



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**PAULO RICARDO SOUSA DE OLIVEIRA**

**O ESQUEMA SEMIÓTICO SUBJACENTE À CONSECUÇÃO DE OBJETIVOS  
EDUCACIONAIS DO DOMÍNIO AFETIVO**

**FORTALEZA**

**2023**

PAULO RICARDO SOUSA DE OLIVEIRA

O ESQUEMA SEMIÓTICO SUBJACENTE À CONSECUÇÃO DE OBJETIVOS  
EDUCACIONAIS DO DOMÍNIO AFETIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Carolina Lindenberg Lemos

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- O49e Oliveira, Paulo Ricardo Sousa de.  
O esquema semiótico subjacente à consecução de objetivos educacionais do domínio afetivo / Paulo Ricardo Sousa de Oliveira. – 2023.  
99 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Carolina Lindenberg Lemos.
1. Taxionomia de objetivos educacionais. 2. Semiótica e educação. 3. Afetividade. I. Título.  
CDD 410
-

PAULO RICARDO SOUSA DE OLIVEIRA

O ESQUEMA SEMIÓTICO SUBJACENTE À CONSECUÇÃO DE OBJETIVOS  
EDUCACIONAIS DO DOMÍNIO AFETIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 29/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Carolina Lindenberg Lemos (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dra. Eliane Soares de Lima  
Universidade Federal Fluminense (UFF)

---

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Júnior  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Às entidades que me orientam no caminho do  
amor sem o que qualquer conhecimento é vão.

Aos educadores brasileiros.

Aos meus filhos, João e Lumiá.

## AGRADECIMENTOS

À Instituição CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio, e aos que lutaram e lutam pela assistência estudantil que se personifica, por exemplo, nas tantas servidoras e servidores do restaurante universitário da UFC. Como disse Freire: “ser não é ter, mas sem ter tão pouco se pode ser”.

À Carolina Lindenberg Lemos, minha orientadora, que me ensina sobre a vida acadêmica e sobre a razão da vida, que são as conexões amorosas que fazemos em qualquer trajetória.

Ao professor José Leite Júnior e à professora Eliane Soares de Lima, que desde a qualificação até a defesa ajudaram minha pesquisa a crescer.

Aos professores Américo Saraiva, Ricardo Leite e José Leite Jr., que me ensinam não só semiótica, mas o valor de ser semioticista como um estilo de vida.

Aos meus pais, por tudo e mais um pouco. Ao meu tio Chicão. À Emília, à Lumiá e ao João, pequena comunidade que pelo amor me assegura na vida. Aos meus sogros que foram base de apoio para tantos projetos, incluindo este. Ao meu irmão, José.

Aos colegas Leandro, Juliana, Alef, Charliany e Gabi, que comigo entraram no mestrado e conformaram um grupo que me apoiou.

Aos colegas do Semioce, com quem tanto me diverti nos últimos meses da escrita.

À Beatriz, pela atenta leitura e revisão do meu texto.

Ao grande amigo Djavam, que há 10 anos me ensina semiótica, fraternidade e paciência.

À minha amiga Camila, que acompanhou meu amadurecimento desde o começo da graduação até esse derradeiro momento em que me formo mestre.

Ao meu amigo Novão, cujo reencontro foi tão importante para que eu firmasse a convicção de que o mestrado fazia parte de um grande processo de evolução que seguirá.

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” (Freire, 1983, p. 218).

## RESUMO

Este trabalho propõe descrever o esquema semiótico subjacente à proposta pedagógica criada por Bloom, Krathwohl e Masia (1972), a fim de melhor explicitar o papel do professor no engajamento do aluno com o aprendizado. Para ilustrar os elementos do esquema descrito será utilizada a obra *Pedagogia do Oprimido* (1983). Bloom, Krathwohl e Masia propõem uma taxionomia de objetivos socioafetivos como esquema global que possui etapas encadeadas. No que diz respeito à semiótica discursiva, teoria utilizada como instrumental teórico para a investigação, considera-se, na esteira de Fontanille (2008), que os avanços atuais da área dão conta da descrição desse objeto. Isso se dá como um esquema semiótico que prevê a articulação das dimensões da ação, da cognição e da paixão integradas com a mobilização de objetos-valor, que adentram o campo de presença do educando, por meio da práxis enunciativa do ensino-aprendizagem. Para tal empreitada, serão utilizados os conceitos semióticos de tensividade, campo de presença, esquema semiótico, modos de existência e práxis enunciativa. Nesse sentido, a pesquisa tem como resultado a constatação de que não só as três dimensões propostas por Fontanille estão presentes no esquema semiótico do objeto em questão, mas nele encontram um arranjo particular que toma a seguinte direção: os objetivos afetivos devem ser assumidos ou aderidos como disposições afetivas específicas do educando, mas essas disposições precisam ser programadas pelo professor com uma racionalidade da ação que prevê etapas de um percurso. Por fim, as disposições afetivas vivenciadas pelo aluno têm de ser alvo de sua própria avaliação cognitiva, por meio da comparação dos objetos semióticos presentes em seu campo de presença. Caso contrário, o estudante corre o risco de se tornar um sujeito excessivamente apaixonado e se aproxima, assim, de um sujeito semioticamente caracterizado pelo fanatismo ou pela ingenuidade.

Palavras-chave: Taxionomia de objetivos educacionais; Semiótica e educação; Afetividade.



## ABSTRACT

This work proposes to describe the semiotic scheme underlying the pedagogical proposal created by Bloom, Krathwohl and Masia (1974), in order to better explain the teacher's role in student engagement with learning. To illustrate the elements of the described scheme, the work *Pedagogia do Oprimido* (1983) will be used. Bloom, Krathwohl and Masia propose a taxonomy of socio-affective objectives as a global scheme with connected tiers. With regard to discursive semiotics, the theory used as theoretical instrument for this research, it is considered, following Fontanille (2008), that current advances in the area account for the description of this object as a semiotic scheme which provides for the articulation of dimensions of action, cognition and passion integrated with the mobilization of value objects that enter the student's field of presence through the enunciative praxis of teaching-learning. For this endeavor, the semiotic concepts of tensivity, field of presence, semiotic scheme, modes of existence and enunciative praxis will be used. In this sense, the research results in the observation that not only are the three dimensions proposed by Fontanille present in the semiotic scheme of the object in question, but within it they find a particular arrangement that takes the following direction: affective objectives must be assumed or adhered to as specific affective dispositions by the student, but these dispositions need to be programmed by the teacher with a rationality of action that foresees stages in a journey. Finally, the affective dispositions experienced by the student must be the target of their own cognitive evaluation, through the comparison of the semiotic objects in their field of presence, otherwise the student runs the risk of becoming an excessively passionate subject and thus tends towards what may be semiotically characterized as fanaticism or naivety.

Keywords: Taxonomy of educational objectives; Semiotics and education; Affectivity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A extensão da significação típica de termos afetivos, comumente usados, medida em comparação ao continuum da taxionomia.....	24
Figura 2 – Correlações conversa e inversa.....	50
Figura 3 – Esquema da decadência.....	56
Figura 4 – Esquema da ascendência.....	57
Figura 5 – Esquema da amplificação.....	57
Figura 6 – Esquema da atenuação.....	58
Figura 7 – Esquema tensivo da passagem interesse → apreciação.....	64
Figura 8 – Níveis de existência do sujeito.....	68
Figura 9 – Categoria sujeito do consentimento.....	70
Figura 10 – Confrontação do /dever fazer/ e do /querer fazer/.....	71
Figura 11 – Categoria sujeito da recusa.....	71
Figura 12 – Confrontação do /dever fazer /e do /querer fazer/.....	72
Figura 13 – Categoria certeza vs. exclusão.....	74
Figura 14 – Esquema tensivo que opõe emoção e sentimentos.....	77
Figura 15 – Esquema tensivo que opõe emoção e sentimentos com acréscimo nosso.....	79
Figura 16 – Combinatórias possíveis.....	89

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 A perspectiva Semiótica.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Por uma semiótica da educação.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Criando laços teóricos.....</b>	<b>17</b>
<b>2 A TAXIONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS DO DOMÍNIO AFETIVO.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 A proximidade epistemológica da metodologia da taxionomia e da semiótica.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 A intencionalidade da taxionomia.....</b>	<b>21</b>
<b>2.3 O esquema da taxionomia.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3.1 Acolhimento.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3.2 Resposta.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3.3 Valorização.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.4 Organização.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.5 Caracterização por um valor ou por um complexo de valores.....</b>	<b>38</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 A instauração do sensível como objeto de investigação da semiótica.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 A interação educador-educando em uma perspectiva imanente.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3 As racionalidades semióticas.....</b>	<b>44</b>
<b>3.4 A perspectiva tensiva.....</b>	<b>46</b>
<b>3.5 Semiótica e identidade.....</b>	<b>47</b>
<b>3.6 Os modos de presença e as modalidades como conceitos para análise de objetivos educacionais no domínio afetivo.....</b>	<b>52</b>
<b>3.7 Os esquemas tensivo e canônicos.....</b>	<b>55</b>
<b>4 A TAXIONOMIA SOB O OLHAR SEMIÓTICO.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 Primeiro nível da taxionomia.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 Segundo nível da taxionomia.....</b>	<b>67</b>
<b>4.3 Terceiro nível da taxionomia.....</b>	<b>73</b>
<b>4.4 Quarto nível da taxionomia.....</b>	<b>81</b>
<b>4.5 Quinto nível da taxionomia.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a racionalização pedagógica se concentrou no domínio cognitivo da educação, como discute a semioticista Poliana Silvestro (2019). De acordo com a autora, isso se deve a uma questão problemática no que diz respeito ao currículo e ao planejamento didático no domínio afetivo: a falsa concepção de que ensinar valores, atitudes e crenças é doutrinar. Já na década de 1960, quando o segundo compêndio da taxionomia foi publicado (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972), os autores da obra discutiam essa questão. Eles já observavam que a oposição dos termos público *vs.* privado – aquele competindo à escola e este à família – é equivocada para a diferenciação entre comportamento cognitivo e comportamento afetivo, pois ambos são demandas escolares. No ensino de língua portuguesa, para ficar em um só exemplo, a habilidade EF06LI12 da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018, p. 249), “interessar-se pelo texto lido” se inscreve em um rol de objetivos do domínio afetivo.

Paulo Freire (1983), referência na educação popular, também não coaduna com um discurso que organize a diferença entre objetivos cognitivos e objetivos afetivos com as oposições público *vs.* privado ou educação *vs.* doutrinação. O autor, inclusive, demonstra que é a educação antidialógica, com a falaciosa ideia de neutralidade, que tem como eixo centrípeto a doutrinação. Ideologicamente, ela oculta os valores que reproduz, não permitindo ao educando a consciência crítica de suas atitudes e crenças (Freire, 1983). Por outro lado, o educador dialógico tem consciência de sua prática e assume que ela é política, pois toda ação humana é conduzida por um sistema de valores (Freire, 1983).

A ideia de que a oposição doutrinação *vs.* educação subjaz à oposição entre domínio afetivo *vs.* domínio cognitivo, no entanto, não se sustenta mais diante das determinações curriculares oficiais no Brasil. Já estabelecidos na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1988) traziam à tona o conceito de objetivos atitudinais, vinculados ao domínio afetivo. Quanto à BNCC (Brasil, 2018), essa mobiliza os domínios cognitivo e afetivo com a ideia de competência descrita como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Os estudos semióticos vinculados ao domínio afetivo da educação estão a par com a demanda contemporânea que os documentos curriculares oficiais colocam. Veremos, ao discutir o estado da arte dessa temática, que é lugar-comum dos estudos semióticos da

educação citar documentos oficiais. Porém, ainda são escassos estudos que abordem o domínio afetivo enquanto planejamentos didático e curricular. Ao propor uma abordagem semiótica para a descrição do domínio afetivo da educação, através da esquematização semiótica da taxionomia de Bloom, temos consciência de que participamos de uma empreitada coletiva que em última instância visa criar um subdomínio da teoria para dar conta desse objeto. Esse subdomínio da teoria, se bem construído, erigirá esquemas que podem vir a se tornar canônicos e, assim, podem ser utilizados pelos interessados da área com o intuito de comunicar e de propor soluções compreensíveis para problemas teóricos e sócio-educacionais. Nesse sentido, as noções de significação, de transposição e de esquema são fundamentais para se entender tal empreitada.

### **1.1 A perspectiva Semiótica**

O objeto da semiótica é a significação, entendida como uma cadeia pela qual, tanto no interior de um mesmo discurso, quanto interdiscursivamente, um elemento se refere a outro tecendo uma relação de interdependência. Isso se dá pois o sentido só é apreendido em um encadeamento que tece relações de interdependência, para que assim seja compreendido. O objeto dessa ciência é, portanto, não o sentido, mas a significação enquanto atividade discursiva “sempre apreendida em cadeia ou na espessura de outros discursos aos quais ele se refere incessantemente. Cada ocorrência do discurso é, ela própria, ocasião de um grande número de atos de linguagem encadeados e sobrepostos uns sobre os outros” (Fontanille, 2008, p. 109). A operação que dá conta desse processo de significação é a da transposição. Numa perspectiva científica, a demanda é criar um esquema capaz de transpor sentidos utilizando-se de procedimentos ancorados em esquemas explícitos e coerentes, o que permite que as descobertas de uma empreitada sejam verificáveis por qualquer um que domine o método (Greimas; Courtés, 1979).

Para Fontanille (2008) a presença do discurso é sentida pelo sujeito como um objeto que adentra seu campo de presença. Para que esse objeto se torne identificável, o sujeito há de se utilizar de esquemas, de modo que, sem eles, o ato singular de presença não culmina em informação sobre o objeto, pois não é possível transpô-lo em sentido. A esquematização proporciona ao sujeito, então, “conhecimentos e emoções identificáveis”. (Fontanille, 2008, p. 109). Ela permite a comparação, a confrontação e a generalização, consentindo ao sujeito um escape da presença atual e a possibilidade de comunicar essa presença para outros sujeitos.

A esquematização semiótica não é a mesma que cotidianamente o ser humano faz e que poderíamos chamar de ingênua. Qualquer comunicação se vale de esquemas, mas a esquematização semiótica é científica e devedora do pensamento hjelmsleviano. Ela adota, portanto, o empirismo como princípio teórico, segundo o qual a “descrição deve ser não contraditória, exaustiva e tão simples quanto possível. A exigência da não contradição prevalece sobre a da descrição exaustiva, e a exigência da descrição exaustiva prevalece sobre a exigência de simplicidade” (Hjelmslev, 1975, p. 11).

Uma teoria atenta a esses postulados deve considerar em primeiro lugar a coerência de seus princípios, o que a impede de mudanças conceituais abruptas: cada novo conceito incorporado deve prestar contas com os conceitos já estruturados e assentados no corpo teórico. A exaustividade, no entanto, pressiona a teoria a mudanças à medida que o objeto impele o teórico a descrevê-lo esmiuçadamente. A semiótica, enquanto uma teoria da significação, é vocacionada a ampliar seu escopo de atuação e lidar com variados objetos semióticos. Contudo, à medida que ela o faz, ela se modifica, por conta dos dois princípios elencados acima – não contradição e simplicidade. Essa vocação é apontada por Algirdas Greimas, em entrevista concedida para Jacques Fontanille (Greimas; Fontanille, 1984). Ao ser questionado acerca das relações possíveis entre semiótica e outras ciências, dentre elas a pedagogia, Greimas responde que a aplicação da semiótica lança luz tanto para o objeto estudado quanto para a teoria. No que diz respeito à teoria, conforme a aplicação se especializa, ela ganha em especificidade. O objeto de análise demanda uma triagem conceitual do arcabouço teórico, assim como demanda reelaboração e criação de conceitos adequados.

### **1.3 Por uma semiótica da educação**

De acordo com Jean Cristtus Portela (2019), a semiótica da educação ou semiótica didática não é ainda um campo claramente reconhecível, mas pode ser delimitado como um conjunto de textos teóricos e analíticos voltados para a “compreensão da competencialização dos sujeitos em aprendizagem” (Portela, 2019, p. 75). No que diz respeito às publicações internacionais, podemos nos valer de três marcos no século XX que delimitam essa zona de interesse dos semioticistas mundo afora. O primeiro é a publicação, em 1979, do dossiê *Sémiotique didactique*, dirigido por Manar Hammad. Em 1984, um outro passo é dado com a publicação *Sémiotique et enseignement du français*, de 1984, organizada por Fontanille. Poucos anos depois, em 1987, surge um ateliê de Semiótica Didática organizado pelo *Groupe*

de *Recherches Sémio-Linguistiques* que tinha como principal objetivo estabelecer os limites desse campo de pesquisa. O conjunto dessas publicações, de acordo com Jean-Jacques Vincensini, o diretor da última, definiu dois interesses vinculados à competencialização do sujeito: (i) o desenvolvimento de competências vinculadas à leitura e à escrita; (ii) a esquematização do processo de ensino aprendizagem. Nosso trabalho se insere na segunda linha de interesse.

Contemporaneamente, uma importante iniciativa para explorar e reunir quem e o quê se tem produzido em semiótica e educação foi o dossiê “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino” (Barros; Teixeira; Lima, 2019), na revista *Estudos Semióticos*. O número em que se encontra o artigo se trata de uma dossiê temático, composto por 21 artigos, e cujo objetivo principal é “associar a reflexão teórica às práticas pedagógicas” (Barros; Teixeira; Lima, 2019, p. 1). Dentro desse escopo, de acordo com os organizadores, três interesses despontam: (i) a descrição de materiais didáticos à luz de conceitos da semiótica; (ii) a descrição semiótica das interações entre educador e educando no planejamento do processo de ensino-aprendizado; (iii) a didatização da semiótica como um meio para se alcançar objetivos educacionais relacionados à leitura. Se considerarmos materiais didáticos como parte do processo de ensino-aprendizagem, os tópicos 1 e 2 podem ser reunidos em uma mesma égide: a descrição do processo de ensino-aprendizagem.

Para nossa pesquisa, importa mensurar o estado da arte acerca da descrição do processo de ensino-aprendizado. As publicações internacionais trazem algumas contribuições importantes, dentre elas a de Paolo Fabbri (1979). O autor propõe a descrição dos arranjos modais constituintes da identidade docente a partir das seguintes modalidades: /fazer saber/ e /fazer crer/<sup>1</sup>. Conforme o aluno vai assumindo o dever aprender, o papel do professor oscila entre uma modalidade e outra. Além da descrição da estrutura narrativa do processo de ensino-aprendizagem, Fabbri (1979) aborda as estratégias discursivas do /fazer saber/ e do /fazer crer/ com a finalidade de entender como os contratos em sala de aula se constroem e são constantemente reativados.

Outro estudo importante é o de Eric Landowski (2016). O autor possui uma proposta para a esquematização do processo de ensino-aprendizagem que aplica elementos extraídos de sua sociosemiótica. A partir da formulação central de regimes de interação, o autor postula dedutivamente quatro tipos de interação para a relação entre educador, educando e objeto de conhecimento: a manipulação, a programação, o ajustamento e o assentimento.

---

1 A fim de proporcionar clareza à leitura, no presente trabalho colocaremos as modalidades entre barras (ex: /querer fazer/) quando se tratar de uma combinação de mais de uma modalidade. No caso de uma modalidade sozinha, não faremos marcações adicionais (ex: querer).

Para cada uma dessas interações haveria um tipo de estratégia pedagógica típica e uma finalidade típica da educação. A esquematização do autor, então, procura sistematizar o processo de ensino-aprendizagem com um inventário das possibilidades no processo, mas entendemos que não se atém a sua sintagmatização, ou seja, à sequência que caracteriza a direção do processo.

No Brasil, destacam-se cinco autores cujos respectivos trabalhos estão próximos do interesse de nossa pesquisa, de modo que contribuíram para a descrição do processo de ensino-aprendizado: José Leite Jr. e Vinícius da Silva Vieira (2019); Poliana Sabina Quintiliano Silvestro (2019; 2022); Daniervelin Renata Marques Pereira (2013); Eliane Soares de Lima (2021). Todos esses trabalhos citados estão preocupados com determinações curriculares oficiais e citam tais documentos. O primeiro, o segundo e o terceiro trabalho dos autores supracitados utilizam a taxionomia de objetivos educacionais para circunscrever seus objetivos: a descrição semiótica da consecução de objetivos educacionais. Leite Jr. e Vieira (2019) utilizam a semiótica como aporte teórico para analisar a consecução de objetivos educacionais, do domínio cognitivo, vinculados ao ensino de literatura por meio da relação enunciativa professor-aluno. No caso de Silvestro (2019), a autora se apropria das contribuições tensivas de Zilberberg e da semiótica das paixões para a analisar os aspectos passionais envolvidos na realização e na avaliação de objetivos pedagógicos do domínio afetivo. Lima (2021), por sua vez, utiliza a proposta da sócio-semiótica de Landowski, já comentada, para descrever os regimes de interação que a proposta pedagógica da BNCC propõe (Brasil, 2018). Ainda nesse viés educacional, Pereira (2013) utiliza o mesmo aporte teórico que pretendemos mobilizar – o conceito de campo de presença – mas para descrever a peculiaridade das interações virtuais no processo de ensino-aprendizagem para a realização de finalidades didáticas. Por fim, Silvestro (2022), tendo como corpus seções de um livro didático, publicou um artigo em que analisa o devir de objetos no campo de presença de um enunciatário pressuposto para a realização de um objeto do domínio afetivo da educação, proposto pela BNCC (Brasil, 2018). Sendo nosso referencial teórico constituído centralmente pelo conceito de campo de presença, sobremaneira, interessam-nos os trabalhos de Silvestro (2022) e Pereira (2013).

Vale ainda pontuar que, a partir da problemática trazida pela BNCC (Brasil, 2018) no que diz respeito a novas práticas didáticas, Lima (2021, p. 669) escreveu um artigo no qual objetivava “uma racionalização da atividade docente concebida enquanto prática semiótica”. Em alguma medida, nosso objetivo se assemelha bastante ao da autora e se inscreve em uma seara de esforços que visam colaborar com a descrição semiótica do processo de ensino-



aprendizado (Silvesso, 2019; Leite Jr. e Vieira, 2019).

Em um momento em que essa relação implicada entre semiótica e didática se funda no campo da semiótica, nosso trabalho possui um objetivo que alcança dois enunciatórios coletivos: os semioticistas e os agentes vinculados à educação. O autor desta dissertação sincretiza os dois.

Para o público semioticista, e no que diz respeito ao desenvolvimento de nosso campo, vale retomar Greimas em entrevista concedida ao Fontanille (1984), na qual Greimas propõe que a aplicação da semiótica lança luz tanto sobre o objeto estudado como sobre a teoria. Conforme a aplicação se especializa, a teoria vai ganhando contornos também específicos para lidar com seu objeto, haja vista a autonomia do que já na época da entrevista se chamava de linguística aplicada.

Para o público de agentes da educação, fazemos coro ao desejo de Fontanille (2021) que, ao discutir a relação entre semiótica e educação, força as barreiras do campo semiótico para que os saberes desenvolvidos aí alcancem novos destinatários.

Os “outros públicos” que evoquei linhas antes esperam que a abordagem semiótica seja uma abordagem resolutamente empírica, repousando sobre dados contemporâneos e adequadamente estabelecidos, ancorados nas problemáticas de hoje: é o desejo que manifesto, que a semiótica didática que vocês objetam possa dialogar dignamente com todas as ciências e os públicos que se ocupam da educação (Fontanille, 2021, p. 158).

Apesar de a obra analisada em nossa pesquisa ter sido escrita há mais de meio século – *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo* (1972) – sua pertinência surge com novos contornos no momento atual da comunidade semiótica, em que se busca consolidar conceitos para a descrição da educação em seus vários âmbitos.

#### **1.4 Criando laços teóricos**

Dado o que foi explanado, podemos agora definir nossa hipótese. Propomos que a realização de objetivos educacionais do domínio afetivo se constitui em modos de presença de objetos-valor que adentram o campo de presença do educando, mobilizando as dimensões da ação, da cognição e da paixão. Para que se afirme algo de tal ordem, é preciso primeiramente estabelecer uma correspondência entre a realização de objetivos educacionais do domínio afetivo e o trânsito dos modos de presença dos objetos-valor em um dado projeto de ação. Isso, pois, em última instância, o processo de ensino-aprendizagem é uma totalidade vinculada à conjunção de objetos e por isso programada. A consecução de um dado objetivo

educacional engendra mudanças nas atitudes e/ou crenças e/ou valores do educando.

Assim, o modo de transformação, abrupto ou lento, tônico ou átono, sugere que essa dinâmica pode ser descrita por meio da correlação tensiva das valências de extensidade e de intensidade que mobilizam a irrupção e a estada de um dado objeto valor em um campo de presença. Em última instância, a avaliação que o educando faz de si, do mundo e do próprio processo educativo também está na dependência da apreensão e da comparação de objetos em um campo de presença, por meio das modalidades do saber e do crer entre os objetos.

A fim de alcançar nossos objetivos e testar nossas hipóteses, o texto que segue possui mais três capítulos. O segundo sintetiza aspectos pertinentes da obra analisada, dando assim contorno ao nosso *corpus*. O terceiro é dedicado à nossa fundamentação teórica. Por fim, o quarto dedica-se à descrição da taxionomia dos objetivos educacionais que será ilustrada com a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Essa obra possui, postulamos, possui um objetivo geral que pode ser inscrito na taxionomia dos objetivos educacionais do domínio afetivo. Servirá então para que vislumbremos como se manifestam elementos do esquema semiótico que descreveremos. Das descrições resulta um modelo semiótico, um esquema que explica a consecução de objetivos pedagógicos do domínio afetivo. Por fim, concluímos o trabalho apontando para os resultados e as lacunas de nossa pesquisa.

## 2 A TAXIONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS DO DOMÍNIO AFETIVO

### 2.1 A proximidade epistemológica da metodologia da taxionomia e da semiótica.

Inicialmente, julgamos importante explicitar um fundamento epistemológico da taxionomia à medida que o apontamos como um ponto de contato com a semiótica: a arbitrariedade da teoria como resultado da comunhão entre pensamento dedutivo e indutivo.

Greimas e Courtés (1979, p. 101) distinguem dois tipos de raciocínio dedutivo: o categórico-dedutivo e o hipotético-dedutivo. Naquele o enunciador postula um conjunto de proposições de antemão verdadeiras; neste o enunciador supõe que elas são verdadeiras. À medida que se formula modelos a partir das descrições, a pesquisa é também indutiva. Para a semiótica, “indução é uma sequência de operações cognitivas, efetuadas por ocasião da descrição (ou da construção de um modelo), que consistem em passar de um componente a uma classe, de uma proposição particular a uma proposição mais geral, etc” (Greimas; Courtés, 1979, p. 234). Desse modo, dedução e indução são operações cognitivas muitas vezes complementares em uma pesquisa. No caso da taxionomia, o ponto de partida foi dedutivo, em seguida a descrição efetuou uma indução e em um terceiro momento os resultados foram “inscritos em um quadro dedutivo, de maior generalidade” (Greimas; Courtés, 1979, p. 234).

