

Do fazer ao ser: o percurso do sujeito pelo domínio afetivo da educação

*From doing to being: the subject's journey through
the affective domain of education*

Paulo Ricardo Sousa de Oliveira¹

Carolina Lindenberg Lemos²

Resumo: Este trabalho propõe descrever um recorte do esquema subjacente à proposta pedagógica criada por Bloom, Krathwohl e Masia (1972), a fim de melhor explicitar, a partir da perspectiva semiótica, uma peculiaridade do domínio afetivo da educação: o foco no ser do sujeito no lugar de sua competência. Bloom, Krathwohl e Masia propõem uma taxonomia de objetivos socioafetivos como esquema global que possui cinco etapas encadeadas. Esta análise delimitou-se a duas das cinco etapas: a segunda e a terceira, visto que elas evidenciam a transição de um sujeito da busca modalizado pelo dever para um sujeito identitariamente marcado por um intenso desejo e uma crença em um dado objeto como fundamental para o seu ser. Considera-se, na esteira de Fontanille (2008), que os avanços atuais da área permitem a descrição desse objeto por meio de um esquema semiótico que prevê a articulação das dimensões da ação e da paixão integradas com a mobilização de objetos-valor, que adentram o campo de presença do educando, por meio da prática semiótica do ensino-aprendizagem. Para tal empreitada, serão utilizados os conceitos de tensividade, campo de presença, esquema semiótico e modos de existência (Fontanille; Zilberberg, 2001; Fontanille, 2008; Tatit, 2019).

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará. ORCID: 0009-0004-3697-9123. E-mail: oliveira.professorp@gmail.com

² Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará. ORCID: 0000-0003-0114-2548. E-mail: carolina.lemos@ufc.br

Papéis

Nesse sentido, nosso trabalho observa que, na passagem dos referidos níveis o sujeito vai, pouco a pouco, integrando as modalidades do fazer com as modalidades do ser, vivenciado assim 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 nos níveis analisados da taxonomia do domínio afetivo. Há uma inversão na ordem das modalidades que sugere uma peculiaridade do domínio afetivo da educação: em uma perspectiva afetiva, as modalidades ligadas à paixão deixam de ser um meio para se tornar um fim, pois o foco é a instauração do querer e do crer em si, a intensidade e quantidade da modalidade, a maneira como ela se correlaciona com a identidade do sujeito em um campo de presença. Concluímos, então, que, no domínio afetivo da educação, o importante não é exatamente levar o sujeito à ação, mas modificar a sua relação (juntiva, modal e sensível) com o mundo. É uma semiótica do ser, não do fazer, um percurso modal "invertido".

Palavras-chave: Semiótica; Educação; Domínio Afetivo da Educação.

Abstract: *This work proposes to describe a section of the scheme underlying the pedagogical proposal created by Bloom, Krathwohl and Masia (1972), in order to better explain, from a semiotic perspective, a peculiarity of the affective domain of education: the focus on the being of the subject in the place of their competence. Bloom, Krathwohl and Masia propose a taxonomy of socio-affective objectives as a global scheme that has five linked steps. This analysis concentrates on two of the five stages: the second and the third ones, since these stages highlight the transition from a subject of the search modalized by duty to a subject marked by an intense desire and a belief in a given object as fundamental for their being. According to Fontanille (2008), current advances in the area allow for the description of this object through a semiotic scheme that provides for the articulation of the dimensions of action and passion integrated with the mobilization of value objects, which enter the learner's field of presence, through the semiotic practice of teaching-learning. For this endeavor, the concepts of tensivity, presence field, semiotic scheme and modes of existence will be used (Fontanille; Zilberberg, 2001; Fontanille, 2008; Tatit, 2019). In this sense, our work notes that, as the subject passes through these levels, little by little, he/she integrates the modalities of doing with the modalities of being, thus experiencing the opposite of the path to action, which subsumes first a contract, based on belief; then the virtualizing modalities; and finally the actualizing ones, which do not come into question at the analyzed levels of the taxonomy of the affective domain. There is an inversion in the order of the modalities that suggests a peculiarity of the affective domain of education: from an affective perspective, the modalities linked to passion cease to be a means to become an end, as the focus is the establishment of wanting and believing in oneself, the intensity and quantity of the modality, the way it correlates with the subject's identity in the presence field. We conclude that, in the affective domain of education, what matters is not exactly to lead the subject to action, but to modify their (junctive, modal, and sensitive) relationship with the world. It is a semiotics of being, not of doing, an "inverted" modal path.*

Keywords: Semiotics; Education; Affective Domain of Education.

