses de classes na solicitação de uma educação particular excludente em relação à classe menos favorecida, que não poderia arcar com o ônus de propiciá-la aos filhos. Reinvidicação que gerou um movimento em prol da escola pública.

### **III 3. 1 A educação progressiva de Teixeira**

Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) formado em Direito, atuou como jurista, escritor e educador, sendo que se voltou para a educação progressiva, tendo entre seus principais referenciais a Dewey e Kilpatrick, na busca por uma reconstrução educacional pela educação baseada na experiência. Educação esta que ele distancia da distorção feita à teoria moderna da educação a qual considerou tão deseducativa quanto a educação de lições padronizadas que submetida ao castigo, mas que aproxima da educação que leva o indivíduo a assumir as responsabilidades de seus atos e experiências, o que ele considera auto educação, devido ao fato de que para ele somente é possível que a própria pessoa se eduque.

O indivíduo educado, ao qual a educação deve almejar, é aquele que vai e vem com segurança, independente e responsável, que tem clareza em seu pensar e tenacidade em seu agir, cuja personalidade se faz disciplinada, lúcida e nítida. Isso, para Teixeira (2000), almeja para a educação tanto o renovador quanto o reacionário, mas essa aspiração comum tem origens antagônicas: o primeiro visa que o indivíduo possa indagar e resolver seus problemas com autonomia, pois o futuro para o qual se prepara, não mais é o futuro certo, mas

o incerto. A esse contexto já não cabe ensinar e obedecer, pois ele solicita que o indivíduo seja seu líder e assuma a responsabilidade pelo bem social.

A educação do ser humano na concepção de Teixeira (2007d) é uma arriscada aventura, pois se lida com um desenvolvimento progressivo cuja força impulsiona a buscar uma vida que se coloque à altura dos problemas que a civilização e o progresso que esse mesmo desenvolvimento alavanca. Pode ela, ao mesmo tempo em que liberta e emancipa o homem, desmontar o que já foi adquirido, pois a ciência experimental leva a educação a assumir o papel de força modificadora do presente, principalmente se não for servil às classes ou preconceitos. Assim, educadores, professores e cientistas, poderiam ser considerados inimigos da ordem pública por parte daqueles que têm interesse na manutenção do estado das coisas.

Temos, assim, o indicativo de uma educação que solicita mais que o ensino livresco, que se dirige ao espírito científico, que não conta com fórmulas prontas, mas que verifica. Isso se encontra na educação intencional, ou seja, na escola, como um dos meios de consolidação dos processos sociais e capacidades, que a experiência humana conquistou, para fazer coisas, porque:

[...] a educação é um fenômeno de civilização, como a arte, a literatura e a filosofia. Não se fazem tais coisas com receitas. Elas nascem de condições sociais determinadas e ao homem mais não é dado que redirigi-las. Nesse sentido, não há povos deseducados, há povos com diferentes educações... E mudar-lhes a educação importa sempre em mudar-lhes também a civilização. (TEIXEIRA, 2007d, p. 42)

Se a civilização vive um momento em que a família não é mais uma instituição que dá conta integralmente da educação, frente à complexidade assumida pela vida social, e a escola passa a assumir partes das funções da família e da sociedade, essa escola, propõe Teixeira (2000) tem que trazer vida para dentro dela, pois a finalidade da educação e a finalidade da vida se confundem. Então, a educação deve ter por objetivo assegurar que aquilo que há de bom na vida tenha continuidade, enriqueça-se e se amplie. Isso requer democracia para o educando e educador, para desenvolvimento da tolerância sem perda da personalidade, de modo que os jovens recebam auxílio para resolução dos problemas morais e humanos que lhe sobrevivem. Daí a escola dever ser réplica da sociedade a qual serve: tudo o que se quiser desenvolver

no educando sejam ideias ou atitudes, as condições sociais do ambiente devem ser reais para tal ocorrência.

E, por outro lado, só em uma vida onde todos trabalham com o sentimento de que participam, como indivíduos, da atividade coletiva, que é também a sua, podem-se realizar as condições de responsabilidade e de prazer que são indispensáveis para o crescimento educativo dos alunos e para sua progressiva participação na sociedade adulta. (TEIXEIRA, 2000, p. 52)

No tocante ao crescimento educativo da criança dentro da sociedade, Teixeira (2007d) admite que a escola tenha ampliado seus limites ao assumir deveres de participação no lar, mas não deve substituí-lo. Agregou-se à instrução – ensino – a educação – vida. Com isso, se a família não assegura condições adequadas à formação do educando a escola se faz cooperadora para que tal ocorra. O que sinaliza que o lar deva ser refundamentado não só economicamente, mas também, intelectual e socialmente. Essa disposição parte de que apesar de ser indispensável a leitura, a escrita e a contagem, elas não se bastam, devem ser acrescidas de leitura inteligente e de pesquisa que atendam problemas da vida cotidiana e das diversas profissões. Atender à formação da inteligência e do caráter, à arte do bem viver. Isso assim se expressa:

Essa criança do povo deve e precisa ter na escola mais alguma coisa do que o ensino a toque de caixa de leitura, escrita e contas. Precisa encontrar, ali, um pouco daquilo tudo que as mais afortunadas da fortuna geralmente têm nas próprias casas: um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para *praticar* nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e de crítica e mais tenacidade de propósitos orientados. (TEIXEIRA, 2007d, p. 84-85)

Há mútua influência entre educação e sociedade enquanto processos fundamentais da vida: ambas existem enquanto processos, dotadas de unidade e flexibilidade, que permite adaptar-se e conservar características adquiridas anteriormente. Nesse ínterim o homem se torna indivíduo, ao reconstruir a experiência, percebida em suas relações e conexões, pela capacidade de reflexão. A partir disso Teixeira (2000) aponta a reversão constante da educação sobre si mesma, de modo que o ato pessoal do pensamento passa a

ser social em seu conteúdo, modelos, objetivos e resultados e afirma ser tudo no indivíduo social, por isso a possibilidade da educação: o pensamento é em e para a sociedade e com instrumentos dela.

Encontramos em Teixeira (2007b; 2007c) o ato de pensar como uma resposta, ao qual antecede escolher sobre o que pensar, indagar, e no qual o ser humano alcançou grande progresso que se deu ao fato de elaborar perguntas passíveis de respostas para o bem de sua própria continuidade – da imaginação transformada em sinais, que se tornam símbolos e que, desses, chega à linguagem. E por isso concebe que arte e ciência são oriundas de uma única fonte. Serão tanto a invenção científica como a invenção do artista produtos da imaginação criadora, que abrem novos caminhos a serem percorridos. Fica então o ato de pensar não só como viver inteligentemente, mas como algo que põe em questão a ordem pela qual as coisas são regidas.

A inteligência enquanto produto social, e não inata, vem com a educação e para que as condições necessárias atendam ao potencial desenvolvimento do ser humano, aponta Teixeira (1976), e este tenha acesso à liberdade, o meio são oportunidades iguais. E ainda, afirma a educação formal como carente de um desenvolvimento significativo para que coopere com a integração social do indivíduo. E agora já não se refere a um grupo seletivo que à educação possa ter acesso, mas a todo cidadão indispensavelmente, para que se compreenda o novo contexto social, fruto da transformação da sociedade agrária orgânica na fragmentada e complexa sociedade industrial, que requer a educação formal para poder existir.

A natureza humana é a matéria prima e a ordem social é um produto humano e assim as tendências todas do ser humano são passíveis de direcionamento social: muda o homem e também as instituições, concebe Teixeira (2000). Assim, os melhores hábitos mentais e morais a serem formados devem ser estudados como problemas relacionados às dificuldades da vida social da contemporaneidade.

