

1. Literatura e semiótica: um sintagma para a prática estética da Educação Sociocomunitária

1. Literature and semiotics: a syntagm for the aesthetic practice of sociocommunitarian education.

Recebido em: 8 de março de 2011

Aprovado em: 25 de maio de 2011

Benedictus Dominus Deus noster qui dedit nobis signum.
(PESSOA, 1985, p. 69).

Edivaldo José Bortoleto

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas; mestre em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; e doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor da Universidade Metodista de Piracicaba, da Faculdade Salesiana Dom Bosco Assunção em Piracicaba e do Centro de Espiritualidade dos Frades Capuchinhos de Piracicaba da Província de São Paulo. *E-mail*: ejbortol@unimep.br

Yara Helena de Andrade

Graduada em Letras pela Universidade Metodista de Piracicaba; especialista em Linguagem, Texto e ensino, Alfabetização e Inclusão e Língua Inglesa e Tradução pela Universidade Metodista de Piracicaba; mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana. *E-mail*: arahandrade@gmail.com

Resumo

Este trabalho, por meio de contribuições de pensadores como Freire (1978), Dussel (1993), Peirce (1983), Paz (1982), entre outros, pretende instaurar as bases para compreender-se a Literatura e a Semiótica como um sintagma por meio do qual se possa conhecer minimamente o fenômeno da Educação Sociocomunitária como prática estética, tendo a América Latina Caribenha como pano de fundo desse processo.

Palavras-chave

Literatura; Semiótica. Educação Sociocomunitária. Estética. América Latina Caribenha.

Abstract

This work, by the contributions of theorists such as Freire (1978), Dussel (1993), Peirce (1983), Paz (1982) and so on, intends to establish the foundations to understand Literature and Semiotics as a combination by which it is possible to know at least a few about the phenomenon of socio-communitarian education as an aesthetic practice, instituting Caribbean Latin America as the centre of this process.

Key-Words

Literature. Semiotics. Socio-communitarian Education. Aesthetics. Caribbean Latin America.

Introdução

Este artigo, a ser apresentado na Universidade Salesiana de São Paulo – unidade Americana – informação relevante para o contexto posterior deste estudo, visa a propor uma abordagem que, alicerçada sobre dois pilares, a Literatura e a Semiótica, venha a expor uma maneira intersubjetiva e, conseqüentemente, plural de se pensar a Educação Sociocomunitária. Sabendo-se que esta forma recente de apreensão e compartilhamento do conhecimento humano ainda está em construção, em constante devir, a contribuição deste trabalho está, na perspectiva proposta, em instaurar a Educação Sociocomunitária, área de concentração do Programa de Mestrado em Educação desta instituição, como uma prática coletiva essencialmente permeada pela estética.

A Educação é um fenômeno humano, essencialmente humano. Ao longo dos tempos, foi ganhando formas e significações as mais distintas. O ser humano, desde os seus primórdios, nas comunidades tribais até hoje, sempre necessitou da educação – em suas formas mais difusas e em suas formas mais formais e sistematizadas – da mediação de um alguém para o gesto do ensinar como ato de educar.

Ao afirmar a educação como um fenômeno humano e, essencialmente humano, queremos, justamente, afirmar que ela é da ordem da intencionalidade. Assim, a educação está carregada, adensada e condensada de significações e sentidos, bem como, também, engajada na história humana como forma de produção de sentido e significação, tal qual a religião, a arte, a filosofia, a ciência, a tecnologia, sendo todos esses campos de saber perpassados por suas respectivas semióticas.

Assim, a educação em sociedade humana é sempre relação de influências entre grupos, indivíduos, que afeta o desenvolvimento das pessoas. É, portanto, um ato cuja relação implica e supõe sempre a alteridade. É, assim, uma prática social que afeta a personalidade das pessoas. A educação, como prática social mediadora, terá, ao longo dos respectivos horizontes históricos humanos, muitas imagens, sentidos e significações.

O homem ocidental contemporâneo traz em seu horizonte histórico e cultural outros três horizontes: o horizonte do homem da antiguidade clássica, o horizonte do homem medieval e o horizonte do homem moderno. Antiguidade, medievalidade e modernidade, portanto, constituem três grandes experiências passadas fundadoras da experiência do horizonte do homem contemporâneo. No oriente, esta experiência histórica e cultural dar-se-á de maneira distinta.

Ao falar em horizonte, estamos a pensá-lo como um conceito e uma categoria do campo da hermenêutica, portanto da interpretação. Ora, o que se tem do passado no presente é sempre uma interpretação. É sempre por ela que o passado pode ser falado e ser dito no presente, com o objetivo de se instaurar sentido. Assim sendo, a grandeza de nosso horizonte contemporâneo é que ele é alargado pelas experiências históricas e culturais dos horizontes passados.