Papéis

1. Introdução

No Brasil, a semiótica tem contribuído para a área da educação em muitas frentes, entre elas, Oliveira (2023) destaca três linhas: (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-aprendizagem; (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 (i) e (ii) podem ser reunidos em uma mesma égide: a descrição do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho se insere nessa última zona de interesse, uma vez que visa à criação de um esquema semiótico que descreve o processo por que passa o indivíduo que se apropria paulatinamente (ou repentinamente, por que não?) de um objeto no contexto de ensino-aprendizagem, ou seja, procuramos descrever o que se passa afetivamente no sujeito desde quando um objeto pedagógico começa a fazer sentido até quando se torna parte íntima do sujeito. Com esse propósito, utilizaremos ferramentas da semiótica tensiva, em particular os conceitos de modalidade, junção, intensidade e campo de presença para descrever um recorte da Taxionomia de Objetivos Educacionais do Domínio Afetivo (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972) e os afetos envolvidos nesse processo.

2. A Taxionomia de Objetivos Educacionais do Domínio Afetivo

A *Taxionomia de Objetivos Educacionais do Domínio Afetivo* 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 foram divisados para orientar um processo, já que sua sequência não é aleatória, possuindo, assim, em termos semióticos, uma direção narrativa. Essa orientação possibilita enunciá-los com clareza, pois estão situados em uma totalidade comunicável. Além desse intuito, o esquema poderia servir como modelo para

Papéis

comparação de experiências educacionais, uma vez que provenientes de um esquema global com componentes pressupostos uns pelos outros, possibilitando assim que metodologias distintas sejam emparelhadas em termos de resultados de objetivos hierarquizados.

Um dos primeiros apontamentos do trabalho foi a criação de uma divisão tríplice de objetivos educacionais “tão antiga quanto a filosofia grega”, segundo os autores (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 5), com 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. Nosso interesse recai sobre o domínio afetivo, uma vez que nos interessa as mudanças identitárias³ do sujeito em uma perspectiva modal, mais especificamente a transição de um sujeito caracterizado pelo dever átono para um sujeito caracterizado por um intenso desejo acompanhado de uma forte convicção.

No que diz respeito à Taxionomia de Domínio Afetivo, os pesquisadores criaram um esquema para classificação de objetivos educacionais do domínio afetivo em cinco níveis. Divididos cada um em subníveis:

1. Acolhimento:

1.1 Percepção;

³ Trabalhamos, neste artigo, com a noção de identidade como 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 a identidade sintática do sujeito e por isso ligada ao nível narrativo; o segundo aborda uma identidade mais encarnada, ideologizada, que pode ser analisada no nível discursivo. Deteremo-nos no primeiro aspecto (Fontanille, 2008).

Papéis

- 1.2 Disposição para receber;
- 1.3 Atenção controlada ou seletiva.
- 2.0 Resposta:
 - 2.1 Aquiescência na resposta;
 - 2.2 Disposição para responder;
 - 2.3 Satisfação na resposta.
- 3.0 Valorização:
 - 3.1 Aceitação de um valor;
 - 3.2 Preferência por um valor;
 - 3.3 Cometimento.
- 4.0 Organização:
 - 4.1 Conceituação de um valor;
 - 4.2 Organização de um sistema de valores.
- 5.0 Caracterização por um complexo:
 - 5.1 Direção generalizada;
 - 5.2 Caracterização.

Um *continuum* subjaz e correlaciona esses níveis. 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).

Ou seja, no domínio afetivo, o eixo hierárquico que garante a passagem dos níveis é o conceito de internalização, “pelo qual um fenômeno ou valor

Papéis

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.

Nossa análise se concentrará em dois níveis da taxionomia, especificamente o segundo e o terceiro (2.0 Resposta e 3.0 Valorização). Justifica-se essa escolha pelo fato de que a partir do segundo nível, o sujeito da taxionomia passa a dever entrar em conjunção com um determinado objeto, caracterizando-se, assim, semioticamente como sujeito da ação. No terceiro nível, o sujeito intensifica seu desejo e crença. A transição entre esses níveis evidencia uma peculiaridade do domínio afetivo da educação: um percurso narrativo invertido no qual o foco do processo é um sujeito apaixonado e não necessariamente um sujeito competente para uma ação, ou seja, um percurso do ser e não do fazer.⁴

3. O processo de ensino-aprendizagem do domínio afetivo: a transição de um percurso do fazer para um percurso do ser

Postulamos que a realização dos objetivos educacionais no domínio afetivo se constitui em modos de presença de objetos-valor que adentram o campo de presença do educando, por meio da prática semiótica do ensino-aprendizagem, modificando sua identidade modal. Para os fins deste artigo, deter-nos-emos no percurso de caracterização do sujeito em termos modais, fazendo assim jus ao objeto que analisamos, a taxionomia de objetivos educacionais do domínio afetivo, visto que seu foco não está nas estratégias do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas sim em definir objetivos educacionais que, em última instância, ditam uma relação específica entre o sujeito que aprende e o objeto de ensino.