Implica que Teixeira (2007a) faz suas elaborações acerca da educação e sociedade na qual se move o indivíduo sob a ótica de um universo em criação, que exige do homem um constante reformular de sentidos – que ainda se atrelam ao conceito de universo pronto e estático –, cujo redirecionamento só é possível, para ele, reformulando-se o conhecimento científico, numa



concepção de ciência que se faz instrumento que possibilita uma ação inteligente e não mais estipula a verdade.

A educação para Teixeira (2007d) deveria ser então, se num Estado democrático, protegida do absolutismo. Seria o Estado o primeiro a assumir a tarefa da manutenção dessa liberdade – requisito para que a sociedade e a educação se desenvolvam e progridam – inclusive contra outras instituições que possam se mostrar intolerantes em relação a ela, pois se faz essencial à formação do pensamento humano. Isso ainda se relaciona com o fato de que a escola é uma organização onerosa, que acaba por depender do Estado para suprir seus recursos, o que não implica que este deva governar a educação, mas antes defendê-la para que reine a imparcialidade e a liberdade, que seria o único meio de resguardá-la da politicagem que dá suas investidas sobre ela. A partir disso a escola se constitui como um lar que não permite a entrada do preconceito, da segregação da distinção de credos, voltada à formação do sentimento de igualdade e busca da comunhão, não estimulando forças antidemocráticas. Contudo será lar onde todos cabem: um lar comum.

### **III 3. 2 A educação popular de Freire**

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) é o nome de batismo do grande filósofo e pedagogo graduado em Direito, mas apaixonado pela educação, área à qual se dedicou e com a qual contribuiu de maneira significativa, nela atuando e produzindo um imenso referencial teórico, que se faz merecedor de reconhecimento no Brasil e fora dele. Seu pensamento lhe rendeu quinze anos de exílio em decorrência do golpe militar de 1964, uma vez que assumiu a pedagogia do oprimido, cujo engajamento social e político perseguiu a transformação das estruturas opressoras da sociedade classista, frente à educação como ato político.

Como bem frisa Fiori (2011), Freire pôs em prática a pedagogia que visa um sujeito que se reconfigure responsabilmente e se conquiste e se descubra como sujeito que se destina historicamente. Daí a pedagogia vir a ser dele e não para ele. E isso se faz num retornar reflexivo de criação e recriação dos caminhos de liberação, num método de alfabetização que conscientiza e leva a optar, decidir e se comprometer juntamente com o conhecimento que se

constrói. Na alfabetização o aprendizado é da palavra escrita pela qual se manifesta a cultura, mas não como repetição do passado e sim como uma desmitificação da repetição massificadora que permite aprender a dizer a palavra que pertence a cada um, que a partir da autonomia que cria se dispõe à recriação de cada um na escrita na qual se expressa. Assim, mostra-se o quanto é criadora a palavra humana.

A palavra não pode ser roubada ao outro, pois é nela que o homem se faz não se constituindo em privilégio a alguns. Ao pronunciar o mundo, é que, para Freire (2011), o homem pode transformá-lo, por isso não há como se furtar ao diálogo, que é o caminho em que os homens se significam enquanto homens, num encontro de pronunciamento do mundo ao outro, num ato de criação. Não se leva uma mensagem ao outro, para nele ser depositada, tal qual o dominador o faz com suas mensagens que neste outro deposita para conquista. Trata-se especificamente de tomada de consciência pela problematização, que leva à tomada de consciência sobre aquilo que já se tem hospedado em si mesmo e isso significa lutar junto, algo que se distancia do intuito de conquistar. E aí, destacado é, ainda, que seja programa educativo, seja programa de ação política, o desrespeito à visão de mundo de uma população se caracteriza como se fosse uma invasão cultural. Isso porque revolução não se faz por comunicados, para num segundo momento se fazer um plano educativo. Isso seria por o caráter pedagógico da revolução em descrédito.

Quando retirado o estímulo para a criação ocorre, conforme Freire (1979), a formação de medíocres. O criador é considerado inadaptado e não cabe numa educação verticalizada, na qual os conhecimentos são passivamente dados e recebidos, características da chamada educação bancária. Sem a relação dialética entre a educação e a sociedade à que se destina essa educação ela se faz alienada. Somente nas relações que trava com sua realidade – objetiva, que independe dele e pode ser reconhecida, pois com ela se relaciona – caracteriza sua integração em seu contexto e a dinamização de seu mundo. Logo, propõe-se que a participação do indivíduo nas épocas históricas que vive – que inclusive se formam como resultantes desse viver –, dá-se justamente na medida em que ele cria, recria e decide. Por tudo isso a crítica à educação bancária se faz contumaz:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2011, p. 80)

Faz-se da educação um espaço de doação de saberes, no qual o processo de buscas se faz nulidade para seres de adaptação e prontos a se ajustarem e a terem anulado o seu poder criador. Contudo, incisivamente Freire (2003) afirma a educação como uma tentativa constante de mudança de atitude. Lugar onde hábitos de passividade, firmados na palavra esvaziada de vida, são substituídos por outros de participação, que levam à indagação, à inquietude e à criação – caminhos para a reelaboração do que se deseja conhecer, em posição de sabedoria autêntica. Afirma, ainda, reacionária a educação que não se propõe a isso e que não toma por base o amor: estaria a serviço do opressor.

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem. (FREIRE, 2011, p. 84)

É, então, o amor pelo ser inacabado, que leva a compreendê-lo e respeitá-lo, não dando espaço ao medo como meio de educar, que pode deixar ver no ser humano não alguém para adaptação, mas para a transformação, uma vez que Freire (1979) considera que a consciência do homem capta e transforma a realidade. Daí não caber à educação adaptar o indivíduo à sociedade, pois se assim ela almejar, almeja eliminar as possibilidades de ação, acomodando-o. Entretanto, pode-se falar em integração como forma em que o ser humano se põe numa adaptação ativa. Aponta-se com isso para uma educação que não restrinja, porém desiniba e desenvolva o ímpeto criador, que existe em todo ser humano, rumo ao desenvolvimento da consciência crítica, para que dentro da sociedade em que vive responda aos desafios e faça história.

A ampliação da captação e de resposta às circunstâncias e o aumento do poder de diálogo com o outro e com o mundo, são características de uma consciência transitiva, que extrapola a esfera biológica na interpretação dos

problemas. Implica a ampliação das possibilidades de experiências democráticas, experiências de participação que ampliem áreas que possam sofrer interferência dessa consciência. Esta ocorrência, afirma Freire (2003) só se dá na superação do verbalismo da educação livresca rumo a uma educação que se identifique com o contexto da sociedade à qual se destina. Mais do que assistir, num sistema verticalizado, importa dialogar com vistas a uma autoridade interna e plástica, democrática, para que nasça a consciência transitivo-crítica que garante a democracia.

Há uma antecipação em Freire (2011) sobre o medo que a consciência crítica possa despertar se tomada por anárquica, ou perigosa por abrir caminho à desordem – poder-se-ia confiar de que são capazes de pensar corretamente? É a interrogação que predomina. Contudo, ele afirma essa consciência como aquela que, antes, abre caminho à afirmação e evita fanatismos na medida em que leva ao engajamento pela transformação da realidade, num enraizamento na opção que se faz e por esse enraizamento se torna o homem crítico. Essa radicalização, própria ao revolucionário, não leva à prisão num círculo de segurança, pois o radical:

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar. (FREIRE, 2011, p. 37)

Além de que não se poderia conceber que aqueles que buscam a libertação se coadunem com uma concepção que serve à dominação e a deixe como legado dos opressores aos oprimidos.

A sociedade revolucionária que mantenha a prática da educação “bancária” ou se equivocou nesta manutenção, ou se deixou “morder” pela desconfiança e pela descrença nos homens. Em qualquer das hipóteses, estará ameaçada pelo espectro da reação. (FREIRE, 2011, p. 93)

Se a educação é desvinculada da vida, desvinculada da realidade circunstancial, será caracterizada por um processo verticalizado, autoritário e acrítico, que para Freire (2003) só se supera na superação do autoritarismo que aí se revela, atribuindo-se ao educando a realização de sua vida e destino

e a participação em seu próprio processo de educação, por meio da vinculação da educação com a realidade, com o diálogo e com a participação, numa de educador e educando como sujeitos do processo. Seria essa uma via de retirada do indivíduo do lugar que ocupa de espectador da história para direcioná-lo a ser participante do processo histórico, num trabalho com e não sobre a sociedade.