Isto posto, pensar e propor uma pesquisa na área de Educação Sociocomunitária, no horizonte do homem contemporâneo, supõe necessariamente reconhecer que a questão da Educação mesma tem que

ser lida, entendida e compreendida nos respectivos horizontes históricos e culturais sinalizados anteriormente. Ou seja, ao se falar em Educação, tem que se falar em sua história e compreender, nos respectivos horizontes históricos e culturais, como a Educação – como uma atividade elevada do espírito humano – se dá e se forma nas tramas de cada horizonte histórico e cultural. Isto faz-se necessário e é, ao mesmo tempo, de fundamental importância, pois só assim, no desenvolvimento do processo histórico, marcado por continuidades e rupturas, poder-se-á apreender a questão mesma da educação em movimento e em processo.

No horizonte histórico do homem da antiguidade clássica, a educação é tramada e plasmada naquele ideal que será chamado de *Paidéia* grega e de *Humanitas* romana. Na medievalidade, tecido eminentemente complexo, na direção ocidental, a educação será tramada e plasmada naquele ideal que será chamado de *humanitas christiana*. Os fundamentos destes ideais de educação alicerçar-se-ão na *physis* e no esse criado, respectivamente. Estes dois ideais de educação constituirão não só a modernidade ocidental, bem como todo um projeto de civilização na América Latina Caribenha, pelas mãos das ordens religiosas advindas da reforma religiosa católica, principalmente a Companhia de Jesus, com seu projeto de educação e civilização barroco contido na *Ratio Studiorum*.

No horizonte histórico do homem moderno, a educação será tramada e plasmada no contexto da subjetividade deste homem que põe a si mesmo em questão e que tem a si próprio como referência e fundamento. No seio de uma certa tradição moderna, o ideal de educação dar-se-á naquilo que será chamado de *Bildung*. Esta ideia e o ideal de formação do homem moderno serão desenvolvidos naquela tradição filosófica que virá desde Leibniz, passando por Kant, Schiller, Goethe, Fichte, Schleiermacher, Richter e Hegel. Este ideal de formação constitutiva da *Aufklärung*, far-se-á presente em nossa cultura latino-americana-caribenha, principalmente no Brasil, a partir do século XIX. A Escola do Recife, por exemplo, que reuniu pensadores da monta de Tobias Barreto, Sylvio Romero, Raimundo de Farias Brito, só pode ser compreendida à luz da tradição do germanismo presente em nossa cultura. Este mesmo germanismo estará na base de uma reação antipositivista, no processo de discussão e formação na Universidade no Brasil já no século XIX.

No horizonte do homem contemporâneo, por sua vez, tempo e espaço de proliferação das realidades as mais complexas, como a revolução, a máquina, as grandes cidades, com suas infinitas realidades como o acúmulo e a pobreza crescentes, a ideia de um internacionalismo, da fundação das ciências biológicas, humanas e lógico-formais, da comunicação, a educação ganhará uma expressão eminentemente plural. Se o que marca os horizontes do mundo antigo e medieval é a questão do fundamento como *physis* ou o *esse* criado, e se o horizonte do homem moderno terá sua marca na *subjetividade* e na *razão*, a marca do horizonte do homem contemporâneo será, pelo menos uma dentre várias, a *linguagem*. O século XIX viu nascer esta questão nos campos da semiologia europeia, com o surgimento da Linguística, e na semiótica norte-americana. Este horizonte será, portanto, conhecido como o horizonte do giro *linguístico*, que será explicitado e desenvolvido na sequência.

A educação e a reviravolta linguística: por uma educação semiótico-literária

A Semiótica é plural e infinita como é ela mesma. São tantas as Semióticas como é ela mesma. Isto porque o signo está em processo permanente e infinito de proliferação e expansão. No entanto, adotando-se a semiótica da literatura como um dos pontos a partir do qual se constrói a Educação Sociocomunitária neste artigo, se quer fincar pé desde um solo que deve ser tomado como nosso lugar epistemológico para se pensar, captar, associar, apreender e traduzir as aventuras dos signos, tendo-se, contudo, sempre a universalidade sógnica em vista. Faz-se necessário explorar um pouco mais, desde a semiótica mesma, incluindo-se a literária, às possibilidades abarcantes dela para tal questão na América Latina Caribenha, este nosso chão de traduções sógnicas. Portanto, queremos ler e tomar a América Latina Caribenha – como este lugar epistemológico –, como um complexo, como um conjunto, como um compósito de infinitas interdependências e subordinações, como território fronteiro de linguagens próximas e distantes ao mesmo tempo.

É desde este lugar, portanto, que queremos entender o ofício, “o que fazer” do trabalho pedagógico semiótico-literário no âmbito da Educação Sociocomunitária.

