

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COMPREENSÃO PARA A COMUNICAÇÃO

Adriana Pessatte AZZOLINO^o

RESUMO

Este artigo tem como finalidade delinear três visões contemporâneas sobre o conhecimento, com o propósito de deixar claro a adoção de um percurso teórico-metodológico rumo ao desdobramento de uma prática educativa, que tem como pressuposto a compreensão para a comunicação. Considera, ainda, que o resgate de formas constituintes elementares dos seres vivos e das condições de vida na sua totalidade comporta as intersecções entre essas idéias e, ainda, que a compreensão para a comunicação não deixa de ter também o *bios* (vida) como princípio ativo.

Palavras-chave: conhecimento; prática educativa; comunicação

ABSTRACT

The purpose of this article is to delineate three contemporary

^oProfessora na Faculdade de Educação (Unesp Rio Claro) e professora em cursos de graduação em Comunicação Social. Doutora em Comunicação (ECA-USP), Mestre em Educação (Unicamp), Avaliadora Institucional e de Gráduação do MEC/INEP. E-mail: drika@widesoft.com.br

views about knowledge in order to make clear the choice of a theoretical-methodological procedure towards an education practice, which presupposes comprehension for communication. It also takes into consideration that the rescue of the elementary of components of living beings and life conditions in general make the intersections between these ideas, and the comprehension for communication also has bios (life) as its active principle

Key words: *Knowledge; communication; educative practice.*

"Um princípio geral é o de que o melhor tipo de ensino será sempre olhar para fora".
(EGAN, 2002, p. 332)

INTRODUÇÃO

A década de 1950 pode ser considerada uma das mais expressivas para a contemporaneidade, um vetor das mudanças ocorridas na história da civilização.

Trata-se de um período que, mais uma vez provocou uma ruptura nas formas do pensamento humano. Essa ruptura veio na sequência dos acontecimentos ocorridos no final do século XVIII e início do século XIX, no que diz respeito aos modos de produção, como já é sabido e registrado pela história. E a mudança, por sua vez, irrompida pelo movimento humanista ocorrido nos séculos XV e XVI (WOLF, 1999).

Mas é desnecessário voltar tanto no tempo, para atestar que toda grande mudança no pensamento e nas atitudes, que ocorrem na sociedade, vêm acompanhadas de grandes descobrimentos e invenções, geradas pelos avanços tecnológicos.

Portanto, dispensei aqui relatá-los, uma vez que muitas obras o fariam de forma muito melhor, mais brilhante e descrevendo-os em detalhes.

Retorno para a década de 1950, período de grandes descobertas científicas, um marco para as mudanças ocorridas no mundo atual e que afetam, em certa medida, ou totalmente, a visão de mundo, o rearranjo no mundo, ou a organização do ser no mundo, *a fim de dar suporte às minhas indagações e intranqüilidades como educadora e entender a formação dos indivíduos*, portanto, compreender em que repousam as novas relações desses indivíduos, o que se projeta em suas emoções e relações vitais e sociais e os elementos constituintes desse processo.

Dos inúmeros cientistas sociais que atualmente delineiam a sociedade contemporânea, elegi três, em especial, para dar conta do meu estado de perplexidade como educadora junto a jovens alunos do ensino superior, na área de Comunicação Social.

Optei não só por esboçar um quadro de referência teórica, ora associando e ora confrontando as idéias de Edgar Morin, Kieran Egan e Jean Piaget mas, também em demonstrar a raiz epistemológica da qual esses pensadores contemporâneos extraíram seus pressupostos teóricos - a hermenêutica - pois considero, sobretudo, a compreensão do sujeito o grande desafio que envolve todo problema, procurando, cada qual, ao seu modo, revelar parte de um todo que existe. Para nós que educamos, também é o grande desafio.

Desses pensadores extraí diretrizes para conduzir meu trabalho, afinal, para fundamentar minha prática docente procurei ter como interlocutores pesquisadores que tornaram seus projetos acadêmicos seus projetos de vida.

Não estou na educação de passagem, não profanei minhas aulas. Fiz da educação minha profissão de fé e com os alunos uma relação sagrada. Ora compreendendo, ora fazendo-se compreender, um diálogo em espiral, como a árvore da vida.