Desmitifica, assim, Freire (2011) a generosidade que faz reféns e coopera para que cresça o número daqueles que suplicam. Que impede que se transformem os homens em trabalhadores e transformadores do mundo, numa restauração de sua humanidade e que o verdadeiro ato de generosidade seja restaurado aí, na solidariedade por esta restauração. Por isso se justifica que a pedagogia se forje com o oprimido e não para o oprimido.

Seria ultrapassar o paternalismo que retrata a racionalização da culpa pela opressão – pelo tomar de consciência da exploração exercida – e assumir a situação juntamente com aquele com quem se solidariza – pelo ato de amor por homens concretos, que devem ser reconhecidos livres – de modo objetivo e em dialeticidade constante com o subjetivo, ou seja, não desprezar em momento algum que o mundo tem homens e o homem tem mundos, numa integração constante. Implica isso em que a ação deva ser refletida em sua relação com o que é objetivo e em suas finalidades de modo que se possa captar, conhecer e transformar a realidade num desafio constante.

Será o homem, enquanto ser inacabado e inconcluso e ciente dessa sua condição, aquele que justifica a existência da educação, cuja raiz está na busca constante do ser humano por completar-se, e esta busca o põe em constante reflexão. Isso para Freire (2011; 1979) implica em que não é possível educar alguém, pois o homem a si mesmo se educa. A contradição entre educador e educando, uma vez superada faz educando e educador, mediados pelo mundo, serem educados em comunhão e superado é o autoritarismo, o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo. Ele assim propõe considerando que essa busca não é algo individual, porém algo que se dá com outros – todos se educam e ninguém escapa a isso – e que revela a existência da esperança, pois buscar é ter esperança.

### III 3. 3 A educação histórico-crítica de Saviani

Demerval Saviani (1944) graduou-se em Filosofia, doutorou-se em Filosofia da Educação, sendo sua livre docência em História da Educação. Atuou como professor no ensino médio, superior e pós-graduação, além de ser autor de grande número de livros. Envolvido em inúmeros debates que se travam sobre educação, posiciona-se a favor de uma educação de perspectiva histórico-crítica, que permita ao trabalhador ascender ao saber que a burguesia detém e faz-se severo crítico da Escola Nova.

O homem deve ser entendido como corpo que é determinado e condicionado pelo meio natural e cultural, já nasce com determinação geográfica, de língua, de crença que o situa. Sem esse contexto o ser humano não sobrevive, não se desenvolve. Na sua promoção se encontra o sentido da educação, propõe Saviani (2009b), que considera que conforme as épocas, as exigências variam, mas a constância da preocupação com a formação de determinado tipo de homem persiste. Nessa perspectiva a educação deve assumir o compromisso de tornar o homem capaz de tomar conhecimento de como se compõe sua situação para nela poder intervir, de modo que venha a ter maior liberdade, maior espaço de comunicação e colaboração com o outro.

A promoção do homem encontra apoio no estabelecimento do sistema educacional, que coopera com ela a partir do momento que responde às questões que norteiam a educação – objetivos e meios de implementá-los – e põe as estruturas a servir ao homem. Segundo Saviani (2011a), para que exista coerência e se delibere propositalmente sobre a educação esse sistema é imprescindível e para que ele coopere com essa promoção se deve conhecer a realidade, ser consciente da problemática e formular uma teoria da educação. Implica isso contrapor-se a ideologia dominante e entender que professores e alunos vivem sob determinações sociais, sendo a formação educativa um meio de superação dessa situação. Seria empreender a luta por outro tipo de sociedade que pudesse superar a que se instaurou, o que coincide com a luta por outro tipo de educação: a concepção socialista de educação. Far-se-ia a contraposição à concepção liberal que a burguesia defende.

Seria necessário sair da fase romântica em que a educação ainda se encontra na defesa de uma educação comprometida politicamente. E somente

passando à fase clássica será possível a elaboração de fins mais adequados racionalmente, sustenta Saviani (2011b).

A escola deveria se preocupar em conservar uma educação clássica – que extrapola sua proposição no tempo –, na qual questões secundárias como educação ambiental, sexualidade e outras, não se façam prioridade em relação ao principal, que caracteriza as funções clássicas da escola, como ensinar matemática, geografia, e outros elementos clássicos de seu currículo. Não se confundir com tradicional – que se refere ao arcaico. Garantir-se-ia a socialização do saber, cujo acesso aos instrumentos que o permitem está na escola.

Para Saviani (2009b) o senso comum é contraditório e por isso à educação cabe extrair dele o bom senso – o que nele se encontra de válido – e reformulá-lo de modo que venha a atender aos interesses das camadas populares. Utiliza-se de pares que se contrapõem para evidenciar a passagem do senso comum para a consciência filosófica e explícita:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2009b, p. 2)

Implicada nisso se encontra a questão do saber popular e do saber erudito, ou cultura popular e cultura erudita. Ao que Saviani (2011b) aponta ocorrer uma incorporação da cultura dominante pela cultura popular, que converte o que incorpora para o senso comum viabilizando sua penetração nas massas. Chegar, então, a uma cultura popular sistematizada significaria superar a dicotomia e tornar o saber erudito em saber popular. Ou seja, a cultura popular serve ao ponto de partida na educação, uma vez que assistemática e espontânea, mas o ponto de chegada deve ser a cultura erudita. Assim, entende-se, a cultura popular poderá se expressar de forma elaborada.

A proposta que faz Saviani (2011a) é de que se capte o caráter contraditório do movimento social para que, conseqüentemente, seja captado o caráter contraditório da educação na luta pela transformação social, tendo-se em conta as condições atuais para que não tenda à utopia. Nesse contexto o

educador se junta a luta do trabalhador e se faz intelectual orgânico. Assume que a produção da educação é derivada – da mesma forma o será o homem – do modo de produção da existência dos homens, conforme a acepção marxista. Se a existência se produz de forma capitalista ela solicita uma pedagogia histórico crítica.

A denominada teoria revolucionária ou pedagogia histórico crítica, que se identifica crítica sem que seja reprodutivista, é firmada por Saviani (2009b) sempre de modo a colocar a educação em referência à problemática do desenvolvimento social, desenvolvimento das classes e com base em teses como a de que pensar o homem pelo caráter existencial, que reafirma as diferenças de classe ou pensá-lo na essência que leva ao igualitarismo não é suficiente e deve ser superado. Como também não se deva confundir ensino com pesquisa científica. Deve-se, ir da síntese para a análise por intermédio da análise, que assegura novos conhecimentos e a transmissão-assimilação de conhecimentos, sem dissociar a educação da sociedade e ultrapassando questões que envolvem escolha entre relações de autoritarismo ou que se pautem na democracia. A questão é garantir que o trabalho desenvolvido seja articulado com o processo que leva a sociedade à democratização. Tanto que afirma ser o papel da escola básica a socialização do saber sistematizado. E reafirma:

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2011b, p. 14)

E ainda reafirma:

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. (SAVIANI, 2011b, p. 14)



Temos a indicação de que a construção do pensamento se dá do empírico – concreto real – ao concreto – concreto pensado, apropriado pelo pensamento –, passando pelo abstrato. Acentua Saviani (2009a; 2009b) que concreto não deve ser confundido com empírico, e assim não será ponto de partida e sim ponto de chegada do conhecimento. Justifica, assim, a escola tradicional enquanto aquela que se desenvolve conforme o método científico aos moldes de Bacon, num esquema de método científico indutivo do movimento empírico, no qual o novo é assimilado na observação a partir da comparação com o antigo que dá destaque ao diferente entre eles – assimilação essa que se comprova nos exercícios – e só se passa a um novo conhecimento quando o anterior cumprir o ritual de assimilação.