Para tanto, tem-se que entrar na Semiótica mesma, para trazer pelo menos alguns rasgos, algumas notas desta forma elevada e complexa de conhecimento, que ocupa e se destaca no contemporâneo, lugar central nas pesquisas dos mais variados objetos, pois, no dizer de Lúcia Santaella, “ela é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 1999, p. 15). E por outro lado, a Semiótica se destaca porque, enquanto muitos a colocam como uma disciplina subalterna no conjunto dos sistemas e classificações do conhecimento, ela vem ressignificar todo o edifício e os fundamentos das demais ciências. “Pela primeira vez em talvez trezentos anos, a semiótica torna possível o estabelecimento de novos fundamentos para as ciências humanas. Esses fundamentos, por sua vez, tornam possíveis uma nova superestrutura para as humanidades e as chamadas ciências exatas e naturais, uma estrutura frequentemente sonhada e que a semiótica pela primeira vez coloca ao nosso alcance, contanto apenas que tenhamos um entendimento do signo e seus funcionamentos essenciais suficientemente ricos para impedir a possibilidade de isolar a pesquisa semiótica dentro da esfera da língua, no sentido dos signos construídos de que fala Perron.” (DEELY, 1990, p. 19-20).

A Semiótica é um campo difícil; ela é do âmbito da Lógica. É inerentemente plural e infinita em suas inúmeras tendências e perspectivas (Conferir: Baitello Jr., Deely, Hénault, Morris, Nöth, Santaella, Souza.). Em que pese que o termo semiótica atravesse a história do pensamento, principalmente o filosófico, tanto no Oriente quanto no Ocidente, a Semiótica é uma ciência recente tanto quanto a Linguística, campos paralelos com os quais se entrecruza e entremescla a linguagem literária. Lúcia Santaella assim diz: “Antes de tudo, cumpre alertar para uma distinção necessária: o século XX viu nascer e está testemunhando o crescimento de duas ciências da linguagem. Uma delas é a Linguística, ciência da linguagem verbal. A outra é a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem”. (SANTAELLA, 1999, p. 10).

O termo semiótica, de origem grega – *semeiōtiké*, é – , tem a ver com “diagnóstico ou observação dos sintomas” (HOUAISS e VILLAR, 2001 p. 2543). Portanto, a Semiótica tem sua origem no cam-

po da medicina grega e, desde aí, vai se deslocando não só no sentido de ganhar significações em sua semiose semântica, mas vai se constituindo num vigoroso e rigoroso campo de saber, como já sinalizado por John Deely, transformando e inovando em uma outra concepção a organização dos saberes, para além ou para aquém da classificação positivista dos saberes.

Na busca da compreensão não só semântica do termo, mas também das respectivas áreas que começam a se preocupar com a Semiótica, Charles Morris assim diz: “El término ‘semiótica’ fue adaptado por John Locke de los estóicos griegos, que a su vez estaban influidos por la tradición de la medicina griega, que interpretaba la diagnosis y la prognosis como procesos de signos. A Charles S. Peirce (1839-1914), que sigue a John Locke en este empleo del término, se debe el uso actualmente muy generalizado de la palabra ‘semiótica’. También se emplean los términos ‘significs’ y ‘semantics’, aunque actualmente se tiende a limitar el uso de semântica para referirse sólo a una rama de la Semiótica” (MORRIS, 1974, p. 13-14).

E na sequência, falando das áreas e dos campos que se interessam e elaboram aportes desde a Semiótica, Morris prossegue dizendo: “Los filósofos y lingüistas son quienes han hecho las principales aportaciones a la teoría general del signo, pero en la actualidad se realizan también amplias investigaciones en este mismo campo debidas a psicólogos, psiquiatras, teóricos de la estética, sociólogos y antropólogos”. (MORRIS, 1974, p13-14).

Ora, nesta perspectiva, a Semiótica tem muito a dizer aos distintos mundos das mais diversificadas culturas; aos mais distintos objetos presentes nas diversas culturas; ao mundo macro e ao mundo micro, orgânico e inorgânico. Pode-se afirmar que a Semiótica é este saber ou ciência do todo, ou pelo menos, esta é a sua pretensão. Isto por quê? Porque os mundos e os universos se estruturam como linguagem. Esta é a razão pela qual a questão da linguagem é tão importante e se faz fundamental na religião, na arte, na filosofia, na ciência, na técnica, na comunicação, no *Lebenswelt*, este mundo da vida cotidiana das gentes etc. E dentro da arte, constituída como linguagem ou linguagens, se inscreve a literatura que, por sua vez está, assim, também abarcada pela Semiótica e forma, com ela, o sintagma, a combinação de discursos

interpretativos por meio da qual se visa instaurar a Educação Sociocomunitária como prática estética neste trabalho.

