

As redes intersubjetivas no encontro pedagógico: uma abordagem semiótico-comunicacional com foco na diversidade

Federico Buján

Doutorado em Humanidades e Artes na Universidade Nacional de Rosário (UNR). Pós-doutorado pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Professor titular na Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosário (UNR) dos cursos de graduação e pós-graduação, professor responsável pela cátedra de História da Mediatização do Departamento de Ciências Sociais da Universidade de San Andrés (UDESA) e pesquisador da Universidade Nacional de las Artes (UNA).

E-mail: fbujan@gmail.com

Resumo: As complexas redes intersubjetivas que se desdobram no interior dos processos educacionais nos fazem enfrentar a problemática da diversidade como um dos principais eixos a partir do qual os vínculos pedagógicos são construídos. Neste contexto, é necessário caracterizar a circulação discursiva como núcleo dinamizador das práticas pedagógicas e como configurador das redes semióticas que se desenvolvem. Neste artigo, abordamos essa problemática a partir de uma abordagem semiótico-comunicacional: suas implicações, potencialidades e ressonâncias; os desafios presentes no interior dos processos educativos e as inflexões de sentido a que dão lugar; e, finalmente, abordamos como se dá, desde a formação de professores, a definição política e ética tanto do posicionamento dos futuros professores como de seus projetos educacionais.

Palavras-chave: encontro pedagógico; semiótica; intersubjetividade; comunicação; diversidade.

Abstract: The complex intersubjectivity plots that unfold within educational processes confront us with the problem of diversity as one of the main axes from which pedagogical relationships are built. In this context, it is necessary to characterize the discursive circulation as a dynamic nucleus of pedagogical practices and as a builder of the semiotic networks that are deployed there. We ask ourselves, in the present article, about this order of problems from a semiotic-communicational approach: for its implications, potentialities and resonances; we ask ourselves about the challenges that they bring to the interior of educational processes and the inflections of meaning to which they give rise; and we are questioned, finally, by the way in which their attention from teacher training participates in the ethical and political definition of the positioning of future teachers as well as their educational projects.

Keywords: pedagogical encounter; semiotics; intersubjectivity; communication; diversity.

Recebido: 13/03/2018

Aprovado: 25/04/2018

1. BASES EPISTEMOLÓGICAS

Para abordar essa problemática, e atentos às especificidades presentes nos vínculos pedagógicos, partimos de determinadas considerações sobre as condições que permitem o surgimento, a configuração e o desenvolvimento de práticas educativas, centralizando no discurso, no que se refere à comunicação, para assim estabelecer as bases epistemológicas subjacentes ao nosso núcleo articulatório entre as dimensões educativas e de comunicação.

Neste sentido, salienta-se em primeiro lugar a natureza discursiva dos processos educativos, considerando que somente as modalidades existentes das práticas educacionais podem ser concebidas a partir do surgimento de uma terceira ordem, que permite a participação no processo de comunicação¹. Em outras palavras, a única possibilidade de desdobramento dos processos educativos é através da participação no processo de comunicação, através do qual podemos estabelecer relações com outros atores sociais e/ou diferentes produções discursivas que são atualizadas e colocadas em operação na implementação dos referidos processos.

Esta consideração inicial refere-se a certas condições básicas que operam simultaneamente enquanto limites e oportunidades, tanto para o desdobramento específico da comunicação interpessoal quanto para o desenvolvimento dos processos de produção de sentido em suas diferentes modalidades. É necessário partir de certos pressupostos epistemológicos para nos ajudar na compreensão da complexidade dos fenômenos em questão.

Entre as primeiras condições, no que se refere aos limites na produção de sentido no *Homo sapiens*, estamos diante da própria natureza do funcionamento da mente humana, produto de um longo processo de desenvolvimento evolutivo correspondente à filogênese da nossa espécie biológica. Em segundo lugar, estamos limitados pelas “restrições impostas pelos sistemas simbólicos acessíveis à mente humana em geral – limites impostos, a nosso ver, pela própria natureza da linguagem, especificamente as restrições impostas por diferentes linguagens e sistemas notacionais acessíveis a diferentes culturas”².

Nesse sentido, é necessário ressaltar que esta série de determinações e condições opera de forma dupla: por determinações biológicas ou por condições socioculturais. Ambas as séries devem ser pensadas e problematizadas de forma global, porque são inseparáveis de seu funcionamento operacional, e sua codeterminação é crucial no desdobramento da comunicação humana.