Elegi esses referenciais teóricos princípios norteadores da minha prática docente, porque encontrei nessas experiências a possibilidade da teoria aplicada em situação real com indivíduos de carne e osso.

Assim sendo, inicio delineando essas três visões com o propósito de deixar claro meu percurso teórico-metodológico rumo ao desdobramento

de uma prática educativa que tem como pressuposto a compreensão para a comunicação.

Segundo Morin (2000, p. 19):

pelo menos até os anos 1950, a vida era concebida como uma qualidade original própria dos organismos [...] a vida parecia ignorar a matéria físico-química, a sociedade, os fenômenos superiores. O homem parecia ignorar a vida e o mundo parecia constituído por três estratos sobrepostos, mas não comunicantes: homem-cultura, vida-natureza, física-química.

O fio condutor do pensamento de Morin é a “revolução biológica” ocorrida, segundo ele, um pouco antes de 1950, tendo como marco os trabalhos de Wiener com a cibernética, em 1948, e de Shannon, com sua teoria da informação por volta de 1949. Para Morin, os estudos desses pesquisadores tornam possíveis uma nova perspectiva teórica e a emergência de outros domínios, *na medida em que identificam a célula com uma máquina autocomandada e controlada informacionalmente.*

A humanidade assistiu, assim, mais uma vez à mudança de paradigmas [1] e sentida pelos sujeitos que compõem esse processo histórico social “a noção de vida modificou-se: está ligada, implícita ou explicitamente, às idéias de auto-organização e de complexidade” (MORIN, 2000, p. 24). Mas, ainda segundo Morin, isso mudou até os anos 1970 [2], no sentido de acentuar a “complexidade” e, com certeza, o salto foi ainda maior até o momento. Essa mudança paradigmática coloca no epicentro da reflexão desse educador a relação vida/natureza, a noção integrativa de ecossistema, que enfatiza o caráter sistêmico de organização do conhecimento e que, a partir de então, passa a ser o vetor das transformações que ora são sentidas pela humanidade “a natureza é uma totalidade complexa”, daí o conceito de ecossistema e a posição do homem atual sob dois graus sobrepostos e interdependentes, que são o do ecossistema social e o do ecossistema natural, desdobrados mais adiante por Morin, na tríade *indivíduo/sociedade/espécie* (MORIN, 2002, p.105) e ainda a afirmação de Morin que, o conceito organizador de caráter sistêmico permitiu articular conhecimentos diversos (IDEM, p. 111) .

Este recorte, neste trabalho, demonstra que os estudos biológicos

nortearam não apenas o pensamento de Morin, mas de muitos outros que pensaram o gênero humano em sua totalidade, situando-o, sobretudo, no terreno da experiência científica. São várias as correntes de pensamento que vêm moldando os estudos mais recentes sobre conhecimento ou como o indivíduo compreende o mundo.

Ao sair em defesa da instauração de uma nova prática educacional no ensino da comunicação, baseada na compreensão para comunicação, não posso deixar de resgatar a dimensão cognitiva que isso implica, pois acredito que chegamos à compreensão pelo processo, assim como na parte pelo todo.

Compartilho com Morin o princípio de Pascal:

[...]sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes [3] (MORIN, 2002, p. 37).

Se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo. É evidente que o modo de pensamento clássico tornava impossível, com suas compartimentações, a contextualização dos conhecimentos (IDEM, p. 566).

Kieran Egan (2002) substitui “conhecimento” pela categoria “tipos de compreensão”: “[...] o desenvolvimento de vários tipos de compreensão exige tipos de conhecimento particulares.” (EGAN, 2002, p.42).

Esse pensador canadense, em sua obra *A Mente Educada*, caracterizou a história cultural do Ocidente e a educação de hoje em dia em termos de uma seqüência em desenvolvimento de tipos de compreensão. No mundo de hoje, segundo o autor, estamos diante de situações complexas e polissêmicas que nos requerem a todo instante várias formas de compreensão. Tenta ainda demonstrar que esses tipos de compreensão se desenvolveram em seqüência particular, fundindo-se à medida que cada tipo foi surgindo (IDEM, p. 15).