Aqui, para efeitos elucidativos, cabe explicar a distinção contextual entre sintagma e paradigma. Paradigma é o conjunto rígido de formas que serve de modelo a determinado sistema: filosófico, linguístico, científico etc. Por sua vez, sintagma é o conjunto de estruturas que podem ser combinadas, de forma flexível, para alicerçar determinado paradigma. No caso deste artigo, o paradigma a ser flexivelmente estruturado pelas combinações possíveis graças ao sintagma proposto é o da Educação Sociocomunitária, estabelecendo-se como vias dessa estruturação as práticas estéticas humanas, plenas que são de linguagens.

Nessa plenitude de linguagens talvez resida a magnitude do pensamento semiótico, pois este nosso mundo, hoje, tão somente poderá ser entendido no âmbito da linguagem. Isto porque nosso mundo se transformou e vem se transformando rapidamente, processo no qual as imagens do mundo são modificadas. Por esta razão, a linguagem se tornou, em nosso século, a questão central. As linguagens habitam, constituem e estruturam os mundos e os universos, como visto logo acima. Por isto, a linguagem em nosso século se tornou a questão central da Filosofia, da Ciência, das artes e das demais formas de linguagens e saberes. Isto, à medida que foi ficando mais claro, recebeu o nome de “virada linguística” (linguistic turn). Por que isto? Porque, como diz Manfredo Araújo de Oliveira, “em uma palavra, não existe mundo totalmente independente da linguagem, ou seja, não existe mundo que não seja expresso na linguagem. A linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade” (OLIVEIRA, 1996, p. 13).

Mas o conceito de linguagem já é, em si, problemático, pois ele sempre foi reduzido à linguagem humana e, de forma especial, à linguagem como signo verbal. É verdade que ele abunda no mundo do humano, mas não é privilégio humano. A crítica da linguagem se desenvolveu em um complexo e vasto panorama. Se ela, a crítica, sempre esteve presente ao longo do pensamento filosófico, principalmente, é verdade que ela ganha densidade no horizonte do mundo contemporâneo. Do ponto de vista da Filosofia e da Lógica, a crítica vem desde Friedrich Nietzsche (1844-1900), passando por Heidegger, Foucault, Derrida, a Escola

de Frankfurt, Habermas, Apel, Dussel, ou seja, a crítica da linguagem passa fundamentalmente pela crítica da cultura e Gottlob Frege (1848-1925), considerado o pai da Filosofia Contemporânea, seguidos por Wittgenstein, Carnap, Austin e Quine. Desde o ponto de vista da linguística, a crítica se inicia com Ferdinand de Saussure (1857-1913), com seu Curso de Linguística Geral, que fundará a Semiótica como Semiologia, seguido por pensadores como Hjelmslev, Jakobson, Barthes, Greimas, Eco, Merleau-Ponty, Lévy-Strauss, Foucault, Lacan.

Mas será com Charles Sanders Peirce (1839-1914) que o conceito de linguagem ganhará nova dimensão e amplitude, pois se faz imperativo ampliá-lo e desenvolvê-lo; um conceito que vá mais além ou ao lado do conceito lingüicêntrico e fonocêntrico de linguagem da longa e larga tradição do pensamento europeu. Peirce, pensador, cientista e fundador da Semiótica norte-americana é quem fará esta ruptura ou esta grande demarcação. Porém, assumir esta ruptura neste trabalho, ao mesmo tempo em que se enuncia a presença da Literatura ao lado da Semiótica é um paradoxo explicável: com Peirce se alarga o conceito de linguagem para além das linguagens verbais, mas, por outro lado, também as linguagens verbais são objeto de estudo da Semiótica peirceana, e dentre elas a literária, preconizada inclusive por Italo Calvino (1990) como lugar de salvação da própria linguagem, por portar em si a imaginação e a esperança constituintes do homem como um todo.

O que interessa reter neste momento, a fim de embasar o sintagma para a Educação Sociocomunitária proposto neste estudo, é o conceito de linguagem presente na Semiótica de Peirce, até porque outras correntes como a Antropologia Cultural de Octavio Paz (1982), poeta e expoente da crítica de arte latino-americana – lugar epistemológico de onde assentamos as raízes deste estudo desde seu início, atestam também o conjunto de complementaridades entre as linguagens verbais e não verbais, todas alvos da Semiótica de Peirce. Para Paz (1982), as manifestações artísticas, verbais e/ou não verbais, são igualmente dotadas de poesia. Ele afirma que a diversidade das artes as destaca, e não as torna opostas como se poderia supor. Assim a linguagem, aqui, não se restringe ao âmbito do discurso verbal, lugar este onde se assenta a lógica ocidental. O conceito de linguagem na semiótica peirceana e na crítica de arte de Octavio Paz é amplo e está mais além ou ao lado

do próprio “verbo”. Como diz Samira Chalhoub: “No entanto, nem só de mensagens verbais vive o ser humano. A linguagem participa de aspectos mais amplos que apenas o verbo. O corpo fala, a fotografia flagra, a arquitetura recorta espaços, a pintura imprime, o teatro encena o verbal, o visual, o sonoro, a poesia – forma especialmente inédita de linguagem – surpreende, a música irradia sons, a escultura tateia, o cinema movimenta etc.”, (CHALHUB, 1987, p. 06).