Para descrever a entrada desse objeto no campo de presença do sujeito e o laço juntivo que se estabelece, será preciso discutir as modalidades envolvidas e as paixões que surgem daí. Numa perspectiva semiótica, as

⁴ Para uma descrição detalhada de cada nível da Taxionomia do Domínio Afetivo, ver o “Apêndice A: Versão Condensada do Domínio Afetivo da Taxionomia de Objetivos Educacional do livro Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972).

Papéis

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, 2014a, p. 82). 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.

3.1 A passagem do dever ao querer no processo de ensino-aprendizagem

O subnível 2.1 da Taxionomia (Aquiescência na resposta) se instaura quando o sujeito mostra disposição para obedecer um comando do professor. Nesse sentido, o sujeito passa a estar dotado de uma modalidade do dever e a realizar performances que transformarão seu estado juntivo, e portanto o 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 1 - Níveis de existência

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

Fonte: Greimas (2014a, p. 93).

O nível da taxionomia ora analisado (2.0 Resposta), ao descrever o percurso do estudante transitando entre o obedecer e o satisfazer-se com a ação, está voltado para torná-lo um sujeito cuja identidade está marcada pela

Papéis

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 dota de competência e sanciona seu fazer.

Na sala de aula, faz parte das preocupações centrais dos professores 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 Silvesso (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 (2.0 Resposta) consideraremos as modalidades do fazer. Para que um estudante alcance o último nível da Taxionomia (5.0 Caracterização por um valor ou complexo de valores) “Tempo e experiência devem interatuar com aprendizagens afetivas e cognitivas” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 165). Postularemos adiante mais detalhadamente que estão em jogo duas variantes na passagem dos níveis, especificamente nos níveis analisados (2.0 e 3.0), uma de ordem extensiva e outra de ordem intensiva: a duração do tempo e o investimento de energia. É nesse sentido que 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 longo fôlego, ao lado do /querer fazer/ está o /querer ser/, uma

Papéis

vez que é tão somente o interesse persistente no assunto ensinado, e não apenas nas tarefas realizadas, que sustenta a disposição a mais longo prazo. As modalidades do ser envolvidas nesse processo 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. Nesses termos, somos levados a crer que o nível 2.2 (Disposição para responder) é o começo de um processo que solidificará uma identidade. Isso porque é nesse momento que o sujeito passa a responder os comandos do professor não somente por ser obediente, mas porque sente algum 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 apontam:

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 conseqüência 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).

O primeiro subnível do nível 2.0 (2.1 Aquiescência na resposta) é vivenciado, então, por um sujeito da *vontade passiva* (Greimas, 2014a, p. 97), 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

Papéis

não incita o querer do aluno: não há motivos para não fazer, tão pouco há motivos relevantes para o fazer. Ainda nesse nível, o estudante pode vivenciar uma *resistência passiva* (Greimas, 2014a, p. 98): 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 subnível 2.2 (Disposição para responder) 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* (Greimas, 2014a, p. 97), 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 (Satisfação na resposta) o comportamento do sujeito é acompanhado de um “sentimento de satisfação, uma resposta emocional, geralmente de prazer, gosto ou satisfação” (Bloom; Krathwohl; Masia, 1972, p. 182). Temos um sujeito modalizado pela *obediência ativa* (Greimas, 2014a, p. 99), 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. Em perspectiva semiótica, para a classificação das modalidades, consideramos “a relação entre o sujeito do predicado modal e o do predicado modalizado” (Fiorin, 2015, p. 120). Isso leva a semiótica a postular “dois tipos de relações: transitiva, a que liga enunciados que têm sujeitos distintos; reflexiva, a que liga sujeitos idênticos. A partir desse critério, há modalidades endógenas (reflexivas) e exógenas (transitivas)” (Fiorin, 2015, p. 120). O dever é uma modalidade exógena que na análise em questão implica o professor para a realização da ação, o querer é uma modalidade endógena que diminui a dependência dos comandos do professor para a realização de determinado comportamento.