Tipos de compreensão, para ele, são modos como a mente funciona quando usamos ferramentas particulares. Alguns são muito utilizados e outros pouco evocados. Os tipos de compreensão, segundo esse pensador contemporâneo, são cinco, e adquiridos nesta seqüência: somático, mítico, romântico, filosófico e irônico. A mente moderna, para ele, é assim representada, como um complexo. Os tipos de compreensão sugeridos por Egan sugerem uma seqüência histórica e acaba por refletir na seqüência em que os alunos, por exemplo conseguem adquiri-los. Essa condição (aquisição em seqüência), segundo o pensador, é determinada por restrições lógicas e psicológicas que funcionam juntas. As restrições psicológicas são muito difíceis de atingir em separado das formas culturais em que são percebidas, afirma. E as restrições lógicas são igualmente difíceis de isolar porque estão sempre mescladas a fatores psicológicos.

O objetivo básico de Egan é desemaranhar algumas das correntes ou camadas de nossa compreensão, segundo ele, tipicamente polissêmicas. Essa nova categoria incorpora as influências da psicologia e da epistemologia, mas não tenta separá-las.

Num segundo momento, tenta mostrar que cada tipo de compreensão resulta do desenvolvimento de instrumentos intelectuais particulares que adquirimos das sociedades em que crescemos e os instrumentos que são variados. No entanto, o autor se concentra amplamente nos instrumentos evidentes da linguagem.

Segundo Egan, a linguagem emerge do corpo no processo evolucionário e individual, trazendo a inelutável marca do corpo; usamos a linguagem para representar o mundo como é revelado por nossa escala e tipos de órgãos de percepção em particular. Em outras palavras, nosso corpo é o instrumento mediador mais fundamental que molda nossa compreensão. Para ilustrar essa passagem o autor recorre a Steven Pinker que descreve tal processo como a sintaxe atropelando o dióxido de carbono (PINKER, 1994, p. 164, *apud* EGAN, 2002, p. 17). Para Egan a compreensão é corporificada.

A contribuição dessa visão contribui com meus estudos na medida em que colabora para o desenho de novas práticas no ensino ao propor “uma teoria educacional que permita às escolas tornarem-se mais eficientes

- uma teoria que lance os fundamentos de maior compreensão e controle prático das questões educacionais”. (EGAN, 2002, p. 13). Essa proposta implica o engajamento dos alunos nas atividades intelectuais em zonas de desenvolvimento, onde zona é considerado um espaço para expansão para todas as direções, a partir de um módulo central e, baseado num esforço deliberado para se ampliar, ainda que esporádica e tenuamente, criando uma dimensão rumo à qual a compreensão do aluno possa alcançar (IDEM, p. 333). Essa proposta implica, ainda, colocar em foco aspectos do pensamento e do aprendizado dos estudantes que, segundo Egan, foram de alguma forma esquecidos pelos textos que se referem à educação.

Ainda não apareceu uma teoria social ou um modelo que desmontasse o caráter psicológico estruturante e as interfaces que envolvem todo esse complexo processo; as bases biológicas que ora norteiam as teorias sociais ficam cada vez mais evidentes, enunciando-se através de condições psicossociais presentes nos esquemas teóricos explicativos.

Kieran Egan, por exemplo, recorre a Vygotsky [4] quando considera que o desenvolvimento intelectual se baseia no uso de instrumentos disponíveis ao longo do crescimento e admite o papel biológico do desenvolvimento das concepções e do pensamento. O conhecimento cerebral, por exemplo, é a base de todo o comportamento no homem; Egan coloca que a quantidade de neurônios é que leva o homem a ter consciência e pensamento.

Já Edgar Morin apóia-se no plano do psico-sócio-cultural e afirma que:

o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade [...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) (MORIN, 2002, p. 38).

É a lógica da complexidade [5] que faz da vida um sistema de reorganização permanente. Compreender é também aprender e reaprender incessantemente, é descoberta, é revelação.

Considero, portanto, que tipos de conhecimentos particulares e aqueles pertinentes ou contextualizados não se diferem, ao contrário, são

faces da mesma moeda, *proposta única para uma mesma preocupação*.