No caso da semiótica, esse movimento fica nítido ao lermos o balanço teórico que Greimas e Fontanille fazem em *Semiótica das Paixões* (1993):

O edifício teórico não pode ser construído [...] num gesto fundador acompanhado de uma sequência de deduções teomáticas: uma descoberta localizada na superfície do texto, uma inconsistência que aí se percebe não deixa de ressoar em profundidade na teoria e provocar perturbações, suscetíveis de questionar a economia do percurso gerativo em seu conjunto (Greimas; Fontanille, 1993, p. 9).

Além disso, cabe ainda falar um pouco mais sobre a ideia de descrição. O levantamento de hipóteses é seguido de uma descrição que se configura como “os procedimentos que satisfazem aos critérios da cientificidade, definindo-se os procedimentos, por sua vez, como classes de operações ordenadas” (Greimas; Courtés, 1979, p. 111). O aparato semiótico enquanto metalinguagem capaz de descrever a linguagem, fornece, para a pesquisa, os elementos necessários para que a descrição seja científica.

Bloom, Krathwohl e Masia, autores da taxionomia, dedicam um tópico na obra *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo* (1972) para discutir o assunto. Em linguística, este tema foi debatido como uma demanda epistemológica por um dos

predecessores da semiótica, Louis Hjelmslev (1975).

Bloom, Krathwohl e Masia (1972) postulam que os esquemas de classificação da taxionomia são arbitrários. Isso não significa que os esquemas desenvolvidos pelos autores não sejam familiares, ou aparentemente “naturais”, como denomina Bloom, aos educadores que vivem a “realidade” da sala de aula. Da mesma forma, para um leitor de narrativas míticas, o percurso canônico do sujeito (Greimas; Courtés, 1979) parece “orgânico”, apesar de ser um esquema linguageiro e, portanto, convencional.

Ao enfatizar o contrato social que fundamenta a aceitabilidade de sua teoria como adequada, apesar de arbitrária, Bloom Krathwohl e Masia se aproximam da teoria semiótica do discurso, abrindo assim terreno fértil para a exploração semiótica. Hjelmslev (1975, p. 16) diz que a teoria não implica a realidade: sendo a teoria um “sistema dedutivo puro”, é a partir das “premissas por ela enunciadas” que o teórico calcula seus resultados. Ela assim postulada não é, como talvez possa soar para um desavisado, um trabalho alienado da realidade, pois visa à adequação. A definição do objeto relaciona-se com sua adequabilidade: quanto mais simples, mais geral e mais se aplica aos dados da realidade.

Em virtude de sua adequação, a teoria da linguagem realiza um trabalho empírico; em virtude de seu caráter arbitrário, realiza um trabalho de cálculo. Baseando-se em certos fatos da experiência – necessariamente limitados, embora seja útil que sejam tão variados quanto possível – o teórico empreende, num campo preciso, o cálculo de todas as possibilidades (Hjelmslev, 1975, p. 21).

Ou seja, para Hjelmslev (1975), linguista precursor da semiótica discursiva, em si a teoria não depende da experiência. Ela constitui um sistema dedutivo puro, visto que, a partir de premissas enunciadas, permite um cálculo de possibilidades resultantes dessas premissas. No entanto, é adequada, pois as premissas por ela enunciadas preenchem condições necessárias para que se apliquem aos dados da experiência.

A taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom, Krathwohl e Masia (1972), postulada arbitrariamente por seus autores, realiza um procedimento equivalente. A partir de um levantamento de premissas em documentos da área educacional, os autores deduzirão a taxionomia que se pretende geral. Ou seja, por mais que o procedimento tenha utilizado determinados textos, a dedução não está vinculada a eles. Nas palavras de Hjelmslev:

A partir desse momento ele [o teórico] decidiu – de um modo arbitrário mas adequado – quais são os objetos aos quais a teoria pode ser aplicada e quais aqueles aos quais ela não pode ser. Todos os objetos assim definidos são então submetidos a um cálculo geral que prevê todos os casos concebíveis. Esse cálculo, deduzido a partir da definição apresentada e independentemente de qualquer referência à experiência, fornece o instrumental que permite descrever ou reconhecer um dado texto e a língua sobre a qual ele está elaborado (Hjelmslev, 1975, p.21).

Em contrapartida, os autores da taxionomia propõem um esquema geral abstrato e defendem que os três domínios da aprendizagem propostos – a saber: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor – não são um modelo de correspondência exato da realidade do comportamento humano. A tentativa empreendida foi a de criar um esquema de referência comum a profissionais da área de educação, pelo qual objetivos educacionais, dos mais variados possíveis, pudessem ser comunicados de forma precisa. Ele é, assim, convencional, dedutivo e, enfim, arbitrário. Esse avizinhamo epistemológico facilita a aproximação entre a taxionomia de Bloom e a semiótica de Greimas e de seus seguidores à medida que os enunciadores epistemológicos das duas teorias conscientemente não têm como objeto o “mundo real”, mas esquemas linguageiros.

## 2.2 A intencionalidade da taxionomia

A taxionomia surge a partir da dificuldade de cooperação e de comunicação entre profissionais da área de avaliação educacional. Em 1948, na Convenção da *American Psychological Association* (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972), foi identificado que a raiz dessa problemática era a falta de um esquema de referência comum. A solução estava vislumbrada: era preciso um esquema capaz de englobar objetivos educacionais, manifestados no comportamento de estudantes, e encadeados em um *continuum* vinculado ao processo de ensino. Dessa forma, os objetivos são capazes de dar direção a um processo e de serem enunciados com alguma clareza, pois mais ou menos localizados em um todo comunicável. Além desse intuito, o esquema poderia servir como modelo para comparação de experiências educacionais, pois metodologias distintas poderiam ser emparelhadas em termo de resultados de objetivos hierarquizados, uma vez que provenientes de um esquema global com componentes pressupostos uns pelos outros.

Os pesquisadores escolheram então nomear esse modelo uma taxionomia, uma vez que:

Uma verdadeira taxionomia é uma série de classificações, que são ordenadas e dispostas com base em um princípio único ou com base num conjunto consistente de princípios. Tal taxionomia verdadeira pode ser testada, determinando-se se está em concordância com a evidência experimental e se a maneira pela qual as classificações são ordenadas corresponde a uma ordem real entre os fenômenos pertinentes. A taxionomia também deve ser coerente com pontos de vista teóricos corretos, acessíveis no campo. No ponto em que é incoerente, deveria ser desenvolvido um modo de demonstrar ou de determinar que alternativa é a mais adequada. Finalmente, uma verdadeira taxionomia deveria ser de valia para assinalar os fenômenos que ainda devem ser descobertos (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 9).

Um dos primeiros apontamentos do trabalho foi criar uma divisão tríplice de objetivos educacionais “tão antiga quanto a filosofia grega” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.5): objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores. Cada domínio deveria dar conta de um conjunto de comportamentos humanos vinculados à aprendizagem. O cognitivo daria conta de objetivos atrelados à recordação e à resolução de problemas intelectuais a partir da compreensão, da aplicação, da análise, da avaliação e da síntese de elementos. O afetivo estaria vinculado ao acolhimento, aos valores, às atitudes, às crenças e ao caráter. Por fim, o psicomotor classificaria objetivos que dessem ênfase à manipulação de objetos e de coordenação neuromuscular.

Esses domínios, apesar de interdependentes, não são mensuráveis da mesma forma e um nem sempre implica o outro de maneira convergente: um aluno pode estar no mais alto nível cognitivo e sequer valorizar o conteúdo que estuda. Dessa forma, fica justificada a criação de uma taxionomia para cada domínio com princípios e componentes distintos.

Os pesquisadores que iniciaram esse empreendimento, nunca chegaram a desenvolver a taxionomia do domínio psicomotor. Primeiramente, desenvolveram a taxionomia do domínio cognitivo e, depois de alguns anos, a taxionomia do domínio afetivo. No que diz respeito ao domínio cognitivo, os autores instituíram seis classes para sua estruturação e os seguintes comportamentos que se espera de cada uma: (i) conhecimento: a recordação e a evocação de elementos específicos e universais; (ii) compreensão: a apreensão de um conteúdo comunicado; (iii) aplicação: o uso de abstrações para a resolução de problemas; (iv) análise: o desdobramento de uma comunicação em suas partes constituintes, de modo a perceber a hierarquia entre elas e os efeitos transmitidos por essas relações; (v) síntese: a capacidade de criação a partir da combinação dos elementos aprendidos; (vi) avaliação: a habilidade de julgar valores a partir de critérios estabelecidos previamente.

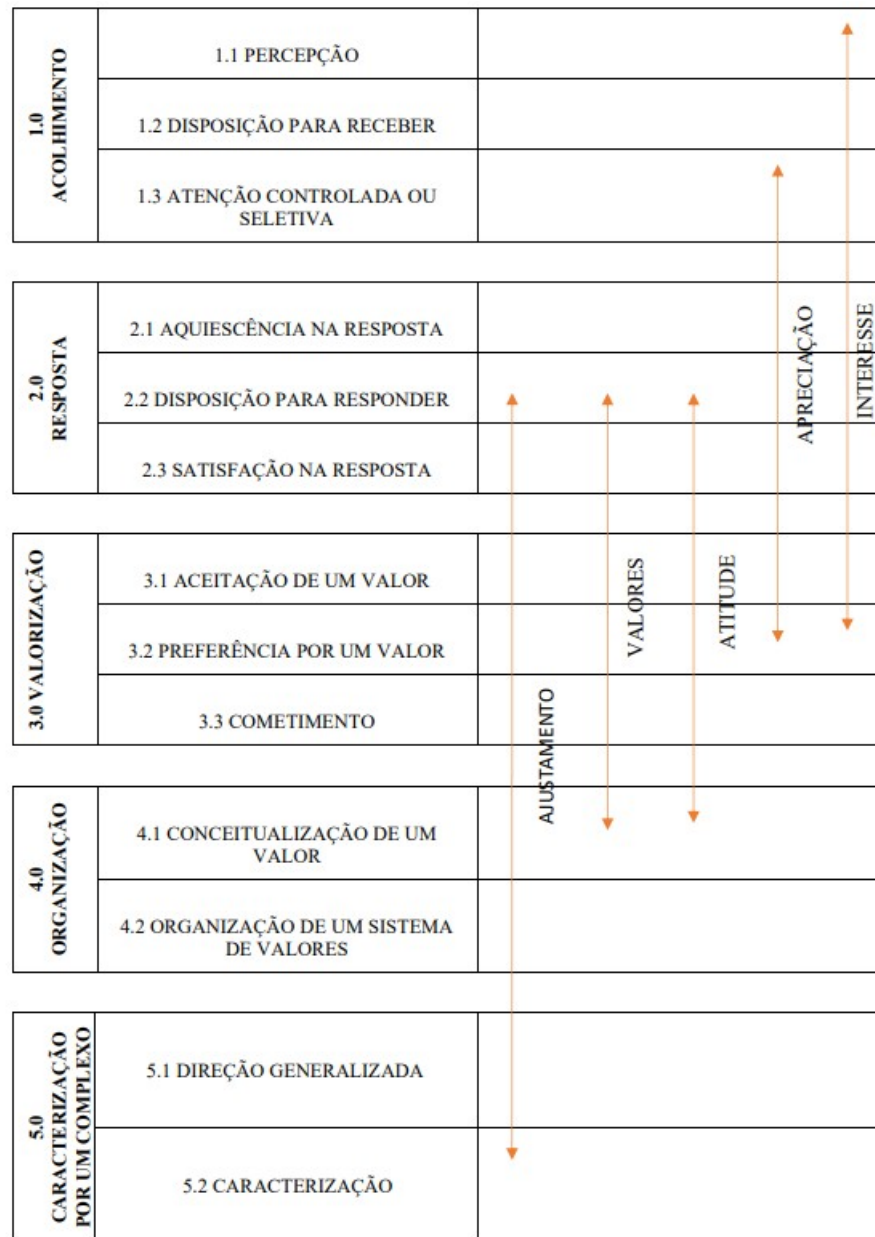
Na próxima seção desse capítulo, abordaremos em maior profundidade os princípios de ordenamento e as classes e subclasses do esquema do domínio afetivo.

### **2.3 O esquema da taxionomia**

De forma indutiva, na análise do *corpus* eleito para o trabalho com o domínio afetivo, os pesquisadores chegaram a cinco termos que eram recorrentemente mencionados como objetivos e foram dimensionados por eles como componentes comportamentais,

indicadores do que viria a ser o esquema da taxionomia: interesses, atitudes, valores, apreciação e ajustamento (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 24). O que foi percebido pelos pesquisadores é que os indicadores eram vagos. O termo interesse, por exemplo, abrangia uma série de objetivos, desde o aluno somente perceber um dado objeto até o fato de ele o apreciar e procurar contato constante com aquele objeto, ou seja, ter ampla extensão. No entanto em conjunto, esses termos abrangem todo o esquema taxionômico, como observam os autores: “Quando examinamos a extensão de significações, para cada termo, e comparamos esta extensão à estrutura da taxionomia, descobrimos que geralmente cada termo ajustava-se a significações, além de uma seção do *continuum* de internalização.” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 35). A seguinte figura demonstra isso:

Figura 1 – A extensão da significação típica de termos afetivos, comumente usados, medida em comparação ao continuum da taxionomia.



Fonte: Bloom, Krathwohl e Masia (1972, p. 36).

Dispondo desses componentes comportamentais, os pesquisadores postularam dedutivamente um esquema para classificação de objetivos educacionais do domínio afetivo em níveis. A taxionomia possui os cinco níveis expostos da figura acima: acolhimento, resposta, valorização, organização e caracterização por um valor ou complexo de valores. Um *continuum* subjaz e correlaciona esses níveis.

O *continuum* se desenvolveu a partir de um nível, no qual o indivíduo está meramente cômico de um fenômeno, sendo capaz de percebê-lo. No próximo nível,



está disposto a prestar atenção ao fenômeno. No nível seguinte, responde aos fenômenos, com um sentimento positivo. Posteriormente, pode sentir bastante fortemente, para perder seu tempo em responder. Em algum ponto do processo, ele conceitualiza seu comportamento e sentimentos e organiza estas conceitualizações numa estrutura. Esta estrutura cresce em complexidade, à medida que se torna sua perspectiva de vida (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 26).

Os termos que perpassam os níveis e, no entanto, não atravessam toda a taxionomia servem para a análise de situações pedagógicas que não realizam o esquema de forma completa, por exemplo: um dado planejamento didático pode pretender somente o interesse do aluno, o que implicaria objetivos situados do nível 1.1 ao 3.2. No entanto, os autores precisavam de um eixo para uma classificação hierárquica totalizante dos objetivos. No domínio afetivo, o eixo hierárquico que garante a passagem dos níveis é o conceito de internalização, “pelo qual um fenômeno ou valor sucessiva e penetrantemente se torna parte do indivíduo” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 27). Ele funciona como princípio organizador para a construção do *continuum* afetivo e engloba os mencionados níveis de objetivos educacionais.

Segundo Bloom e equipe, uma primeira dificuldade que se impõe para a esquematização da internalização é o fato de ela ser multidimensional, pois comportaria, segundo os autores, ao menos três aspectos: (i) intensidade emocional vs. atonia emocional; (ii) controle externo vs. controle interno; (iii) consciência vs. inconsciência. Esses aspectos se configuram na descrição, ou seja, no desdobramento da noção de internalização.

Primeiramente, o aspecto emoção, que na base do esquema (nível 1.0) é átono, vai se intensificando conforme o sujeito avança até uma culminância (nível 3.0). Depois de alcançar esse limite máximo, a emoção volta a atonizar-se progressivamente até ficar “neutra” (nível 5.0). Nesse momento, a emoção situa-se como uma memória afetiva que pode ser resgatada a qualquer momento se a situação demandá-la.

A qualidade emocional é, portanto, descrita na taxionomia da seguinte forma: nos níveis mais baixos há uma emoção de neutralidade e posteriormente uma leve emoção; nos níveis intermediários a emoção se intensifica; em seguida, perde sua força, voltando ao estágio de neutralidade nos últimos níveis. A volta ao estágio de neutralidade se dá, então, quando o sujeito está caracterizado por dado valor, de modo que a ação regida por esse valor é um hábito em sua vida. Vê-se, assim, que o aspecto da neutralidade perpassa toda a taxionomia.

O segundo aspecto está relacionado ao crescimento “da extensão em que o controle externo, pelo ambiente, submete-se ao controle interior, à medida que alguém escala o contínuo” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 29). Em níveis baixos do contínuo, ou

*continuum*, o controle interno do sujeito apenas dirige sua atenção. Conforme ele escala a taxionomia, ele passa a responder, mas ainda sob determinação de um controle exterior. Adiante, a resposta é dada mesmo sem a supervisão do controle externo. Enfim, o sujeito passa a se interessar pelo fenômeno até um momento em que ele persiste na resposta.

Para abordarmos o último aspecto é importante mensurar o que os autores querem dizer com o termo consciência. Para tal, valemo-nos de dicionários de língua portuguesa em confronto com trechos da obra de Bloom, Krathwohl e Masia (1972). Para taxionomia, consciência está relacionada à definição de English & English (*apud* Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 38), que é “o funcionamento mais ou menos integrado do sistema de valores de uma pessoa”. Para que o professor em sua prática logre esses objetivos é preciso promover a escalada do aluno até os últimos níveis da taxionomia, nos quais há “a integração e a inter-relação dos valores de uma pessoa num sistema” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 38). Nesse sentido, de acordo com os autores citados na obra de Bloom, consciência equivaleria ao que em psicanálise é chamado de superego, “a incorporação de padrões morais da sociedade” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 38). Considerando essa definição, o *continuum* é escalado até um nível em que “as pessoas são universalmente controladas por uma filosofia de vida organizada e integrada” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 38). A consciência do aluno no começo da taxionomia é átona à medida que ele não percebe o que é proposto pelo professor com intensidade. Conforme o aluno vai avançando, as proposições vão se tornando intensas, mas no decorrer do processo voltam se a atonizar até chegarem no último nível em que ele está inconsciente dos aspectos trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, podendo evocá-los para a consciência quando a situação exige.

Uma vez apresentados o esquema geral da taxionomia e os aspectos que concorrem na passagem entre os níveis, procedemos à descrição de cada nível para que nosso leitor tenha condições de avaliar as sucessivas análises e aplicações da taxionomia que efetuaremos em nosso projeto.

### **2.3.1 Acolhimento**

Nesse nível o professor objetiva que o aluno acolha determinado fenômeno. Acolhimento equivale a prestar atenção, tanto que o uso de artifícios audiovisuais, de acordo com os autores, pode ser um meio para a realização desse objetivo, pois o professor pode assim destacar determinado fenômeno que ele espera que o aluno perceba.

Como em todos os níveis, há uma direção que permite ao aluno e ao professor

avançar no processo de ensino-aprendizado, indo ao topo da hierarquia da taxionomia. No caso do primeiro nível, o do acolhimento, o aluno inicialmente precisa estar cômscio do fenômeno, percebê-lo, posteriormente dispôr-se a recebê-lo e, por fim, ser capaz de controlar sua atenção para selecionar determinado fenômeno em um dado processo.

Nós nos deteremos em cada um desses estágios, mas não sem antes destacar uma questão colocada pelos autores. Como apontam Bloom, Krathwohl e Masia, assumir o acolhimento “como o degrau inferior da escada” não exclui a história de vida do aluno, ou seja, seu sistema de valores que por certo predetermina como os fenômenos são percebidos:

Indicar que este é o degrau inferior da escada, entretanto, absolutamente não implica que o professor está iniciando de novo. Por causa da experiência prévia (formal ou informal), o estudante traz a cada situação um ponto de vista ou disposição, que pode facilitar ou obstar seu reconhecimento daquilo para o que o professor está tentando sensibilizá-lo (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 97).

No entanto, se por um lado os autores consideram esse fenômeno inerente ao processo de aprendizado, devendo ele ser considerado pelos professores, por outro avaliam que esse comportamento não faz parte daqueles elencados na categoria de acolhimento.

No primeiro subnível do acolhimento (1.1), “Percepção”, o aluno percebe o fenômeno mas não se compromete com essa percepção. Conforme apontam os autores, “não estamos tão preocupados com a recordação, ou a capacidade de evocar um item ou um fato, como em que o que aprende esteja meramente consciente de algo, desde que lhe seja dada a oportunidade apropriada, que leve em consideração uma situação, fenômeno, objeto ou estado de coisas” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.98). Na prática da avaliação, portanto, o sujeito pode ser incapaz de verbalizar um fenômeno percebido e ainda assim ter alcançado esse degrau. Certamente, isso é um óbice para avaliações, o que é um dos motivos para professores geralmente não enunciarem objetivos limitados a este subnível. São comuns, então, objetivos que consideram a percepção, mas apontam para sua superação, como este exemplo: “Observa, com diferenciação crescente, as cenas e os sons, encontrados na escola e fora dela” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 99).

Em síntese, nesse nível o comportamento a ser avaliado é a consciência do aluno de alguma coisa, independentemente da valoração:

Durante a percepção, o objeto ou fenômeno sobressai momentaneamente, como uma figura em estado natural, contra um fundo geral. Mesmo quando percebida claramente, a figura possui mais um lugar periférico do que um lugar central, no campo psicológico do estudante, porque ainda não foi investida de importância. Ele simplesmente nota o objeto ou fenômeno, mas sem interesse. De fato, diz; ‘Estou consciente dele. Mas pouco me importa’ (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 100).

Como dito anteriormente, pode o professor preocupar-se e enunciar objetivos que flagrem o desenvolvimento de uma percepção, antes mais “grosseira” e posteriormente mais “refinada”. Insistimos que “As respostas obtidas podem ser avaliadas, tanto em termos de existência de uma percepção, como de uma profundidade da mesma” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 100), mas não se mensura ainda a valorização.

No segundo subnível desse nível (1.2), “Disposição para receber”, para além de perceber o fenômeno, o sujeito não tenta evitá-lo. Mais que isso, ele está “querendo tolerar um dado estímulo” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 107). Como dito anteriormente, percepção “implica neutralidade ou julgamento pendente em relação ao estímulo” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 106). Como alguns objetos são evitados pelos alunos quando entram em contato com ele, esse objetivo já é uma conquista em vários casos. Um exemplo é lidar em sala de aula com a arte modernista, uma vez que costuma gerar estranhamento num primeiro contato. Ao se dispor a confrontar-se com esse objeto, o aluno já está no segundo nível do acolhimento.

Nesse degrau, o aluno ainda não está disposto a selecionar um fenômeno diante de muitos outros, o que exige do professor planejamento para elaborar um ambiente onde haja poucos estímulos:

Neste nível do *continuum*, o professor não está preocupado em que o estudante o busque, e nem mesmo, talvez, que num ambiente apinhado de muitos outros estímulos o que aprende necessariamente preste atenção ao estímulo. Antes, na pior das hipóteses, desde que lhe seja dada a oportunidade de prestar atenção, num campo de relativamente poucos estímulos concorrentes, que não esteja procurando ativamente evitá-lo. Na melhor das hipóteses, está disposto a dar-se conta do fenômeno e dedicar-lhe a sua atenção[...]. Modelos, ou a apresentação do fenômeno numa forma intencionalmente simplificada, serão muito frequentemente usados aqui, para ajudar o que aprende a isolar o fenômeno. Animação, slides, gráficos, mapas e outros dispositivos audiovisuais são úteis para este propósito. Ou o professor pode criar um ambiente em que há poucos estímulos, nas adjacências físicas; um exemplo deste método é o uso de cabines individuais à prova de som, para escutar gravações musicais (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.106).

A testagem desse nível é negativa, pois busca-se observar se existe ausência de rejeição a determinado estímulo. Não há, no curso desse nível, necessariamente, interesse pelo objeto, pois não interessa aqui o investimento de valor positivo. A tolerância é o que se espera.

Nesse nível também é possível flagrar diferentes tonalidades, ou intensidades, da disposição para receber. Os autores fazem uso da noção de profundidade para descrever esse fenômeno (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 198). Para além do termo profundidade, os autores apontam para a possibilidade de o professor avaliar também a amplitude dos meios utilizados ao propor, por exemplo, a observação do comportamento do aluno se dispor a

desenvolver habilidades não só na pintura mas em distintos meios de expressão artística. Por fim, os autores apontam que a disposição para receber um objeto não implica o domínio cognitivo dele, mas implica, sim, que o aluno esteja consciente da natureza do estímulo, para que assim possa deliberadamente tolerá-lo.

No último subnível do acolhimento (1.3), “Atenção controlada ou seletiva”, o aluno opera a diferenciação de um certo estímulo, em figura e em fundo, num nível consciente e talvez semiconsciente: a diferenciação de aspectos de um estímulo, que é percebido como claramente separado das impressões adjacentes. Se no nível anterior o professor devia preocupar-se em fornecer poucos estímulos com o fito de levar o aluno a prestar atenção no objeto proposto, aqui, a despeito de muitos estímulos, o aluno seleciona o objeto e controla sua atenção: “Em comparação com o nível precedente, existe um elemento aqui de controle da atenção do que aprende, de maneira que o estímulo preferido é selecionado e lhe é dada atenção, apesar dos estímulos concorrentes que o distraem” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 112).

Apesar disso, a percepção ainda “é sem tensão ou avaliação” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 111). Com isso os autores querem dizer que não se espera, ainda, a valorização do objeto, mas se espera que os alunos, ao se depararem com determinado fenômeno, prestem atenção. Dado estímulo é então percebido de forma mais vigorosa, por conta de uma certa “força da consciência”. Os autores utilizam a metáfora do palco de teatro (ou algo equivalente) através da figura do refletor para conotar intensidade:

No nível 1.2, o estudante relata que, na pior das hipóteses, não tem aversão por cantar no pequeno conjunto vocal da escola e na melhor das hipóteses, está disposto a experimentar esta atividade. No nível 1.3, esta atividade se desloca para mais perto do centro da cena da percepção e, muito frequentemente, está na luz do refletor (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.112).

Pode aparentar contradição a ideia de que aqui ainda temos uma percepção neutra, visto que em alguns momentos a valorização parece estar presente, como nesse trecho em que se encontra a palavra preferência. Pelo que entendemos, os autores não excluem essa possibilidade, só não consideram pertinente para a realização desse nível. Ainda assim, nesse trecho destacado, a preferência pode ser entendida como maior saliência.

### **2.3.2 Resposta**

Nesse nível, o engajamento ultrapassa a simples atenção ao fenômeno. Além de o estudante estar ativamente prestando atenção, ele já se compromete com o objeto e aprende

fazendo. Apesar disso, os autores advertem que o estudante não age por uma motivação interna, “um valor seu” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 117). Ele agirá porque as circunstâncias o impelem: o aluno faz a tarefa proposta impelido por um dever. Nos níveis anteriores, o estudante só percebia o fenômeno atentamente no nível 1.3, mas não agia em relação a ele.

A categoria resposta foi dividida em três subníveis e por eles vemos crescer o comprometimento do estudante com a prática proposta pelo professor.

À medida que o estudante galga os degraus, sobe de nível, ele assume cada vez mais a responsabilidade pela ação. Muitos professores estarão satisfeitos se seus alunos alcançarem o último subnível dessa faixa (2.3), visto que ele corresponde bem ao indicador “interesse”, recorrente no banco de dados levantado pelos autores. Claro que o termo interesse, como se vê na Figura 1, é polissêmico e se presta para a enunciação de vários objetivos. Todavia os pesquisadores identificaram que a maioria dos professores “usa comumente o termo, para indicar o desejo de que uma criança se torne suficientemente envolvida ou compromissada com um assunto, fenômeno ou atividade, que o procurará novamente e terá satisfação em trabalhar ou se entregar ao mesmo” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 118).