Se pensamos esta problemática em termos sistêmicos, abordar tais condições implica reconhecer as limitações decorrentes de uma operação fechada dos sistemas autopoieticos³. Segundo essa abordagem, os sistemas da consciência⁴ dos atores sociais estão operacionalmente fechados, tornando-se sistemas autopoieticos e autorreferenciais que se referem à própria rede de operações para efetivar processos de produção de sentido e para participar dos processos de comunicação. Os sistemas de consciência, desde os mesmos regulamentos operacionais internos, participam dos processos de integração sistêmica para

1. LUHMANN, N. How can the mind participate in communication? In: GUMBRECHT, H. U.; PFEIFFER, K. L. **Materialities of communication**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

2. BRUNER, J. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Machado Libros, 1997, p. 36.

3. Cf. MATURANA, H. **La realidad ¿objetiva o construida?** Barcelona: Anthropos, 2009^a; e Id., **La realidad ¿objetiva o construida?** II. Fundamentos biológicos del conocimiento, 2009^b.

4. Chamamos de sistemas de consciência os sistemas autorreferenciais que reproduzem consciência por meio da consciência, entendida como um modo de operação específico dos sistemas psíquicos. Cf. LUHMANN, N. **Sistemas sociales**. Barcelona: Anthropos, 1998.

estabelecer formas de relação com seu entorno e com outros sistemas de consciência (que também fazem parte do seu entorno), produzindo ligações estruturais através da linguagem e de outros sistemas semióticos.

A ligação estrutural é uma forma de adaptação permanente entre os diferentes sistemas, que mantêm sua especificidade. Não se pode reduzir um sistema social a sistemas psicológicos ou vice-versa. Os pensamentos de um sistema psíquico não são comunicações, mas eventos próprios de reprodução autopoiética da psique, que estimulam ou irritam o sistema de comunicações. A comunicação, por outro lado, também não se junta ao fluxo de pensamentos do sistema psíquico do Ego e do Alter ego. O seu papel é limitado para estimular, disparar ou incomodar os pensamentos no sistema psíquico. Isso nos permite compreender que a mesma comunicação incentivará pensamentos diferentes em diferentes interlocutores. A comunicação não consiste na transferência de determinados conteúdos de um emissor para um receptor, mas na criação intersubjetiva de sentido, que define um sistema social.⁵

Sem nos aprofundar nesses pressupostos epistemológicos, enfatizamos nesta linha de raciocínio que a operação de fechamento estabelece uma diferença estrutural (entre sistema-entorno), que é a base para fazer uma distinção que permite o surgimento de uma dimensão relacional nuclear: a da alteridade e seu reconhecimento – resultando, a partir daí, em uma multiplicidade de possíveis relações entre o alter ego e o ego – e que, no nível do discurso e da comunicação, leva ao estabelecimento de assimetria (defasagem) entre as instâncias de produção e de reconhecimento⁶. Aqui já estamos inseridos totalmente no mundo complexo da semiose social.

Nesse sentido, e no que se refere aos complexos processos envolvidos na produção de sentido, é necessário destacar a capacidade da semiose do *Homo sapiens*, como já antecipamos, sendo resultante de um extenso processo de desenvolvimento evolutivo inserido na filogênese da nossa espécie biológica. Esse processo evolutivo tem envolvido simultaneamente uma série de alterações na organização anatômica da espécie e na organização social e de produção cultural, tendo o desenvolvimento da técnica como um dos seus principais centros de articulação⁷. Isso significa que essas séries articuladas do desenvolvimento filogenético e do tecnicismo do *sapiens* estabeleceram as condições estruturais para o surgimento e o desenvolvimento da semiose. O surgimento das séries operacionais nessa rede de configurações (social, física, instrumental e neurológica) percebe as relações sociotécnicas na qual são emergidas e registradas a capacidade de desenvolvimento da semiose e o desenvolvimento da comunicação humana em uma complexa rede de dispositivos e disposições, que implicam conjuntamente a capacidade significativa e o tecnicismo do *sapiens* em seu desenvolvimento social.