Vale dizer então que a Semiótica, de orientação peirceana, toma o Universo, o Mundo (tanto orgânico como inorgânico), a Cultura, a Vida, o Homem como signo, ou como diz Peirce em suas Conferências sobre o Pragmatismo, “um vasto representam, um grande símbolo do desígnio de Deus, acabando suas conclusões em realidades vivas”. (PEIRCE, 1983, p. 34). Este vasto e polissêmico complexo sógnico: o Universo, o Mundo (orgânico/inorgânico), a Cultura, a Vida, o Homem, tudo entendido como um signo – representam – está em processo de auto-organização e de expansão infinita. Processo este que não pode ser linear e, sim, não linear. Processo este que tem a ver com o engendramento do signo. Na expressão de Lúcia Santaella, “(...) o signo, por sua própria constituição, está fadado a germinar, crescer. Desenvolver-se num interpretante (outro signo) que se desenvolverá em outro, e assim indefinidamente. Evidencia-se aí a natureza inevitavelmente incompleta de qualquer signo (...)”. (SANTAELLA, 1995, p. 43-44).

Ao se estabelecer estes marcos teóricos no âmbito do pensamento semiótico, desejamos indicar a complexidade deste saber que é a Semiótica, da vastidão que é a realidade que ela quer abarcar, de suas ligações com outros saberes, principalmente a Filosofia, a Lógica e a Linguística e dos problemas inerentes e presentes nela, como a questão mesma do signo, quando se enfrenta, principalmente, a questão do signo verbal e do signo não verbal. Isto evidencia a importância e a necessidade de uma teoria do signo.

Ao se assentar estes marcos teóricos no pensamento semiótico, enfatizando uma perspectiva, no caso, a peirceana, também não quisemos e não temos a intenção de afirmar uma ortodoxia ao pensamento semiótico. Pelo contrário. O que se quer reconhecer é que, à maneira de Saussure que diz em seu Curso de Linguística Geral, ao estabelecer as relações entre linguagem e língua, que aquela é heterogênea e esta

homogênea, desejamos, tão somente, apontar a sua heterogeneidade. Ora, o campo semiótico – se assim podemos dizer – é um campo heterogêneo como também foi já sinalizado: portanto, é um campo plural.

A pergunta que se impõe é: como fazer a transposição do que foi dito até então, relativamente aos marcos teóricos, para um sintagma concernente à constituição da Educação Sociocomunitária a partir do ponto de vista da estética? Como determinar com uma certa suficiência um desenho que possa contribuir de forma solidária e amorosa – pois, como reconhece Saussure, a linguagem e a língua são solidárias e, como diz Peirce, o amor é o que conserva o processo infinito do signo – com as necessidades e demandas da proposta alavancada pela Literatura e a Semiótica neste estudo?

Esta tarefa não é fácil. Portanto, vale apresentar elementos que possam ser sugestivos para um processo maior que é a Educação mesma e, no caso em tela, a Educação Sociocomunitária. É isto que desejamos fazer.

Se se olha para o que aponta e sugere o conceito de Educação Sociocomunitária, descrito por este Programa de Mestrado em Educação, tem-se o seguinte:

“Descrição entendido o comunitário como o predomínio das relações de interesses comuns, com características de intersubjetividade propiciadoras de modalidades organizacionais que podem construir a autonomia, e entendido o societário contemporâneo como a expressão da convivência caracterizada pelo conflito entre a normatização instaurada pela racionalidade burocrática e os direitos conquistados pela cidadania, este Programa se propõe a investigar as condições da práxis educativa que intensifique esses processos de autonomia e cidadania.”

O enunciado acima apresenta uma concepção e visão de Educação Sociocomunitária, entendendo-a a partir de uma sociedade em conflito, portanto em tensão, constituída por uma concepção de sujeito, cuja marca é a intersubjetividade, e os processos característicos de uma práxis educativa constituídos pela autonomia e cidadania. A ênfase aqui anunciada passa por, e se assenta, sob uma teoria crítica da sociedade. As Ciências Sociais aqui são postuladas, principalmente a Sociologia e a Filosofia.