Indo mais adiante, palavras importantes para a descrição do comportamento no nível (2.1), “Aquiescência na resposta”, são *obediência* ou *submissão*. Ambos os termos indicam passividade e também implicam que a ação que impele o comportamento não é sutil. Os autores avaliam que o termo *submissão* é melhor em alguns casos que *obediência*, porque a *submissão* implica certa resistência ou ação a contragosto, o que pode existir, mas nem sempre nesse nível.

Nesse degrau, o estudante realiza a ação sem resistência, mas ainda não está convencido completamente da necessidade de fazê-lo: se houver opções para responder de outra forma mais prazerosa, o estudante não realizará a ação proposta. Numa sala de aula, o professor e as circunstâncias escolares exercem, nesse nível, um papel bem ativo em contraste com o papel passivo do estudante.

Poucos objetivos enunciam esse nível, pois a *submissão* dos alunos não é um ideal de aprendizado, principalmente em uma sociedade democrática. Esse estágio não é compatível com “comportamentos automotivados e autodirigidos” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 119). Esses objetivos, sim, são o ideal de muitas propostas pedagógicas. Os autores chegam mesmo a dizer que a ênfase nesse tipo de comportamento, o *submisso*, chega a bloquear o progresso ulterior no *continuum* da taxionomia. Apesar disso, há áreas

específicas, como as de segurança e saúde, que se valem desse nível sem idealizar a subida do estudante na taxionomia. Nessas áreas, a não submissão às regras pode colocar em risco a integridade física do sujeito, não precisando ele valorizar (no sentido da taxionomia) esse comportamento, somente se submeter, tendo em vista seu próprio bem-estar.

Em termos de testagem, desde que o estudante responda às propostas do professor já se considera que ele está aquiescendo. Se interessar ao avaliador descrever em que nível exato está o aluno, ele pode se valer da observação para avaliar se o aluno age com ou sem vigilância. Um exemplo bastante ilustrativo é um professor que observa o comportamento dos alunos em relação às regras de trânsito por toda a semana, mas agora na ocasião de um passeio, por exemplo, quando não há agente de trânsito. Se o aluno, durante todos os dias úteis da semana, comporta-se conforme as regras e nos finais de semana não se submete a elas, esse é um sinal de que o aluno está somente aquiescendo. Ou seja, ele permanece no nível 2.1. Um outro exemplo é o da criança que não precisa ser solicitada para escovar os dentes na presença dos pais. Nesse caso, poderíamos pensar que ela já está no nível 2.3 – “Satisfação na resposta”. No entanto, se na ausência dos pais ela não escova os dentes, melhor seria avaliar que ela está ainda no nível 2.1.

A palavra-chave do subnível 2.2, “Disposição para responder”, encontra-se em sua denominação, *disposição*, que implica “capacidade de atividade voluntária” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 124). Diferentemente do nível anterior, a resposta não é uma imposição, mas sim voluntária. A palavra *cooperação* também é utilizada, pois no uso geral “há a implicação de que o que aprende está suficientemente compromissado para exibir o comportamento, não por um temor de punição, mas ‘por si mesmo’, ou voluntariamente” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 124). Aqui os termos válidos em alguns casos para a avaliação do aluno do nível anterior, que são “resistência” e “capitulação a contragosto”, são trocados por “consentimento” ou “procedimento”. Diferentemente do nível anterior, muitos professores enunciam seus objetivos nesse nível e se sentem satisfeitos quando os alunos agem voluntariamente na execução das tarefas propostas. O aluno pode agir de forma voluntária, porque há um reforço social que o estimula para tal, cabendo ao professor criar um ambiente “autorreforçador”. Um exemplo de objetivo é quando o aluno “procura voluntariamente livros de informação que tratem de passatempos ou de outros tópicos em que esteja interessado” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 124). Esse objeto é socialmente valorizado. Então, por mais que o professor não barganhe prêmios com o aluno, como pode ser o caso no objetivo anterior, a situação não deixa de ser gratificante para o estudante, pois ele tem consciência de que leitores são pessoas valorizadas e conseqüentemente benquistas

por tal atitude.

Em termos de testagem, o professor deve criar situações de avaliação, a fim de determinar “se o comportamento provém de escolha ou de uma incitação de fora, interrogando o estudante, numa maneira tão sutil quanto possível, a respeito das razões de seu comportamento” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.126). Aqui, também o avaliador pode se utilizar da observação direta. O exemplo citado no nível anterior cabe perfeitamente aqui. Se uma criança escova os dentes mesmo sem a presença coerciva dos pais ou obedece às regras de trânsito sem estar intimidada pelo guarda, ela está no mínimo nesse nível. A transição do nível 2.1 para o 2.2 é percebida “quando o professor não precisa mais exercer pressão para o estudante realizar [dadas ações]” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.126). Outros indícios podem ser observados, como o volume de trabalho para a realização de uma dada tarefa, o cuidado na execução de um trabalho artístico ou o apreço pelo acabamento de um cartaz. Esses são indícios de uma maior disposição para responder.

Importante observação é que nesse nível não importam ainda as razões para a resposta. É indiferente, para a avaliação, se o aluno fez bem-feito o trabalho para agradar o professor ou porque a sua curiosidade pelo objeto foi aguçada a partir de dado trabalho pedagógico. Quanto a isso, poderíamos equivocadamente julgar que, se o aluno faz tal trabalho para agradar o professor, ele poderia estar no nível anterior. Porém, aqui, além de o professor não propor um objeto em troca, há uma sutil diferença que os autores esclarecem:

Na verdade, agradar o professor pode ser interpretado, em muitos casos, como evidência de comportamento submisso ou aquiescente, isto é, o estudante responde porque isto é esperado dele. No nível 2.2, *Disposição para responder*, agradar o professor é um motivo para aprender, que tem um valor intrínseco para o estudante. Esta é uma distinção sutil, mas importante, porque o uso que o professor faz de sua influência, como um fator positivo, é uma das principais ferramentas para trabalhar no domínio afetivo, acima do nível 2.1 (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 127).

Nossa interpretação é de que agradar o professor no nível 2.1 é um fim em si mesmo, mas, no nível 2.2, já é um meio para uma outra meta. Em outras palavras, o que o aluno aqui visa em última instância não é o aprendizado ou um prazer intrínseco à realização da atividade, mas a sanção positiva do professor. De qualquer forma, os autores julgam isso irrelevante para a avaliação. O que importa é que o aluno aja voluntariamente.

No subnível 2.3, “Satisfação da resposta”, além da resposta voluntária e do consentimento, o estudante tem uma resposta emocional positiva: o prazer em realizar determinada ação. Assim como no nível antecedente, muitos objetivos enunciados por professores se encontram nessa categoria. O prazer é um reforço endógeno significativo para o estudante, que dessa forma tende a buscar frequentemente a resposta. Os comportamentos



são então “auto-reforçadores” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 124).

Os autores revelam que foi difícil, por um princípio de progressão hierárquica, alocar o aparecimento da emoção nesse nível, visto que a emoção tanto pode aparecer no nível antecedente, pois “Disposição para responder” (nível 2.2) pode ser acompanhada de um nível baixo de emocionalidade, quanto pode não aparecer no nível subsequente, pois a “Aceitação de um valor” (nível 3.1) não precisa necessariamente ser acompanhada de uma emoção. Afinal, “ter uma opinião [característica do nível 3.1] pode significar que alguém tem uma crença, que é mantida, sem consentimento ou desejo emocional – que é aberta à reavaliação, desde que a evidência não é confirmada, para ser convincente” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 130). Os autores se justificam apontando para a arbitrariedade da taxionomia. A emoção é alocada nesse ponto, então, de forma arbitrária, tendo em vista a importância desse componente em objetivos educacionais. Sendo a taxionomia arbitrária, por mais que ela responda a uma demanda pragmática da sala de aula, a experiência real não descredencia o valor do esquema, como podemos ler nas palavras dos autores:

A inclusão da categoria, neste ponto, serve ao propósito pragmático de nos lembrar da presença do componente emocional e de seu valor na formação de comportamentos afetivos. Mas não deveria ser considerada como aparecendo e ocorrendo, neste ponto único do continuum e, desta maneira, destruindo a hierarquia que estamos tentando construir (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 131).

A testagem, nesse caso, precisa flagrar o componente emocional e pode se dar tanto pela observação da reação dos alunos, quanto por meio da elaboração de testes em que se interrogam os alunos sobre suas reações ante a dada experiência. Um exemplo do primeiro caso é um aluno que, entusiasmado depois da audição de uma canção, diz “foi ótimo! Vamos cantar mais algumas canções”.

### **2.3.3 Valorização**

É comum que professores enunciem objetivos utilizando o termo valorização, diferentemente dos títulos antecedentes e subsequentes, visto que é difícil um professor enunciar como objeto a satisfação na resposta ou a aquiescência. Não à toa, os autores destacam que essa categoria é um objeto comum no banco de dados levantados por eles. Além disso, o sentido utilizado geralmente equivale, em alguma medida, ao conceito cunhado pelos autores de que “um fenômeno ou comportamento tem valor” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 139). No entanto, os autores trabalham com uma noção mais específica de valor, já que consideram níveis de valorização. Eles também destacam que essa valorização é feita

pelo indivíduo e decorre de uma vagarosa internalização e aceitação de valores sociais que nesse momento são utilizados pelo estudante como “seu próprio critério de valor” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 139). Nesse nível, o comportamento está estabilizado de tal forma que pode ser caracterizado como crença ou atitude.

Em relação aos três níveis de valorização, temos a crença como um componente importante que vai sendo despertada conforme o estudante progride:

No nível mais baixo de valorização, o estudante tem o que poderíamos chamar tipicamente de uma crença: ele simplesmente aceita um valor e, desta maneira, denominamos este nível de *Aceitação de um valor*. No nível mais alto, o termo ‘cometimento’ ou ‘convicção’ é mais apropriado do que crença, com sua conotação de ‘crença sem sombra de dúvida’ (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.139).

Processos educativos que visam, em alguma medida, “socializar” indivíduos a partir de valores ideais são geralmente classificados nesse nível. Um problema que os autores colocam é que os valores que circulam em nossa sociedade são, por vezes, incoerentes entre si (ex: cooperação vs. competição). Assim, a tarefa do professor se torna difícilíssima quando o estudante se engaja em comunidades que cultivam valores antagônicos aos valores cultivados no seio da comunidade escolar. Todavia, nesse nível, o esquema não presta contas com a relação coerente entre os valores, mas sim com a internalização de um dado corpo de valores que poderá eventualmente divergir com outros princípios internalizados por um mesmo sujeito. Um exemplo é um aluno que valoriza a cooperação como modo de convivência, mas em várias situações é tomado por emoções decorrentes da competitividade com colegas de sala. Nesse caso, poderíamos classificar o estudante nesse nível (3.0) sem prejuízo em relação à efetividade do esquema.

Como já dito, mas os autores reforçam, “um elemento importante de comportamento, caracterizado por *valorização*, é que o aprendente é motivado, não pelo desejo de se submeter ou obedecer, mas pelo cometimento do indivíduo ao valor subjacente, que guia o comportamento” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 140). Isso levanta uma questão já discutida na avaliação de 2.1, “Aquiescência da resposta”: a “determinação da congruência entre seu estado interno e o comportamento manifesto” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 140). Esse problema é relevante e deve ser resolvido pelo professor/avaliador com elaboração de testes e com observação.

No primeiro subnível, “Aceitação de um valor” (3.1), a preocupação do professor/avaliador é com a atribuição de valor para um dado fenômeno, comportamento ou objeto. Os autores escolhem o termo *crença* para classificar o comportamento nesse nível a partir da seguinte asserção “a aceitação emocional de uma proposição ou doutrina, a respeito

da qual a pessoa implicitamente considera um fundamento adequado” (English e English *apud* Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 140).

*Crença* estabelece então graus variáveis de certeza. Nesse primeiro subnível a crença está fundamentada em pouca certeza. Portanto a crença não está estabelecida, se comparada aos níveis mais altos. A diferença desse nível em relação aos anteriores é a consistência da resposta em relação a determinado fenômeno ou objeto. O aluno continuamente realiza determinada ação, que é percebida pelos outros como “suficiente cometimento de maneira que está disposta a ser assim identificada” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p.141).

Esse ponto é muito importante por ajudar a distinguir este nível daquele precedente. Com efeito, aqui há mais que prazer na resposta: a consistência indica que, para além de o objeto dar-lhe prazer, ele é considerado importante por si mesmo, pelos valores que manifesta. Os autores não chegam a estabelecer nitidamente uma diferença entre emoção e sentimento, mas dizem que para além da emoção, há sentimento. Se naquele nível anterior tínhamos um estudante somente emocionado em relação às respostas, neste há um componente a mais: “[...] Estas são expressões de sentimentos. Indicam que o afeto que foi ligado a um objeto ou fenômeno se tornou internalizado” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 143).

No segundo subnível (3.2), “Preferência por um valor”, o esquema fornece ao professor a possibilidade classificar um nível intermediário “entre a mera aceitação de um valor, e cometimento ou convicção, na conotação usual de profundo envolvimento numa área” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 143). A busca pelo objeto é mais intensa e constante do que no nível anterior. Para melhor discretizar o *continuum* que vai do nível 3.1 ao 3.3, os autores elaboram um exemplo:

Vamos ver como o investimento crescente de tempo e energia pode ser inferido do comportamento de leitura. Em 3.1, *Aceitação de um valor*, um estudante indica que sua leitura de livros produziu um interesse em problemas sociais, tais como crime e pobreza. Em resumo, como resultado de uma leitura geral, muito voluntária e satisfatória, ele aceita esses assuntos como importantes, ou de valor. Este é o primeiro passo na direção da leitura especializada. No nível 3.2, *Preferência por um valor*, um maior investimento de tempo e energia é refletido em sua preferência expressa pela leitura de livros sobre estes problemas, entre outros tipos de assuntos de leitura. No nível 3.3, *Cometimento*, descobrimos que este estudante esboçou um plano para um extensivo programa de leitura sobre estes problemas sociais (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 146).

Os autores postulam então que, nesse segundo nível, é mais nítido o objeto, que toma então forma de uma ação manifesta que pode ser tanto uma intervenção social como uma pesquisa acerca de determinado tema. Isso os faz considerar que, nesse nível, é preciso

que o professor/avaliador considere duas evidências concretas: (i) interesses especializados dentro de uma área do currículo e (ii) preferência por determinados valores, o que se reflete em modos específicos de comportamento. Percebe-se aqui a justificativa do título desse subnível. O aluno começa a ter preferências e ações especializadas.

Por fim, no terceiro subnível (3.3), “Cometimento”, há um alto grau de certeza em relação à crença, “certeza sem sombra de dúvida” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 149). A religião é um espaço fértil para que um sujeito alcance esse nível, visto que os autores mobilizam o conceito de fé, “no sentido de ser uma firme aceitação emocional de uma crença, sobre bases admitidamente não-rationais. Lealdade a uma posição, grupo ou causa também seriam classificados aqui” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 149).

A pessoa não só está agora comprometida e ligada ao valor, mas busca “converter” outras a esse valor. Ela age então para favorecer o objeto valorizado, desenvolvê-lo, e busca consistentemente aprofundar seu envolvimento com ele. Os autores distinguem com precisão a diferença desse nível para o nível 2.3, “Satisfação na resposta”. Naquele, apesar da satisfação, o sujeito não necessariamente busca o objeto; neste há necessidade do objeto. Tamanho é o envolvimento com ele que o sujeito se sente intensamente impelido a buscar o objeto e de alguma forma prezar por ele, por meio de sua manutenção e da conversão de outros sujeitos.

Quatro características são fundamentais à noção de cometimento e são elas que devem ser observadas na avaliação (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972):

- a) a valorização persiste no tempo, diferentemente do entusiasmo momentâneo com o objeto, típico do nível 2.3 - “Satisfação na resposta”. Isso faz com que o professor só possa avaliar se o aluno está nesse nível no decurso do tempo;
- b) a intensidade com que o sujeito está engajado com o objeto, investindo considerável energia nele. Contam aqui impulso e perseverança nas ações em relação ao objeto;
- c) a defesa do objeto deve existir. O professor pode/deve criar situações em que a defesa do objeto se manifeste para avaliar se o aluno está nesse nível;
- d) o estudante desenvolve fortes sentimentos e nunca hesita em demonstrar a outros. Sempre que possível, o discente tenta conversar com outras pessoas a respeito do seu ponto de vista, que nessa altura da taxionomia está intelectualmente bem fundamentado, pois o aluno já dedica, faz algum tempo, esforço para compreendê-lo a partir das várias peculiaridades do problema.

### **2.3.4 Organização**

No processo de internalização de valores, o sujeito se depara com situações em que mais de um valor é relevante. Assim surgem as necessidades “(a) da organização dos valores num sistema, (b) da determinação das inter-relações entre eles e (c) do estabelecimento dos valores dominantes e universais” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 155). O processo em que se constrói esse sistema é gradual e sujeito a modificações. No caso de adultos, essas modificações demandam mais esforço do que no caso de crianças, pois a organização dos valores naqueles é mais rígida que nestes.

Na categoria 4.0, é pertinente flagrar o início desse processo de construção de um novo sistema de valores. Ela está dividida em dois níveis: o 4.1, “Conceitualização de um valor”, e o 4.2, “Organização de um sistema de valores”. Bloom, Krathwohl e Masia apontam que a conceitualização de um valor pode se dar desde 3.3, à medida que o estudante defende um ponto de vista com propriedade. De qualquer forma, a alocação desse subnível antes do 4.2 é pertinente, pois foca em um comportamento específico anterior e necessário para a realização de 4.2.

Os autores reconhecem, na esteira de outras pesquisas, que a organização de um sistema de valores não necessariamente requer comportamentos cognitivos avançados. Apesar disso, eles consideram que, no ambiente escolar, e observando a taxionomia de objetivos educacionais, essa organização é pertinente, pois a tentativa dos professores é proporcionar ao estudante uma base consciente de seus valores para assim fazerem escolhas. Além disso, dessa maneira, a aprendizagem é melhor consolidada e assim menos suscetível a enfraquecimento por ataques, como seria no caso de polêmicas.

O primeiro subnível da etapa de organização (4.1), “Conceitualização de um valor” adiciona atributos. Para além da consistência e da estabilidade da crença do sujeito, é acrescida a qualidade da abstração, ou seja, sua capacidade de conceitualização do valor. Isso permite ao sujeito relacionar os valores que internalizou com outros que já possui ou com os quais está entrando em contato.

O processo de abstração é feito a partir de análises e de diferenciações, mas os autores postulam que a conceitualização de um valor não necessariamente é verbal, podendo se dar por meio de outras formas de expressão como a música e as artes plásticas, por exemplo (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972). Para abstrair, ou melhor, para criar um conceito, o sujeito precisa generalizar, isolando propriedades de um determinado objeto e aplicando esse objeto a um conjunto de dados mais amplo do que aquele de onde derivou o objeto

abstrato. Para os autores, então, o conceito é um conhecimento não apreensível pelos sentidos, mas sim resultado “da manipulação das impressões sensoriais, numa forma abstrata” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p 156).

Os objetivos enunciados a partir dessa categoria demandam o comportamento cognitivo da avaliação por parte do sujeito, podendo confundir o leitor que pensar que eles deveriam estar melhor alocados na taxionomia do domínio cognitivo. Sobre isso, os autores se colocam da seguinte maneira:

Conforme está exposto, estes podem possuir a aparência de objetivos cognitivos, que requerem o processo de avaliação. Mas estão apropriadamente classificados aqui, quando subentendem a necessidade de conceitualizar o valor para prover uma base para a sua avaliação e inter-relação com outros valores (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 157).

A questão, então, é que, nesse caso, operações cognitivas estão sendo mobilizadas em prol de um objetivo do domínio afetivo.

O segundo e último subnível se chama “Organização de um sistema de valores” (4.2). O aprendente organiza um sistema a partir da relação e do ordenamento dos valores já internalizados por ele. “De forma ideal, a relação ordenada será aquela que é harmoniosa e internamente consistente” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 159). Um dos comportamentos avaliados aqui é a colocação dos conceitos em uma ordem. Também é possível considerar o comportamento cognitivo da síntese dos conceitos de valores em um novo conceito, que eventualmente acontece. Os autores exemplificam esse último comportamento:

Por exemplo, o objetivo “trabalho e divertimento deveriam estar equilibrados” é uma distinção que não é significativa, quando modificamos o objeto para registrar que “o indivíduo deveria escolher trabalho que seja suficientemente agradável para ele, de maneira a lhe permitir as mesmas gratificações que a recreação”. Neste caso, trabalho e divertimento são combinados num único comportamento e não se obtém mais a distinção original (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 160).

### ***2.3.5 Caracterização por um valor ou por um complexo de valores***

No último nível postulado, os valores internalizados estão hierarquizados e controlam o comportamento por tempo suficiente, o que resulta em um sujeito já bastante adaptado. A essa altura, a descrição é feita a partir de características singulares da personalidade que dão conta de integrar uma série de comportamentos díspares, ou seja: em diversas situações da vida de um sujeito, um conjunto ordenado de crenças e valores é capaz de manter sua coerência identitária. A evocação do comportamento já não suscita emoção ou

afeto, o sujeito simplesmente age de forma quase que inconsciente. Entretanto, se é ameaçado ou desafiado, ele se emociona.

Nessa perspectiva, o agir inconsciente não significa não saber expressar os valores internalizados, pois, como já vimos desde o nível anterior, os comportamentos dos níveis mais altos do domínio afetivo estão intimamente relacionados aos comportamentos dos níveis cognitivos mais altos. A partir disso, o interesse da taxionomia é apontar para duas coisas: (i) as direções que a generalização suscita no comportamento do sujeito, caracterizando sua identidade como pessoa, e (ii) a sua filosofia de vida e a maneira como percebe o mundo, ambas caracterizadas por um conjunto consistente de valores. Esses dois aspectos são nucleares em cada subnível: (5.1) “Direção Generalizada” e (5.2) “Caracterização”.

Os autores, em discussões acerca da alocação desses objetivos, levantam o problema suscitado, questionando se melhor não seria que estivessem no domínio cognitivo. Bloom, Krathwohl e Masia (1972) concluem, enfim, que, apesar de determinados comportamentos cognitivos serem essenciais para a escalada do sujeito até os níveis mais altos do domínio afetivo, os objetivos não devem se confundir. Em primeiro lugar, porque o afeto reaparece quando o sujeito é ameaçado e desafiado, revelando a matriz afetiva de dado comportamento; em segundo, porque o sujeito chega nesse nível a partir de situações carregadas de afeto, ou seja, passou pelos níveis anteriores já abordados.

Outro problema que os autores colocam é que os objetivos dessa categoria dificilmente são enunciados porque a educação formal, em um único estágio, provavelmente não dará conta da realização desse objetivo. Um sujeito caracterizado possui uma filosofia de vida consistente de modo que poderíamos dizer que a identidade desse sujeito se confunde com essa filosofia. Existe nessa questão um contraponto que elucida a pertinência desse nível no contexto do ensino-aprendizado, mesmo sendo ele tão difícil de ser alcançado: em algumas propostas pedagógicas, espera-se que o sujeito esteja caracterizado. Exemplo disso é uma licenciatura que espera caracterizar um professor, de modo que ele aja conforme um código de ética que o caracteriza tanto para a vida profissional como para a vida privada.

Acerca dos subníveis, primeiro subnível (5.1), chamado “Direção generalizada”, diz respeito a uma consistência interna na realização de diferentes atitudes. O sujeito possui uma predisposição para agir de determinada maneira por conta de um dado sistema de valores já bastante consolidado. Os autores criam uma metáfora interessante para ilustrar o que querem dizer por direção:

[...] ao contrário do competidor na pista, mantendo-se em posição para o tiro do starter, a direção generalizada é uma resposta a fenômenos altamente generalizados.

É uma resposta persistente e consistente a um grupo de situações ou objetivos, relacionados. Além disso, em comparação com a atenção concentrada intencional para o tiro da arma, muitas vezes pode ser uma direção inconsciente, que guia a atenção sem premeditação (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 166).

Os autores ressaltam, no entanto, que não se deve confundir esse nível com comportar-se cegamente. O sujeito age inconscientemente, mas possui uma orientação básica que ordena o mundo ao seu redor e que relaciona de forma coerente atitudes, valores e crenças. Essa orientação foi construída, como vimos no nível anterior, a partir de esforço intelectual. O sujeito que possui uma direção generalizada reduz o mundo e o ordena regulado por um padrão.

O último subnível se chama “Caracterização” (5.2) e é o ponto culminante da taxionomia. É dada ênfase à *inclusibilidade* de novos fenômenos, que se deve à consistência interna dos valores do sujeito. Assim, a visão que o sujeito tem do mundo, e do que chega ao seu mundo, é caracterizada pelo seu sistema de valores, “um sistema de valores que tem, como seu objeto, o conjunto do que é conhecido ou conhecível” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 170).

Nesse nível, caráter e moralidade são algumas palavras que ajudam a entendê-lo. Trata-se da configuração de uma identidade fundamentada em um sistema de valores bastante consolidado no decorrer da vida do sujeito. Tanto no domínio público como privado, essa identidade se manifesta através de seus comportamentos e discursos mesmo que de forma inconsciente. Para observadores, o sujeito situado nesse nível é reconhecido pelo seu caráter consistente. Os autores chegam a usar também o conceito de maturidade a partir das teorias evolutivas de Peck e Havighurst (1960 apud Bloom; Krathwohl; Masia, 1972) e de Erikson (1950 apud Bloom; Krathwohl; Masia, 1972) para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, cujo último estágio seria compatível com a caracterização e seria conquistado somente na vida adulta ou mesmo na velhice.



### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 A instauração do sensível como objeto de investigação da semiótica

A Semiótica Discursiva, em sucessivas formulações, estendeu uma noção semionarrativa para os discursos, o que deu à narratividade um lugar central na teoria. Porém, se, em um primeiro momento, o actante sujeito é um simples operador do fazer, na sequência, as relações em torno dos elementos actantes e das relações juntivas começam a ser levadas em conta. Os papéis actanciais “se definem ao mesmo tempo em função da posição do actante, no interior do percurso narrativo, e do investimento modal que ele assume” (Greimas; Courtés, 1979, p. 11-12). É nesse momento de detalhamento das modalidades, que subjazem à relação entre sujeito e objeto, que se somam também elementos de ordem contínua – como é o caso do aspecto e da tensão. Como entende Bertrand (2003, p. 361), “é desse modo que a semiótica do agir permite identificar o lugar reconhecível, no discurso, de uma semiótica do sofrer”.