Neste contexto, e considerando que os indivíduos estão imersos em uma rede semiótica vasta e complexa envolvendo vários discursos, diversas formas de articulação e de participação na vida social através da comunicação e de materializações substanciais nos processos mentais fundamentados em suportes

5. RODRÍGUEZ, D.; TORRES NAFARRATE, J. Auto-poesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 5, 2003, p. 131.

6. Cf. VERÓN, E. *La semiosis social*: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1998.

7. Cf. LEROI-GOURHAN, A. *El gesto y la palabra*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971.

marcadamente heterogêneos, sua forma de se relacionar com o mundo, de ter acesso à produção cultural e de estabelecer vínculo social são inexoravelmente através de seu corpo significativo, de seus verificadores biológicos (cinco tipos de captadores sensoriais e todo o equipamento biológico da espécie) e seus esquemas de distinção que estão envolvidos nos processos de produção de sentido. Segundo Verón⁸, o sujeito significativo é uma “constante universal” na produção de interpretantes, o que implica uma série de consequências importantes para compreender a dinâmica das relações intersubjetivas e, em particular, o modo como funcionam no interior dos processos educativos.

Nesse sentido, é necessário destacar que os mecanismos organizacionais que resultaram no desenvolvimento da capacidade da semiose da nossa espécie biológica também permitiram o surgimento do sentido organizacional, estabelecendo uma relação particular do sujeito com o mundo, sendo que este último recebe atribuição de sentido do primeiro. Precisamente nessa dinâmica particular é definido o sentido organizacional em que se estabelece o conjunto de experiências, conhecimentos, desejos, medos e emoções que está sendo construído empiricamente no devir existencial. Além disso, essa forma organizacional traça uma temporalidade específica nos modos de pensar e experimentar o mundo:

Nossa evolução como espécie possibilitou a especialização em certas características de saber, pensar, sentir e perceber. Com nossos esforços mais imaginativos, não podemos construir um conceito do Eu que não impute qualquer influência causal nos estados mentais anteriores sobre os posteriores. Parece que não podemos aceitar uma versão de nossa própria vida mental negando que o que pensávamos antes afeta o que pensamos agora. Somos forçados a nos sentir como imutáveis ao longo das circunstâncias e como contínuos ao longo do tempo.⁹

Neste sentido, os sujeitos se sentem agentes e constroem um sistema conceitual que “organiza um registro de encontros organizacionais com o mundo, um registro que está relacionado com o passado (ou seja, a chamada ‘memória autobiográfica’), mas também extrapola para o futuro; um eu com história e possibilidade”¹⁰. Isso significa que uma forma de narrativa caracteriza nossa maneira de nos vincular com nossa própria história pessoal, a maneira como podemos desenvolver o pensamento, a maneira como podemos interpretar eventos e entender os mundos onde habitamos.

As experiências vivenciadas pelos sujeitos, os múltiplos trânsitos de mudança pela rede discursiva, operam não só “com” mas “em” seus próprios esquemas de distinção, criando novos significados para ser integrados em um processo dinâmico como condições para o reconhecimento e para participar na definição de uma gramática específica de reconhecimento nos processos de produção de sentido (na geração de novas interpretantes), o que será decisivo no processo de aprendizagem.

Por outro lado, isso significa que as experiências que compõem a biografia pessoal estão presentes no lugar mais íntimo da constituição da subjetividade e afetam a forma como construímos a “realidade” e nossa relação com o mundo.

8. VERÓN, op. cit.

9. BRUNER, op. cit., p. 34.

10. Ibid., p. 54.

2. DIVERSIDADE, ALTERIDADE E INTERSUBJETIVIDADE: O DESDOBRAMENTO DA REDE DE RELAÇÕES

Com base nas informações anteriores abordaremos os domínios conceituais que surgem dos termos “diversidade”, “alteridade” e “intersubjetividade”, revelando o que aqui está em jogo: a complexa rede de relações na qual se define o vínculo social. Em primeiro lugar, é necessário destacar que não há possibilidade de pensar a constituição do social – de nenhuma prática social, de nenhum vínculo social, de qualquer organização social – fora das ordens de sentido que configuram a semiose (primeiridade, secundidade e terceiridade), pois são as dimensões básicas em que opera a cognição; em outras palavras, elas colocam em funcionamento e, ao mesmo tempo, permitem a atividade cognitiva do *sapiens*.