A partir daí Saviani especifica o que consideramos sua concepção de escola, que sinaliza no sentido da função do ensino e na qual parece não caber o processo do conhecimento, somente a transmissão do conhecimento. Na qual se interpreta que o professor que se põe no processo de desvendar o conhecimento junto com o aluno desconhece o assunto, em contraposição à perspectiva de interpretação de que o professor mesmo dominando o assunto possa proporcionar aos alunos que caminhem no sentido de reconstruírem esse conhecimento.

Atentemos à seguinte consideração feita acerca dos métodos novos, ou do procedimento metodológico da Escola Nova, a qual ele acaba por julgar que coloca a centralidade no aspecto psicológico, pelo trâmite que se desloca da transmissão dos conhecimentos já obtidos, sistematizados e incorporados a um acervo da humanidade pelo professor – adulto que domina o conhecimento – para o aluno – criança que não domina o conhecimento – para tomar posse do conhecimento:

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional se articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade – vamos aos cinco passos do ensino novo que se contrapõem simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado

problema (2º passo), provocaria o levantamento de dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 2009a, p. 42)

Atribui-se com isso uma pseudocientificidade dos métodos em questão, frente à cientificidade nos moldes de Bacon. Com isso a Escola Nova é apontada como tendo cooperado para com a decadência da educação e a inviabilização da pesquisa em alguns países que a abraçaram, sendo reconhecida a significância de seu papel na deterioração da qualidade do ensino tido por convencional, pois sua influência foi superficial no fazer docente. Essa escola, afirma Saviani (2009b), prefigurava os interesses dominantes que influenciavam as mudanças na medida em que pudessem atender tais interesses e conclui: a Escola Nova foi um meio de recompor mecanismos que garantissem a hegemonia da classe dominante, pois seu interesse voltado para o interior da escola se voltou para o aspecto qualitativo e reduziu a expansão quantitativa – escola para maior número da sociedade – de modo que se compatibilizassem e se ajustassem com interesses dominantes. Como base desse argumento aponta-se que essa escola teve seu predomínio nas escolas de elite e não nas escolas convencionais oficiais: aqueles que chegam às escolas de elite vêm em busca de dotar-se de atributos para participar da cultura erudita, pois os instrumentos para participar na sociedade já adquirem junto à família, o que não ocorre com camadas desfavorecidas da sociedade, que carecem de ser dotados de instrumentos indispensáveis à sua participação na sociedade. Ao defender a qualidade a Escola Nova coopera para com a perda de qualidade na escola convencional, para com a não instrumentalização do educando para a participação básica na sociedade, pois a concepção foi de que o educando vai em busca da aprendizagem, mas o educador não está com ele para ensinar, contrariando a expectativa de que a escola deva ensinar. Entenda-se que:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o

não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2009a, p. 8)

A crítica que Saviani (2009a; 2009b) dirige à escola nova se resume, em sua concepção, que haveria uma mudança de aspecto no qual dominaria a alegria, o movimento, o barulho e um ambiente colorido em lugar de disciplina, silêncio e opacidade, sem que isso alcançasse de maneira sadia a escola pública. Ou seja, houve para ele um aprimoramento das escolas de elite e, como não se alcançou a organização da escola tradicional oficial, porém se alcançou os educadores desta, deu-se a despreocupação com o ensino e com a disciplina. Isso redundaria no agravamento da marginalidade, pelo deslocamento de que a escola deficiente, que alcança muitos, deveria ser sobrepujada pela escola boa para poucos, despreocupando-se, assim, do âmbito político, que para ele, abarca o desconhecimento das determinações objetivas do Aparelho Institucional do Estado, o que leva a uma postura acrítica e dissimuladamente reproduzem a condição de marginalidade nas classes.

O fato de que as experiências das escolas novas tenham se restringido a grupos que tinham acesso a escolas que se abriram à vivência dos procedimentos democráticos em seu interior – que foram poucas e privadas – é tomado por Saviani (2009a) como evidência de que essa proposta educacional não veio a serviço da população – assumindo um caráter antidemocrático –, mas de privilegiados e que inclusive a camada pobre da população manifesta consciência de que a boa educação está na educação tradicional que exige esforço, disciplina e conteúdos mais ricos para garantir participação social e por isso não reivindicaram a educação nova para a escola de seus filhos – atitude de demonstração de que a escola tradicional se articula com a democracia e permite ascensão à cultura da humanidade.

Haveria a Escola Nova se voltado à socialização e:

[...] tudo isso aliado à visão relativista ligada à concepção pós-moderna que nivela as formas de conhecimento desvalorizando a ciência e valorizando o senso comum, as crenças, as opiniões, os chamados saberes da experiência ou saberes da prática, os sentimentos, o afeto, refuncionalizando aspectos que já integravam, de algum modo, o ideário da Escola Nova. [...] o que vem

acompanhado da secundarização do conhecimento sistematizado em favor dos saberes da prática, das relações afetivas que vão associando-se, à medida que se vai avançando na escolarização para as últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio, com a busca de aquisição das competências imediatas requeridas pelo mercado. (SAVIANI, 2011a, p. 207)

Para Saviani (2009a) de positivo na Escola Nova há somente o fato de haver afetado positivamente a escola tradicional ao mostrar que seu método se mecanizou, desvinculou-se de razões e finalidades que o justificassem, tornou-se repetitivo. E, apesar de reconhecer sua influência na elaboração da pedagogia de Freinet e na pedagogia de Paulo Freire, ainda assim a classifica como uma proposta a serviço da elite, dada a impossibilidade de generalização que enfrentou, diferentemente da proposta de Freire que, para ele, foi a pedagogia que se colocou a serviço de interesses populares.

Contudo, considera que Paulo Freire e os escolanovistas, ao tenderem ao desenvolvimento da Escola Nova para os trabalhadores, para as camadas populares, assumem uma postura que se contrapõe à educação que é mantida pelo Estado e ainda colocam a cultura erudita em contraposição à cultura popular, sendo a primeira para a dominação e a segunda para a libertação. Frente a esse exposto, Saviani (2011a) afirma que conteúdos populares – os quais concebe que na realidade estão embutidos conteúdos burgueses – devem se expressar de forma erudita e que a postura apontada é inadequada e não se faz radicalmente crítica. A partir dessa consideração, explicita que tanto educadores críticos quanto educadores progressistas deveriam ter por empenho a historicização dos conteúdos, das ideias e das propostas, para que os significados se revelem no desenvolvimento da humanidade. Esse apontamento para Saviani incide diretamente sobre a educação formal, porque entende que o lema de “aprender a aprender”, fruto de uma pedagogia conservadora e fruto da Escola Nova e da teoria de Piaget, leva a dar a mesma importância a todo e qualquer componente considerado curricular, de modo que temas como meio ambiente, sexualidade, moral assumem a mesma importância de se estudar matemática. Além de que ressalta que tal qual está presente em Vygotsky a importância da memorização e da repetição como estratégias pedagógicas, estas devem ser privilegiadas como aporte da

criatividade, que a partir da mecanização oferece elementos para a criação como algo não espontaneísta.