A intersecção do pensamento de Egan e Morin fica evidente para mim diante de tais colocações e o ponto nevrálgico de toda compreensão envolve, a meu ver, perpassar pelo estado da cognição, do desenvolvimento intelectual. Essa preocupação fundamenta-se, portanto, nas condições biossociais (psicológicas) do ensino e da aprendizagem, portanto, das condições cognitivas e de seus elementos constitutivos.

Estudos sobre cognição têm sido há muito tempo discutidos quando se trata de lidar com educação e formas de aquisição de conhecimento. O paradigma cognitivo, vale destacar, sempre foi a formulação psicológica mais amplamente empregada em pesquisa de comunicação (DeFLEUR e BALL-ROKEACH, 1993, p. 47). Portanto, vale também abrir um parêntese e registrar a contribuição de Jean Piaget sobre esse tema, principalmente porque os pressupostos dos pensadores que contribuem como ponto de partida para este trabalho recorrem, diversas vezes, a Jean Piaget [6], ora rebatendo, ora fazendo uso de seus estudos.

Kieran Egan, por exemplo, refuta a idéia do biólogo educador, ao afirmar que para Jean Piaget as crianças só pensam concretamente e desconsidera as abstrações e metáforas do conhecimento, não deixando de estruturar, porém, sua proposta em estágios e/ou fases, procedimento introduzido por Piaget com seus estudos sobre o desenvolvimento infantil. Edgar Morin reconhece e difunde a contribuição de Piaget. Reconhece a contribuição desse pensador sobre a interdependência entre as diversas ciências, ao afirmar que as ciências humanas têm suas raízes nas ciências biológicas e também nas ciências físicas e, que estas são antes de tudo ciências humanas, porque se constituem sobre a história da sociedade humana e se ocupam, sobretudo, do homem. Morin credita o uso inicial do termo transdisciplinaridade, já em meados da década de 1970 a Jean Piaget, quando este o utilizava para se referir a um estágio superior das relações entre as disciplinas na escola. Aliás, transdisciplinaridade acabou por se tornar para Morin sua principal bandeira acerca da educação contemporânea.

Os estudos de Jean Piaget descrevem a existência de múltiplas formas de conhecimento, cada uma das quais levanta um número indefinido

de questões particulares. Questionou como aumentavam os conhecimentos e acabou por situá-los não apenas no nível interdisciplinar, mas igualmente no nível genético (DOLLE, 1983, p. 45). Traça analogias e paralelo entre a biologia e a inteligência; atribui inteligência à própria vida, o que consiste em dizer que existe um psiquismo biológico; diz que:

a vida é adaptação a condições de meio variáveis e se seguimos a linha da evolução de uma mesma espécie (linnea stagnalis) damos-nos conta da plasticidade espantosa do ser vivo; a inteligência humana é uma das formas de adaptação que assumiu a vida em sua evolução (IDEM, p. 49).

O conceito de adaptação para Piaget significa equilíbrio entre o organismo e o meio, um equilíbrio entre assimilação e acomodação, em que assimilação significa incorporação dos dados do meio à estrutura [7] e acomodação à modificação da estrutura (*schemas*) em função das modificações do meio, resultando, portanto, nas experiências vividas pelo ser.

Piaget avançou nos estudos de epistemologia com base no desenvolvimento mental, observando crianças em diversas idades, tanto na dimensão ontogenética quanto filogenética, verificou de alguma maneira que a inteligência é a forma que assumiu a adaptação biológica ao nível da espécie. Inteligência é adaptação. Piaget afirma que há, portanto, uma distância entre a adaptação da inteligência infantil e a do adulto e que esta é a herdeira daquela.

Considero que o resgate de formas constituintes elementares dos seres vivos, das condições de vida em sua totalidade comporta, na minha opinião, intersecções entre essas idéias e ainda que, a compreensão para a comunicação não deixa de ter também o *bios* (vida) como princípio ativo.

AS BASES DA COMPREENSÃO HUMANA: A HERMENÊUTICA

Para Morin (2002, p. 36), “a compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas”.