Nessa esteira, a descrição sintáctica da narrativa obtida graças a uma teoria das modalidades, desenvolvida no decorrer de vários anos de pesquisa, foi progressivamente trazendo à tona a problemática do sensível em sua articulação com o inteligível. Assim sendo, *Semiótica das paixões* (1993), de Algirdas Greimas e Jacques Fontanille, é de suma relevância para o estudo dos afetos em uma perspectiva semiótica que articule sensível e inteligível. Esse texto promove uma mudança significativa nos rumos da teoria. À medida que os autores procuram explicar a geração das modalidades, eles desenvolvem as pré-condições de configuração dessas unidades formais. É a partir daí que a preocupação dos semioticistas recai sistematicamente em questões como a timia, o sensível, o corpo-próprio, a percepção e a geração da significação.

No entanto, uma satisfatória abordagem do sensível ainda não se figurava na história da disciplina, visto que, por mais que tais preocupações já constem nas páginas iniciais de *Semiótica das paixões* (1993), as análises empreendidas pelos autores voltam ao estágio metodológico anterior: o da gramática narrativa e o da lógica das modalidades, como assinala Landowski (2005, p. 98). Naquela publicação, um modelo de análise foi consagrado: o esquema passional canônico. Apesar do valor heurístico do modelo, de acordo com Lima (2017), ele não lograva considerar elementos tensivos responsáveis pelo surgimento da estrutura modal no nível narrativo, pois se concentrava nos conteúdos inteligíveis relacionados à estrutura modal que constituíam dada paixão.

Para os objetivos deste trabalho, interessa uma metodologia capaz de descrever

conjugadamente os processos inteligíveis e sensíveis pelos quais se realiza um objetivo educacional de domínio afetivo. Para tal empreitada, julgamos pertinente considerar os estudos tensivos que têm como principal expoente Claude Zilberberg e que vêm erigindo uma solução metodológica capaz de analisar questões da ordem do sensível iniciadas em *Semiótica das paixões* (1993).

### 3.2 A interação educador-educando em uma perspectiva imanente

Para evitar que a semiótica perdesse o seu objeto e o seu lugar arduamente conquistado nas ciências humanas, Greimas postula que a enunciação deve ser estudada a partir do que o texto oferece, caso contrário:

[...] reduziremos o texto ao sujeito que chamamos psicológico ou ontológico, que está fora. Na verdade, isso consiste em uma renúncia da Linguística, pois consiste em esvaziar o texto, que é um objeto linguístico que estudamos, por algo que não é linguístico, isto é, retirar-se, renunciar a suas responsabilidades e dizer: agora são os psicólogos e os filósofos que vão se ocupar disso. Portanto, essa atitude consiste em abolir o objeto linguístico (Greimas, 1974, p. 2).

Retomamos essa discussão para demonstrar como a interação entre educador e educando no corpus estudado será descrita no interior do modelo epistemológico que assumimos. Desde suas primeiras proposições sobre o tema, o semioticista lituano projetará, como metodologia, uma estrutura manifestada no enunciado no momento da enunciação: “a enunciação é um enunciado que possui a estrutura do enunciado” (Greimas, 1974, p. 4). Estrutura essa já muito conhecida pela linguística: sujeito-predicado-objeto. Entretanto, no estudo da enunciação, o analista tem como manifestado só o objeto do enunciado, de modo que sujeito e predicado são pressupostos lógicos. Vê-se que a enunciação é um ato de predicação pelo qual se constitui o enunciado. O sujeito da enunciação não é só responsável pela produção do enunciado, “mas também destinador de uma enunciação que pode ser descrita como destinador/destinatário” (Greimas, 1974, p. 5). A persuasão, para além da convocação e da manifestação do discurso em texto – a produção do enunciado – é um fenômeno pertinente para os estudos semióticos da enunciação, já que cabe ao enunciador, visto como destinador, modificar, por meio de seu fazer, modalidades do destinatário. Nessa perspectiva, a persuasão é analisada como a relação entre “actantes no interior do discurso” (Greimas, 1974, p. 9).

Conforme salienta Barros (1988, p. 95), “o fazer persuasivo do enunciador é diferente segundo o jogo de imagens que constrói de si mesmo e do enunciatário [...] e

segundo também o tipo de fazer a que pretende persuadir o enunciatário”. Essa afirmação reitera a concepção semionarrativa da enunciação, aludida acima, e permite postular a existência semiótica de um enunciador e de um enunciatário que, no percurso temático da comunicação, assumem o papel de destinador manipulador e de destinatário sujeito.

Leite Jr. e Vieira (2019, p. 186) utilizam-se do conceito de enunciação, para analisar o processo de ensino-aprendizagem da literatura: “No plano discursivo, a competência leitora decorre de uma enunciação didático-pedagógica. [...] Vale salientar que essa modalização, via de regra, é uma aquisição decorrente do fazer saber adjuvante (papel didático-pedagógico).” Nesse trecho, destaca-se o que seria o principal interesse da taxionomia: a constituição de uma competência. Essa seria uma modalização do sujeito aluno, mas isso exige a concorrência de um “fazer saber adjuvante” didático-pedagógico, que é o do professor.

Para a análise do processo de interação do ensino-aprendizagem, as modalizações do sujeito são centrais. Para tanto, é preciso considerar a diferença postulada por Greimas e Courtés (1979) entre comunicação recebida e comunicação assumida. A comunicação, para ser assumida, demanda uma competência receptiva, “um querer e poder aceitar” necessários para o sujeito “entrar em plena posse do sentido” (Greimas; Courtés, 1979, p. 69). Por outro lado, por exemplo, Freire discute em *Pedagogia da autonomia* (2008) a necessidade da assunção, no processo pedagógico, que o educando faz de si, percebendo-se então como sujeito do processo de ensino-aprendizagem e da própria história. Freire aponta que “[...] O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Eu tanto assumo o risco que corro ao fumar quando me assumo enquanto sujeito da própria assunção” (Freire, 2008, p. 41). A partir do valor modal utilizado para sobredeterminar o fazer do enunciatário, é possível criar uma tipologia de enunciadores: no discurso literário, ele é marcado pelo /querer fazer/; no científico e religioso, pelo /dever fazer/; no discurso tecnológico, pelo saber e pelo /poder fazer/, etc (Barros, 1988, p. 95). Essa explanação nos possibilita discutir um dos aspectos relevantes no domínio afetivo da educação, para além de um discurso que procura modalizar o enunciador pelo /fazer fazer/ ou /fazer crer/ que, como tipicamente são os discursos pedagógicos centrados no domínio cognitivo, apela para o /querer fazer/ do enunciatário por meio de uma série de estratégias discursivas.

Com as ressalvas necessárias para a transposição de categorias de uma epistemologia para outra, interessa-nos observar a interação entre professor e aluno para a consecução de objetivos pedagógicos de um ponto de vista semiótico discursivo. Interessamo-

nos como essa interação mobiliza entradas, saídas e permanências de objetos em um dado campo de presença com vista à constituição identitária do aluno. Desejamos, portanto, observar como semionarrativamente essa relação leva o enunciatário a assumir um sistema de valores proposto por um processo de ensino-aprendizado. e, a partir dele, agir de dada maneira e não de outra.

A enunciação no processo de ensino-aprendizagem demanda, para obtenção do sucesso, uma interação semiótica que possibilite o acolhimento e assunção dos objetos semióticos em devir, tal qual é proposto por Lima (2017). Nessa perspectiva, a enunciação é um conceito interdependente da percepção e da presença. É essa enunciação, lastreada pela intersubjetividade, que orienta a interação semiótica entre sujeito da percepção e objeto percebido de modo favorável à obtenção do sucesso na realização de objetivos pedagógicos.

### **3.3 As racionalidades semióticas**

Jacques Fontanille propõe que o processo de organização da experiência que resulta em discurso está vinculado a uma racionalidade que é projetada ou descoberta na experiência: “uma direção, uma ordem, uma forma intencional ou, ainda, uma estrutura” (Fontanille, 2008, p. 187). Ele propõe três tipos de racionalidades, ambas englobadas pelo modelo narrativo da semiótica: a ação, a paixão e a cognição.

Se as racionalidades acima estão englobadas pelo modelo narrativo da semiótica, temos à disposição um consolidado modelo descritivo para nosso empreendimento, visto que nos interessa observar a confluência desses aspectos para a descrição dos esquemas semióticos da taxionomia e da pedagogia freiriana. As racionalidades, apesar de relativa autonomia, são interdependentes. Os textos ora dão destaque a uma, ora a outra:

Essas três lógicas não podem surgir nem atuar separadamente: elas são três pontos de vista sobre a mesma faculdade da linguagem, mas apenas três pontos de vista, não constituindo, assim, três "realidades" distintas. Se pensarmos, por exemplo, na argumentação, podemos imaginar que ela depende unicamente do terceiro tipo de racionalidade, a cognição, pois ela manipula conhecimentos. No entanto sabemos bem que argumentar é também jogar com as paixões (segundo tipo de racionalidade) com vistas a agir, isto é, obter uma certa transformação do outro ou da situação que se partilha com ele (primeiro tipo de racionalidade). Entretanto, os discursos concretos atribuem mais ou menos importância ao sentido que a ação, a paixão ou a cognição, respectivamente, conferem ao mundo: assim delineiam-se gêneros ou atitudes filosóficas frente ao sentido da vida (Fontanille, 2008, p. 117).

A ação é pragmática e está condicionada por uma lógica da transformação. Ela é caracterizada pelo seu caráter acabado, o sentido da ação é retrospectivo e feito através de

uma cálculo de pressuposições. A racionalidade própria dessa dimensão é a da programação. Nesse caso, um projeto de ação sempre está calcado em uma meta, um programa de base para o qual o sujeito se utiliza de programas de uso. Perceber essa meta e os programas encadeados para alcançá-la é uma tarefa da descrição de nosso trabalho.

A cognição está condicionada à lógica epistêmica. É essa dimensão que manipula o saber discursivo. Sua racionalidade é da apreensão que se faz ao comparar as mudanças e situações. Dois actantes narrativos se inscrevem na descrição dessa dimensão: o informador e o observador. Aquele enuncia representações e este compara os dados do informado entre si e suas crenças e saberes com os dados do informador. As modalidades que entram em cena para esse tipo de racionalidade são aquelas do universo cognitivo: a do crer e a do saber.

Já a paixão está condicionada por uma lógica tensiva. Em oposição à racionalidade da ação, a paixão só pode ser captada em ato, por isso sua racionalidade é a do advir, vinculada às irrupções afetivas. Apesar de as paixões estereotipadas serem bastante condicionadas por uma racionalidade da ação, pois sabemos seu acabamento global, os efeitos de sentido passionais não se deixam explicar satisfatoriamente por essa racionalidade. É por isso que para a descrição desses efeitos no nosso *corpus* consideramos a presença das tensões impostas ao corpo sensível do actante em termos de intensidade e extensidade, a medida e o número da afetação do sujeito.

As modalidades são um campo central para as três racionalidades. No que diz respeito à ação, por elas podemos pressupor os percursos do sujeito, exemplo: se um educando tirou uma boa nota na prova, supostamente sabia ou podia fazer aquilo, ou seja, estudou. No que diz respeito à paixão, o mais importante é a correlação tensiva entre as modalidades, por exemplo: um querer que inversamente afeta um dever, de forma que o sujeito vai assumindo determinada atitude na vida. As modalidades na perspectiva da paixão deixam de ser um meio para se tornar um fim, pois que nossa preocupação aqui é o ato de querer em si: a intensidade e quantidade dele, a maneira como ele se correlaciona com a identidade do sujeito em um campo de presença. Será o querer uma intensa emoção, mas passageira, ou um sentimento átono mas de longo prazo que caracteriza permanentemente a identidade do sujeito?

### **3.4 A perspectiva tensiva**

Adotamos o ponto de vista da semiótica tensiva, para a qual o enunciado é uma

profundidade enunciativa em que coexistem diferentes modos de presença, perspectiva essa que dinamiza a relação entre sistema e processo. Nas palavras de Fontanille e Zilberberg, isso inscreve uma mudança significativa na proposição básica hjelmsleviana, uma vez que sugerem “modificar a definição hjelmsleviana de estrutura: entidade autônoma e *deformável* de dependências internas” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 109).

A partir da proposição de Fontanille e Zilberberg (2001), Renata Mancini apresenta o enunciado como:

[algo] dotado de uma profundidade enunciativa decorrente da superposição dos graus de existência da práxis enunciativa, que passa a ser entendida como um regime de dominâncias entre os modos de existência responsáveis pela configuração do sistema – virtualizado e potencializado – e aqueles que concernem à linguagem em ato (o processo) – os modos atualizado e realizado (Mancini, 2019, p. 81).

Nessa perspectiva, o enunciado é um regime do qual se depreendem diferentes graus de existência. Temos aqui uma perspectiva que confere importância primeira ao devir no processo de significação. Tal visada institui, para a mobilização dos modos de existência, não mais uma via estratificada rigidamente por níveis na mobilização do percurso gerativo do sentido, mas um jogo de correspondências entre os níveis dos modos de existência operados pela práxis enunciativa. Mancini (2019) demonstra que tal perspectiva está prevista desde a *Semiótica das paixões* (1993), quando os autores postulam que as modulações tensivas poderiam ser convocadas diretamente do nível tensivo ao nível discursivo como aspecto, “só para confirmar que há muito que se vê a pertinência das correspondências entre um nível mais abstrato e o superficial do percurso gerativo do sentido” (Mancini, 2019, p. 82).

Creemos que a perspectiva tensiva, com os conceitos vinculados a ela, melhor dê conta da dinâmica das transformações da identidade do sujeito. Assim, isso é pertinente para nosso trabalho, visto que nos interessa a maneira como a identidade de um sujeito é constituída, porventura radicalmente transformada, a partir da mobilização de grandezas em seu campo de presença. Trata-se portanto de novas formas que, depois de realizadas no campo de presença do sujeito educando, potencializam-se e passam a compor sua identidade, a caracterizá-lo. Assim, nas palavras de Bloom, Krathwohl e Masia: são crenças, valores e princípios que “são organizados em algum tipo de sistema internamente consistente, a que ele [o aluno] se adaptou para comportar-se desta maneira” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 29). No que diz respeito ao modelo gerativo do sentido, em nosso trabalho ele é valioso principalmente por sua semionarrativa ampliada progressivamente com a investigação das modalizações. Tal investigação solidificou um instrumental eficiente para o estudo das paixões discursivas, ou seja, os efeitos de sentido enunciados a partir da configuração de

arranjos modais constituintes do sujeito de estado. Esses elementos nos permitirão transpor a taxionomia de Bloom e, assim, eles nos ajudarão a pensar objetivos pedagógicos em Freire a partir de uma perspectiva semiótica.

### 3.5 Semiótica e identidade

Para a semiótica, os conceitos de sujeito e objeto são interdefiníveis: um demanda o outro.<sup>2</sup> Na concepção greimasiana, o sujeito semiótico “concebe sua vida como projeto” (Tatit, 2019), a falta do objeto valor que o constitui identitariamente é o que o faz trilhar esse projeto e os valores com os quais não se identifica. Em palavras da semiótica tensiva, os valores estão dessemantizados em seu campo de percepção. Luiz Tatit (2019) interpreta a teoria clássica como uma semiótica da identidade e dos contratos, fundamentada fortemente pelo conceito de espera. Assim, objetos desestabilizantes do universo axiológico do sujeito, e de sua identidade, não eram acolhidos pela teoria como tal, já que o sujeito era o sujeito da espera e, assim sendo, vislumbrava prioritariamente o objeto almejado. Porém, como aponta Tatit:

Isso não significa que a alteridade estivesse ausente da teoria narrativa, mas sim, que sua assimilação dependia de recursos descritivos específicos para inseri-la na cadeia dos programas realizados pelo sujeito. Em outras palavras, todo impacto surpreendente sofria uma espécie de desaceleração analítica que o despia de tensões inconciliáveis com a malha funcional dos valores assumidos pelo sujeito e o reintegrava ao esquema da identidade e da espera (Tatit, 2019, p. 21).

Há, portanto, uma concepção de identidade basilar na noção de junção, importante para semiótica narrativa. A relação entre sujeito e objeto é uma relação transitiva e, como já dito anteriormente, depende dessa relação a identidade do sujeito — pelo menos numa perspectiva clássica da teoria.

Mais adiante falaremos sobre como a noção de junção foi apropriada pela semiótica tensiva com significativa mudança. Neste momento, queremos destacar que a noção de identidade pautada pelo conceito de espera não dava conta dos objetos inesperados “que adquirem funções ativas e proporcionam ao sujeito experiências eufóricas igualmente inusitadas” (Tatit, 2019, p. 45). Segundo Tatit, é a partir de *Da imperfeição* (Greimas, 2022) que esse aspecto começa a ser explorado e, pouco a pouco, a teoria começa a dar conta da

---

<sup>2</sup> Trabalhamos, nesta dissertação, a noção de identidade como a existência modal do sujeito. Em semiótica, ao menos dois aspectos podem ser trabalhados ao falar de identidade: o primeiro, ligado à existência semiótica, diz respeito à identidade sintática do sujeito e por isso ao nível narrativo; o segundo aborda uma identidade mais encarnada, ideologizada, que pode ser analisada o ao nível discursivo. Deteremo-nos no primeiro aspecto.

mudança do ser semiótico.

Na semiótica da identidade está situado um sujeito com uma axiologia bem definida: “o sujeito busca nos objetos os valores que poderão completar o seu ser semiótico com um pouco do que já foi no passado ‘mas que teria perdido’ e do que imagina que será no futuro” (Tatit, 2019). A questão é que essa visão não explica como objetos outrora incompatíveis ou dessemantizados para o sujeito passam a ser intensamente valorizados, mudando radicalmente a identidade do sujeito. Para explicar esse fenômeno na perspectiva tensiva, importante é frisar que o conceito de *existência modal* **abrange o de competência modal**, o que faz com que a configuração modal seja o valor final para a constituição da identidade do sujeito, não mais mero meio para realizar um programa de base. Notamos que Fontanille corrobora com essa ideia:

Um processo em que se exprimem as condições sob forma modal é um processo que não é considerado como realizado. Querendo apreendê-lo pelo ângulo de sua condição modal, escolhe-se uma perspectiva em que sua realização está somente em segundo plano, e sua condição modal, em primeiro. A atenção dirige-se, então, para as condições e afasta-se parcialmente da transformação em si. Portanto, pode-se dizer que a modalidade modifica o modo de existência do processo no discurso, que ela muda seu grau de presença em relação à instância de discurso. A modalidade ocupa o primeiro plano, absorve a atenção e beneficia-se da presença discursiva mais forte. A realização do processo fica em segundo plano, não chama a atenção e sua presença no discurso é enfraquecida (Fontanille, 2008, p. 173).

A modalidade passa a ser, para além de uma relação necessária entre *competência* e *performance*, também uma relação contingente. É nesse momento que se pode dar conta de narrativas baseadas não só mais em encadeamentos implicativos, mas também daquelas estruturas construídas a partir de uma lógica concessiva, “isto é, segundo uma lógica que admite a surpresa e o imprevisível no âmbito de pertinência da análise” (Mancini, 2019, p. 74). Portanto, a identidade do sujeito, para além da junção com um objeto, passa a ser analisada a partir de um “equilíbrio transitório de arranjos modais” (Mancini, 2019, p. 74).

Nessa perspectiva, o conceito de junção não é abandonado, mas, segundo Mancini, ganha com o conceito de campo de presença “um componente sensível em movimento orientado a ser delimitado por um elemento cuja função seria a de estabilizar identidades” (Mancini, 2019, p. 71). A noção de campo de presença permite pensar a existência semiótica como existência dinâmica na qual o sujeito se constitui pela sua interação com o mundo em um percurso que é recortado pela sua percepção. O ato perceptivo determina o alcance espaço-temporal que se expressa a partir da extensão e da intensão dos objetos percebidos no percurso do sujeito. O campo de presença é então uma configuração perceptiva que constitui tanto o enunciado como a enunciação. Ele homogeneiza a



metalinguagem que trata de ambos os fenômenos, junção e modos de presença, “permitindo que ambas sejam tratadas como variedades enunciativas da presença, controladas pelas categorias dêiticas de pessoa, espaço e tempo” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 124-125).

Cabe falar um pouco mais sobre a noção de presença. Desde os primeiros anos da semiótica, a ideia de presença já estava posta, mas naquele momento, considerava-se que a presença era uma relação entre sujeito e objeto cognoscível:

Na perspectiva semiótica, a presença (o “estar aí”) será considerada como uma determinação atribuída a uma grandeza, que a transforma em objeto de saber do sujeito cognitivo. Tal acepção essencialmente operatória, estabelecida no quadro teórico da relação transitiva entre o sujeito do conhecimento e o objeto cognoscível, é muito ampla: estão presentes, neste caso, todos os objetos de saber possíveis e a presença identifica-se, em parte, com a noção de existência semiótica (Greimas; Courtés, 1979, p. 347).

Numa perspectiva tensiva, no entanto, presença está vinculada ao conceito de campo de presença herdeiro da fenomenologia de Merleau-Ponty. Nessa nova perspectiva a relação entre sujeito e objetivo cognitivo tem uma base perceptiva que é o princípio mesmo da categorização, pois “para uma semiótica da presença, a relação não vai da diferença para a tonicidade, mas sim da tonicidade para a diferença” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 133). É esse então o espaço responsável pela geração dos valores que serão operacionalizados pelo discurso. Em *Tensão e significação* (2001), Fontanille e Zilberberg irão propor que esse espaço possui horizontes e é centralizado por um corpo próprio, e, sendo assim, há também uma profundidade que surge na relação entre o corpo e os horizontes. Tal corpo correlaciona duas valências, a intensidade — da ordem do sensível — e a extensidade — da ordem do inteligível. Um par categórico, presença/ausência, é então utilizado para que se aborde a relação do sujeito com os objetos e a enunciação se torna o ato que presentifica objetos no campo de presença do sujeito que, por sua vez, é um sujeito semiótico, um corpo que sente:

O “eu” semiótico habita um espaço tensivo, ou seja, um espaço em cujo âmago a intensidade e a profundidade estão associadas, enquanto o sujeito se esforça, a exemplo de qualquer vivente, por tornar esse nicho habitável, isto é, por ajustar e regular as tensões, organizando as morfologias que o condicionam. (Fontanille; Zilberberg, 2011, p. 128).

Como se vê, esse corpo regula a estadia do objeto em seu campo. Duas maneiras de sentir o objeto são correlacionadas nesse campo: a visada e a apreensão. Em *Semiótica do discurso* (2008), Fontanille descreve essa operação:

[...] ela consiste também em uma tomada de posição sobre as dimensões da sensibilidade perceptiva: a intensidade e a extensão. No caso da intensidade, dir-se-á que a tomada de posição é uma visada; no caso da extensão, uma apreensão. A visada opera sobre o modo da intensidade: o corpo próprio vai, então, em direção

àquilo que nele suscita uma intensidade sensível (perceptiva, afetiva). A apreensão opera, em contrapartida, sobre o modo da extensão: o corpo próprio percebe as distâncias, as dimensões e as quantidades (Fontanille, 2008, p. 98).

Veremos na análise que esses conceitos são importantes tanto para entender a mudança de níveis na taxionomia, como para entender o percurso do educando em Freire. No ensejo do que está sendo discutido, é o momento de abordar como essa tomada de posição em um campo de presença erige tipos de valores, visto que em nossa análise observaremos quais são os valores perseguidos nas pedagogias analisadas.

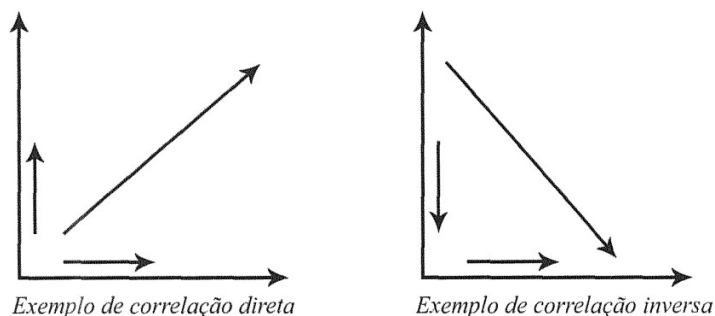
Em uma perspectiva tensiva, antes da categorização, o sujeito do discurso lida com presenças sensíveis. Essas presenças são qualidades que podem ser dimensionadas, uma vez que cada uma possui uma intensidade e uma extensão. Para Fontanille:

Quando se adota o ponto de vista do discurso, se é conduzido a buscar primeiramente – antes de se perguntar se os termos de uma categoria têm um valor universal qualquer – as qualidades sensíveis que determinam e orientam a manifestação da categoria. Todavia, é só na correlação entre duas dimensões sensíveis que as figuras semióticas se formam e se estabilizam (Fontanille, 2008, p. 76).

A correlação pode ser precisada através de um esquematismo topográfico na forma de uma quadrante de um gráfico cartesiano.

As combinações das valências resultam em inumeráveis pontos, mas sendo esse esquema oriundo de uma significação, importante é a diferença que constitui valores. É por isso que as correlações entre as valências resultam em posições relativas que assumem duas evoluções possíveis: a correlação direta, que chamaremos de conversa, e a correlação inversa.

Figura 2 – Correlações conversa e inversa



Fonte: Fontanille (2008, p.78).

A correlação conversa conjuga a evolução crescente da intensidade e da extensão. Já a correlação inversa conjuga a evolução inversa entre intensidade e extensão: se a intensidade aumenta, a extensão diminui e vice-versa.

Em *Tensão e significação* (2001), Fontanille e Zilberberg apostam na correlação entre intensidade e extensidade para a constituição do valor. Nesse sentido os autores propõem que os valores semióticos podem ser agrupados em um par: os valores de absoluto e os valores de universo, aquele regido pelo princípio da exclusão e este regido pelo princípio da participação. Em termos sintagmáticos, os operadores responsáveis pela distensão dos complexos gerados com os pares valenciais são: triagem e fechamento para os valores de absoluto e de mistura; abertura para os valores de universo (Fontanille; Zilberberg, 2001, p.45). Por fim, a preferência por valores de absoluto atribui como positiva a orientação na qual temos muita intensidade e pouca extensidade, enquanto a preferência por valores de universo faz o contrário, pois se atribui positividade à máxima extensão e à mínima intensão. No que diz respeito à correlação dos valores, é importante considerar ainda que só há valor na diferença. Nesse sentido, é preciso no mínimo dois pontos distintos e a relação entre eles provocará o aumento ou a diminuição de intensidade, ou o aumento ou a diminuição de extensidade. Esses movimentos irão compor esquemas tensivos sobre os quais falaremos brevemente.

Os conceitos de intensidade, extensidade, campo de presença e tipos de valores estão intimamente vinculados ao que se passa em outros níveis do discurso, visto que em *Tensão e Significação* (2001) os autores propõem “generalizar as articulações da base perceptiva ao conjunto da modalização existencial no discurso” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 131). Esses conceitos serão a base para a discussão tanto dos esquemas tensivos como dos esquemas canônicos e das racionalidades semióticas da ação, da paixão e da cognição englobadas no nível narrativo do discurso. Da mesma forma, a relação entre visada e apreensão (Fontanille, 2008) — que em *Tensão e Significação* (2001) são denominadas respectivamente como apreensão e foco — está vinculada aos tipos de valores construídos no campo de presença:

As definições respectivas do foco e da apreensão são homólogas das definições respectivas dos valores de absoluto (correlação inversa entre intensidade e extensidade) e dos valores de universo (correlação conversas), tais como aparecem no capítulo “Valor”. Poder-se-ia, então, indagar, com razão: de que intensidade e de que extensão se tratava? Em que medida esses dois tipos axiológicos se fundavam nas duas grandes direções do espaço tensivo? A resposta se encontra em nossa definição da presença: os valores de absoluto, associados às operações de triagem axiológica, firmam-se no tipo perceptivo do foco; os valores de universo, associados às operações de mistura e totalização axiológicas, firmam-se no tipo perceptivo da apreensão (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 130).