As teorias psicológicas modernas e pós-modernas tendem a secundarizar a memória enquanto faculdade psicológica e a repetição enquanto estratégia pedagógica. Mas, isso é algo que as pesquisas psicológicas de base dialética, marxistas, como a da Escola de Vigotsky, questionam. Elas mostram o papel da memória e da repetição no desenvolvimento. [...] A tese de que a criatividade é o oposto da mecanização, da automatização, não se sustenta porque essa visão dá à criatividade um caráter espontaneísta, como se a pessoa pudesse ser criativa a partir do nada. O que se constata no processo de desenvolvimento das crianças, da própria formação, é que a fixação de mecanismos não é impeditiva da criatividade, pelo contrário, é condição da criatividade. (SAVIANI, 2011a, p. 147)

E destacamos também a alusão feita à concepção do valor da escola de tempo completo ou escola integral, que perfaz uma carga horária de oito ou nove horas. A partir da consideração da variabilidade da condição social de cada país, e da inadequabilidade à educação infantil e primária, afirma que esse tempo se justifica somente se:

[...] o tempo além das aulas for utilizado para que os alunos possam estudar em ambiente adequado e com eventual orientação dos professores. O problema é que todas as propostas de escola de tempo integral pensam, além do período de aulas, um segundo período para realização de atividades desportivas, culturais e artísticas desvinculadas do programa escolar. Seria uma espécie de lazer supervisionado. Ora, criar um segundo período escolar apenas para que as crianças brinquem na escola em lugar de brincar na rua não tem nada a ver com a formação dos alunos e com a superação de suas dificuldades de aprendizagem. (SAVIANI, 2011a, p. 147)

Esses modos de pensar a escola são tomados por Saviani (2011a) como esvaziamento da mesma dos conteúdos mais elaborados, que permitem ascender à validação de direitos em meio à sociedade, validando um objetivo político que visa não dar acesso à classe dominada aos conteúdos que a classe dominante tem acesso, e, desse modo, não permitir a passagem da visão do senso comum para a visão científica dos conteúdos elaborados, que são produções humanas das quais a burguesia se apropriou: o conhecimento.

Ao fazermos o percurso pelas três tríades de teóricos que se fazem referência ao pensamento educativo, se nos deparamos com o reconhecimento da linguagem como já indicado, de forma marcante, a encontraremos, somente

em Peirce com um cabedal que a fundamenta, posto que nenhum dos demais construiu uma arquitetura que venha a servir de base para se pensar tão amplamente a educação e o educando em tantas dimensões quantas desejamos. Fala-se da linguagem, indica-se a importância da linguagem, mas será Peirce que encontraremos a fundamentação da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A centralidade assumida pela linguagem – giro linguístico – trouxe consigo desafios que significativamente atingem a educação em seu desenvolvimento até a contemporaneidade. Pois, como pudemos avaliar, exige-se a saída do enfoque do modelo introspectivo da filosofia da consciência – do psicológico – num movimento que desloca o conhecimento do estudo das ideias para o estudo da linguagem – o lógico. Estabelece-se uma relação com os objetos, na qual não são as ideias que os captam, mas a linguagem que os constrói.

Toca à educação, entender que o momento requisita que se atente à complexidade posta à vida cotidiana, socialmente, politicamente, cientificamente em relação ao mundo. Pois, se das ideias passamos à linguagem, esta exige outros termos para colocar a verdade, que já não provêm do mundo harmonioso, mas antes do conflituoso e do contraditório, devido à multiplicidade que a linguagem comporta. Isso cria um embate para educação institucionalizada, um descompasso que se mostra no processo educativo entre o trabalho pela preservação da instituição e suas normas herdadas e o trabalho pelo ser humano que traz consigo a novidade, tal qual um estrangeiro que chega à instituição: a experiência assume o desencadeamento de questionamentos sobre a racionalidade e suas construções, se entendemos que nas interações o externo atua sobre o ser humano de maneira tão múltipla quanto sejam os sistemas de linguagem.

A semiótica, e mais especificamente o arcabouço semiótico de Charles Sanders Peirce evidenciou-se como de grande valia para pensarmos essa problemática, porque nele se revela a possibilidade de que a educação seja pensada como semiótica, bem como também que a semiótica lhe seja aplicada.

Ao nos determos nas principais abordagens, que geralmente são referencias no contexto educativo, de pensadores como Peirce, James, Dewey, Skinner, Piaget, Vigotsky, Teixeira, Freire e Saviani, em referência, respectivamente, às concepções norte-americanas, europeias e brasileiras pudemos identificar que elas têm marcantemente a linguagem como indicativo da viabilidade de constituição do indivíduo e da sociedade, que possibilita

compartilhar com outros o mundo objetivo pela educação. Assumem a linguagem como perfazendo práticas e conhecimentos sociais, que integram o indivíduo na sociedade e deixam transparecer os constrangimentos sociais que sobre ele atuam – atuam, então, sobre a linguagem – confirmando o que Peirce propõe como processo de semiose, ou seja, a tradução que não cessa e cujos signos gerados formam o pensamento e faz com que o ser humano seja em sua intimidade um processo de semiose também.

Contudo, no que concerne à educação, não podemos atestar que ela tenha assumido a linguagem, feito a virada linguística, o que imprescindivelmente lhe tornaria viável conceber a dinâmica educativa fora dos padrões do racionalismo moderno.

Entendo a semiótica peirceana como aquela que põe a possibilidade de trânsito na linguagem no decorrer da história da humanidade com todas as mudanças que nela a linguagem tenha assumido. E isso nos ajuda a ter em conta o quanto Peirce pode vir a acrescentar às propostas teóricas dos pensadores explicitados, que uma vez tomados por referência no âmbito educativo, podem ser lidos a partir do edifício teórico peirceano que fundamenta a linguagem, justamente o que lhes falta, ainda que assumam a linguagem em suas propostas e não a ignorem.

Por que não considerar, então, que o encontro com a semiótica peirceana dos teóricos os quais destacamos não se faria a potencialização dos mesmos? Seria possível outra leitura da história da educação em potencial em cada teórico?

Afinal, Peirce atende aos requisitos para se salvaguardar a educação, que solicita uma estrutura forte para enfrentar as problemáticas que a ela se tem posto no decorrer da história ininterruptamente e num contexto contemporâneo, no qual onde se exacerbou a produção de signos, com maior complexidade.

Peirce, entendo, é justamente a possibilidade aberta de rever e renovar a compreensão acerca da experiência, do conhecimento e conseqüentemente, da própria educação. Isso porque a própria ciência, tomada por modelo da educação, mostra-nos que as invenções, as criações são oriundas de crises e conflitos, num desencadeamento contraditório na experiência, que exigem reclassificar o real.



Afinal, seria de se desprezar que os fenômenos que nos atingem nos perturbam e nos forçam reações, a todos nós, inclusive educadores e educandos? Por que, então, continuar a defender um paradigma racionalista de espelhamento do mundo e aceitação das coisas como são, numa pacificidade que tem levado ao marasmo, desinteresse e sarcasmo, por ignorar nos fenômenos a riqueza interpretativa a que se abrem? Por que temer a mudança se o que tem se delineado no processo educativo, tem causado verdadeiro pavor aos envolvidos com a educação, que chega a ser tomado por verdadeiro desatino? Por que não nos colocarmos nesse momento, uma experiência abdutiva? Afinal é preciso que se levantem indagações sobre o quadro educativo que se delinea. Por que não viver uma genuína semiose que promova outros modos de significar tal fenômeno? Novos símbolos poderiam ser lançados a partir disso? Se a abdução é um caminho para se por à prova paradigmas, por que não se valer dela para dimensionar a extensão de domínio que eles nos impõem?

Há um caos estabelecido? Podemos vê-lo dar à luz a educação que desejamos? Mas, qual é mesmo a educação que desejamos?

Pensar a educação pelo ponto de vista da semiótica peirceana cria nova demanda: pensar outro ambiente escolar e mesmo outro processo educacional. Seriam educador e educação em constante recriar como processo instaurado.

À educação, transparece-me, solicita-se sair de sua zona de conforto, da certeza da ciência moderna, que alimenta o saudosismo, e muitas vezes o preconceito. A ela é solicitado que se situe na linguagem, que traz consigo a incerteza e o desconforto, num impulso ao movimento constante, o qual não se pode, inclusive, determinar como algo que leve a avançar ou retroceder.