Desde os trabalhos de Marshall McLuhan, compreendemos que a comunicação incide sobre os aspectos sensíveis da nossa existência e não pode ser estudada apenas a partir dos conteúdos mentais a que possa estar associada. Além disso, percebemos a importância dos meios de comunicação no estabelecimento dos padrões que regem a partilha social do sentido e caracterizam a própria configuração das experiências no mundo contemporâneo. Essas experiências podem ser observadas em sua dimensão planetária (para emprestar um termo muito recorrente nos estudos das ciências humanas neste início do século XXI e amplamente difundido por Morin e seus seguidores).

Levando em conta todo o legado teórico e prático considerados, acredito ser útil, necessário e oportuno todo movimento intelectual que procure estabelecer as bases conceituais da comunicação, sem deixar de considerar as contribuições teóricas provenientes de várias áreas de estudo. Ademais “os mais importantes paradigmas para o cientista comunicador abrangem conjuntos de pressupostos extraídos sobretudo da psicologia e sociologia” (DeFLEUR e BALL-ROKEACH, 1993, p. 46-47).

Minha investigação acerca da compreensão na comunicação a partir das idéias de níveis de compreensão defendidos por Kieran Egan, na idéia de complexidade de Edgar Morin e nas condições psicossociais formuladas pelo modelo piagetiano, conforme explicitado, leva-me a considerar que os esquemas explicativos desses pensadores repousam nas condições epistemológicas da hermenêutica. Empresto de Jacques Ardoino (2002, apud MORIN, 2002, p. 554) a seguinte afirmação: “é portanto, sobretudo uma pluralidade de olhares, tanto concorrentes quanto eventualmente mantidos e unidos por um jogo de articulações”.

Primeiramente tida como a arte de compreender e interpretar, a hermenêutica penetrou progressivamente no domínio das ciências humanas e da filosofia a partir do século XIX com Wilhelm Dilthey, ao assumir o estatuto de um método de conhecimento apto a dar conta do fato humano e não apenas reduzi-lo aos fenômenos naturais (BESSE e BOISSIÈRE, 2004, p. 52-53), sem desconsiderar, é claro, sua natureza filosófica.

A palavra Hermenêutica, do grego ερμηνευειν - *hermeneuein*, *hermeios* remete-nos para o deus Hermes que, segundo a mitologia grega,

foi o descobridor da linguagem e da escrita. Hermes era tido como aquele que descobriu o objeto utilizado pela compreensão humana para alcançar o significado das coisas e para o transmitir às outras pessoas.

Compreender, etimologicamente, é uma palavra (de raiz latina) formada pela aglutinação de um prefixo mais o verbo *prehendere* ou *prae-hendere* formando o vocábulo *comprehendere* ou *compraehendere*, que significa: .agarrar; prender; tomar ou apoderar-se de; pegar; .conter em si; constar de ;abranger; incluir; perceber; entender.

Considerada, originariamente uma disciplina filológica, uma técnica de leitura para a compreensão de textos sagrados e de obras da antiguidade clássica, com regras rigorosamente determinadas, a hermenêutica busca a revelação de um texto ou de uma palavra considerado perdido ou obscurecido, pretendendo reencontrar o sentido que o tempo encobriu. Pela hermenêutica descobre-se o significado oculto, não manifesto, não só de um texto, mas também, da linguagem.

Ao longo da história, vários pensadores fizeram uso da hermenêutica para estruturação das suas obras, desde Heidegger, Gadamer, Habermas a Ricoeur, apenas para citar alguns proeminentes no campo da comunicação.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) filósofo alemão da geração anterior de Jung, embora jamais citado por ele, criou a expressão Ciências Humanas, buscou dar-lhes um fundamento próprio, libertando-as da dominação do método das Ciências Naturais; buscou oferecer uma base epistemológica consistente para a Escola Historicista já existente, mas sem chão próprio. Para isso postulou que:

- os processos sociais, culturais e humanos são historicamente determinados;
- a experiência é o fundamento básico da vida;
- seres humanos são fundamentalmente expressivos p/ o mundo exterior;
- a unidade vital psicofísica (totalidade) é o sujeito das ciências sócio-históricas;

- a compreensão é o método fundamental para a realidade sócio-histórica.