Papéis

Nesse subnível, o dever e o querer estão caminhando conversamente, mas o dever se sobressai. Já no nível 3.1 (Aceitação de um valor), espera-se do estudante que o seu desejo por determinada proposta pedagógica ganhe em intensidade na medida em que permanece com o passar do tempo de modo a podermos caracterizar sua identidade a partir de um dado valor. Em termos semióticos e modais, 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* (Greimas, 2014a, p. 97) em que o dever já não tem grande relevância, ganhando preponderância o querer. Ainda assim, esse momento não é o de uma crença intensa no objeto. 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 “átônica” e “extensiva” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 254).

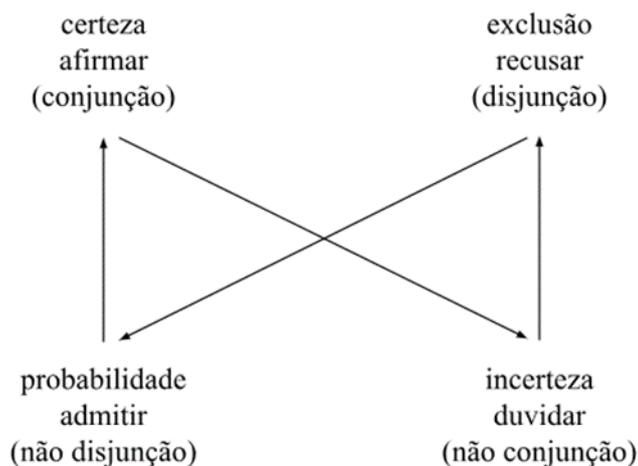
No próximo subnível (3.2 Preferência por um valor), espera-se do estudante que ele escolha um dado valor, ou uma dada proposta pedagógica em detrimento de outras. Além disso, uma intensa crença surge e teremos que nos utilizar dos conceitos que a semiótica erigiu para lidar com essa modalidade. Isso porque, nesse momento, o aluno acredita que determinado objeto-valor é fundamental para sua identidade e para o seu projeto de vida, e/ou para a sociedade de uma forma geral. Na etapa anterior, em termos de encadeamento modal, o destinador modaliza o destinatário com um /dever fazer/ seguido de um /querer fazer/. Na etapa agora em questão (3.2 Preferência por um valor), o

Papéis

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, 2014b).

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 semióticas já assumidas” (Greimas, 2014b, 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. As categorias fundamentais do percurso narrativo semiótico 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 (2014b) nos deixa entrever tais vicissitudes que nesse nível serão superadas, visto que o aluno passará a crer nos valores propostos pelo professor.

Figura 2 – Categoria certeza vs. Exclusão



Fonte: Greimas, 2014b, p. 133.

Papéis

Fontanille e Zilberbeg (2001) já alertavam que algumas identidades modais vinculadas ao fracasso muitas vezes não estariam relacionadas às modalidades virtuais (querer/dever) ou atuais (saber/poder) mas àquelas da ordem do crer e da fidúcia.

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 dos desenvolvimentos empreendidos nos níveis anteriores, visto que a taxionomia possui uma direção caracterizada por 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 identidade do sujeito.

3.2 O processo tensivo de assunção dos valores pedagógicos

Uma correlação de conceitos nos ajuda a explicar essa mudança na identidade: 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. O

Papéis

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 marcado por uma modalidade exógena, virtualizante e factiva, a do dever; posteriormente ele apresenta uma modalidade endógena e virtualizante que é a do querer; vagarosamente, depois de sucessivas realizações, o sujeito, no nível 3.0, passa a manifestar 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 vista 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 (2.0 Resposta) 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, 2014b). 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:

Papéis

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, 2015, p. 120).

A crença de que determinado valor é adequado institui a confiança como característica identitária do sujeito. Os autores, porém, gradua essa confiança: nesse subnível (3.1 Aceitação de um valor) sua crença não é tão forte como no subnível subsequente (3.2 Preferência por um valor):

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 “O saber e o crer: um único universo cognitivo” (2014b), postula que as modalidades epistêmicas do crer podem ser graduadas, em oposição às modalidades aléticas /saber/ e /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, 2014b, 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), como dizíamos. 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 e da presença de dada modalidade: “Reencontramos aqui, portanto, a questão da gradação das modalidades” (Fontanille; Zilberberg, 2001, p. 257). É considerando essa

Papéis

concepção que podemos explicar a gradação dos subníveis 3.1 e 3.2 como uma gradação do crer e do querer em correlação inversa 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 inversa 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 (3.3 Cometimento), o objeto preferido ganhará intensidade de tal forma que o sujeito corre o risco de se tornar um fanático. Assim, se no subnível 3.2, utilizamos um esquema ascendente para explicar a preferência de um dado objeto em detrimento de outro, no presente subnível (3.3 Cometimento), 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

Papéis

relação com o objeto. Isso os autores chamam de cometimento. 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”.