A princípio, delineou-se o estabelecimento de uma diferença estrutural, definida através da operação de fechamento de sistemas de consciência dos atores sociais, que dá origem à necessidade da alteridade ou, mais precisamente, de uma relação de alter ego nos relacionamentos interpessoais e no processo de comunicação. Essa diferença constitutiva explica, por um lado, a singularidade de cada ator social com base na necessária construção autopoietica e autorreferencial da mente e, por outro lado, expõe a necessidade e a possibilidade de construção de um “Eu” a partir do exercício da diferença.

Ou seja, essa estrutura básica colocou em operação uma dinâmica complexa que envolve uma multiplicidade de representações sobre um “eu” e um “outro” (ou “outros”) e um “nós” e “eles”. Isso significa que a diferença já não ocorrerá apenas no nível factual – ou seja, de uma diferenciação física, orgânica e operacionalmente autônoma – mas no plano enunciativo e, de maneira decisiva, no nível de formações imaginárias, dando lugar ao desdobramento de mecanismos de transferência e a modalidades projetadas por desejos, ilusões, afetos, preconceitos e crenças, registradas em matrizes ideológicas mais ou menos estabilizadas.

Assim, a alteridade marca simultaneamente a existência de um “outro”, ao mesmo tempo que enfatiza a natureza existencial de “si mesmo”. Isso coloca em confronto procedimentos da existência individual e coletiva; abre o jogo para os domínios do público, privado e particular; coloca em cena a diversidade e a heterogeneidade em suas múltiplas manifestações e inevitavelmente coloca em funcionamento as dimensões da ética e da política, com todas as implicações que envolvem, em todos os níveis do funcionamento das relações de vínculo.

Quanto à diversidade, é importante ressaltar que, como já mencionamos, a construção subjetiva envolve uma quantidade de experiências de sentido e que compõem os núcleos estruturais da autobiografia pessoal; produções que combinam fatos factuais, relações empíricas e formações imaginárias, a partir das quais construímos conhecimento, hábitos, afetos e um domínio teórico e conceitual (formas de distinção), a partir do qual lemos o mundo e interpretamos a “realidade”. Em termos discursivos, esse conjunto de experiências, somado às

condições gerais que possibilitaram a sua geração, integram a um complexo e diverso conjunto de condições de reconhecimento a partir das quais definimos gramáticas particulares para a produção de interpretantes.

Se concordamos que a cultura molda a mente e contribui, segundo Bruner, com “caixas de ferramentas”, através das quais podemos construir nossos mundos e as próprias concepções de nós mesmos, torna-se também necessário ressaltar que não é possível entender as noções básicas sobre a atividade da mente e suas produções (suas materializações, mediatizações) sem levar em consideração o contexto de produção e os recursos materiais e cognitivos em funcionamento, uma vez que estes são norteadores para construir as modalidades de organização do mundo (de construção) e possíveis formas de operação nele.

Desse modo, a diversidade estabelecida neste conjunto complexo das apropriações culturais, dos processos de enculturação, de socialização, de experiências de sentido presentes na biografia pessoal, das condições em que foram criadas, de organização, de passagens para formação, de modos de existência, de desejos, de crenças, de conhecimento, de sonhos, de afetos. Em outras palavras, de uma pluralidade subjetivante, com toda a complexidade que envolve.

Assim, a complexidade dos atores sociais é posta em cena em cada encontro com os “outros” e com o “mundo”, em cada processo de comunicação, em cada acesso à mediatização dos processos mentais dos “outros” e envolve, pelas qualidades de base já referidas (isto é, autopoiese, autorreferência e operação de fechamento dos sistemas da consciência), uma lacuna estrutural que precisa de uma série de configurações intersubjetivas, de regulamentos, em um intercâmbio de convergências e divergências, de semelhanças e diferenças, que inexoravelmente nos situa no centro da semiose social e na sua complexa dinâmica de operação.

Dessa forma, as parcelas intersubjetivas se entrelaçam em uma complexa rede de relações interdiscursivas, em uma rede de mundos singulares e “espaços mentais”¹¹, cruzados pela história pessoal (e social), compostos pela experiência individual e delimitada por condições materiais, históricas, políticas, sociais e culturais de enraizamento.

3. O ENCONTRO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

No âmbito dessas complexas redes intersubjetivas, no interior da extensa rede interdiscursiva da semiose, desenvolvem-se processos comunicacionais caracterizados como educativos. Como se pode ver, esta aproximação dos processos educativos corresponde uma perspectiva da complexidade que situa os fenômenos no decorrer dos fatos e em uma lógica linear e simplista dos processos discursivos.