Na próxima seção, abordaremos o conceito de modalidade e, como veremos, ele não é entendido na perspectiva do nosso trabalho sem estar aliado aos conceitos modos de

existência, enunciação e campo de presença. Tatit (2019) aponta que foi Zilberberg um dos principais teóricos a captar a demanda de uma semiótica que desse conta desses objetos inesperados para o sujeito semiótico. Surge então um novo conceito de junção que viria a operar significativas mudanças na teoria.

### 3.6 Os modos de presença e as modalidades como conceitos para análise de objetivos educacionais no domínio afetivo

Para a semiótica, uma importante origem do conceito modos de presença está nos estudos linguísticos que, ao distinguirem *langue* e *parole*, constituíram dois modos de existência para seu objeto, a existência virtual e a existência atual.

A primeira, a existência virtual, característica do eixo paradigmático da linguagem, é uma existência *in absentia*; a segunda, a existência atual, própria do eixo sintagmático, oferece ao analista os objetos semióticos *in praesentia*, parecendo, com isso, mais “concreta”. A passagem do sistema ao processo<sup>1979</sup>, da língua ao discurso, denomina-se processo de atualização (Greimas; Courtés, 1979, p. 195).

Preocupados com o estatuto do sujeito do fazer, os autores do *Dicionário de semiótica* (1979) estabeleceram uma equivalência entre os modos de existência do objeto linguístico e os modos de existência do sujeito narrativo. Ou seja, em uma perspectiva narrativa, o percurso dos modos de existência na semiótica foi concebido a partir da relação junctiva. O sujeito narrativo teria então três modos de existência: o virtualizado, o atualizado e o realizado.

Não se tratava mais de um sistema fundado nas relações de oposição entre elementos sonoros ou semânticos (a língua) nem das ocorrências discursivas concretas previstas no conceito de fala formulado pelo pensador suíço. No lugar das diferenças sistêmicas, entrava a descontinuidade entre sujeito e objeto para configurar o universo virtual (ou...ou...). No lugar da manifestação discursiva, a conjunção final entre os mesmos actantes, em decorrência de um processo de sintagmatização que permite a coexistência de ambos (e...e...) num determinado estágio narrativo. Estávamos, no primeiro caso, no âmbito da virtualização. No segundo, da realização. Para fazer passagem de um estado a outro, Greimas reservava, agora sim, o termo atualização, pois nessa etapa, o sujeito rejeitava sua condição de disjunção com o objeto e, para amenizar o sentimento de falta que essa ausência lhe impunha, já se movia em direção à sua reconquista (Tatit, 2019. p. 42).

Acreditamos que o conceito de modos de existência possa descrever discursivamente o processo de internalização anteriormente citado “pelo qual um fenômeno ou valor sucessiva e penetrantemente se torna parte do indivíduo” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p 27). Porém, para tal, é preciso considerar um quarto modo de existência que não consta no *Dicionário de semiótica* (1979): a potencialização. Esse conceito é considerado em

*Semiótica das paixões* (Greimas; Fontanille, 1993, p. 52-53), obra na qual os autores, ao analisarem a categoria junção no quadrado semiótico, reconhecem a existência de uma quarta posição: o modo de existência *potencializado*.

Nesse estudo, a *não-disjunção* é equivalente ao sujeito potencializado, “na medida em que ele resulta de uma negação do sujeito atualizado e é pressuposto pelo sujeito realizado” (Greimas; Fontanille, 1993, p. 52-53). Em estudo posterior de Fontanille e Zilberberg (2001), os modos de existência serão reestruturados no quadrado semiótico, bem como a intensidade dos modos será considerada através do conceito *densidade de presença*, que servirá para “caracterizar a força e a importância de uma grandeza que surge num campo de sentido, associada à ‘tonicidade perceptiva’ do sujeito que a depreende” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p 133). Portanto, a categoria junção, outrora utilizada para definir a existência semiótica, é, a partir de Fontanille e Zilberberg (2001), substituída pela categoria ausência-presença. Essa categoria, além das etapas do sujeito na narrativa, dá conta dos intervalos, dos *vivenciados de presença*, e, com isso, de toda uma gama de grandezas da ordem do sensível que começa a ser descrita com o instrumental teórico da semiótica.

A intensidade dos acontecimentos, a partir dessa nova visada, pode ser acolhida e descrita pela teoria. Hipoteticamente, postulamos que o ganho dá conta de fenômenos como as ditas “experiências culminantes”, que, na teoria de Bloom, Krathwohl e Masia (1972), são responsáveis por sínopes de etapas na escalada da taxionomia. Assim os autores da taxionomia escrevem sobre experiências culminantes:

Maslow sugeriu que a experiência culminante pode ter uma influência poderosa sobre mudanças importantes, no indivíduo. A hipótese, que surge do trabalho de Maslow, é de que uma única experiência poderosa pode ter muito mais impacto no indivíduo do que muitas experiências menos poderosas. Um dos escritores tem tentado fazer pesquisa sobre o que poderia ser chamado de experiências culminantes de aprendizagens. Ainda que este problema tenha sido explorado de uma maneira rápida, os dados coletados, até agora, sugerem que uma única hora de atividade na sala de aula, sob certas condições, pode ocasionar uma reorganização importante nos comportamentos cognitivos, tanto quanto afetivos (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 87).

O que surge no horizonte de interesses dos pesquisadores da taxionomia é a questão de quais condições são necessárias para modificações importantes em objetivos afetivos nas pessoas que aprendem. Existiria, então, uma diferença de tonicidade nas práticas pedagógicas, que deve ser precisada para melhor planejamento e avaliação pedagógica do domínio afetivo. Ao considerar as diferenças de tonicidade dos modos de existência, distinguimos, por exemplo, entre potencialização átona e tônica. A potencialização átona pode explicar hábitos e automatismos que “constituem conteúdos e processos que se potencializam

na história conjunta do sujeito, caracterizando sua identidade mesmo quando se perde o contato direto com o objeto, [...] e isso explica a razão pela qual algumas experiências e alguns encontros se tornam memoráveis” (Tatit, 2019, p. 44). Esse estágio, o potencial, não seria o período posterior à experiência marcante, a uma realização intensa do sujeito a que se refere Maslow (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972)? Como enunciador, o educador não buscaria promover essa memória esquemática em seus alunos e colaborar tensivamente para a constituição de uma identidade coerente com os valores apregoados nos currículos ou ideologias presentes em discursos pedagógicos? Cremos que sim.

Por outro lado, em uma perspectiva semiótica, parece-nos bastante pertinente a utilização do quadro das modalidades de base elaborado por Fontanille e Zilberberg (2001, p. 256) para a descrição das passagens dos níveis da taxionomia. Sem antecipar demasiadamente o capítulo de análise, mas já vislumbrando a utilidade da fundamentação teórica, tomemos como exemplo a passagem do nível 2.1 (aquiescência na resposta) ao nível 2.3 (disposição para responder). Inicialmente o sujeito é investido de uma modalidade exógena e virtualizante, a do dever; posteriormente ele é investido de uma modalidade endógena e virtualizante, a do querer; vagorosamente, depois de sucessivas realizações, o sujeito, no nível 3.0 (valorização), encontra-se investido de uma modalidade endógena e potencializante, ou seja, ele assume determinada crença como sua. Estamos diante de um autêntico percurso que se inicia em uma modalidade exógena virtualizante, passando para uma endógena virtualizante e acabando na endógena potencializante. É curioso notar que é o inverso do percurso para a ação: primeiro o contrato, calcado no crer, em seguida as modalidades virtualizantes e por último as atualizantes, que não entram em questão na taxionomia do domínio afetivo — já que o saber e o poder são da ordem do domínio cognitivo. Essa inversão é sugestiva. Não se quer exatamente levar o sujeito à ação, mas modificar a sua relação (conjunta, modal e sensível) com o mundo. É uma semiótica do ser, não do fazer, um percurso modal "invertido".

As modalidades são definidas ao mesmo tempo paradigma e sintagmaticamente. No que diz respeito aos traços paradigmáticos, são considerados dois: “os modos de existência do sujeito e as relações entre o sujeito do predicado modal e o do predicado modalizado” (Fiorin, 2008, p. 120). Os dois traços são pertinentes para a descrição do objeto em questão aqui. Já propusemos de início a mobilização do conceito de modos de existência para a descrição do objeto. Em relação ao segundo traço, sujeito do predicado modal e do predicado modalizado, “temos aqui dois tipos de relações: transitiva, a que liga enunciados que têm sujeitos distintos, e reflexiva, a que liga sujeitos idênticos. A partir desse critério, há

modalidades endógenas (reflexivas) e exógenas (transitivas)” (Fiorin, 2008, p. 120). Vemos que esse traço é pertinente para diferenciação de alguns subníveis da taxionomia, como demonstrei acima. No caso da obra de Freire, veremos no capítulo de análise que seria possível opor pedagogia bancária e libertária a partir da oposição entre as modalidades endógenas e exógenas nos modos de existência potencializantes e virtualizantes.

No que diz respeito à relação com a sintagmática das modalidades, sabe-se que elas podem incidir tanto em enunciados de base do *ser* como do *fazer* que, a partir dessa operação, assumem a função de enunciados modais ou descritivos, ou seja, podem modalizar a si mesmos. Temos então um inventário de possibilidades sintagmáticas e dentre elas o fazer-ser, o ser-do-fazer e o fazer-fazer se destacam para a descrição do objeto em questão. A respeito, Silveiro (2019) dedicou em sua dissertação a seguinte reflexão:

Nos estudos sobre a avaliação de objetivos educacionais, importam, para os professores, as habilidades e competências adquiridas pelo estudante durante o processo de aprendizagem. No contexto do domínio afetivo, descrito no capítulo anterior, essas habilidades têm a ver com o fazer, com a aquisição de práticas; de forma que as paixões assimiladas só podem ser avaliadas, se houver um esquema narrativo analisável. Abordaremos melhor essa questão da avaliação, mais adiante, porque compreendemos a análise como ato de avaliar.

A trajetória resultante dessa discussão, entendida como a trajetória do sujeito apaixonado, não é desvinculada do ser, já que, para praticar certas ações, o sujeito deve estar motivado, investido de afetos, bem como não é desvinculada do fazer, como enfatizado no parágrafo anterior. Portanto, estamos diante do sujeito denominado sujeito de estado, que, para a semiótica das paixões, é modalizado segundo o ser, ainda que “ele seja responsável por um fazer” (Silveiro, 2019, p. 78).

Postulamos que, na passagem dos níveis do domínio afetivo, a enunciação do processo de ensino-aprendizagem, pouco a pouco, vai integrando as modalidades do fazer com as modalidades do ser.

### 3.7 Os esquemas tensivo

Para Fontanille (2008), a inteligibilidade do discurso é garantida por esquemas discursivos, pois a mera presença não poderia garantir a comunicação, apesar de fundamental. Cada presença é singular. É preciso, então, dar uma forma estereotipada culturalmente à presença para que ela possa ser comunicada. Segundo o autor, são os esquemas discursivos que fornecem “conhecimentos e emoções identificáveis” (Fontanille, 2008, p. 109).

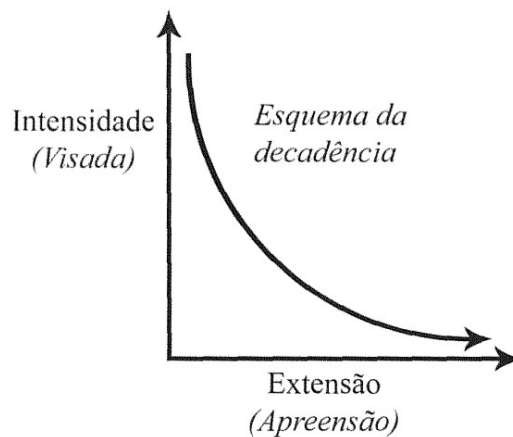
Portanto, um esquema discursivo é uma forma inteligível, que mantém o elo com o universo do sensível: de fato, cada ato de enunciação reativa essas duas dimensões do sentido concomitantemente. Os esquemas discursivos exprimem, em suma, o elo entre o que nós compreendemos do discurso e nossa apreensão sensível de sua presença (Fontanille, 2008, p. 109).

Dois tipos de esquemas inteligibilizam o sensível: os esquemas tensivos e os esquemas canônicos.

Já comentamos nas seções anteriores que a estrutura tensiva conjuga sensível e inteligível através das operações da visada e da apreensão. O esquema tensivo, então, formaliza a variação dessa relação, o aumento ou a diminuição da intensidade (da tensão) e o aumento ou diminuição do cognitivo (a extensidade). Os cenários típicos desses movimentos são quatro, dispostos em esquemas elementares: o esquema da decadência, o esquema da ascendência, o esquema da ampliação e o esquema da atenuação.

O esquema da decadência conjuga a diminuição da intensidade e a diminuição da extensidade de maneira inversa.

Figura 3 – Esquema da decadência

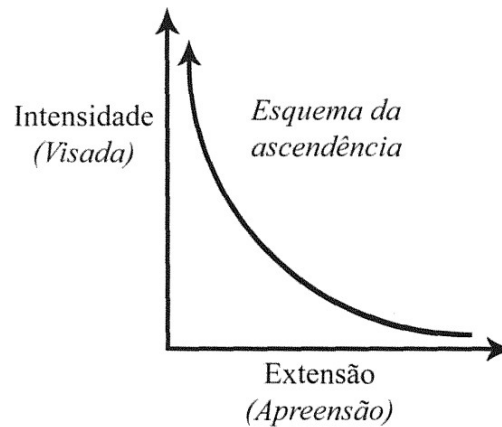


Fonte: Fontanille (2008, p. 111).

O esquema da ascendência conjuga o aumento da intensidade e o aumento da extensidade de maneira conversas.



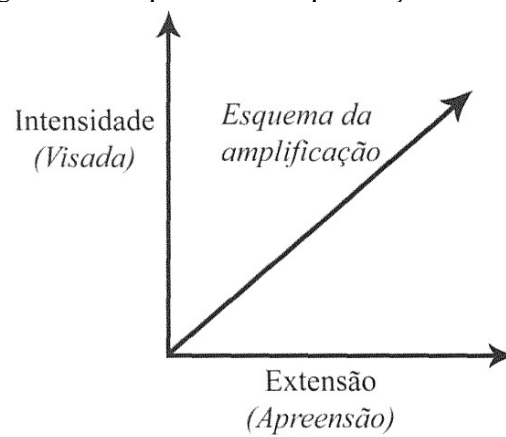
Figura 4 – Esquema da ascendência



Fonte: Fontanille (2008, p. 111).

O esquema da amplificação conjuga o aumento da intensidade e o aumento da extensão de maneira conversas.

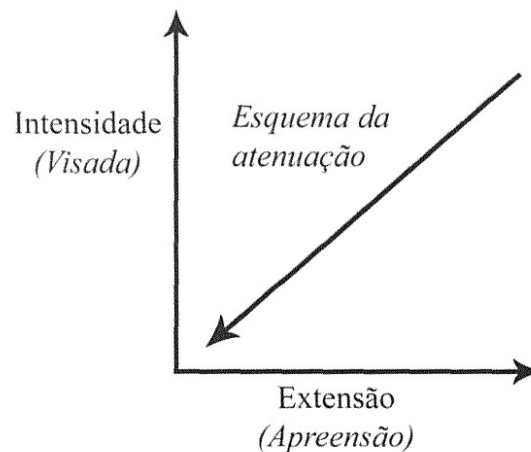
Figura 5 – Esquema da amplificação



Fonte: Fontanille (2008, p. 112).

O esquema da atenuação conjuga a diminuição da intensidade e a diminuição da extensão de maneira conversas.

Figura 6 – Esquema da atenuação



Fonte: Fontanille (2008, p. 112).

Esses esquemas funcionam como unidades mínimas e, combinadas, formam sequências. Veremos que a taxionomia dos objetivos afetivos conjuga essas unidades para erigir um esquema narrativo específico, da mesma forma que a pedagogia freiriana.

Abordaremos agora os esquemas canônicos. Esses esquemas são responsáveis pelas sequências lógicas formadas pelos esquemas tensivos. Uma de suas características é que esses esquemas foram cristalizados pelo uso, ou seja, por uma cultura específica, e estão à disposição para que o sujeito da enunciação comunique e identifique sequências tensivas típicas, como é o caso de uma paixão específica ou mesmo um percurso pedagógico. Esse caráter cultural que guia a compreensão e a comunicação é o que justifica sua denominação de canônico, como aponta Fontanille:

Cada tipo de discurso, talvez até mesmo cada gênero (conforme o exemplo anterior da reviravolta da novela e da chave de ouro do soneto), e cada figura de retórica são, assim, compostos de um ou vários esquemas complexos, cujo reconhecimento pelo leitor é uma das mais confiáveis e mais gerais técnicas de leitura. Como esses esquemas são característicos de um tipo ou de um gênero, eles guiam a priori a compreensão do discurso e têm, por isso, o estatuto de esquemas culturais instaurados de forma convencional ou herdados da tradição, razão pela qual eles são chamados de esquemas canônicos. (Fontanille, 2008, p. 117).

Veremos que tanto a pedagogia freiriana como o percurso da taxionomia articulam esquemas tensivos e formam esquemas canônicos globais com eles. O empreendimento dessa pesquisa vai no rumo de descrever que esquema são esses, suas etapas, e assim facilitar a transposição desses esquemas em um encadeamento de objetivos pedagógicos que possam ser úteis na composição de planos de aula, currículos e avaliações.

Por fim, ressaltamos que a fundamentação teórica abordada é uma síntese dos

instrumentos que serão utilizados em nossa análise. Outros conceitos serão arrolados ainda conforme a análise se desdobra. Para não saturar o leitor, fizemos a escolha de não exaurir nessa parte do texto todo instrumental teórico utilizado na dissertação. Porém, esse capítulo já reúne a delimitação teórica efetuada para levar a cabo nosso trabalho.

#### 4 A TAXIONOMIA SOB O OLHAR SEMIÓTICO

Nesse capítulo efetuaremos a análise da taxionomia dos objetivos educacionais. No decorrer de cada seção, utilizaremos conceitos explanados no capítulo anterior para realizar nossas análises, primeiramente, sob um enfoque tensivo que servirá para observar a chegada dos valores em um dado campo de presença. Posteriormente, faremos uma descrição do nível narrativo para entender as mudanças da identidade modal do sujeito que é afeto e como ele mobiliza as dimensões da linguagem, já referidas, para lidar com esses valores. Por fim, nós nos utilizaremos da ideia de práxis enunciativa para explicar a caracterização do sujeito.

Para ilustrar alguns aspectos da taxionomia utilizaremos a obra de Freire que, enquanto uma proposta de ensino-aprendizado que enuncia objetivos do domínio afetivo, poderá facilitar a compreensão de algumas de nossas descobertas. Nosso compromisso não é uma confrontação entre as duas obras, apresentada a cada passo da análise. O que pretendemos é ilustrar alguns pontos da taxionomia para garantir uma dimensão concreta à leitura de nosso trabalho e, com isso, tornar a análise mais eficiente quanto à demonstração de nossas conclusões.

Em *Pedagogia do oprimido* (1983), Freire enuncia o objetivo geral de sua pedagogia, que pode ser homologado ao domínio afetivo da educação: “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 1983, p. 32). Uma primeira leitura pode levar o leitor a pensar que esse objetivo é cognitivo, já que envolve a reflexão, mas ele é, parece-nos, afetivo à medida que o cognitivo está subordinado a uma caracterização identitária. Como já vimos no Capítulo 2, isso se dá nos últimos níveis da taxionomia: 4.0 e 5.0.

Em nossa discussão, trataremos a relação entre a *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo* (1972) e a pedagogia freiriana como uma relação entre o concreto e o abstrato, o que entra em consonância com a própria visada dos propositores da taxionomia. Bloom, Krathwohl e Masia (1972) propõem que sua teoria é “neutra” e por isso pode ser aplicada a diversas propostas pedagógicas. Os autores explicam o que querem dizer por neutralidade:

“Neutralidade”, neste caso, significa que o esquema taxionômico deveria ser bastante amplo, para incluir objetivos de qualquer orientação filosófica e, por conseguinte, de qualquer cultura. Ainda não está claro se verdadeiramente é tão amplo, uma vez que foi construído e testado com produtos de nossa própria cultura e

todas as ilustrações provieram de nossas escolas. Parece improvável que os objetivos, publicamente reconhecidos da maioria das escolas, na sociedade ocidental, difiram notavelmente de nossos, mesmo onde a orientação política é acentuadamente mais autoritária. Por outro lado, o esquema proporciona níveis para incutir em último grau um conjunto prescrito de valores, se este é a filosofia de uma cultura. De modo análogo, pareceria que certas outras ênfases de culturas específicas também poderiam ser providas do necessário dentro do esquema da Taxionomia (e.g., uma ênfase na evitação de qualquer demonstração de competição, uma característica de, pelo menos, uma cultura indígena americana). Portanto, é de se esperar que o esquema provará ser neutro, com respeito a tais orientações, por sua capacidade de incluí-las todas, dentro dos títulos usados (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 43).

Interpretamos, assim, neutralidade como abstração. Lembramos que a análise do *corpus* será feita a partir da perspectiva da semiótica que, por sua vez:

Por ver o texto como o lugar de regularidades que subjazem à variabilidade, [...] estabelece que uma das condições a que deveria obedecer era ser ‘gerativa’, concebendo, pois, a geração do texto como um percurso que vai das invariantes às variantes, das estruturas mais simples e abstratas às mais complexas e concretas. (Fiorin, 2003, p. 50).

A neutralidade visada pelos autores se assemelha em grande medida ao que Fiorin chama de abstração. A taxionomia se prestaria então a várias “filosofias” porque opera com conceitos mais abstratos que aquelas. Greimas (2014, p. 111) já havia postulado que “o valor investido é uma variável da estrutura modal tomada como invariante”, ou seja, as filosofias são variantes de uma estrutura invariante mais abstrata.

Freire (2008) pontua o caráter necessariamente axiológico não só de sua prática pedagógica, mas também de qualquer outra e se opõe a uma ideia que ele postula ser falaciosa: a de neutralidade. Em Freire, veremos que uma série de sequências narrativas são similares às da taxionomia, mas na proposta por Bloom essas sequências estão em um nível bastante abstrato e não postulam um adensamento semântico para os objetos-valor. Percebemos então que a suposta neutralidade pela qual advogam Bloom, Krathwohl e Masia diz respeito, na verdade, a um nível distinto de abstração em relação à perspectiva freireana.

Dito isso, iniciamos nossa análise mostrando, em alguns momentos que julgamos necessários, de que maneira alguns aspectos abstratos da taxionomia se realizam em uma pedagogia específica: a de Freire. Objetivamos, no decorrer do texto, formular um modelo de descrição a partir de conceitos que se mostrem pertinentes. Mesmo que não de forma exaustiva, as ilustrações testam a eficácia do modelo, além de elucidarem seus componentes em alguma medida.

#### 4.1 Primeiro nível da taxionomia

O primeiro nível da taxionomia está vinculado à percepção do sujeito. Os autores se preocupam tão somente em fornecer “um nível, no qual haja atenção para o estímulo, de maneira que possa entrar na vida do organismo e ser percebido” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 25). Para a descrição dele, não mobilizaremos conceitos atrelados à existência modal do sujeito, pois que nesse nível o professor só deseja que o aluno preste atenção ao que ele diz, sem necessariamente valorizar o que é dito. No nível do acolhimento, o professor ainda não se preocupa em modificar o aluno. O ato de nos interessarmos pela existência modal do sujeito seria talvez precipitado, do ponto de vista da descrição semiótica.

Em *Semiótica das paixões*, uma constatação se impõe: “a sensibilização passional do discurso e sua modalização narrativa são co-ocorrentes, não se compreendem uma sem a outra, e, no entanto, são autônomas, submissas provavelmente, ao menos em parte, há lógicas diferentes.” (Greimas; Fontanille, 1993, p. 21). Isso posto, não podemos pensar em um nível da não existência modal do sujeito, mas cremos que podemos nos utilizar da ideia de campo posicional. Assumimos que nesse nível da taxionomia, como já dito, não nos interessa a lógica narrativa com todo seu arcabouço, visto que esse aparato por ora não é pertinente para nossa descrição. Nós nos limitaremos aos lugares que o objeto ocupa em um campo de presença relacionado a um sujeito. Fontanille organiza conceitos para uma descrição pautada por uma lógica posicional e fundamentada por uma teoria localista. É nessa perspectiva que falamos de actantes posicionais.

De fato, se as estruturas sintáticas podem ter a forma de um "lugar", de um espaço, é porque, antes de se tornarem estruturas sintáticas concebíveis intelectualmente, elas são, a princípio, cenas percebidas vagamente, cenas das quais se extraiu toda a substância figurativa para conservar somente as propriedades do lugar e do movimento. Logo, essas topologias têm o estatuto de imagens esquemáticas subjacentes à sintaxe do discurso. Como são organizadas em torno de actantes, elas são estruturas de campo (Fontanille, 2008, p. 159).

A partir dessas considerações, diremos que no nível do acolhimento o objeto-valor é pressuposto. Porém, não importa aqui o seu valor, basta que o aluno (o actante-alvo) o perceba, por meio de uma visada que cria um campo em correlação com uma apreensão, que fecha esse campo determinando seus horizontes. O actante-fonte, nesse viés, possui uma intencionalidade enquanto uma direção que é regulada por um controle “que pode modificar sua orientação, desdobrá-la, interrompê-la, prolongá-la etc” (Fontanille, 2008, p. 160). Em termos figurativos, postulamos que o actante-fonte é o professor e que o actante de controle

são as várias situações e elementos na sala de aula, que colaboram ou atrapalham com a percepção do aluno – o que vai desde a arquitetura do espaço aos colegas de sala. Não nos arriscamos em dizer que nesse nível o sujeito não valoriza o objeto ou que não há objeto, somente havendo uma estrutura posicional que ainda gerará valor – o que resultaria em sujeito sem existência modal – mas acentuamos que é essa relação posicional que está em destaque nessa etapa do processo.

É claro que descrever o aluno como puro actante posicional em um campo de presença não faz sentido no “mundo real”, visto que não se educam sujeitos “vazios”. Todo educando chega na sala de aula carregado de valores e identitariamente marcado. A equipe da taxionomia, como apontamos no capítulo 2, já havia sinalizado essa questão. Porém, para além da descrição semiótica – no planejamento didático ou na prática educativa espontânea – trabalhamos com esse tipo de enunciatário ideal: um sujeito que só acolhe o que o educador /faz ser/ em seu campo de presença sem com isso realizar nada. Isso está ligado, em grande medida, à visada do professor sobre os alunos. Por exemplo, muitas vezes, o objetivo do professor é tão somente que os alunos o escutem. O hiato entre o sentir e o conhecer que os semioticistas da década de 1990 lutavam para descrever parece ser aquele que os educadores idealizam ao postular um plano didático que supere o nível 1 da taxionomia.