Se voltarmos o olhar para a primeira metade do século passado, uma concepção de Educação Sociocomunitária, principalmente de inspiração

norte-americana, apresentar-se-á com uma tarefa de articular a escola à sociedade e vice-versa. Na obra de Edward G. Olsen, *La Escuela ya La Comunidad*, cuja primeira edição é de 1951 e reimpressão de 1960, segue a seguinte concepção de Educação Sociocomunitária:

Por muchas fuentes se sabe que en la vida todo es educativo, que la escuela democrática debe llegar a preocuparse por el mejoramiento de la comunidad y la convivencia humana, que las principales etapas y problemas de la vida deben ser la base de la orientación del curriculum, que la educación funcional requiere participación eficaz en las actividades constructivas de la comunidad, y que en esta edad del aire debe entenderse por comunidad tanto la localidad como la región, la nación y hasta el mundo entero. Estos puntos de vista dominan el modo actual de pensar norteamericano en materia de educación. (OLSEN, 1960, p. VII).

A concepção de uma Educação Sociocomunitária na visão de Olsen é compreendida como uma concepção de uma Escola Comunitária que tem por objetivo pensar, propor e praticar uma escola cuja educação é vital, ou seja, os processos sociais da vida não podem estar separados da própria escola e vice-versa. Assim diz Olsen: “La educación norteamericana se encuentra en el umbral de una orientación más vasta y mucho más fructífera que nunca: la de la escuela de la comunidad, enfocada hacia la vida misma”, (OLSEN, 1960, p. 11).

Tal concepção é uma continuidade de uma outra, a da Escola Progressista. Ambas estão a fazer, no contexto norte-americano, uma crítica ao modelo de uma outra concepção denominada de Escola Acadêmica. A concepção da Escola Comunitária tem seus fundamentos em autores como: Comenius, Rousseau, Salzman, Pestalozzi, Spencer, Parker, Montessori, Dewey, Hart, Kilpatrick, Harold Rugg, Counts, Hanna, Carr e tantos outros que apareceram desde o século XVII.

Pelos significantes desta concepção chamada Escola Comunitária apresentados, pode-se inferir uma tendência de uma visão de mundo e de educação constituída pelo liberalismo e pelo escolanovismo. Esta tendência, no Brasil, começou a dar-se também em fins do século XIX e permeou, bem como ainda permeia, toda uma concepção de educação feita e praticada no Brasil e, de passagem, no continente latino-americano-caribenho, ainda hoje.

Se olharmos agora para a Europa, principalmente Portugal, vem

se construindo e formulando uma tentativa de sistematização de uma Educação Sociocomunitária entendida, nas bases epistemológicas, como educação social. As áreas de intervenção desta educação assim se apresentam: educação de adultos; educação especializada; educação laboral e ocupacional; educação para o tempo livre; educação cívica; educação comunitária; educação para a saúde; educação penitenciária; educação intercultural e educação ambiental. (Conferir: Carvalho e Baptista, 2004, p.63.)

O referido modelo de educação social em Portugal tem um traço transdisciplinar e solicita áreas como: psicologia social, psicologia, história, antropologia, filosofia da educação, ética e pedagogia social. A educação social, assim perspectivada, entende que esta tarefa não é tão-somente da escola, mas fundamentalmente, é uma tarefa que dimana de todas as instâncias sociais. Assim, a escola não é mais um problema pedagógico, e sim, social. “A escola tornou-se prioritariamente um problema social e não pedagógico ou que é pedagógico na medida em que é social.” (CARVALHO e BAPTISTA, 2004, p. 14).

Conceitos como inclusão, exclusão, violência social, marginalidade, cotidiano, segurança, educação, solidariedade social etc., e autores como Hegel, Marx, Nietzsche, René Girard, dentre outros, mas principalmente Michel Foucault, entendido nesta perspectiva como o filósofo da exclusão ao reconhecer na sociedade não aquilo que é valorizado, mas justamente aquilo que é rejeitado: a loucura, serão as referências teóricas e de métodos de tal abordagem.

A Educação Social é formulada e praticada justamente na tensão entre a afirmação do Estado de Direito e a emergência do Estado Social, entre a afirmação dos Direitos Cívicos e a emergência dos Direitos Sociais, entre a afirmação da proteção civil por parte do Estado e a emergência dos deveres de proteção social.

A abordagem de uma Educação Sociocomunitária na perspectiva norte-americana, como escola comunitária, e na perspectiva europeia-portuguesa, como educação social, revelam e apontam para a importância de tal debate. A primeira abordagem emerge de um país marcado profundamente pela Grande Depressão e pela Segunda Grande Guerra; já a segunda abordagem emerge da experiência de uma Europa que vem se organizando sob o signo da União Europeia, também vin-

da da Primeira e da Segunda Guerras e que vive no contexto do estado do bem-estar social.

No contexto da América Latina Caribenha e do Brasil, a realidade se apresenta de forma completamente diferente e distinta.

Antes de apontar e sugerir alguns pontos que possam ser elementos constitutivos para uma proposta estética de constituição da Educação Sociocomunitária por meio da Literatura e da Semiótica, cremos ser ainda de importância fundamental voltar à questão do locus, ou seja, do *lugar epistemológico* que apontávamos logo acima: a *América Latina Caribenha*. Não é possível fazer aqui uma teoria da América Latina Caribenha, mas cabem alguns traços para se poder pensar a questão da Educação Sociocomunitária neste lugar epistemológico dentro do qual também como nação nos inscrevemos.