Pensar os processos educativos em termos discursivos tem a vantagem de trazer de início a problemática da circulação do sentido, da não coincidência, das assimetrias, da diferença, da irreduzibilidade das subjetividades, das sensibilidades e dos afetos, da diversidade de experiências, crenças e saberes.

11. VERÓN, E. *Espacios mentales*. Buenos Aires: Gedisa, 2002.

Os processos educativos, longe de ser homogêneos, simples e neutros, propõem espaços de comunicação de construção de sentido, onde prevalecem a diferença, a diversidade, a não coincidência. Enquanto práticas sociais, portanto, de natureza discursiva, não podem ser isentos de conflito de interpretações, a “luta pela hegemonia, [as] imposições ideológicas, [as] construções de subjetividade e da realidade social”¹². Constituem, portanto, o lugar por excelência para a construção e modalização do público.

Dessa forma, os processos educativos permitem espaços para a produção de sentido, nos quais mobiliza uma complexidade de assuntos, colocando em confronto os “outros” com todas as experiências pessoais e modalidades construtivas para construir “mundos”, nas quais integram seus esquemas de distinção, quadros de referência, sistemas de crença, domínios conceituais, sistemas conceituais, formas de avaliação etc. Em outras palavras, de seus espaços mentais e todos os caminhos possíveis.

O trabalho crítico que pode ser desenvolvido através da problematização, da análise e do diálogo, enquanto práticas semióticas, coloca em jogo espaços de encontro intersubjetivo, nos quais os discursos “cruzam-se, confrontam-se, exercem tensões, se contradizem, convergem, complementam-se, se desenvolvem... Trata-se de uma encenação de variações, mudanças, diferenças, semelhanças e repetições”¹³ que são instaladas na rede interdiscursiva da semiose infinita.

Essas formas compartilhadas, nas quais confrontam-se maneiras de pensar e de sentir, nas quais constroem-se novos interpretantes em tensão com o discurso dos outros, permitem o desdobramento de múltiplos significados em um cenário caracterizado pela diversidade. Isso significa que a diversidade, inerente à pluralidade e à heterogeneidade nos trânsitos da vida, nos modos de subjetivação e de condições para o reconhecimento, orientadoras de esquemas interpretativos dos sujeitos, opera como um fator dinâmico das relações intersubjetivas estabelecidas no interior do processo educativo.

No âmbito dessas dinâmicas complexas, o encontro intersubjetivo – desdobramento do processo educativo e, especificamente, dentro do vínculo pedagógico – opera como um fator de pressão para expandir as fronteiras do pensamento, o território mental, permitir a construção de novos mundos e analisar as condições de produção de sentido.

Nesse sentido, as práticas educativas são práticas fundamentais que participam da construção das subjetividades e desenvolvem territórios, nos quais ocorre uma luta pelo reconhecimento. Dessa maneira, são espaços de encontro com o/os outro/s, espaços onde emergem o conflito e processam a diferença, espaços de enorme potencialidade para aprender a viver na/com a diversidade.

Essas modalidades de encontro com/na diversidade – com outro/outros, com a diferença, em que se experimenta a não coincidência – indicam a ética como problemática. Uma ética que opera como reguladora das relações sociais e dinamiza um extenso domínio das representações sobre o lugar ocupado pelo/s outro/s. Uma dimensão ocorrida nas profundas raízes ideológicas e que também mobiliza um amplo espectro de sensibilidades em relação uns aos outros.

12. CULLEN, C. *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1997. p. 20.

13. CAMBLONG, A. *Alfabetización semiótica en las fronteras: dinámica de las significaciones y el sentido*. Posadas: Editorial Universitaria de la Unam, 2012. v. 1. p. 12.

Em termos derridianos, o conceito de “hospitalidade” pode contribuir aqui para compreender essas sensibilidades em relação aos outros, essa tensão que surge no encontro com os outros, com esse “outro-estrangeiro”, novamente em termos derridianos, e nos convida a aceitar a diversidade e as diferenças no encontro pedagógico porque, coincidindo com Frigerio, o encontro pedagógico pode significar o “modo político como ocorre a hospitalidade – de vida – para os recém-chegados”¹⁴.