Poder falar de paixão é, portanto, tentar reduzir esse hiato entre o “conhecer” e o “sentir”. Se a semiótica dedicou-se, num primeiro momento, a evidenciar o papel das articulações modais moleculares, é bom que ela procure dar conta agora dos perfumes passionais que suas ordenações produzem (Greimas; Fontanille, 1993, p. 22).

Desse modo, para a descrição desse nível, não lançaremos mão de conceitos pertinentes para a articulação modal. Nós nos ateremos ao que a semiótica desenvolveu para dar conta desse hiato.

Numa perspectiva tensiva da semiótica, considerando a eficácia que Zilberberg (2011) confere ao afeto, se não podemos dizer que a percepção antecede o conhecimento, visto que a percepção se dá na confluência de valências intensivas e extensivas, podemos dizer que o afeto rege o conhecimento. Antes que possa compreender ou analisar o objeto, tornando-o inteligível, o sujeito o sente como repulsivo ou atrativo. Esse primeiro contato influenciará a recordação que o sujeito terá desse objeto, fator importante do domínio cognitivo na taxionomia. Os autores da taxionomia não deixam de apontar para essa questão, mas não se estendem sobre esse problema:

Os efeitos dos valores e emoções, sobre a percepção, têm sido estudados intensivamente e a pesquisa indica claramente a influência da aprendizagem prévia

sobre a percepção. Por exemplo, as representações taquistoscópicas de palavras, que são socialmente inaceitáveis, indicam que períodos de observação mais longos são necessários, para serem percebidos, do que palavras que são neutras ou carregadas positivamente, para o sujeito (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 98).

Inicialmente, consideraremos dois indicadores de afetividade identificados pelos autores da taxionomia como vetores tensivos: interesse e apreciação. Esse nível é composto por três subníveis: 1.1 “Percepção”; 1.2 “Disposição para receber”; 1.3 “Atenção controlada ou seletiva”. O indicador interesse perpassa os três subníveis, já o indicador apreciação é por nós encontrado apenas no último. A diferença entre esses indicadores é bem precisada por Silvesso (2022). De sua pesquisa tomaremos emprestado uma proposta de esquematização tensiva.

Silvesso propõe que a diferença entre interesse e apreciação está vinculada a uma oposição entre visada e apreensão: “Enquanto o interesse é um agrupamento de traços mais extensivos, a apreciação, fomentada por expectativas, resulta em um agrupamento mais intensivo” (2022, p. 184). Dessa forma, em uma perspectiva gradual, o sujeito iniciaria seu contato com diversos objetos em um campo de presença. O professor, no afã de que o aluno controle sua atenção para os poucos objetos trabalhados em sala, luta para tonificar os objetos propostos por ele ao passo que inversamente outros objetos se atonizam. À medida que o aluno vai dando mais atenção aos objetos propostos pelo professor, o espaço do campo discursivo se concentra e temos uma triagem que confere intensidade aos objetos propostos pelo professor. Silvesso propõe o seguinte esquema:

Figura 7 – Esquema tensivo da passagem interesse → apreciação



Fonte: Silvesso (2022, p. 184).

Porém essa não é essa a única possibilidade. Um professor pode, com uma prática



didática excepcional, lançar um objeto impactante. Nesse caso, a passagem não seria implicativa e poderíamos ter de pronto um estudante já sentindo o objeto no centro do campo de presença. A diferença é que ao invés da ascendência da resolução para o assomo, teríamos um movimento descendente do assomo para a resolução. Como postula Zilberberg: “Toda concentração dirige-se ao seu oposto, a difusão, a não ser que um dispositivo retensivo eficaz seja instalado” (Zilberberg, 2011, p 19). Dificilmente esse dispositivo retensivo perdura na aula. Uma aula em que os objetos possuam sempre baixa intensidade será tediosa, por outro lado, uma aula em que a intensidade seja sempre o mote será insuportável. Como dito por Teixeira (2009, p. 46), cabe ao enunciador, regular os “efeitos que oscilam entre a força do impacto e a manutenção confortável de expectativas”. O gráfico tensivo então pode se manter, mas com direções diferentes se ele começa com máxima extensividade ou máxima intensidade.

A atenção controlada é seletiva, mas não está vinculado ao aluno só perceber os objetos propostos pelo professor. O que se espera é que ele escolha dar atenção a um objeto em detrimento de outros. Para Silvestro (2022), a oposição entre interesse e apreciação pode ser precisada justamente aí: enquanto nos níveis iniciais temos o aluno percebendo um objeto dentre outros – sem lhe dar relevo – quando passa a apreciar, ele lhe dá relevo e o nota, hierarquizando os objetos. Nesse momento, como os autores da taxionomia pontuam, não importa a existência modal do sujeito, mas a presença do objeto, uma tomada de posição. Esse ato se desdobra em outros dois: “de um lado, a visada que dirige e orienta o fluxo atenção; de outro, a apreensão que delimita o domínio de pertinência” (Fontanille, 2008, p 44). O controle da atenção (nível 1.3) só faz sentido se o sujeito delimita um campo, em que outros objetos se relacionam com os objetos propostos pelo professor, e aí ele acolhe os objetos propostos dando-lhes relevo em seu campo de presença.

Importante lembrar aqui os aspectos que compõem o *continuum* da taxionomia: (i) intensidade emocional vs. atonia emocional; (ii) controle externo vs. controle interno; (iii) consciência vs. inconsciência. Apesar do papel do discente de corpo que regula – em alguma medida – a entrada, a saída e a permanência de objetos em seu campo de presença, nesse nível o aluno é altamente influenciável pelo professor que orienta em demasia sua ação. Em termos de emoção, os autores propõem que a emoção é neutra, mas porventura poderá ser forte dependendo da estratégia didática do professor. Em termos de consciência, o aluno está em constante contato com o objeto que ainda não se realizou de forma eficaz o suficiente para se manter potencializado em seu campo. A consciência está vinculada ao aqui e agora. Em termos de modos de existência semiótica, o objeto ainda está no centro do campo de presença, realizando-se, portanto, mas ainda não forte o suficiente para se tornar uma memória:

potencializar-se.

Se trouxermos a obra de Freire (1983) à discussão, devemos considerar que a fronteira entre o que é percebido e o que é pensado é transposta por uma meta-esquematização narrativa (Leite, 2017). O sujeito percebe o mundo já antropomorfizando, explicando-o em termos narrativo, desafios, antissujeitos, metas.

No projeto semiótico elaborado por Greimas, a narratividade é considerada como o princípio organizador de todo e qualquer discurso, pois, segundo ele, as estruturas narrativas profundas têm condições de explicar o surgimento de toda significação, seja ela verbal ou não. Trata-se de um modelo actancial que se mostra apto a explicar a “organização do imaginário humano, projeção tanto de universos coletivos quanto individuais” (Greimas, 1983, p. 50). Desse modo, todo discurso seria, em última instância, narrativo (Leite, 2017, p. 53).

Se o nível 1.0 da taxionomia está vinculado ao perceber, o percebido é narrativizado, numa perspectiva semiótica e também freireana, para que se possa comunicá-lo e experienciá-lo em termos de sentido.

Ao discutir a maneira como a espécie humana cria universos temáticos, Freire propõe um drama com conflitos. Esses conflitos só se tornam desafios quando esquematizados em termos de situações, que limitam o sujeito, e projeções de um futuro melhor, o que ele chama de inédito viável, ou seja, um projeto narrativo. Segue um trecho em que essa esquematização se evidencia na obra do educador.

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável”. Em síntese, as “situações-limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação (Freire, 1983, p. 82).

Postulamos então que o nível 1.0 da taxionomia é enunciado em Freire com uma percepção do mundo e de si no mundo. Em seguida temos já uma esquematização narrativa. Freire tem em alta conta a percepção do sujeito como etapa necessária, mas sua pedagogia não pode se deter nessa etapa. Logo ao perceber, o sujeito minimamente já se engaja com o objeto percebido.

Em Freire, o sujeito precisa interessar-se pelo objeto e o esquema tensivo que utilizamos para abordar a transição dos subníveis através dos operadores *interesse* e *apreciação* segue pertinente.

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (Freire, 1983, p. 82)

À medida que o sujeito apreende o mundo, ele passa a perceber objetos que assumem o caráter de problema e, à medida que o problema o desafia, ele elabora projetos e se interessa pelos objetos em questão.

A questão é que os sujeitos, antes ingênuos, imersos em sua realidade, eram pura sensibilidade e desse modo não associavam de modo eficiente o inteligível e o sensível para perceber o mundo. Não é que no trecho anterior o sujeito não apele para o sensível, mas o inteligível ganha em acento para que os objetos não sejam somente percebidos, mas percebidos criticamente, em uma correlação que instaura um jogo de dependências. Essa operação coloca os indivíduos em uma posição que: “os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades” (Freire, 1983, p. 131).

À medida que o sujeito inteligibiliza sua percepção, o mundo se torna um local de investimentos de sentido e o sujeito passa a dever fazer algo em relação a ele. Estamos já no segundo nível da taxionomia.

#### **4.2 Segundo nível da taxionomia**

Nos próximos níveis da taxionomia, iniciaremos uma análise do encadeamento modal que resulta na chegada do educando ao topo da taxionomia, em paralelo com as análises do campo de presença já efetuadas na seção anterior. Lembremos nossa hipótese: a realização de objetivos educacionais do domínio afetivo constitui-se em modos de presença de objetos-valor que adentram o campo de presença do educando, por meio da práxis enunciativa do ensino-aprendizado, modificando sua identidade modal.

Numa perspectiva semiótica, as paixões podem ser descritas como “efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito” (Barros, 1988, p. 60). Por sua vez, Greimas diz que “a junção é a relação que determina o ‘estado’ do sujeito em relação a um objeto qualquer, pois apenas as determinações, e não uma ‘essência’ do sujeito, permitem que

se conheça algo a seu respeito e, notadamente, que ele seja considerado ‘existente’” (Greimas, 2014, p 82).

Dizemos que essa perspectiva está vinculada à ação porque ela considera determinado encadeamento como global. No que diz respeito a um dado sujeito, a sintaxe modal erigida pelas relações actanciais e pelos percursos narrativos de um dado texto são perspectivados como um todo. Assim, preocupamo-nos com a existência modal do sujeito que o define pela combinatória modal de seu ser e o condiciona a determinados estados de alma. A cada etapa, a cada nova modalização, o sujeito encarna uma existência modal diferente e com isso há uma sucessão de estados.

No nível 2.1 o sujeito está dotado de uma modalidade que o torna um sujeito da busca. Nesse sentido, para se realizar, ele precisará empreender estratégias e performances que transformarão seu ser (Fontanille, 2008). Numa perspectiva sintagmática, as modalidades são estudadas como “sequências sintagmáticas ordenadas” (Fontanille, 2008, p. 92). Pode-se propor, então, uma sequência que determine o percurso de um sujeito que vai da instância geradora, o ponto zero, à realização do ato. É essa postulação que fundamenta o percurso do narrativo do sujeito, numa perspectiva pragmática, ou seja, voltada à ação. Esse construto teórico se organiza em dois níveis de existência: a competência e a performance. O seguinte quadro expõe essa estrutura que institui modalidades organizadas sintagmaticamente no percurso do sujeito.

Figura 8 – Níveis de existência do sujeito

COMPETÊNCIA	PERFORMANCE	
modalidades virtualizantes	modalidades atualizantes	modalidades realizantes
dever-fazer querer-fazer	poder-fazer saber-fazer	fazer-fazer

Fonte: Greimas (2014, p. 93).

O nível da taxionomia analisado está voltado para tornar o estudante um sujeito identitariamente marcado pela busca, o que significa que ele está concentrado nas modalidades virtualizantes, aquelas que iniciam o processo. Antes de seguirmos, no entanto, uma diferença entre as modalidades do fazer e as do ser se impõe para a nossa descrição. Naquelas o verbo principal é o fazer, nestas, o verbo ser. Essa constatação óbvia resulta na importante oposição de duas denominações: modalidades translativas (do fazer) vs. modalidades transitivas (do ser). A primeira está vinculada à relação entre sujeitos e, por isso,

à manipulação e à comunicação; a segunda está vinculada à relação entre sujeito e objeto. É a segunda que implica as relações existenciais ao invés das relações intencionais. Na perspectiva do ser, o sujeito é identificado pela relação com o objeto e não pela relação com o destinador que o manipula, o competencializa e o sanciona.

Na sala de aula, os professores estão preocupados com o fazer do aluno, afinal a avaliação de alguma competência está vinculada a uma performance que será sancionada. No entanto, para além da qualidade da performance, o domínio afetivo está preocupado com o querer do aluno em realizar essa performance, como aponta Silvestro (2019). As modalidades, nesse caso, são o foco principal do ato pedagógico. “A modalidade ocupa o primeiro plano, absorve a atenção e beneficia-se da presença discursiva mais forte. A realização do processo fica em segundo plano, não chama a atenção e sua presença no discurso é enfraquecida” (Fontanille, 2008, p. 173).

No entanto, nesse nível consideraremos as modalidades do fazer. Em um curso de curta duração, em sala de aula, o professor poderá pretender simplesmente que o aluno faça com prazer determinada performance. Em uma proposta pedagógica de fôlego, como é o caso da pedagogia freiriana, ao lado do /querer fazer/ está o /querer ser/. As modalidades do ser serão consideradas nos níveis posteriores. Isso se dá uma vez que, segundo interpretamos, no segundo nível da taxionomia o destinador se preocupa, prioritariamente, com o fazer do aluno, ou seja, realização de tarefas escolares. Os autores da taxionomia chegaram já a postular que o tempo é uma variante importante para a transição dos níveis. Nesse nível pressupomos propostas pedagógicas de curta duração, ainda não capazes de marcar fortemente a identidade de um sujeito – apesar de, nos termos da taxionomia, os componentes comportamentais atitudes, valores e ajustamento se inserirem. Nesses termos, somos levados a crer que o nível 2.2 é o começo de um processo que solidificará uma identidade. Isso porque é nesse momento que o sujeito passa a sentir prazer com o seu fazer e quer, então, entrar em conjunção com um dado objeto-valor.

Não é impossível que uma proposta pedagógica longa se mantenha no nível 2, o professor pode se contentar simplesmente com o fazer do aluno, independentemente da sua volição. Há um risco, porém, que os autores advertem:

De fato, ao contrário de outros níveis de comportamento, que podem ser considerados como passos para o comportamento automotivado e autodirigido, o comportamento incutido no que aprende, neste nível, pode jamais se tornar mais internalizado e mais autodirigido. Frequentemente, a consequência é o bloqueio de progresso ulterior, acima no *continuum*, exceto sob influência externa experimentada. Resposta, de uma maneira condescendente, pode ter as mesmas manifestações que comportamento internalizado, mas os aspectos internos do

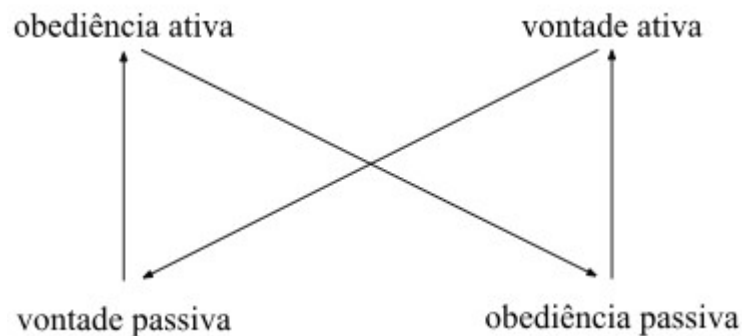
comportamento são completamente diferentes (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 119).

Voltado para a competência pragmática, ao confrontar as modalidades virtualizantes do /dever fazer/ e do /querer fazer/, Greimas (2014, p. 99) chega a uma “tipologia de sujeitos que são intimidados a confrontar seus deveres e vontades”. Essa tipologia pode ser bastante útil como instrumental para a descrição dos níveis 2.0 e 3.0 da taxionomia à medida que ajudam “a descrever as ‘atitudes’ do indivíduo em relação à sociedade” (Greimas, 2014, p. 99).

A tipologia se divide a partir de uma distribuição de papéis actanciais de dois tipos de sujeito: os sujeitos do consentimento e os sujeitos da recusa. Os seguintes quadrados são elaborados.

Para o sujeito do consentimento:

Figura 9 – Categoria sujeito do consentimento



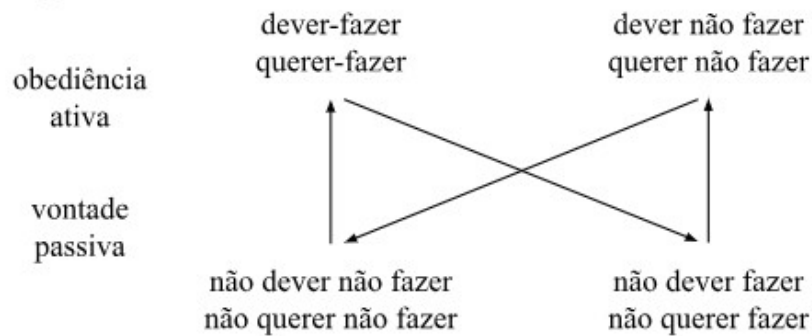
Fonte: Greimas (2014, p. 99).

Essa categoria é resultado da seguinte confrontação entre as modalidades do dever e do querer.

Figura 10 – Confrontação do /dever fazer/ e do /querer fazer/

I. Compatibilidades

(1) Complementariedades



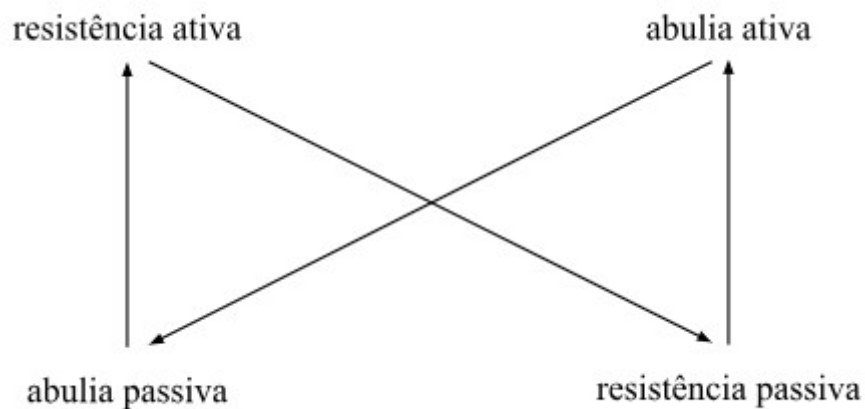
(2) Complementariedades



Fonte: Greimas (2014, p. 97).

Para o sujeito da recusa temos a seguinte categoria:

Figura 11 – Categoria sujeito da recusa



Fonte: Greimas (2014, p. 99).

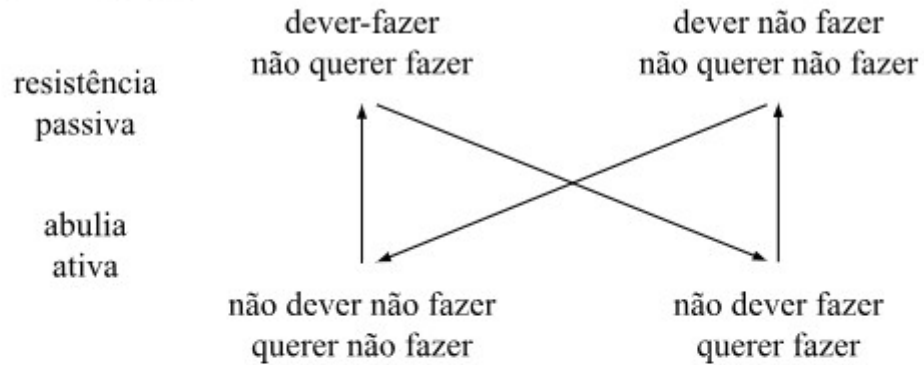
Por sua vez, essa categoria é o resultado da seguinte confrontação entre as

categorias do dever e do querer.

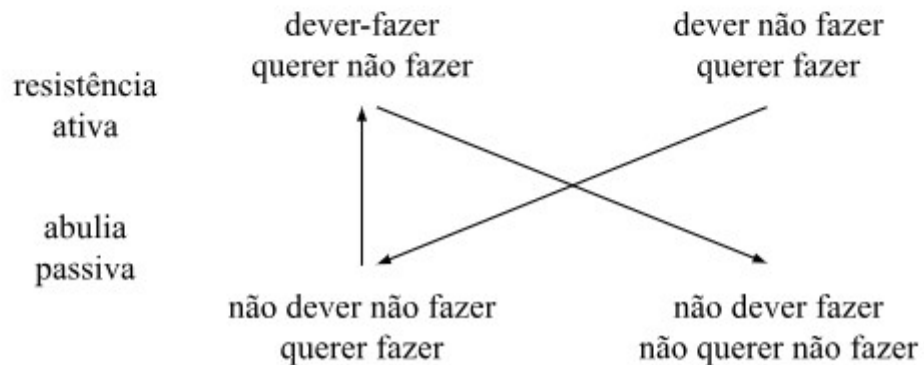
Figura 12 – Confrontação do /dever fazer /e do /querer fazer/

## II. Incompatibilidades

### (1) Contrariedades



### (2) Contradições



Fonte: Greimas, 2014, p. 98.

O primeiro subnível do nível 2.0 é vivenciado por um sujeito da *vontade passiva* que conjuga as modalidades do /não dever não fazer/ e do /não querer não fazer/. Nesse nível o estudante realiza uma proposição do professor sem resistência, mas ainda não está convencido completamente da necessidade de fazê-lo. Uma atividade de sala, por exemplo, não deve não ser feita, mas também não incita o querer do aluno: não há motivos para não fazer, tão pouco há motivos relevantes para o fazer. Nesse nível o estudante pode ainda vivenciar uma resistência passiva, ele /deve fazer/, mas não /não quer fazer/. A resistência passiva é certamente marcada por modalidades conflitantes e pode levar a um pivô passional, resultando talvez em conflitos com o professor, ou pode permanecer uma paixão contida, sem a manifestação emocional do aluno. Importante ressaltar que, mesmo que



resistente, nesse nível já se espera que o aluno faça a atividade proposta.

No nível 2.2 a resistência não mais existe. Os autores da taxionomia propõem que nesse nível a denominação “resistência” seja trocada pela denominação de “conformidade”. O aluno passa a aderir às propostas do professor e temos então um sujeito da obediência passiva que conjuga as seguintes modalidades: /dever fazer/ e /não querer não fazer/. Esse sujeito consente com o que o professor propõe, realiza-o sem resistência, mas ainda não é movido pelo íntimo querer. Ele adere à atividade, mas não está convicto de que ela é importante.

No nível 2.3 temos um sujeito modalizado pela obediência ativa que conjuga as seguintes modalidades: /dever fazer/ e /querer fazer/. Proporemos que o que diferencia esse subnível dos posteriores é uma correlação tensiva entre o dever e o querer. Nesse nível, o dever e o querer estão caminhando conversamente, mas o dever se sobressai. Já no nível 3.1, o querer começa a ganhar mais destaque e temos ou o dever e o querer intensamente conversos em algumas propostas pedagógicas, ou uma vontade ativa em que o dever já não tem grande relevância, ganhando preponderância o querer.

Uma última questão é que nesse momento ainda não se encontra uma crença no objeto, no sentido de assunção. O aluno age como que automaticamente, sem se perguntar se determinada performance é, ou não, adequada para si ou para sua comunidade. Convém dar voz aos autores de *Tensão e significação* (2001) que preveem um sujeito da ação não modalizado pelo crer:

Obviamente, nem todos os sujeitos que agem creem obrigatoriamente no que são e no que fazem; na verdade, aquilo que em tais casos substitui essa “crença” é particularmente revelador. Pascal propõe por exemplo, ao libertino, que retorne à igreja, que faça o sinal da cruz, que recite as preces, para que adquira ou readquira a fé: a ritualização do fazer substitui a crença na identidade modal do sujeito; ademais, ela pode aparecer tanto como uma degradação da crença (como uma “automatização” que a dessemantizaria) quanto como um procedimento de restauração da crença.

[...]

A “crença” seria qualquer coisa como a versão “tônica” e “intensiva” do modo potencializado, enquanto o “tipo” e o “rito” seriam sua versão “átona” e “extensiva” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 254).

No próximo nível, a crença surge e teremos que nos utilizar dos conceitos que a semiótica erigiu para lidar com essa modalidade.

### 4.3 Terceiro nível da taxionomia

Na etapa anterior, em termos de encadeamento modal, o destinador modaliza o destinatário gradativamente ou de súbito, com um /dever fazer/ seguido de um /querer fazer/.

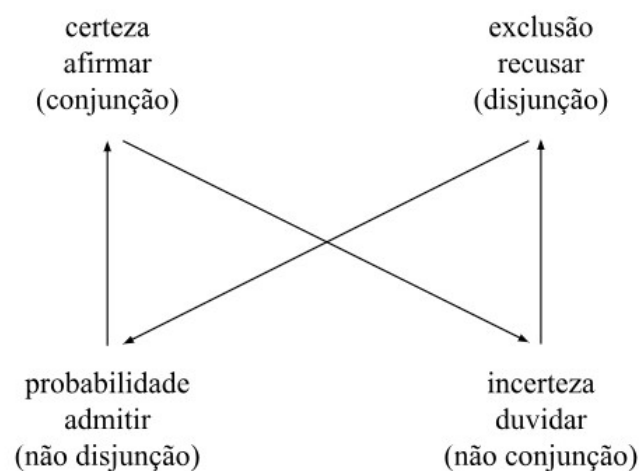
Na etapa agora em questão, o professor deve se utilizar de práticas pedagógicas para /fazer crer/, se não numa perspectiva cognitiva – a da assunção – ao menos em uma perspectiva passional: o aluno deve confiar em um dado projeto como adequado para o seu ser (Greimas, 2014).

Nas vicissitudes do processo ensino-aprendizagem, a certeza do aluno é resultado de um percurso que pode não ser exitoso. A semiótica há muito já postulou a existência de “um universo cognitivo de referência que é o único que permite avaliar a adequação do enunciado recém-chegado às formas semiótica já assumidas” (Greimas, 2014, p. 145).

As formas semióticas já assumidas pelo aluno acolhem os enunciados produzidos pelo ensino. Esse jogo não é simples, mas a taxionomia não se importa com seus lances. Para os autores, basta postular a presença de uma crença já minimamente consolidada. Porém, se insistimos nesse ponto é porque em uma pedagogia menos abstrata, como é o caso da de Freire, a descrição da persuasão, ao menos semionarrativa, é pertinente.

Como sabemos, as categorias fundamentais forjam valores que em um nível posterior são inscritos em objetos relacionados a sujeitos. Sendo assim, a sintaxe do quadrado semiótico é “uma representação sumária do esquema narrativo, enfatizando os tópicos principais de seus estados e transformações” (Tatit, 2019, p. 28). O seguinte quadrado elaborado por Greimas (2014) nos deixa entrever tais vicissitudes que nesse nível serão superadas, visto que o aluno passará a crer nos valores propostos pelo professor.