A América Latina Caribenha é um continente jovem e em devir. Nela existem exageros de calor cultural, a despeito de se ter que conviver – e não dá para se fazer vistas cegas quanto a isso – ainda sob o signo de uma teoria da dependência: econômica, tecnológica, política etc. Quanto a esta questão, o geógrafo e pensador brasileiro Milton Santos, em sua obra *Ensaio sobre a urbanização latino-americana*, ao discutir, no capítulo sobre *Alguns aspectos da crise urbana na América Latina*, aponta os seguintes pontos para se entender o fenômeno da crise urbana na América Latina: as diferenças de renda; as diferenças de consumo; subemprego e desemprego; o endividamento; marginalidade e favelização; amontoamento; problemas de nutrição e de saúde; a inacessibilidade aos serviços; e, insegurança e isolamento. (Conferir: Santos, 1982, principalmente as páginas 151-175).

Culturalmente, a América Latina Caribenha está sob o signo da tradição arábico-luso-hispânico-afro-indígena, revelando-se, do ponto de vista sonoro, uma sinfonia polifônica e, sob o ponto de vista da cinemática, um mosaico de signos fílmicos que fluem de maneira diferente em cada região, como também, no interior de uma mesma região, demonstrando assim as tensões históricas, culturais e sociais que a vêm permeando desde o início de sua constituição.

Duas distintas formas de “estar no mundo” a originam e permeiam na sua vasta presença mais do que continental: a portuguesa e a hispânica. É certo que esses dois pequenos países fazem parte da

mesma Península Ibérica, contudo sua constituição cultural se bifurca em determinado ponto na história, e essa bifurcação também se faz sentir na América Latina Caribenha, onde essas duas influências vigorosas se presentificam e acentuam, continuando seus caminhos distintos em consonância com as características locais que assimilaram e de cuja tensão somos os frutos. O poeta brasileiro Murilo Mendes (1976) proclama, em seu poema *A Tesoura de Toledo*, do lado brasileiro desta bifurcação cultural, a bipartição primordial que constitui a Espanha, tornando-a distinta de Portugal, e que também constituirá, por sinal, a América Latina Caribenha, guardadas as proporções desta metáfora:

No citado poema, Mendes diz que Toledo – cidade espanhola famosa por sua milenar produção de tesouras e onde a antiga presença moura está ainda por toda parte, inclusive na catedral gótica da cidade, é um lugar em que as tensões entre Europa e África se presentificam como nesse utensílio: encaixam-se; abrem e fecham o espaço; desajustam-se; medem suas garras afiadas, a um só tempo finas e rudes; situam o concreto. No Brasil de Murilo Mendes, ainda que de modo distinto, verifica-se esta presença dos elementos não europeus que o constituem pela existência indígena e africana, como no restante da América Latina caribenha. Mas aqui a presença do elemento árabe se faz sentir de maneira mesclada e indireta, corporificada pelas influências trazidas pelos portugueses, por exemplo, notadamente no nosso léxico.

Como se vê, essa bifurcação cultural luso-espanhola se dá na medida em que a presença moura na Espanha se prolonga e acentua por muito mais tempo do que em Portugal, tanto que é sentida até hoje em redutos sabidamente mouriscos desde o início da presença desses povos, como Toledo e Granada. Essa presença moura espanhola que se verificou muito menos intensamente em Portugal é o que dá configuração barroca à América Latina Caribenha ainda em nossos dias.

O Barroco Brasileiro, herdado da tradição portuguesa, se verifica, por exemplo literariamente, com presenças como Padre Antônio Vieira e Gregório de Matos Guerra. Mas hoje em dia, embora se possa levantar o contributo de Oswald Andrade e Mário de Andrade para a tradição neobarroca brasileira acentuando-se os elementos locais do país, esta influência barroca se faz sentir, contemporaneamente, muito mais nas tensões sociais que a constituem do que nas produções cultu-

rais que a representam, sendo díspar o caminho tomado pelas nossas artes nos séculos XX e XXI.

Os supracitados exageros de calor cultural têm a ver com o modo como a luz na América Latina Caribenha perpassa o mundo dos objetos. Esta radiação eletromagnética provoca e produz sensações complexas, exigindo uma teoria e práxis dos sentidos portanto, bem como, um pensamento correspondente também complexo, para se dar conta da multiplicidade e complexidade que é a América Latina Caribenha. Portanto, esses “exageros” já revelam uma América Latina Caribenha esteticamente barroca, como se verifica em Jorge Luís Borges (2000), para quem o acesso ao mundo dos fenômenos se dá, alternativamente, por meio de todos os cinco sentidos a um só tempo, conforme se faça necessário, sem que nenhum se superponha aos demais.