Esses “recém-chegados” a que Frigerio se refere são nada mais que os recém-chegados à vida, aqueles que se tornam herdeiros de uma cultura, que acessam o *arkhé* (arquivo) cultural, que são inseridos na rede interdiscursiva configurada em uma rede complexa durante milhares de anos, desde os primórdios da humanidade. Nessas dinâmicas sociais que fornecem o acesso ao patrimônio cultural, como Bruner salienta, “estão sob os ombros dos gigantes que nos precederam”¹⁵.

No entanto, é necessário ser extremamente rigoroso com essas observações e ter cuidado para não sucumbir ao erro dos mais simples ao conceber a educação como um simples processo de transmissão de arquivo cultural, desde uma lógica linear e reducionista, uma vez que incorríamos na banalização do objeto e na simplificação da complexidade envolvida no fenômeno em questão. Tal como estamos defendendo, os processos educativos são processos de comunicação complexos e instáveis, nos quais são construídos significados necessariamente ativos em tensão permanente com os próprios saberes, com a própria experiência; nos quais as várias problemáticas adquirem sentido, a partir da complexidade presente na subjetividade dos atores; nos quais as aprendizagens são construídas como uma modalidade de produção de sentido, de forma localizada e contextualizada, a partir dos fundamentos que permitiram a *episteme* de determinado tempo e de gramáticas de reconhecimento dos sujeitos participantes destes processos.

Dessa forma, a relação pedagógica se desdobra em territórios polissêmicos, paradoxais e heterogêneos; se constrói sobre a diversidade e a diferença; implica as lutas por reconhecimento; se afirma no afeto e na sensibilidade; e se projeta para um horizonte futuro ao mesmo tempo que apela para as experiências passadas, o nosso presente e as nuances mais íntimas da biografia pessoal.

O encontro pedagógico – como espaço de relações orientado para a produção de sentido, como espaço que permite o encontro intersubjetivo, como espaço de encontro com o/os outros/s – nos faz confrontar inexoravelmente com a diversidade e participa, desta forma e de maneira plena, da construção plural do público.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE O SENTIDO PEDAGÓGICO E SUA CONSTRUÇÃO A PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE

Essas abordagens em torno das redes de relações e da produção de sentido que surgem do encontro pedagógico produzem cenários e práticas muito complexas, que operam na base da diversidade.

14. FRIGERIO, G. Acerca de lo inenseñable. In: SKLIAR, C.; FRIGERIO, G. (Comp.). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

15. BRUNER, op. cit., p. 36.

Dessa forma, o vínculo pedagógico sempre enfrenta, em todos os casos, o desafio da diversidade, pois se constitui no estabelecimento, primeiramente, da heterogeneidade das construções subjetivas e dos caminhos da vida dos indivíduos envolvidos no processo de formação.

Assim, a configuração do vínculo pedagógico implica a construção de territórios comunicacionais que integram a diversidade e a alteridade a partir do trabalho intersubjetivo, possibilitando a emergência por espaços mentais e a configuração de redes de sentido em que se confronta a complexidade dos atores envolvidos.

Dentro dessas redes complexas e multidimensionais da semiose pedagógica, configura-se e desdobra-se uma ordem particular de sentido. Estamos nos referindo a uma tensão permanente que opera na orientação das práticas e que exerce firmemente uma pressão sobre/para a expansão dos territórios mentais.

Localizamos aqui um traço, um gesto, uma constante, da qual o núcleo constituinte provém do vínculo pedagógico e da intencionalidade da prática. Em outras palavras, essa constante, orientada para expandir os territórios mentais, representa o operador fundamental que configura e modaliza o sentido pedagógico.

Assim, o sentido pedagógico se desdobra sempre em um horizonte de sentido, traçando uma orientação prática, propondo um encontro com o outro, para operar uma construção coletiva de diversidade. Além disso, o sentido pedagógico define uma intencionalidade, que é matizada por meio da necessidade proveniente do encontro intersubjetivo e do desdobramento comunicacional. Dessa forma, o sentido pedagógico é parte de uma dinâmica complexa que envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade atenta à diversidade, ao contexto, possibilitada pela escuta da palavra do outro, pela hospitalidade, pelo acolhimento desse outro/diferente. Em outras palavras, o sentido pedagógico é sempre modalizado, pois é necessariamente construído no encontro com o outro (outros), de maneira localizada e orientada para os territórios do público e do privado, o que implica viver coletivamente.