A tentativa de Dilthey de basear as ciências humanas em experiência vivida e na compreensão da expressão humana liga-se estreitamente à mesma idéia da hermenêutica. Dessa forma, o método da compreensão para Dilthey coloca a Psicologia em companhia da História, Sociologia, Antropologia, Religião Comparada, Direito, Ciência Política e Literatura.

A experiência é o fator humano comum, coletivo, meio pelo qual é possível a empatia e a compreensão, essência das ciências humanas e do entendimento. A hermenêutica torna possível a religação dos saberes.

São três as principais oposições em torno das quais se desenvolve a obra de Dilthey:

- a) mundo histórico X natureza
- b) explicação dos fenômenos X compreensão
- c) estudos dos segmentos isolados X apreensão integrativa

Para ele, o conhecimento do sujeito passa necessariamente pela compreensão do processo significativo da sua formação; sugere assim, que esse conhecimento será parcial enquanto o processo de constituição do sujeito ainda estiver em curso (MORIN, 2002; EGAN, 2002; PIAGET, 1978).

Entre as recentes reconfigurações da teoria social, a analogia com textos adotada atualmente pelos cientistas sociais é, de alguma forma, a que mais se expandiu, embora ainda pouco elaborada. A analogia com textos se observa a partir da relação das várias partes entre si, da relação do texto com outros, cultural ou historicamente semelhantes, da sua relação com aqueles que, de alguma forma, o constroem; da sua relação com realidades consideradas externas a ele.

Os pressupostos hermenêuticos de Dilthey acabaram por disponibilizar importantes argumentos para a constituição de um campo de conhecimento atento para a pluralidade nas formas de pensar e de constituir as unidades sociais, pois toda “visão de mundo” é historicamente condicionada e, portanto, relativa e limitada. “Cada visão do mundo

exprime, nos nossos limites de pensamento, um lado do universo; cada qual é verdadeira” (GLOCKNER, 1968, p. 197 *apud* GOHN, 1984, p. 23).

A hermenêutica evidencia a complexidade que é o ser humano, a sua existência e a constituição da vida social. A via da interpretação situa-se num ponto intermediário, entre o vivido e o conceito. Explicar mais, a fim de compreender melhor (DOSSE, 2002, *apud* MORIN, p. 339).

François Dosse sai em defesa, por exemplo, da hermenêutica de Paul Ricoeur, pois compartilha com esse autor a idéia de que o primeiro gesto da hermenêutica é o de restabelecer a comunicação perdida devida à distância temporal, espacial e lingüística, o de permitir que se reate com uma compreensão embaralhada:

[...] num primeiro nível é a distância que lança o hermeneuta ao trabalho e num segundo nível o sujeito encontra-se sempre implicado em algo devido à sua relação com o mundo. (DOSSE, 2002, apud MORIN, 2002, p. 400).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinto-me bastante confortável pelo fato de meu percurso acadêmico na comunicação social ter se dado pelo viés das ciências sociais, ao perceber alguns princípios básicos de antropologia e sociologia, que fazem eco nas teorias sociais de uma maneira mais ampla e, sem dúvida, colaboraram na interpretação dos fenômenos sociais que se encerram no campo da comunicação.

Afinal, nós docentes, temos que compreender o processo de formação desse indivíduo-aluno-leitor, o que implica percebê-lo no seu contexto, no seu entorno, na sua constituição elementar (constituição biossocial), levá-los a compreender sua posição associando sua biografia à história, o que, obviamente faz a diferença ao promover sua formação, afinal, toda ação humana comporta a complexidade, como afirma Morin.

Aprender e ensinar por aprender e ensinar é uma coisa, afirma Rosnay (2002, *apud* MORIN, 2002, p. 498), aprender e ensinar para agir

é outra. Aprender e ensinar para compreender os resultados e objetivos de sua ação é ainda outra. Para este pensador e defensor da abordagem sistêmica, mais do que levar à acumulação permanente dos conhecimentos, a relação entre a abordagem analítica e a sistêmica, deve-se permitir a religação dos saberes num quadro de referências mais amplo, favorecendo o exercício da análise e da lógica. Ainda: esse é um dos objetivos fundamentais da educação.