Ao fenômeno educativo carece assumir uma constante complementariedade, que o retire de uma forma linear e definitiva, sem estagnar, evolutivamente.

A naturalização das coisas, do próprio olhar, tem retirado a possibilidade de abrir-se a criação que a abdução porta.

O impacto não mais atinge, deixamo-nos anestésiar. Ou, ao invés de se deixar tocar e se por em embate, na indagação, opta-se por reafirmar posturas que já desenvolvidas não se mostram como possibilidade de alcance a nada que se planeja por meio delas.

Se o mundo apresenta novas demandas, que levam o ser humano que as vive a não encontrar sentido na educação em descompasso com a evolução, a educação é chamada a ressignificar, a significar e a desdesignificar. Por que não construir o saber no viver e não na repetição? Por que não se propor a dar mais um passo, ainda que incerto, em direção a algo a ser descoberto ou redescoberto?

Entendo que a educação como processo semiótico abre a porta da indagação, no caminho contra a ignorância, e permite entender o curso da mudança e por que ela se dá. Permite que se entre na linguagem e se compreenda que o que fazemos tem um por que de ser feito como é feito, o que evidencia o peso dos paradigmas que naturalizam o olhar e impedem que a curiosidade seja excitada. Faz do processo educativo um processo de semiose justamente porque problematiza e não deixa cristalizar. Porque traz consigo a exigência de trabalhar com o acaso e com a incerteza, numa abertura intelectual para o desvio, como oportunidade de rever conceitos, e para a tolerância. Assim, a ordem não é uma constante e a desordem pode ser significada, nem sempre como negativa, mas enquanto possibilidade criativa.

Permitir-se à indagação seria um caminho para transformar o processo educativo desacreditado em algo dinâmico e pô-lo num movimento de geração de conhecimento e aprendizagem. Seria reafirmar a importância de se deixar surpreender – não só de garantir a transmissão do cabedal de conhecimento construído pela humanidade como garantia de acesso a ele por todos – uma vez que as coisas que acontecem, não se dão ao acontecimento porque é assim que ocorre, mas antes porque as coisas se envolvem numa dinâmica que sofre variáveis, porque parte da vida.

O aceite da educação como processo semiótico traz consigo uma releitura sobre o exercício do poder, sobre os mecanismos de controle, de modo a privilegiar a dimensão transformativa, o que retira da linguagem verbal a hegemonia, sem retirar seu valor. Pois, se o verbal permite evidenciar quem detém o saber e pode comandar, porque tem a chave do aprendizado que se representa no conhecimento da cultura letrada, as demais linguagens vão evidenciar que há possibilidade do saber se democratizar pelo acesso que abre ao conhecimento de mundo. A autoridade passa do lugar que se ocupa para à dinâmica que a outorga a alguém.

Reafirmando: a semiótica de Peirce ao apresentar um edifício teórico que contempla o racional e o sensível, abre com ele, à educação que tal qual ele se faça, o estar na linguagem, e com isso abre a possibilidade para um processo educativo criador – o processo de semiose – que permite revelar para além daquilo que se atesta ser, seja no real ou no imaginário.

Entendo que à educação não cabe mais a defesa de verdades absolutas, e isso muitos já atestaram, mas teço tal consideração a partir da evidência do conhecimento como provisório, que se confirma na arquitetura da semiótica peirceana, de modo que nos move à possibilidade de outra educação, que ajude a reestabelecer a inspiração pela admiração diante das coisas. Isso é justamente, o que nos proporciona a primeiridade: fazer da educação uma experiência criativa no sentido de perceber que conhecimentos podem ser alterados, que a vida pode trazer o oculto, o incompreensível, mas passível de ser desvelado, e que o cotidiano pode ser sempre visto sob um novo olhar.

A mim, configura-se o processo educativo, nessa perspectiva que aponto, como processo de semiose, pois nele cabe a abdução, que retira a primazia da palavra que pode trazer a artificialidade da completa imagem da realidade verbalizada. Nisso, considero, dá-se o subverter da realidade, ao apresentar um mundo que se reconstrói não só no linguístico – que coopera com a inteligibilidade das coisas e delimita o saber –, mas na significação constante desse mundo, num sistema sígnico de uma multiplicidade infindável, que se faz a via da criação, a via da transformação, a via do novo.

Pela abdução – interpretante dinâmico –, encontramos sempre a possibilidade aberta ao futuro, pois ela não se configura em algo no qual se pode deter indeterminadamente, é potência e caminha para a terceiridade – ao interpretante final, que se põe em lugar do objeto – o que mostra que o processo não se inicia na cognição, mas que entra com ela na terceiridade.

Não se pode deixar de ter em conta que semiótica de Peirce põe-se como possibilidade da educação reconhecer o estar na linguagem, privilegiando seu caráter lógico e sensível, ao colocar o sentido na primeiridade, a volição na secundidade e a cognição na terceiridade, mas de modo que conjuntamente constituam o signo posto que as categorias pressuponham uma à outra. Viabiliza a saída do cenário da educação

racionalista e denuncia o construir de um legado educativo aberto à sensibilidade, que legitima como forma de conhecimento de mundo o não traduzível em palavras e valoriza a racionalidade.

O vislumbre que me apresenta a educação como semiótica, é o de quebrar com os limites que impõe um domínio de verdade único, como verdade explicitamente expressa na verbalidade. É poder reconhecer a emoção e a sensibilidade, pois os valores explicativos seriam encontrados na observação de seres vivos, que dão forma a diversos domínios de verdade em relação ao motivo que a justifique. Reconhecer que se há pontos de vistas ilimitados, há interpretações provisórias, pois que haja aceite de que outras interpretações existam, de modo que pretender uma ordem universal é avalizar a imposição do conhecimento aceito como algo dado.

Acredito que deveríamos ter em conta, inclusive, que como o pragmatismo de Peirce não se dá a excessos de rigidez, para a educação se abre justamente a oportunidade de captar que o falibilismo indica um conhecimento insatisfatório, que incita o desejo de descobrir: o grande indicativo da semiótica é a determinação de significados.

Logo, a arquitetura semiótica de Peirce ao explicitar o processo de construção do conhecimento, o modo como o ser humano se apropria do mundo, torna por demais evidente que a semiótica não se permite isolar na esfera da língua e nem se permitirá a isso a educação que nela se inspire.

Contudo, ainda entendendo a primeiridade como merecedora de destaque para o processo educativo como uma oportunidade a se aperceber, pois a educação se valeria da vivacidade que a mesma faz a consciência alcançar – indicada como um tónus de consciência –, que antecedendo o próprio sentimento reflexo, já é potencialmente vida e variedade. Daí, a meu ver, um grande desafio à educação é posto: estar disposta a se por aberta à infinidade de pontos de vista, que por sua vez geram uma infinidade de realidades, que desejáveis ou não, são válidas, ultrapassam o conhecimento acumulado julgado útil e pode até mesmo trazer outra interpretação ou sentido sobre ele, pela oportunidade que se abre à expressão, sem que se tenha um domínio sobre o outro pelo verbal.

Seria oportunizar, no processo educativo, que se reconheça a pertença ao mundo, à história evolutiva humana e que se faça rompimento com a

distância instaurada pela ciência moderna entre a vida cotidiana e a teoria, sem deixar se valer de todo avanço científico e conhecimento por ela gerado. O conhecimento é caminho a ser trilhado para se reconhecer na partilha do mundo e a semiótica já se fez conclamada a dialética entre ser humano e mundo.

Estaríamos prontos a assumir a composição do mundo com o outro, numa partilha de conhecimento que não retire a oportunidade de redescobri-lo, de formulá-lo talvez de uma nova forma, por outro percurso que não na hegemonia do verbal?