Dessa forma, o sentido pedagógico implica definir um posicionamento ético e político, porque se constitui em uma prática potencialmente transformadora que opera nas subjetividades desde a complexidade presente e desenvolvida nos indivíduos, com especial atenção às suas relações com o mundo, em suas maneiras de construir, conceber e operar mundos.

A dimensão ética se define no vínculo com os outros, na construção do lugar do outro, no desenvolvimento de uma sensibilidade diante de conhecimento, crenças, desejos, necessidades e interesses do outro. Portanto, uma sensibilidade que se configura e se manifesta diante da diversidade e da diferença, que valoriza as singularidades e, ao mesmo tempo, nos reconhece na igualdade de direitos, com foco nos princípios da equidade e justiça social.

A dimensão política, por outro lado, opera na construção de possíveis mundos, na construção de horizontes de sentido, na expansão de territórios mentais, na desconstrução da própria experiência, da biografia pessoal, das condições

de vida, das formas de existência e de subjetivação. Tal dimensão confronta-se com a diversidade, com a pluralidade das representações, das gramáticas de reconhecimento, com a construção do público, do comum, no reconhecimento dos outros e suas realidades. Assim, opera decisivamente na configuração do vínculo social e, finalmente, na orientação para um horizonte futuro, no qual se define a construção de determinado tipo de sociedade.

Dessa forma, o sentido pedagógico, como toda formação discursiva, envolve uma dimensão ideológica orientando-o e configurando-o. A análise das matrizes ideológicas é um núcleo central no qual a formação docente deve ser considerada durante o trabalho analítico e reflexivo sobre os discursos e suas implicações, nos efeitos de ambos tanto a complexidade implicada na formação da consciência pedagógica como as modalidades e os alcances, ao ser confrontados no território de maneira intersubjetiva e localizada.

Por esses canais o sentido pedagógico como significado de prática participa na definição de posicionamento ético e político dos professores, sendo, dessa forma, um operador inerente à prática docente que define, de maneira decisiva, a orientação de projetos educativos. A partir disso, o cuidado e a construção com a formação dos professores são muito importantes, pois os professores – bem como o professor em formação – se definem diante dos desafios que envolvem na multiplicidade de cenários possíveis, de realidades concretas, bem como de novas e diferentes formas construtivas de subjetividade através de práticas comunicacionais heterogêneas.

O sentido pedagógico envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade que se desdobra e se revela no encontro pedagógico, na prática, nos territórios de significado, que exerce uma tensão na pluralidade das gramáticas de reconhecimento, presentes nesse modo particular do encontro intersubjetivo. Dessa maneira, o sentido pedagógico inevitavelmente enfrenta a diversidade, porque se desenvolve em espaços complexos e indeterminados que surgem e se desdobram na rede interdiscursiva que estrutura a semiose social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNER, Jerome. **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Machado Libros, 1997.

CAMBLONG, Ana. **Alfabetización semiótica en las fronteras: dinámica de las significaciones y el sentido**. Posadas: Editorial Universitaria de la Unam, 2012. v. 1.

CULLEN, Carlos. **Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

FRIGERIO, Graciela. Acerca de lo inenseñable. In: SKLIAR, Carlos; FRIGERIO, Graciela (Comp.). **Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados**. Buenos Aires: Del Estante, 2005.

LEROI-GOURHAN, André. **El gesto y la palabra**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1971.

LUHMANN, Niklas. How can the mind participate in communication? In: GUMBRECHT, Hans Ulrich; PFEIFFER, K. Ludwig. **Materialities of communication**. Stanford: Stanford University Press, 1994.

_____. **Sistemas sociales**: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos, 1998.

MATURANA, Humberto. **La realidad ¿objetiva o construida?** I. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos, 2009a.

_____. **La realidad ¿objetiva o construida?** II. Fundamentos biológicos del conocimiento. Barcelona: Anthropos, 2009b.

RODRÍGUEZ, Dario; TORRES NAFARRATE, Javier. Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 5, 2003.

TRAVERSA, Oscar. **Inflexiones del discurso**: cambios y rupturas en las trayectorias del sentido. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2014.

VERÓN, Eliseo. **La semiosis social**: fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa, 1998.

_____. **Espacios mentales**. Buenos Aires: Gedisa, 2002.