Cometimento, no sentido da taxionomia, implica assim forte apego resistindo ao poder desintegrador do tempo. No que diz respeito à crença, os autores da Taxionomia 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. 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 essa etapa, o que fica a cargo de níveis posteriores da Taxionomia. Nossa hipótese, a ser explorada em estudos posteriores, é a de

Papéis

que, em níveis subsequentes da taxionomia, 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 subnível 3.3 da taxionomia dos objetivos educacionais, entretanto, o objeto está colado ao sujeito e cabe ao educador, junto ao próprio educando, criar condições para que o sujeito supere esse momento e prossiga seu processo rumo a uma consciência crítica. Diante dos limites desse trabalho, a descrição semiótica desse processo permanece como assunto para análises futuras.

Conclusão

Em nossa análise discutimos que a taxionomia de objetivos educacionais, no recorte analisado, propõe inicialmente um sujeito investido de uma modalidade exógena e virtualizante, a do dever; posteriormente ele é investido de uma modalidade endógena e virtualizante, a do querer; vagarosamente, 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.

Descrevemos o segundo nível da taxionomia (2.0 Resposta) a partir dos conceitos relativos às modalidades, visto que os objetos percebidos nos níveis anteriores passam a ser valorizados. A competência 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, descrito semioticamente pelo querer. Apoiando-nos em Greimas (2014b) sugerimos que o aluno assume, para a realização desse objetivo, papéis vinculados ao consentimento e à recusa. Apesar de não termos nos detido nessa questão, fica implicitamente posto que estratégias pedagógicas distintas precisam ser evocadas para cada papel com o qual o professor lida em sala de aula.

Papéis

No terceiro nível da taxionomia (3.0 Valorização), passamos enfim às modalidades vinculadas ao ser. Nesse momento da taxionomia, as relações que ganham relevo são as transitivas, ou seja, do sujeito com o objeto. É então 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 identidade 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 na zona da utopia. Apesar do tempo com o qual o aluno se relaciona com o objeto, ele ainda se emociona intensamente nessa relação.

Postulamos que, na passagem dos níveis do domínio afetivo, a enunciação do processo de ensino-aprendizagem, pouco a pouco, vai integrando as modalidades do ser nas modalidades iniciais do fazer. É curioso notar que é o inverso do percurso para a ação, que supõe primeiro o contrato, calcado no crer, que instaura o objeto para o sujeito (em um querer ou dever ser), para, em seguida, mobilizar as modalidades virtualizantes (dever e querer fazer).⁵ Essa inversão é sugestiva. Em uma perspectiva afetiva, as modalidades ligadas à paixão deixam de ser um meio para se tornar um fim, pois que nossa preocupação aqui é, para além do fazer, o ato de querer e crer em si: a intensidade e quantidade dele, a maneira como ele se correlaciona com a identidade do sujeito em um campo de presença. As questões pertinentes para o domínio afetivo (repetimos, no recorte analisado) em termos semióticos, não priorizam a competência do sujeito para realizar uma ação, mas sim aspectos de cunho passional. Não se quer exatamente levar o sujeito à ação, mas modificar a sua relação (juntiva, modal e sensível) com o mundo. É uma semiótica do ser, não do fazer.

⁵ As modalidades atualizantes se seguiriam no processo de competencialização, mas não são relevantes para a discussão aqui empreendida.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoas de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Atual, 1988.
- 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.
- 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.
- FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. *In: Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-133.
- FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FONTANILLE, Jacques.; ZILBERBERG, Claude. **Tensão e significação**. São Paulo: Humanitas-USP, 2001.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Para uma teoria das modalidades. *In: Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. São Paulo: Nankin/Edusp, 2014a. p. 79-101.
- GREIMAS, Algirdas Julien. O saber e o crer: um único universo cognitivo. *In: Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. São Paulo: Nankin/Edusp, 2014b. p. 127-145.
- OLIVEIRA, Paulo Ricardo Sousa. **O esquema semiótico subjacente à consecução de objetivos educacionais do domínio afetivo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 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.
- TATIT, L. **Passos da semiótica tensiva**. Cotia: Ateliê, 2019.

Recebido em: 10-02-2024

Aprovado em: 30-03-2024