Somos, enquanto educadores, marcados pela educação tradicional, que se liga intrinsecamente à nossa constituição enquanto educadores. Somos imbuídos de uma linguagem escolar que nos distancia dos educandos, que nos leva a depreciar outros modos de expressão. Somos impulsionados a repetir, porém não obrigados.

A semiótica peirceana nos conduz ao entendimento da produção e sistematização de conceitos formais pelo ser humano. Proporciona entender que o ser humano emerge nesse processo de semiose, no qual se conhece o que se conhece, se conhece a sociedade e se conhece a si, num processo de reconhecimento. Pois, enquanto o ser humano vive, vive o processo de semiose para poder conhecer o mundo que vive e com isso se fazer por ele – tudo é passível de mudança e transformação.

Na semiose se encontra o potencial para quebra de paradigmas, rompimento com essas marcas que nos atrelam à repetição. Repetição que por sua vez nos atrela a uma sociedade estática, da repetição, na qual o controle da linguagem, bem como sua apropriação, garante domínio.

Creio que não seja de desconsiderar que Peirce quebra com os padrões vigentes na educação, sem que isso se faça uma perda, mas um imenso leque de possibilidades a ser enfrentado: retira da imobilização.

O novo se faz hábito e a linguagem, que emerge da cultura, se faz meio de sua transmissão e oferece meios para transformação. Então, o estar na linguagem é pôr-se em percurso, é estar em possibilidade de encontrar modos de ultrapassagem, pela criação de outras linguagens partilhadas e apropriadas por todos – experiência que se encontra na abertura do espaço educativo à primeiridade, à curiosidade – que a instrução pôs num profundo sono e quase

em extinção, e já passa a hora de ser despertada. Há que se fazer uma nova educação a um novo ser humano, que já não se subjugava ao poder da palavra.

A mim se delineia um quadro no qual educandos lutam por não assumir a imobilidade, erram, fazem tentativas, arriscam, enfrentam, assumem suas posições. Penso que se no processo educativo essa dinâmica se desse de forma mais constante entre todos os envolvidos, num movimento de ressignificação que retire a educação dos moldes no qual a encontramos, talvez nos pusessemos num outro processo e pudessemos experimentar outro cenário. No risco? Na incerteza? Sim, no entanto na busca por algo diverso do que está posto, e que já não atende as expectativas propostas à educação, num fazer frustrante e constante. Diverso no sentido de estabelecer elos numa linguagem que seja legitimada por todos os envolvidos no processo e que viabilize, não no discurso, mas na vida, a construção do conhecimento, o aprendizado de mundo e o sentimento de pertença.

Logo, não é passível de engano quanto ao compromisso e empenho que exige o referencial teórico de Peirce, quando em referência à sensibilidade, à criação, à quebra de paradigmas, à transformação, à dinamicidade. Não é confundível com discursos correntes e desgastados acerca dessas questões – não é uma teoria novidadeira. Não se apresenta como panaceia e em momento algum algo no referencial peirceano soa como ingenuidade, descompromisso, facilidade, acomodação, farsa, senão como um enfrentamento do inesperado, que nos põe sujeitos à falibilidade. Há que se considerar que a experiência ensina com surpresas, a menos que conduzida a satisfazer uma expectativa repetitiva.

Considero mesmo que encontramos em Peirce um referencial que atesta um compromisso com o mundo, em sua totalidade, em toda à riqueza que se ele nos oferece, mas que serão desveladas somente se sairmos do familiar. E, aí pode haver transformação do ser humano, da educação, da sociedade, da política, das relações, do mundo. Como produção social, a linguagem traz implicações políticas e a semiótica nos faz indagar sobre ela, e provoca o emergir do que nela há de frágil ou o que lhe estabelece o poder. E a criação se põe mesmo como resistência em potencial ao romper com mecanismos de restrição e controle: podemos nos valer dela ou continuar “deixando rolar” e cooperando para com a manutenção daquilo que já temos.

Se a reivindicação posta, comumente, é que o poder de ensinar se perdeu, por que não indagar se o ensino vai ao encontro das indagações que o mundo tem gerado?

Se o ser humano, como aponta Peirce, for entendido como um signo a ser lido, por que não interrogá-lo sobre às demandas que ele põe à educação, para se por na tentativa de apresentar-lhe também o mundo como um grande signo aberto à leitura?

Haveria que se constituir uma linguagem que dê conta dessa interação e aí, provavelmente se encontraria um canal aberto à possibilidade de que antes de ensinar conceitos prontos, estes viessem a ser construídos, desconstruídos ou reconstruídos em conjunto. Não como verdades acabadas, mas em contínuo processo de se fazer. Isso põe a educação numa dimensão interrogativa que, própria da semiótica, abarca todos os fazeres humanos e também, conseqüentemente os afeta. Seria a educação a produzir necessidades que podem abalar verdades que incidem no fazer educativo e em seu esvaziamento de sentido pela redução à instrução. Da mesma forma gera criticidade capaz de identificar o caráter histórico de ideologias que incidem na garantia de permanência, sem mudanças, de modo reprodutivo.

Caso a opção seja uma educação, parafraseando Morin, para fazer bem uma cabeça e não para somente enchê-la, fica a arquitetura semiótica de Charles Sanders Peirce como uma possibilidade aberta à educação. E, creio que poderemos dizer adeus a imobilidade, pois é uma teoria construída de tal forma que exige a constante renovação, tal qual o mundo se renova.

Por que não conceber uma educação semiótica, cujo processo educativo se desse como semiose?

Seria marcantemente o deslocamento da educação para o campo da linguagem.

Qual será o educador que virá atender à demanda que a educação põe ao requisitar o giro da linguagem?

## Referências bibliográficas

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Tradução: Juvenal Hahne Júnior. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução: José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zaar, 1998.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BONFANTINI, M. A.; PRONI, G. Suposição: sim ou não? Eis a questão. In: ECO, U; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. Tradução: Carlos A. L. Salum; Ana Lúcia Franco. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRAGA, M.; GUERRA, A.; REIS, J. C. **Breve história da ciência moderna**. Volume 4: A belle-époque da ciência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CAIEIRO, A. O guardador de rebanhos. In: **As múltiplas faces de Fernando Pessoa**. 2. ed. São Paulo: Núcleo, 1995, p. 51-74. (Coleção Núcleo de Poesia Comentada)

CARETTINI, G. P. Peirce, Holmes, Popper. In: ECO, U; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CARVALHO, C. de. **Para compreender Saussure**: fundamentos e visão crítica. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREJAT, R.; CAZUZA. Ideologia. In: **Ideologia**. Intérprete: Cazuza. Rio de Janeiro: Polygram, 1988. 1 CD. Faixa 1.

CONTE-SPONVILLE, A. Uma moral sem fundamento. In: MORIN, E.; PRIGOGINE, I. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Tradução: Luís M. Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CUNHA, L. A. Educação para a democracia: uma lição de política prática. In: TEIXEIRA, A. S. **educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007d. (Coleção Anísio Teixeira; v. 4)



DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção razão e o cérebro humano. Tradução: Dora Vicente; Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEELY, J. **Semiótica Básica**. Tradução: Julio C. M. Pinto. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A escola e a sociedade**. Tradução: Paulo Faria; Maria João Alvarez; Isabel Sá. Portugal, Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002a.

\_\_\_\_\_. **A criança e o Currículo**. Tradução: Paulo Faria; Maria João Alvarez; Isabel Sá. Portugal, Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002b.

\_\_\_\_\_. **My credo pedagógico**. Tradução: Fernando Beltrán Llavador. León: Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. 4. ed. Tradução: Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. (Atualidades pedagógicas)

\_\_\_\_\_. Experiência e natureza. In: **Os pensadores**. Vol. XL. Tradução: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974a, pp. 159-210.

\_\_\_\_\_. Lógica – a teoria da investigação. In: **Os pensadores**. Vol. XL. Tradução: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril Cultural, 1974b, pp. 211-244.