Figura 13 – Categoria certeza vs. exclusão



Fonte: Greimas, 2014, p. 133.

Fontanille e Zilberberg já alertavam que uma dada competência modal deve ser

ancorada na fídúcia.

Muitas inibições, muitos fracassos aparentemente inexplicáveis vêm do fato de que o sujeito não está em condições de perceber a coerência entre sua competência e os valores a que ela deve facultar o acesso. Aquilo que chamamos cotidianamente “falta de autoconfiança” procede raramente de falta de competência, e menos ainda de um sentimento de incompetência, pelo menos antes do fracasso; dizemos de modo geral, a respeito de um sujeito que tem “segurança”, que ele “acredita em si mesmo”. Compreendamos: ele crê em seu ser modal. O crer é então a modalidade que corresponde para nós ao modo potencializado, primeira etapa da construção da competência, a partir da qual todas as outras modalidades poderão se desdobrar (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 255).

O sujeito, então, não só está conjunto com o querer, mas com o crer, fruto de uma potencialização resultada da práxis enunciativa dos níveis anteriores, visto que a taxionomia possui uma direção caracterizada por uma lógica da ação em que etapas se pressupõem umas às outras. A crença e a vontade (querer) que agora o aluno ostentará, postulamos, é fruto de uma série de realizações anteriores que marcaram a memória do sujeito – portanto, sua identidade.

Uma correlação de conceitos nos ajuda a explicar essa memória: densidade de presença associada à tonicidade perceptiva do sujeito que a vivencia. Esses conceitos, apresentados em *Tensão e significação* (2001), são explicados por Tatit. De acordo com o semiótico brasileiro, a maneira como o objeto está adensado no campo de presença influencia “o teor da memorização e, portanto, o caráter mais átono ou mais tônico da potencialização” (Tatit, 2019, p. 48). Conclui-se que, se no nível anterior os objetos não tiverem devida densidade, o aluno não avançará na taxionomia. Afinal, como o leitor pode confirmar no capítulo 2 de nossa dissertação, o nível 3 da taxionomia é marcado por um forte apego a esse objeto. O aluno não só se encontra virtualizado, mas também potencializado.

O quadro das modalidades de base elaborado por Fontanille e Zilberberg (2001, p. 256) é pertinente para essa descrição. Especificamente falando do nível 2.1 até o nível 2.2, inicialmente o sujeito é modalizado por uma modalidade exógena, virtualizante e factiva, a do dever; posteriormente ele é modalizado por uma modalidade endógena e virtualizante que é a do querer; vagarosamente, depois de sucessivas realizações, o sujeito, no nível 3.0, encontra-se modalizado por uma modalidade endógena e potencializante, o crer, ou seja, ele assume determinada crença como sua. Porém, não basta apelar para as oposições categóricas, já muito úteis para a descrição. É preciso, repetimos, considerar a densidade da presença em função da qual a ausência do objeto será encarada, no nível 3, como “parte de si próprio que fora subtraída” (Tatit, 2019, p. 41), pois a conjunção anterior fora intensa o suficiente para mudar a identidade de outrora, haja visto que

a potencialização tônica capta um fator diferencial na relação do sujeito com outrem e isso explica a razão pela qual algumas experiências e alguns encontros se tornam ‘memoráveis’. Traz revelações sobre o ‘não-ser’ que há em nós no presente, ou seja, sobre o fato de que não somos mais o que fomos no passado nem somos ainda o que seremos no futuro (Tatit, 2019, p. 43-44).

Se mobilizamos para a descrição do nível anterior modalidades dos fazer – translativas – agora nos parece pertinente trabalhar com modalidade do ser – transitivas. Os autores na taxionomia propõem uma diferença marcante entre o nível anterior e este. Aqui os sujeitos passam a autonomamente buscar os objetos, sem a necessidade da sanção do professor. A figura do destinador é atonizada e as relações mais importantes não são mais translativas, entre sujeitos, mas sim transitivas: entre sujeito e objeto (Greimas, 2014). Para além de uma modalidade endógena, o sujeito é modalmente identificado pela sobremodalização do querer e do crer sobre o ser.

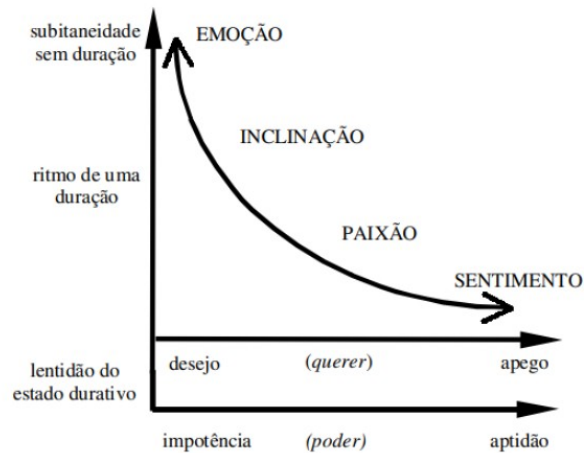
Destaca-se o excerto do artigo do Fiorin que explica as relações transitivas:

É preciso entender bem o que está sendo considerado transitivo ou reflexivo. Nada tem a ver com os enunciados realizados nas línguas naturais, mas com o fato de que, do ponto de vista hipotético-dedutivo, assumir é um movimento de crença interior; enquanto aderir é o movimento para o exterior; querer é algo que diz respeito à autonomia do sujeito, enquanto o dever concerne à heteronomia, ou seja, a dois sujeitos distintos, e assim sucessivamente (Fiorin, 2008, p. 120).

O uso do termo *assumir*, nesse excerto de Fiorin, é sensivelmente diferente do uso que fará Fontanille (2008), o qual utilizaremos para descrever o nível 4. Assumir, para Fontanille, caracteriza-se pela mobilização da dimensão cognitiva da linguagem. Essa ressalva é importante, visto que esse termo fará parte da nossa metalinguagem de análise.

Acrescenta-se à questão das relações transitivas, a partir do subnível 3.1, tanto a aspectualidade quanto uma modulação tensiva para melhor descrever o devir das modalidades no campo de presença do sujeito. Isso pois, além da emoção, surge aqui um componente adicional: o sentimento. Esses elementos, emoção e sentimento, podem ser diferenciados se considerarmos a aspectualidade durativa que constitui semanticamente o último lexema (Fiorin, 2007). Numa perspectiva tensiva: o que opõe emoção e sentimento está vinculado a uma relação inversa entre intensidade e extensidade, no caso do sentimento há uma “saturação temporal” (Fontanille, 2008, p. 210), vinculada a uma recorrência extensiva. Em *Tensão e ignificação* (2001), Fontanille e Zilberberg elaboram um esquema elucidativo:

Figura 14 – Esquema tensivo que opõe emoção e sentimentos



Fonte: Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 284.

Nesse nível, portanto, o aluno já apresenta um considerável grau de internalização de determinado valor e a recorrência de suas atitudes possibilitam que outros sujeitos o sancionem como identitariamente marcado, por mais que essa identidade ainda não esteja solidificada. Em termos de modulação tensiva, é intensa a relação do sujeito com objeto que está em seu campo de presença, apesar de não importar agora se outros objetos-valor competem ou não com essa intensidade. Em suma, o sujeito pode valorizar intensamente vários objetos nesse momento. Somente em níveis posteriores ele elegerá um objeto como prioritário.

A crença de que determinado valor é adequado institui a confiança como característica identitária do sujeito. Os autores, porém, graduam essa confiança: nesse nível sua crença não é tão forte como nos níveis subsequentes. “No nível mais baixo de valorização, estamos interessados nos níveis mais baixos de certeza; isto é, há mais de uma prontidão para reavaliar a posição da pessoa do que nos níveis mais altos. É uma posição que é algo tentativa; a crença ainda não está firmemente estabelecida” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p, 141).

Greimas, em *Sobre sentido II* (2014), postula que as modalidades epistêmicas do crer podem ser graduadas, em oposição às modalidades aléticas saber, dever... A certeza, nessa perspectiva, pode ser graduada.

A diferença de estatuto estrutural entre, de um lado, as modalidades aléticas (*necessidade e possibilidade*, por exemplo) e, de outro, as modalidades epistêmicas (*certeza, probabilidade*) só pode incomodar o semiótico, pois ao passo que as primeiras parecem articuladas por oposições francas, categóricas, e suas diversas expressões linguísticas se revelam categorizáveis, as últimas, ao contrário, são

graduais e graduáveis (Greimas, 2014, p. 139).

Esse incômodo já não existe para o analista que opera com conceitos advindos de uma semiótica tensiva, na qual “os diferentes modos de existência são caracterizados em termos de ‘densidade de presença’” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 257). As modalidades, nessa perspectiva, incidem sobre a presença e o fluxo de um objeto em um dado campo. Desse modo, as categorizações em termos de quadrado, ainda pertinentes, não são mais exclusivas para dar conta dos modos de existência de dada modalidade. “Reencontramos aqui, portanto, a questão da gradação das modalidades” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 257). É considerando essa concepção que podemos explicar a gradação dos subníveis 3.1 e 3.2 como uma gradação do crer e do querer em correlação conversa com uma extensidade.

O subnível 3.2, “Preferência por um valor”, é caracterizado pelo foco em determinado objeto. Do nível anterior para esse, temos um esquema tensivo ascendente (Fontanille, 2008), pelo qual crer e querer modalizam em correlação conversa um determinado objeto, que se aproxima cada vez mais do centro do campo de presença do sujeito. Desse modo, progressivamente, uma maior visada vai sendo conferida ao objeto enquanto uma menor apreensão se dá.

Ou seja: se antes o objeto proposto pelo professor competia com outros, nesse momento, esse objeto começa a ganhar destaque, intensidade. O campo de presença do sujeito vai eliminando outros objetos, o que pode ser cifrado como uma diminuição da extensidade.

“Quem muito quer, nada tem” -, todo valor modal que aumenta em extensidade perde em intensidade, na medida em que fragmenta e dispersa esta última; querer muitas coisas é querê-las fracamente; um poder que se estende é um poder que se dilui etc. (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 242).

Os objetos que o professor propõe passam a ser preferidos e predicados com valores de absoluto (Fontanille; Zilberberg, 2001). A maneira de testar esse nível aponta para essa afirmação:

[...] a testagem de Preferência por um valor essencialmente requer a obtenção de evidência concreta de: (1) interesses especializados ou de valores específicos, dentro de uma dada área do currículo e (2) uma preferência por estes interesses ou valores, sobre outros, na medida em que refletidos em modos particulares de comportamento ou em ponto de vista específico (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 146).

No próximo subnível, o objeto preferido ganhará intensidade de tal forma que o aluno corre o risco, caso não apele para a dimensão cognitiva no nível 4.0, de se tornar um fanático.

No subnível 3.2 utilizamos um esquema ascendente para explicar a preferência

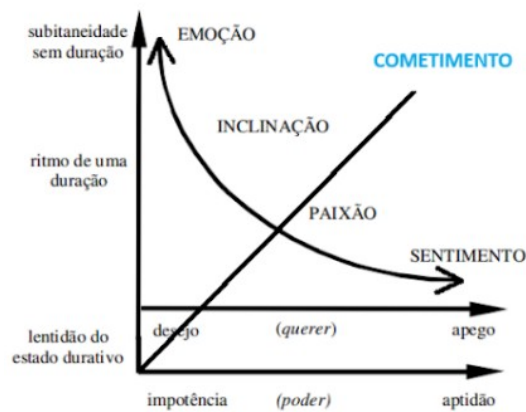
de um dado objeto em detrimento de outro. No presente nível, utilizaremos o esquema da amplificação para explicar a relação da emoção com o decorrer do tempo, e não a relação de preferência do objeto. Até aqui, quanto mais o tempo passa, maior a emoção que o sujeito vivencia na relação com o objeto.

O seguinte trecho da obra analisada justifica nossa escolha:

A manutenção de um valor através de um extenso período de tempo não é em si evidência suficiente de um cometimento. Deve haver também um considerável investimento de energia no objeto ou fenômeno que é valorizado. É como se o objeto tivesse capturado o estudante e ele, ao mesmo tempo, tivesse capturado o objeto. O estudante está tão absorvido por ele, que fala a respeito em muitas oportunidades, e o relaciona com uma multidão de outros assuntos (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 150)

Vê-se que os autores correlacionam duas grandezas, uma de ordem intensiva “investimento de energia” e outra de ordem extensiva: “extenso período de tempo”. O quadro usado há pouco para opor sentimento e emoção pode dar conta dessa descrição, mas precisamos ir a uma zona não explorada em *Tensão e significação* (2001) no que diz respeito a esse esquema específico:

Figura 15 – Esquema tensivo que opõe emoção e sentimentos com acréscimo nosso



Fonte: Adaptado de Fontanille; Zilberberg (2001, p. 284).

Cometimento, no sentido da taxionomia, implica assim forte apego resistindo ao poder desintegrador do tempo.

No que diz respeito à crença, os autores usam o termo fé, no sentido de uma absoluta confiança em algo. A correlação de fé intensa e querer, junto à preferência de um objeto, característica do nível anterior, leva-nos a apontar para o risco de o sujeito ser caracterizado nesse subnível como fanático.

Freire aponta o fanatismo, em sua obra, como um excesso indesejável. O autor opõe dois tipos de atitudes humanas: a sectarização e a radicalização. Para ele o sectário é fanático, de esquerda ou de direita, ao perceber o mundo como uma realidade permanente. O fanático, portanto, assume uma verdade imutável, o que o faz tomar uma posição conservadora. O radical, pelo contrário, percebe o mundo como realidade transformável, e assim também o faz com as verdades com as quais se relaciona, por meio da consciência crítica. A mutabilidade do radical não se confunde, no entanto, com a instabilidade de crença do crédulo, que não pode ser tomado como referência porque não delimita fundamentos pelos quais avalia o mundo. A própria palavra “radical”, etimologicamente vinculada à palavra “raiz”, revela o sentido que esse conceito terá em Freire. Radical é aquele que tem fundamentos sólidos, mas está disposto a revê-los, pois é consciente de que até os fundamentos podem ser reavaliados: por isso mesmo radical, pois disposto a ir nas raízes de suas crenças.

Caracterizado por essa atitude, o radical não teme o novo, uma vez que está disposto a rever seus posicionamentos. O sectário, no entanto, ao firmar sua verdade em um “círculo de segurança” (1983, p. 24), teme o diálogo, pois teme que seu mundo imutável seja desestruturado.

Enquanto o sectário de direita, fechando-se em “sua” verdade, não faz mais do que o que lhe é próprio, o homem de esquerda, que se sectariza e também se encerra, é a negação de si mesmo. Um, na posição que lhe é própria; o outro, na que o nega, ambos girando em torno de “sua” verdade, sentem-se abalados na sua segurança, se alguém a discute. Daí que lhes seja necessário considerar como mentira tudo o que não seja a sua verdade. “Sofrem ambos da falta de dúvida”. O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la. 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, 1983, p. 24).

Para a semiótica, o fanatismo pode ser esquematizado da seguinte maneira:

No fanatismo há, também, um crer desmesurado, porém, nesse caso, o sujeito não apresenta uma propensão a entrar em conjunção com vários objetos de saber. O fanático é justamente aquele que tem uma fé exclusiva e que em função dessa fé única não pode crer em nada mais, especialmente se isso confrontar suas crenças... O fanático, diferentemente do ingênuo, é detentor de um querer também intenso e excessivo, o qual é responsável por sua paixão, pelo seu zelo, por seu apego às convicções. A convergência e a intensidade das modalidades do crer e do querer são responsáveis pela tonicidade que caracteriza as relações do fanático com seu objeto. Seu querer funciona, portanto, como um catalisador de suas convicções, o que, de certa forma, torna sua relação com o objeto hipertensa e explicaria sua violência e seu zelo excessivo (Cruz, 2008, p. 50).



Em uma sociedade democrática, conduzida por um povo crítico, a ideia é que os sujeitos superem esse nível. Veremos que, nos níveis posteriores, o domínio cognitivo começa a ser mobilizado com mais ênfase, condizente com um tipo de sujeito que não está excessivamente suspenso em uma paixão e, com isso, criticamente avaliando seu próprio ser e os valores que o constituem.

No entanto, na direção da consecução do objetivo pedagógico do domínio afetivo geral de sua obra, há em Freire o engajamento do sujeito em sua libertação. Um momento do despertar afetivo, que avaliamos estar vinculado ao nível 3, mas que aí não pode parar. Esse despertar está vinculado ao que Freire chama de “justa raiva”.

A raiva se destaca pois ela é quase que de imediato a paixão que o sujeito vivencia ao perceber-se oprimido. E, nesse caso, Freire postula que “a tendência é assumir formas de ação rebelde. Num quefazer libertador, não se pode perder de vista esta maneira de ser dos oprimidos, nem esquecer este momento de despertar” (Freire, 1983, p. 55)

O que Freire propõe como despertar em seu texto podemos semioticamente descrever como a primeira etapa do percurso canônico passional: o despertar afetivo.

O despertar afetivo é a etapa durante a qual o actante é "abalado": sua sensibilidade é despertada, uma presença afeta seu corpo. Para que se possa falar em despertar afetivo, é preciso que se possa observar, ao mesmo tempo, uma modificação da intensidade e uma modificação quantitativa. A conjugação das duas modificações altera, então, o ritmo de seu percurso: agitação ou desaceleração, suspensão ou aceleração; o fluxo da presença no campo foi afetado (Fontanille, 2008, p. 130-131).

Nesse momento, postulamos que o sujeito se encontra no nível 3 da taxionomia dos objetivos educacionais. O objeto está colado a ele e cabe ao educador, junto ao próprio educando, criar condições para que o sujeito supere esse momento e prossiga seu processo.

#### **4.4 Quarto nível da taxionomia**

Nesse nível o sujeito precisa mobilizar fortemente a dimensão cognitiva da linguagem. De acordo com os autores da taxionomia, nos outros níveis isso é passível de acontecer, mas nesse nível trata-se de um expediente fundamental. Fontanille postula que:

A totalidade dos conteúdos discursivos – enunciados narrativos, figuras, actantes e atores, ação, paixão etc. – pode receber um tratamento cognitivo. Entretanto, o valor desses conteúdos discursivos dependerá sempre de sua confrontação com outros conteúdos, o que nos permite avaliar a mudança cognitiva que eles produzem (Fontanille, 2008, p. 225, 226).

A partir desse excerto, concluímos que qualquer aspecto da linguagem pode passar por um crivo cognitivo. A operação mínima que o sujeito realiza para mobilizar essa dimensão é o relacionamento entre duas grandezas. Com a paixão não é diferente, o que explica que muitas vezes o sujeito deverá esquematizar seus afetos para poder não se fanatizar. Caso contrário, ele corre o risco de estagnar-se no nível anterior.

O sujeito precisa relacionar valores e, a partir de uma avaliação cognitiva, encontrar padrões, excluir, hierarquizar. A diferença dos subníveis 4.1 e 4.2 é que, no primeiro, o sujeito conceitualiza os valores; no segundo, ele deve hierarquizá-los.

Como já abordado, profundidade é um termo técnico vinculado à distância de um objeto semiótico qualquer que cruza o horizonte do campo em relação ao centro desse campo. Fontanille (2008) adverte que a tensão entre o centro e o horizonte se dá a partir da correlação inversa entre intensidade e extensidade: quanto mais próximo do centro, menor profundidade, o que leva a maior intensidade e menor extensidade; quanto mais distante do centro e mais próximo dos horizontes, menor profundidade, o que leva a menor intensidade e maior extensidade. Quando um objeto cruza o horizonte e avança para o centro campo de presença, temos uma profundidade regressiva: o novo pode assaltar o sujeito a depender da velocidade com a qual dada grandeza adentra o campo. Esse movimento possui então uma dominância passional. Ao contrário, na profundidade progressiva, a grandeza já conhecida se afasta do centro para o horizonte, permitindo ao sujeito avaliá-la, e por isso se trata de um movimento que possui uma dominância cognitiva.

Esse esquema pode ser usado para a diferença gradual entre os níveis 3.0 e 4.0. Não é todo sujeito que está no nível 3.3 que pode ser caracterizado como fanático. Na verdade, isso é um excesso indesejável. Nada impede que nesse subnível, e até em subníveis anteriores, a dimensão cognitiva seja mobilizada.

Embora a ordem das duas subcategorias pareça suficientemente apropriada, uma com referência à outra, não é tão certo que 4.1, Conceitualização de um valor, esteja colocada apropriadamente, como o nível imediatamente acima de 3.3, Cometimento. Indubitavelmente, a conceitualização se inicia num nível anterior, para alguns objetivos. Desta maneira, em muitos casos o cometimento com um valor será acompanhado de conceitualização, na extensão em que o estudante ultrapassa o que lhe é exigido, para discutir e defender seu ponto de vista. Como em 2.3, Satisfação na resposta, é duvidoso que possa ser encontrada uma única localização, completamente satisfatória, para esta categoria. Colocá-la antes de 4.2, Organização de um sistema de valores, indica apropriadamente um pré-requisito de tal sistema (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 155).

Essa é a razão pela qual não nos sentimos desconfortáveis em utilizar a oposição profundidade regressiva e profundidade progressiva para topologicamente descrever a

passagem dos níveis. Quando o objeto surge para o aluno, ele é novo e inegavelmente torna-se conhecido em dado momento, considerando a extensão do tempo que inclusive caracteriza o sentimento do aluno pelo objeto. A diferença no nível 4.0 é que esse objeto, além de conhecido, passa a ser avaliado, comparado com outro, hierarquizado.

Como já dito, o movimento do nível 3.0 ao 4.0, por exemplo, na pedagogia freireana, é fundamental. A relação exclusiva do sujeito com um dado objeto no nível 3.3 satura as possibilidades de triagem que, se não superadas, por conta de algum dispositivo retensivo, torna o sujeito um fanático. Vale lembrar, o fanático é aquele que confere muita intensidade a um objeto excluindo excessivamente todos os outros que não possuam equivalência com o objeto acentuado. Para a superação desse nível, é preciso então que os operadores tensivos intervenham dinamizando a seguinte sintaxe tensiva: “triagem → fechamento → abertura → mistura → triagem” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 47) que dá direção ao processo.

Essa sintaxe tensiva está vinculada às transformações que subjazem à significação. É evidente que, por exemplo, uma dada narrativa, depois de sucessivas transformações, pode se concentrar em uma dada etapa, mas aí ela perde fôlego e finda caso não siga se transformando. No caso em tela, o sujeito que fica no nível 3.3 encerra as possibilidades ao saturar a operação de triagem mantendo o objeto quase que colado no centro do campo de presença: “É como se o objeto tivesse capturado o estudante e ele, ao mesmo tempo, tivesse capturado o objeto” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 150). Tatit, em *Passos da semiótica tensiva*, assim expressa essa dinâmica:

Podemos dizer que tanto uma como outra sofrem aumentos e diminuições em direções opostas: [mais triagem / menos mistura] ou [mais mistura / menos triagem]. Mas podemos acrescentar ainda que toda triagem está sujeita às ações da mistura e que toda mistura, em algum momento, será submetida à triagem (2019, p. 82).

Isso significa que a profundidade regressiva implica a profundidade progressiva. Nos próximos parágrafos, discutiremos como a profundidade progressiva demanda tipos específicos de produção de saber, mas antes discutiremos como a diferença da crença daquele nível anterior para a crença neste nível é construída pela dimensão cognitiva.

Naquele momento, o crer suspendia o sujeito em dada etapa, independentemente da ação, e gerava assim uma confiança cega mobilizada por uma dimensão passional. Já agora estamos diante de uma crença regida pelo domínio cognitivo pelo qual o sujeito assumirá uma crença como sua ao tomar uma posição conceitualizando valores. Nesse caso, postulamos, o saber rege o crer. O sujeito pouco a pouco vai se tornando uma referência para outros, visto

que, ao delimitar pela extensidade os valores que o caracterizam, sua posição no mundo vai se tornando mais clara.

É importante considerar aqui o seguinte:

Se o objeto cognitivo é relacionado com outros objetos cognitivos com o único propósito de avaliar sua contribuição efetiva, sua diferença - seu valor de conhecimento - é o valor de um simples saber. Se ele é relacionado ao mesmo tempo com outros objetos e com outros sujeitos (entre outros, com o próprio observador), a confrontação envolve então não somente objetos cognitivos, mas também universos de assunção, o que significa que estamos no âmbito do crer. A questão que se formula nesse caso trata da assunção do objeto cognitivo pelo observador; assunção direta, se o objeto se integra a seu próprio universo de crenças, ou indireta, se ele se integra a universos assumidos por outros actantes nos quais o observador confia (Fontanille, 2008, p. 227)

É importante dizer aqui que não estamos falando pura e simplesmente de uma avaliação, uma síntese, de uma operação cognitiva. Estamos falando de uma operação cognitiva que está em função de uma assunção, por isso mesmo que ocupa lugar em uma taxionomia de objetivos educacionais do domínio afetivo. Vimos acima a diferença que Fontanille (2008) faz entre operações cognitivas que resultam em valores de saber e operações cognitivas vinculadas à assunção. Aqui temos o último.

Em Freire, “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta: uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano” (Fiori, *apud* Freire, 1983, p. 9).

Temos, portanto, em Freire o que Fontanille propõe como relação triangular entre os objetos e os sujeitos que os assumem. Lidamos aqui, reafirmamos, com universos de assunção. Relacionar-se com o mundo, nessa perspectiva, é tomar uma posição consciente em relação a ele: assumir uma ou outra crença acerca desse mundo, investigando sua identidade cultural para tomar posição e assim se “autoconfigurar responsabilmente” (Fiori, *apud* Freire, 1983, p.3).

Assim o educador pernambucano propõe:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos (Freire, 2008, p. 19).

Para o autor, a conscientização está a serviço desse processo denominado conscientização e que mobiliza a dimensão cognitiva.

O último nível da taxionomia consolidará esses valores que o sujeito assumiu

caracterizando o sujeito permanentemente.

#### 4.5 Quinto nível da taxionomia

No nível 5 da taxionomia, temos uma identidade consolidada. Depois de um longo período de rearranjo de valores, o sujeito se encontra pleno, realizado identitariamente:

Neste nível de internalização, os valores já têm um lugar na hierarquia de valores do indivíduo, são organizados em algum tipo de sistema internamente consistente, têm controlado o comportamento do indivíduo por um tempo suficiente, a que ele se adaptou para comportar-se desta maneira; e uma evocação do comportamento não mais suscita emoção ou afeto, exceto quando o indivíduo é ameaçado ou desafiado (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 165).

Postulamos então uma plenitude átona para caracterizar o sujeito. Os valores, que em programas narrativos anteriores eram tônicos, agora estão dessemantizados. No entanto, eles não estão excluídos da identidade do sujeito, visto que “a composição modal e existência do sujeito de estado, bem como suas diversas posições sintáticas durante a evolução do enredo, determinam acréscimos e decréscimos na esfera do ser semiótico” (Tatit, 2019, p. 54). Fica claro, pois, que um papel actancial não se resume ao último programa narrativo: ele é todas as operações semióticas anteriores em conjunto. A qualquer momento, então, o sujeito pode se valer de suas competências anteriormente adquiridas para uma dada performance demandada por um contraprograma, por exemplo. Assim, os valores, agora potencializados atonamente, realizam-se abruptamente retomando seu lugar de outrora no centro do campo de presença.