Nessa linha Georges Lerbet (2002, *apud* MORIN, 2002, p. 532) afirma que, além das urgências aparentes, é importante pelo menos fazer com que os professores experimentem, eles próprios, outras maneiras de aprender além daquelas que foram convenientes para eles mesmos durante sua adolescência e que, muitas vezes, reproduzem, acreditando, com boas intenções, que são as únicas que podem funcionar. Por outro lado, o aluno sempre quer saber para que serve, afinal, aprender teorizar sobre “as coisas”.

NOTAS

[1] Thomas S. Kuhn considera “paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” In: KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 4º ed. São Paulo: editora Perspectiva, 1996, p.13.

[2] Período em que escreveu sua obra *O Paradigma Perdido: a natureza humana*, publicada na França em 1973, pela Editions du Seuil.

[3] Pascal, Pensées (texto estabelecido por Leon Brunschwig). Ed. Garnier-Flammarion, Paris, 1973.

[4] *A Teoria da Interação Social* de Vygotsky fundamenta-se no desenvolvimento da cognição que ocorre em duas etapas: primeiro, no nível social, mais tarde, no nível individual, o que envolve a atenção voluntária, a memória lógica e a formação dos conceitos. Todas as funções mais elevadas se originam de relacionamentos atuais e individuais. Um segundo aspecto da teoria de Vygotsky é a idéia de que o potencial para o desenvolvimento cognitivo depende sobretudo da “*zone of proximal development*” (ZPD): um nível de desenvolvimento adquirido quando as crianças alcançam o comportamento social. A totalidade do desenvolvimento da ZPD depende sobretudo da totalidade da interação social. Uma lista (cadeia) de competências e habilidades pode ser desenvolvida com a orientação de adultos ou com a colaboração dos pares, excedendo o que elas poderiam adquirir sozinhas (minha tradução).

[5] Sobre complexidade ver MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Portugal:

Pressupostos teórico-metodológicos da compreensão...

Publicações Europa-América, 2000. (tradução de NEVES, Hermano, do original francês *Le paradigme perdu: la nature humaine*. France: Editions du Seuil, 1973).

[6] Jean Piaget, nomeado, em 1939, professor de Sociologia na Universidade de Genebra, e, em 1940, professor de Psicologia Experimental. Em 1952, foi nomeado professor na Sorbonne, onde ensinou Psicologia Genética até 1963. Piaget morreu na Suíça em 1980, sendo suas contribuições para os estudos em Psicologia e Pedagogia incomensuráveis.

[7] Esquemas (*schemas*) estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos se adaptam e se organizam intelectualmente. (WADSWORTH, B. *Inteligência e afetividade da criança*. 4ed. São Paulo: Enio M. Guazelli, 1996).

REFERÊNCIAS

BESSE, J. M.; BOISSIÈRE, *A précis de philosophic*. Disponível em:

<www.terravista.pt/ancora/2254/hermneut.htm> [Acesso em: 31.jul.2004].

DEFLEUR, M. L. e BALL-ROKEACH, S. *Teorias da Comunicação de Massa*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1993.

DOLLE, J.-M. *Para Compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetina*. Trad. Maria José J. G. de Almeida. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

EGAN, K. *A Mente Educada: os males da educação e a ineficiência educacional nas escolas*. Trad. Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

GOHN, M. da G. M. “A Pesquisa nas Ciências Sociais: considerações metodológicas”. In: *Cadernos CEDES*. São Paulo. Ed: Cortez (12):3-14, 1984.

KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

MORIN, E. *O Paradigma Perdido: a natureza humana*. 6ª ed. Portugal: Biblioteca Universitária, 2000.

_____. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. SILVA, C. E. & SAWAIA, J. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora/ UNESCO, 2002.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, (Col. Os Pensadores), 1983.

_____. *Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Trad. Agnes Cretella. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1978. 158p.

WADSWORTH, B. *Inteligência e afetividade da criança*. 4ªed. São Paulo: Enio M. Guazelli, 1996.

WOLF, M. *Teorias da Comunicação: mass media: contextos e paradigmas, novas tendências, efeitos a longo prazo, o newsmaking*. 5ª ed Lisboa: Editorial Presença, 1999.