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão da sociedade ultraliberal. Tradução: Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ECO, U. **Tratado geral de semiótica**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Chifres, cascos, canelas: algumas hipóteses acerca de três tipos de abdução. In: ECO, U; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_. **Obra aberta**. Tradução: Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

FIORI, E. M. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011. pp. 11-30.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti; Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação Vol. 1).

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária)

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Vários tradutores. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 117, 263.

HANNS, L. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. pp. 338-354.

HARROWITZ, N. O arcabouço do modelo de detetive: Charles S. Peirce e Edgar Alan Poe. In: ECO, U; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia**. Tradução: Frank de Oliveira. São Paulo: Madras Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Investigaciones logicas**. Tradução: Manuel G. Morente e Jose Gaos. Espanha, Madrid: Alianza, 1976. pp. 213-230.

HUXLEY, A. L. **Admirável mundo novo**. 2. ed. Tradução: Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2003.

\_\_\_\_\_. **As portas da percepção e céu e inferno**. 11. ed. Tradução: Osvaldo de Araujo Souza. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Globo, 1984.

JAMES, W. **Un universo pluralista**. Filosofia de la experiência. Tradução: Sebastián Puente. Buenos Aires: Cactus, 2009.

\_\_\_\_\_. **A vontade de crer**. Tradução: Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo, SP: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **O pragmatismo: um nome novo para algumas formas antigas de pensar**. Tradução: Fernando Silva Martinho. Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1997.

\_\_\_\_\_. **A filosofia de William James**. Tradução: António Ruas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

\_\_\_\_\_. **Los ideales de la vida**. Tradução: Carlos M. Soldevila. Barcelona: Imprenta de Henrich y Cia, s/d. (Tomo I)

KINOUCHI, R. R. Introdução. In: **Ilustrações da lógica da ciência**. Tradução: Renato Rodrigues Kinouchi. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008. pp. 07-30.

LACOSTE, J. **A filosofia no século XX**. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1992. (Coleção "Filosofar no Presente")

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**. 10. ed. Tradução: Pedro Tamen. SP: Martins Fontes, 1988. pp. 306-309.

LA TAILLE, Y. DE. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. DE; OLIVEIRA, M. K. DE; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992a.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. DE; OLIVEIRA, M. K. DE; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992b.

MADDALENA, G. **Metafisica per assurdo**: Peirce e i problemi dell'epistemologia contemporanea. Itália: Rubbettino Editore, 2009.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6. ed. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1997. Capítulo X. pp. 311-361.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro; Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MEIRELES, C. Vôo. In: MEIRELES, C. **As palavras voam**. São Paulo: Moderna, 2005.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORENTE, M. G. **Fundamentos de filosofia I: lições preliminares**. Tradução: Guilherme de la Cruz Coronado. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004b.

\_\_\_\_\_. Complexidade e liberdade. In: MORIN, E.; PRIGOGINE, I. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo. Tradução: Luís M. Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para sair do século XX**. Tradução: Vera Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. Tradução: Fernando de castro Ferro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2008. (Coleção E;3).

OLIVEIRA, M. K. DE. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. DE; OLIVEIRA, M. K. DE; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

PEIRCE, C. S. **Ilustrações da lógica da ciência**. Tradução: Renato Rodrigues Kinouchi. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **La lógica considerada como semiótica**. Tradução: Sara Barrena. Madrid, 2007.

\_\_\_\_\_. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Scritti Scelti**. Tradução: Giovanni Maddalena. Itália, Torino: Editrice Torinese, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Antologia filosófica**. Tradução: Antônio Machuco Rosa. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1998.

\_\_\_\_\_. **La logica degli eventi**. Tradução: Rossella Fabbrichesi Leo. Milano: Spirali, 1989.

\_\_\_\_\_. **Semiótica e filosofia**. Tradução: Octanny Silveira da Mota; Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix. Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

\_\_\_\_\_. Escritos coligidos. In: **Os pensadores**. Vol. XXXVI. Tradução: Armando Mora D'Oliveira; Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril, 1974, pp. 7-192.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Poema em linha reta. In PESSOA, F. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1996, p. 83-5. (Coleção Pocket L&PM)

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. 3. ed. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?**. 2. ed. Tradução: Ivette Braga. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos para a educação do amanhã. Tradução: Rui Berford Dias. In: **Educar para o futuro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Varga, 1974, pp.9-34. (Série Informação e Comunicação 9).

PRIGOGINE, I. O reencantamento do mundo. In: MORIN, E.; PRIGOGINE, I. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Tradução: Luís M. Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. Tradução: Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007a.

\_\_\_\_\_. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense. 2007b (Coleção Primeiros Passos; 103)

\_\_\_\_\_. **O método anticartesiano de C. S. Peirce**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A percepção**: uma teoria semiótica. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1998.

\_\_\_\_\_. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

SANTOS, B. DE S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. 24. ed. Tradução: Antonio Chelini; José P. Paes; Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a. (Coleção Memória da educação).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. (Coleção Educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5).

\_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b. (Coleção Educação contemporânea).

SAWAIA, B. B. Vygotsky: um teórico desbravador de fronteiras ontológicas e epistemológicas. In: MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. pp. 9-13.

SEBEOK, T. A. Um, dois, três, uberdade desta vez. In: ECO, U; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

\_\_\_\_\_; UMIKER-SEBEOK, J. “Você conhece meu método”: uma justaposição de Charles S. Peirce e Sherlock Holmes. In: ECO, U; SEBEOK, T. A. **O signo de três**. Tradução: Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2004.

SEIXAS, R. Metro linha 743. In: **Raul Seixas: 20 músicas do século XX**. Intérprete: Raul Seixas. Rio de Janeiro: Polygram. 1998. 1 CD. Faixa 8. (Coleção Millennium)

SERRES, M. **Os cinco sentidos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Hermes: uma filosofia das ciências**. Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SILVEIRA, E. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SKINNER, B. B. **Sobre o behaviorismo**. 10. ed. Tradução: Maria da penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. Tradução: João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

\_\_\_\_\_. **Walden II: uma sociedade do futuro**. 2. ed. Tradução: Raquel Moreno e Nelson Raul Saraiva. São Paulo: EPU, 1978.

\_\_\_\_\_. **Para Além da Liberdade e da Dignidade**. Tradução: Joaquim Lourenço Duarte Peixoto. Lisboa: Edições 70, 1971.

SOLDEVILA, C. M. Prólogo del traductor. In: **Los ideales de la vida**. Tradução: Carlos M. Soldevila. Barcelona: Imprenta de Henrich y Cia, s/d. (Tomo I).

SROUR, R. H. **Modos de produção: elementos da problemática**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Coleção Metodologia)

TEIXEIRA, A. S.; ROCHA E SILVA, M. Carta de Anísio Teixeira, Natal de 1965. In: **Diálogo sobre a lógica do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007a.

\_\_\_\_\_. Carta de Anísio Teixeira, 29 de janeiro de 1966. In: **Diálogo sobre a lógica do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007b.

\_\_\_\_\_. Carta de Anísio Teixeira, sem data. In: **Diálogo sobre a lógica do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007c.

\_\_\_\_\_. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007d. (Coleção Anísio Teixeira; v. 4).

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva, ou, a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Editora Nacional; Brasília, INL, 1976, pp. 261-341.

VEZZONI, F. À luz da escuridão. In: **Quarto crescente.** Intérprete: Flávio Vezzone. ES: Studio Scalla, 1996. 1 CD. Faixa 2.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** 3. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção textos de psicologia)

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** Tradução: gabinete de Tradução Climepsi. Lisboa: Climepsi, 2007b.

WATERS, R. Another brick in the wall, pt 2. In: **The wall.** New York, NY: Columbia Records, 1979. 2 CD. Faixa 5 CD 1

ZECA BALEIRO. Minha casa. In: **Líricas.** Rio de Janeiro: MZA/ Universal Music, 2000. 1 CD. Faixa 1.