O seguinte trecho da taxionomia nos permite ver isso:

Naturalmente, alguém pode perguntar se os objetivos, classificados aqui, têm seu lugar apropriado no domínio cognitivo. Estes comportamentos têm sido praticados por tanto tempo que, no uso geral, são destituídos de afeto; como já foi notado, alguns de fato são praticados inconscientemente. Mas o afeto reaparece prontamente, em casos de ameaça ou de desafio. Além disso, são o resultado, a culminância de longa prática com comportamento afetivo. Derivam da maneira pela qual o indivíduo maneja as situações mais sobrecarregadas de afeto, que dizem respeito às categorias dos níveis inferiores a esta. São vagarosos para desenvolver e representar o máximo de assimilação, pelo indivíduo, desses padrões de ação (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 167).

À medida que um sujeito se depara com um contraprograma, o comportamento estocado em sua memória é bruscamente ativado, inclusive com a possibilidade forte de emoção. Por exemplo, o sujeito atleta de artes marciais potencializou os movimentos necessários para sua defesa e se caracterizou com valores vinculados ao comedimento de sua força. Cotidianamente, isso o caracteriza, de modo que suas ações já são justamente medidas.

Em uma situação em que sua integridade física seja posta em xeque, ele emocionadamente performará à justa medida no que diz respeito a sua defesa, em equilíbrio com a integridade física do seu agressor, podendo tomar consciência disso. Entendemos que para explicar semioticamente como o sujeito chegou a esse ponto é importante mobilizar, para a descrição de nosso objeto, o conceito de práxis enunciativa.

Saraiva (2008, p. 34) aponta que a práxis enunciativa é uma “operação que articula a estrutura, o uso e a História”. Usar esse conceito para nossa descrição nos permite, em uma perspectiva semiótica, observar as tensões vivenciadas pelo sujeito ao modificar estruturalmente sua identidade declinando e assumindo novos valores com os quais passa a compor o seu ser, em seu percurso histórico, por um processo de ensino-aprendizagem. Estando em uma comunidade cultural (Fontanille, 2008), o sujeito presta contas com a coletividade com a qual vive. “Compreender a enunciação como práxis, então, é vincular necessariamente a realização individual do falante à série de usos realizados coletivamente na qual a individualidade se situa” (Frota, 2019, p. 23).

No entanto, o domínio da práxis não diz respeito somente ao domínio da memória cultural, mas também ao domínio dos discursos particulares (Fontanille, 2008, p. 275). É nesse sentido que achamos válido usar esse conceito para observar a identidade que um sujeito particular vai desenvolvendo em uma dada interação – no caso, o processo de ensino-aprendizagem. Tatit (2019) discute a maneira como a semiótica formulou a ideia de modos de presença em uma perspectiva identitária e narrativa: a relação conjunta do sujeito com um objeto. Essa perspectiva é basilar para a construção do modelo semiótico de Greimas, visto que possui o estatuto de metaesquema para a construção dos outros esquemas que, integrados, dão corpo à teoria (Leite, 2017). Se observamos, então, a noção de práxis e modos de presença sendo discutida na área semiótica em uma perspectiva narrativa e identitária, não avaliaremos inadequado pensar a identidade de um sujeito nesses termos para descrever nosso objeto.

Como já abordado em nossa fundamentação teórica, o conceito de práxis enunciativa está vinculado ao de modos de existência, que permitem descrever a saliência discursiva de um objeto semiótico no que diz respeito à relação entre sistema e sua manifestação. Essa relação é denominada como devir do objeto por Fontanille (2008, p. 277). Se pensarmos que os modos de presença, para além da relação entre uso e sistema, podem ser utilizados para recobrir as relações conjuntas (Tatit, 2019), podemos utilizar as operações da práxis para pensar a identidade do sujeito. É nesse sentido que analisamos que, no nível 5, o sujeito está assim caracterizado pelas operações da práxis enunciativa do ensino-aprendizado.

Os hábitos e automatismos constituem conteúdos e processos que se potencializam na história conjunta do sujeito, caracterizando sua identidade mesmo quando perde o contato direto com o objeto. É o que chamamos de potencialização átona: as aquisições pouco ou nada conscientes de nossa língua natural ilustram bem o caso de uma conquista quase imperceptível por sua baixa tonicidade e que, no entanto, são essenciais na construção do nosso ser social (Tatit, 2019, p. 43)

Cabe dizer que a noção de modos de presença, tal qual trabalhada aqui, permite-nos observar a identidade do sujeito como uma espessura, pois os valores que a compõem podem ser mensurados em termos de saliência discursiva. Assim, no nível 5 os valores que constituem a identidade do sujeito estão co-presentes em diferentes “camadas”, que vão desde o centro do campo de presença do sujeito até a periferia. Mais que isso, a depender da situação vivida pelo sujeito, esses valores se deslocam e mudam de estatuto de presença. “Essa posição ora é mais próxima do centro do discurso (o espaço de realização discursiva), ora mais próximo de seus confins (a virtualidade do sistema)” (Frota, 2019, p. 29). O seguinte trecho da taxionomia nos permite entrever as operações da práxis enunciativa:

A direção generalizada é o que dá uma consistência interna ao sistema de atitudes e valores, em qualquer momento específico. É resposta seletiva num nível muito elevado. É algumas vezes expressa como uma tendência determinadora, uma orientação em relação a um fenômeno, ou uma predisposição para agir de uma determinada maneira. Além disto, ao contrário do competidor na pista, mantendo-se em posição para o tiro do *starter*, a direção generalizada é uma resposta a fenômenos altamente generalizados. É uma resposta persistente e consistente a um grupo de situações ou objetos, relacionados. Além disso, em comparação com a atenção concentrada intencional para o tiro da arma, muitas vezes pode ser uma direção inconsciente, que guia a ação, sem premeditação (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 106).

O trecho acima diz respeito ao primeiro subnível do nível 5. O que os autores chamam de “direção inconsciente” nós remetemos à potencialização átona, que evocada pode se realizar tanto atonamente quanto tonicamente, a depender do contraprograma em vista. Uma pessoa que recentemente aprendeu a dirigir e, com isso, valoriza o respeito ao pedestre realizará tonicamente essa performance; alguém que já dirige há muito tempo, em muitas situações, nem perceberá essa ação. Porém, se o sujeito com larga experiência se depara com uma situação inusitada em que ultrapassar a faixa de pedestre seja necessário para que ele, por exemplo, não perca um compromisso, ele trará para a consciência os valores relacionados ao respeito ao pedestre e avaliará suas escolhas conscientemente.

No nível 5 da taxionomia, os valores com os quais o estudante se caracterizou durante o processo de ensino aprendizagem já são uma possibilidade sedimentada no sistema identitário do sujeito. Fontanille (2008, p. 273) propõe que “os modos de existência, dos quais a práxis administra a distribuição e a variação, dizem respeito diretamente às relações entre o

sistema e o discurso, já que o sistema é por definição virtual, ao passo que o discurso visa à atualização”. Nesse sentido, cabe ao estudo da práxis observar como valores que adentram o campo de presença do sujeito são acolhidos ou recusados de modo que determinadas operações entram em jogo para na “dialética de criação e sedimentação” recriar dado sistema. Os níveis da taxionomia são, em suma, resultado dessas operações que culminam na sedimentação de valores que constituirão uma identidade.

Fontanille e Zilberberg (2001) propõem um conjunto de operações elementares que combinadas dão conta das modulações existências das formas, aqui valores identitários, em um discurso. Essas operações conjugam dois movimentos: ascendentes e decadentes. No primeiro caso estamos diante do aparecimento de formas; no segundo vislumbramos como essas formas são estocadas e desaparecidas no sistema.

As operações ascendentes são a emergência e o aparecimento:

- a) a emergência diz respeito a uma forma virtual que se torna atualizada;
- b) o aparecimento realiza uma forma que antes estava atualizada;

As operações decadentes são também duas, o declínio e o desaparecimento:

- a) no declínio uma forma realizada se torna potencializada;
- b) no desaparecimento uma forma potencializada se torna virtualizada.

Considerando que os autores postulam a práxis em termos de rede, não há como descrever as operações positivamente. De um ponto de vista semiótico, a descrição deve considerar o emparelhamento de duas operações básicas que definimos há pouco.

Nesse sentido temos quatro combinatórias possíveis (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 186):

- a) a revolução semiótica: uma forma aparece e outra desaparece;
- b) a distorção semiótica: uma forma emerge e a outra declina;
- c) a remanejamento semiótico: uma forma emerge e a outra desaparece;
- d) a flutuação semiótica: uma forma aparece e a outra declina.

O seguinte quadro organiza essa combinatória:



Figura 16 – Combinatórias possíveis

(Ascendência) / (Decadência)	Emergência	Aparecimento
Declínio	<i>Distorção</i>	<i>Flutuação</i>
Desaparecimento	<i>Remanejamento</i>	<i>Revolução</i>

Fonte: Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 187.

Por fim, como a práxis se dá intersubjetivamente, não basta uma nova forma surgir no campo de presença de um sujeito se ele não a acolhe:

sem o compartilhamento intencional que a intersubjetividade permite a frequência de uso de uma forma não passa de pura repetição: a formação e o desaparecimento de uma norma se firmam nesse princípio; os sujeitos que tentam fazer evoluir a norma não podem ter esperança de consegui-lo sem encontrar um auditório, sem suscitar seu próprio “horizonte de expectativa” (Fontanille, Zilberberg, 2001, p. 181).

É importante mencionar isso já que, na interação do processo de ensino-aprendizagem, um objetivo pedagógico do domínio afetivo visa a transformação identitária do sujeito a partir de uma interação; em Freire, a partir um diálogo. As operações aqui elencadas nos ajudam a vislumbrar o processo que resultou em uma identidade “cristalizada” no nível 5 da taxionomia.

Em termos de operações simples, nos níveis iniciais o objeto emerge. Temos aí uma fase de inovação em que ele surge para o sujeito enquanto possibilidade que será realizada. À medida que o sujeito se realiza com o objeto proposto, o objeto aparece, alcança o centro do seu campo de presença. Está aí o nível 3. O declínio do objeto caracteriza o nível 4 e acentuadamente o 5, visto que o objeto se torna "potencialmente disponível para outras realizações" (Fontanille, 2008, p. 277). Alguns valores que antes compunham a identidade do sujeito se tornam virtualizados, temos então o desaparecimento deles.

Em termos das correlações de operações, postulamos que não é possível estabelecer par a par, para cada nível da taxionomia, um elemento da tipologia do fazer semiótico. Isso se dá pela própria espessura do campo discursivo no qual diferentes valores estão co-presentes. Em uma proposta pedagógica do domínio afetivo, é inevitável a polêmica dos valores propostos pela práxis do ensino-aprendizagem com os valores que o aluno cultivou em sua história de vida. É coerente que enquanto determinado valor substitua outro

que o contradizia, outros valores que já estavam potencializados fluem em co-presença com os novos apresentados.

Nos níveis iniciais – 1.0, 2.0 e 3.0 – os valores propostos pelas práxis do ensino-aprendizagem aparecem, mas isso não promove necessariamente o desaparecimento de outros. Temos assim uma distorção semiótica. Ora o sujeito pode relacionar-se com um valor, ora com outro. Na sala de aula o sujeito pode ser pacífico diante da figura do professor e, no pátio da escola, violento com os colegas. A depender de como esse fenômeno aconteça, podemos ter no processo um sujeito identitariamente ambíguo, o que implica a simultaneidade dos valores. Teríamos aí uma flutuação.

Nos níveis 4 e 5, na medida em que o sujeito hierarquiza valores, podemos ter a revolução e o remanejamento semióticos, visto que alguns objetos-valor se realizarão ou emergirão à medida que outros desaparecerão. A diferença entre a revolução e o remanejamento está justamente nos modos de existência realizado e atualizado. No primeiro, o sujeito traz o valor para o centro do seu campo de presença; no segundo o valor se torna apenas disponível, próximo ao campo. Em termos narrativos, no primeiro caso, o sujeito faz ou é; no segundo, ele sabe ou pode. Visto que o nível 4 mobiliza fortemente a cognição, por desaparecimento queremos dizer que, em uma perspectiva cognitiva, dado valor será conscientemente execrado. O nível 5 também é espaço para flutuação, visto que alguns valores potencializados co-habitam com valores presentes no centro do campo de presença, ou seja, valores realizados.

Em Freire, o processo de ensino aprendido tem sua culminância quando o engajamento do sujeito é uma coerência entre o que se diz e o que se fala. É nesse momento, quando essa coerência é uma virtude que se mantém com o tempo, que temos a consolidação de um sujeito progressista.

Rara vez, por exemplo, percebemos a incoerência agressiva que existe entre as nossas afirmações “progressistas” e o nosso estilo desastrosamente elitista de ser intelectuais. E que dizer de educadores que se dizem progressistas mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária? Não é por outra razão que insisti tanto em Professora Sim, Tia Não, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência (Freire, 2008, p. 42).

Tal coerência é fruto de um longo tempo, a qual pressupõe os níveis anteriores da taxionomia. O sujeito já organizou os valores em sua identidade e age em função desses valores. Ao expressar esses valores, sua plateia reconhece a condução de sua prática pautada pelo discurso que o sujeito enuncia. Temos aí realizado o objetivo geral da pedagogia freireana: um sujeito permanentemente engajado com a libertação dos homens, regido por um

sólido sistema de valores que ele conscientemente organizou e acomodou em sua estrutura identitária.

## 5 CONCLUSÃO

Nosso trabalho pretendeu contribuir com a solidificação de um campo interdisciplinar que no Brasil já conta com vários colaboradores: a semiótica didática. Nesse sentido, pretendemos dois enunciatórios coletivos: os semioticistas e os agentes vinculados à educação.

Para o público semioticista, e no que diz respeito ao desenvolvimento de nosso campo, vale retomar Greimas, em entrevista concedida ao Fontanille (1984), na qual ele propõe que a aplicação da semiótica lança luz tanto sobre o objeto estudado quanto sobre a teoria. Conforme a aplicação se especializa, a teoria vai ganhando contornos também específicos para lidar com seu objeto, haja vista a autonomia do que já na época da entrevista se chamava de linguística aplicada.

Com o fito de colaborar com esse objetivo, nosso trabalho aponta para a pertinência de alguns conceitos para a descrição do processo de ensino-aprendizagem, com foco, especificamente, na consecução de objetivos educacionais.

Repetimos mais uma vez a hipótese de nosso trabalho: a realização de objetivos educacionais do domínio afetivo constitui-se em modos de presença de objetos-valor, que adentram o campo de presença do educando através da práxis enunciativa do ensino-aprendizado, modificando sua identidade modal. Com o fito de verificar essa hipótese, realizamos essa dissertação. A culminância de nosso trabalho é o capítulo 4, no qual analisamos a taxionomia em paralelo à teoria da semiótica discursiva, com seus desdobramentos tensivos. Aqui será exposta a síntese das descobertas feitas nesse capítulo.

O primeiro nível da taxionomia foi descrito com o conceito de campo de presença, especificamente o lugar que um objeto ocupa no campo de presença do aluno. A oposição entre visada e apreensão foi utilizada para mensurar a maneira como um objeto é percebido pelo aluno: quanto maior a visada, mais o aluno sobe nos subníveis. A triagem operada nesse processo realiza o objetivo da atenção seletiva.

No segundo nível da taxionomia, nós nos utilizamos de conceitos relativos às modalidades, visto que os objetos anteriormente percebidos passam a ser valorizados. A existência modal do aluno se caracteriza então por um /dever fazer/ e/ou /querer fazer/, tornando-o sujeito da busca. A oposição entre as duas modalidades nos permitiu descrever a passagem de um sujeito da busca, caracterizado de forma exógena, para uma caracterização endógena. Isso se dá visto que, no último subnível da taxionomia, o sujeito passa a buscar os objetivos propostos pelo processo de ensino-aprendizagem por prazer, o que propomos ser por

um querer. A tipologia dos sujeitos elaborada por Greimas (2014) nos permitiu ver que o professor lida, para a realização desse objetivo, com inúmeros papéis vinculados ao consentimento e à recusa. Apesar de não termos nos detido nessa questão, implicitamente fica posto que estratégias pedagógicas distintas precisam ser evocadas para cada papel com o qual o professor lida em sala de aula.

No terceiro nível da taxionomia, nós nos utilizamos de modalidades vinculadas ao ser. Nesse momento da taxionomia, as relações que ganham relevo são as transitivas, ou seja, do sujeito com o objeto. É nesse momento que um outro tipo de modalidade entrou em cena para a nossa descrição, a do crer. O forte apego de um sujeito para com o objeto, concluímos, está vinculado à potencialização tônica que marcou a memória do aluno nos níveis anteriores. O sujeito crê que o objeto é positivo e ele quer intensamente a conjunção com esse objeto. O objeto suscita emoção no aluno, mesmo com o passar do tempo, o que nos leva a propor uma adaptação do gráfico tensivo elaborado em *Tensão e significação* (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 284) para explicar o cometimento do aluno para com o objeto em uma zona da utopia. Apesar do tempo com o qual o aluno se relaciona com o objeto, ele ainda se emociona intensamente nessa relação. Nesse nível, a lógica mobilizada pelo aluno diz respeito à dimensão passional do discurso.

No quarto nível, o relevo é dado à dimensão cognitiva da linguagem. O sujeito passa a comparar e avaliar os objetos que estão em seu campo de presença. Em síntese, os objetos que adentraram o campo de presença do sujeito chegam ao centro no nível 3 e, a partir daí, começam a se distanciar. A oposição entre profundidade regressiva e profundidade progressiva é utilizada para descrever essa movimentação que perpassa os níveis da taxionomia. À medida que o objeto já é conhecido, ele começa a ser avaliado e comparado com outros objetos, estabelecendo esse movimento de progressivo afastamento que descola o sujeito do objeto e lhe dá perspectiva. Essa operação subjaz à assunção do sujeito de valores que se tornam parte de si. A diferença desse nível para o anterior está justamente na distância do objeto. Se antes o crer do sujeito era uma fé absoluta – visto que o objeto estava no centro do campo de presença – agora a assunção está em função de uma racionalidade vinculada ao cognitivo – visto que o sujeito avalia o objeto e o assume como adequado e pertinente para sua vida. A assunção se dá, então, por um saber que rege um crer.

Para explicar semioticamente a caracterização do sujeito que se dá no nível 5 da taxionomia, fazemos uso do conceito de práxis enunciativa. Postulamos a estrutura identitária do sujeito como um sistema articulado por uma práxis no processo de ensino-aprendizado. Desse modo, os valores com os quais o sujeito outrora se relacionou pateticamente e que

estavam no centro do campo de presença – depois de assumidos em uma perspectiva cognitiva no nível 4 – agora se encontram atonamente potencializados. Isso se dá uma vez que integram na extensidade a identidade relativamente estável do sujeito. Ainda assim, a depender da situação, os valores se tornam atualizados e eventualmente intensamente realizados.

Em suma, essa descrição demonstra que a consecução de objetivos educacionais do domínio afetivo pode ser feita através do conceito de campo de presença e de modos de existência de um objeto semiótico, confirmando nossa hipótese geral.

As ilustrações que fizemos a partir da obra de Freire, para além do recurso retórico de tornar mais concreta nossa discussão, apresentam um limite de nosso trabalho. Um estudo de fôlego deve ser feito para avaliar se os conceitos semióticos levantados, com a descrição da taxionomia, seguem pertinentes para a descrição da consecução de objetivos educacionais do domínio afetivo de uma pedagogia em específico. Uma tripla contribuição seria possível: (i) para a área da educação, demonstraria se a taxionomia é ou não tão geral como se pretende; (ii) para a área de semiótica e educação, validaria a pertinência de conceitos ora levantados nesse trabalho; (iii) para se tratar de uma pedagogia mais concreta, lançaria luz acerca de estratégias de ação no processo de ensino-aprendizado para a consecução de objetivos.

Para o público de agentes da educação, fazemos coro ao desejo de Fontanille (2021) que, ao discutir a relação entre semiótica e educação, força as barreiras do campo semiótico para que os saberes desenvolvidos aí alcancem novos destinatários.

Os "outros públicos" que evocamos linhas antes esperam que a abordagem semiótica seja uma abordagem resolutamente empírica, repousando sobre dados contemporâneos e adequadamente estabelecidos, ancorados nas problemáticas de hoje. É o desejo que manifesto, que a semiótica didática que vocês objetam possa dialogar dignamente com todas as ciências e os públicos que se ocupam da educação (Fontanille, 2021, p. 158).

Apesar de a obra analisada em nossa pesquisa ter sido escrita há mais de meio século, sua pertinência surge com novos contornos no momento atual da comunidade semiótica, em que se busca consolidar conceitos para a descrição da educação em seus vários âmbitos. Especificamente, o trabalho realizado aqui buscou lançar luz ao campo da didática e do currículo. Nossa pesquisa não está diretamente vinculada ao campo de saber das teorias do currículo e nem ao campo da didática. No entanto, os apontamentos aqui feitos, à medida que colaboram em uma perspectiva semiótica para explicar a consecução de objetivos educacionais do domínio afetivo, indiretamente colaboram para um saber voltado para a

construção de um currículo e para o planejamento didático.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoas de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.
- BARROS, D. L. P. de; TEIXEIRA, Lucia.; LIMA, Eliane Soares de. Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. i-ix, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/165324>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.
- BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertram B.. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1972. (2).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CRUZ, Dilson Ferreira da. Algumas considerações sobre o crer e o saber. **Estudos Semióticos**, [s.l.], n. 4, p. 1-9, 7 dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49200>. Acesso em: 14 set. 2023.
- FABBRI, Paolo. Champs de manoeuvres didactiques. **Actes Sémiotiques**. Bulletin. Limoges, vol. II, n. 7. Jan, 1979.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FIORIN, José Luiz. Duas concepções de enunciação. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 16, n.1, 2020, p. 122-137. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/172329/161978>. Acesso em: 03 de junho de 2022.
- FIORIN, José Luiz. O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa. **Galáxia**, São Paulo, n.5, 2003, p. 19-52. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1314/810>. Acesso em: 03 de junho de 2022.
- FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **Cadernos de semiótica aplicada**, Araraquara, n.2, 2007, p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/541/462>. Acesso em: 03 de junho de 2023.
- FONTANILLE, Jacques (Org.). Sémiotique ey enseignement du français. **Langue française**. v. 61, n. 1. Larousse. 1884.



FONTANILLE, Jacques. Semiótica discursiva e ensino: educação como desafio político e social. [Entrevista cedida a ] Luiza Helena Oliveira da Silva, Naiane Vieira dos Reis. **Revista acta semiótica et lingvistica: Semiótica e Ensino**, Edição Especial, Paraíba, v. 26, p. 144 - 159, ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/60299>. Acesso em: 27 de set. de 2023.

FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FONTANILLE, Jacques.; ZILBERBERG, Claude. **Tensão e significação**. São Paulo: Humanitas-USP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FROTA, Djavam Damasceno. **Do verso ao ideograma: percurso de uma forma semiótica na enunciação do grupo noigandres**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47497?mode=full>. Acesso em: 02 jun. 2023.

GREIMAS, Algirdas Julius. **A enunciação: uma proposta epistemológica**. [s.l.], 1974. Disponível em: <https://semiotica.fflch.usp.br/sites/semiotica.fflch.usp.br/files/u45/enunciacao-Greimas.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2022.

GREIMAS, Algirdas Julius. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. São Paulo: Nankin/Edusp, 2014.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 1979.

GREIMAS, Algirdas Julius; FONTANILLE, Jacques. Entretien. [Entrevista cedida a] Jaques Fontanille. **Langue française**, Paris, v. 61, p. 121-128, jan. 1984.

GREIMAS, Algirdas Julius; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das Paixões: dos estados de coisa aos estados de alma**. São Paulo: Ática, 1993.

HAMMAD, Manar (Dir.). Sémiotique didactique. Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistique (EHESS) – Institut de la Langue Française (CNRS). n. 7, Janvier 1979.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. **Educação e realidade**, [s.l.], v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12417>. Acesso em: 20 out. 2019.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de Sentido e Formas de Educação. **Entreletras**, Araguaína/TO, v.7, n.2, jul./dez. 2016. Disponível em: [sistemas.uft.edu.br](http://sistemas.uft.edu.br). Acesso em: 1 set. 2020.

LEITE JR., José; VIEIRA, Vinícius da Silva. Ensino e aprendizagem de literatura no nível médio da região metropolitana de Fortaleza: progressão cognitiva e interação discursiva. **Revista Estudos Semióticos**, São Paulo (SP), v. 15, n. 2, p. 181-200, dez. 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/52258>. Acesso em: 01 de setembro de 2020.

LEITE, Ricardo Lopes. Transposição e narratividade nos desenvolvimentos da semiótica atual. São Paulo, **Estudos Semióticos**, v. 13, n.2, 2017, p. 51-58. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/141606/136614>. Acesso em: 01 de setembro de 2023.

LIMA, Eliane Soares de. A semiótica das paixões e a análise da dimensão passional dos enunciados. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, p. 841-871, jan. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10353>. Acesso em: 23 de agosto de 2023.

LIMA, Eliane Soares de. Prática didática: entre a programação, a manipulação e o ajustamento. **Estudos Linguísticos**. (São Paulo. 1978), v. 50, n. 2, p. 669-684, jul. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/181019>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MORAES-LIMA, Letícia; LOPES, Ivã Carlos. Texto e corpus em semântica estrutural, de Greimas. **Acta semiotica et lingvistica**, João Pessoa (PB), v. 24, n. 2, 2019, p. 2-12. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/issue/view/2431>. Acesso em: 25 de julho de 2023.

MANCINI, Renata. A enunciação tensiva em diálogo. **Estudos semióticos**, vol. 14 (edição especial). São Paulo: USP, 2019. p. 64-87. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/156074>. Acesso em: 03 de junho de 2022.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. **Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde27012014-102546/pt-br.php>. Acesso em: 11 ago. 2023.

PORTELA, Jean Cristtus. Semiótica didática: percurso histórico-conceitual de uma prática de análise. **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n.2, p. 74-81, dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3LeFMAC>. Acesso em: 11 set. 2023.

SARAIVA, José Américo Bezerra. **Pessoal do Ceará: a identidade de um percurso e o percurso de uma identidade**. 2008. 358 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8881>. Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVESSO, Poliana Sabina Quintiliano. **Um estudo semiótico sobre o domínio afetivo e suas práticas avaliativas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS, 2019.

SILVESSO, Poliana Sabina Quintiliano. Habilidades afetivas em livros didáticos: o gerenciamento tensivo do gosto pela leitura. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 51, nº 1, p. 177-195, out. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3sSliH1>. Acesso em: 11 set. 2023.

TATIT, L. **Passos da semiótica tensiva**. Cotia: Ateliê Editorial, 2019.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia; TEIXEIRA, Lucia (org.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

VINCENSINI, Jean-Jacques (Dir.). Sémiotique didactique. **Actes sémiotiques**. Institut National de la Langue Française. X, 42. Juin 1987.

ZILBERBERG, Claude. **Elementos de semiótica tensiva**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

ZILBERBERG, Claude. **La estructura tensiva**. Lima: Fondo Editorial de la Universidad de Lima, 2016.