García-Canclini sinaliza sobre a necessidade de saberes nômades para se apreender este complexo cultural, portanto, semiótico, que é nosso continente, rompendo com as oposições e com os saberes estanques. Assim ele diz: “Así como no funciona la oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno, tampoco lo culto, lo popular y lo masivo están donde nos habituamos a encontrarlos. Es necesario desconstruir esa división en tres pesos, esa concepción hojaldrada del mundo de la cultura, y averiguar si su hibridación puede leerse con las herramientas de las disciplinas que los estudián por separado: la historia del arte y la literatura, que se ocupan de lo ‘culto’; el folclor y la antropología, consagrados a lo popular; los trabajos sobre comunicación, especialmente en la cultura masiva. Necesitamos ciencias sociales nómadas, capaces de circular por las escaleras que comunican esos pisos. O mejor: que rediseñen los planos y comuniquen horizontalmente los niveles.” (GARCÍA-CANCLINI, 1995, p. 14-15).

Néstor García-Canclini, pensador latino-americano da Argentina e residente no México, transita nos variados campos, para fazer valer sua sugestão de um saber mais do que estático, nômade, para se pensar este continente jovem e em devir, como a filosofia, a estética, a sociologia, a antropologia, a educação. Na obra citada – *Culturas Híbridas* – García-Canclini propõe um caminho para se investigar sobre o consumo cultural no processo de nossa modernidade tardia. Compreender a questão do consumo cultural nas relações existentes entre o culto,

o massivo e o popular, passa fundamentalmente por compreender a modernidade tardia que é o continente latino-americano-caribenho, o papel do Estado, da política, da democracia, questões estas, dentre outras, tematizadas em *Culturas Híbridas*. Compreender esta modernidade tardia é também, assim, compreender o fenômeno da Educação Sociocomunitária que aflora e se constitui contemporaneamente na América Latina Caribenha, inclusive no Brasil.

Se com Garcia-Canclini aprendemos uma América Latina Caribenha híbrida, com o pensador Enrique Dussel iremos aprender uma América Latina Caribenha que considerando-se a totalidade totalizada do centro, ou seja, da Europa e dos Estados Unidos, o nosso continente latino está à margem da história, à margem da razão, ou seja, está na exterioridade.

Enrique Dussel (1934) é, antes de mais nada, alguém que constrói e elabora seu pensamento desde o continente latino-americano-caribenho. Seu compromisso ético-teórico é com o “terceiro mundo”: América Latina, África e Ásia. Seu pensamento é a expressão das realidades dos excluídos e do mundo das vítimas.

O mundo ocidental é pensado hierarquicamente e não anarquicamente e, em que pese que já se tinha notícias da América bem antes de ser “descoberta”, ela nasce, portanto, já moderna. Esta é a tese central de 1492 - *O Encobrimento do Outro*, de Dussel.

Nesta sua obra, Dussel dialoga com toda a tradição do pensamento filosófico do ocidente moderno e pós-moderno, como por exemplo Edmund O’Gorman, Alberto Caturelli, Richard Rorty, Karl-Otto Apel, Jürgen Habermas e outros. Seguindo na mesma linha de pensamento de Tzvetan Todorov (em *A Conquista da América – A questão do Outro*), e fazendo uma forte crítica aos anteriores, a tese de Dussel passa pelas diversas figuras (gestalt) de leituras da América Latina como: “invenção”, “descobrimento”, “conquista” e “colonização”, revelando os seus conteúdos teóricos, espaciais e diacrônicos distintos, mostrando como o outro não foi descoberto como outro, mas sim, como o “si-mesmo” e, portanto, o outro foi negado como “encobrimento”.

Outra tese de Dussel é a sinalização de “uma ‘teoria’ ou ‘filosofia do diálogo’ – como parte de uma ‘filosofia da libertação’ do oprimido, do incomunicado, do excluído, do outro”. (DUSSEL, 1993, p. 8).

Dussel está criticando uma leitura conclusiva portadora de uma linguagem unidimensional sobre a América Latina Caribenha, razão pela qual postula uma “teoria” ou “filosofia do diálogo”, portanto.

Enrique Dussel é filósofo cristão, teólogo e historiador. Nasceu em 1934 em uma aldeia da província de Mendoza, Argentina. Sua formação e a evolução de seu pensamento cobre o arco de sua existência, que se principia nos anos da juventude na Universidade Nacional de Cuyo, em permanência na Europa e dois anos em Israel e Argentina novamente, quando de seu regresso. Depois, após sua casa ser bombardeada pela direita peronista, inicia-se sua nova fase com o exílio no México, onde se encontra até hoje, em franca atividade e produção nos campos da filosofia, teologia e história.

Raúl Fornet-Betancourt assim precisa o pensamento dusseliano: “(...) Partindo da alteridade como experiência fundamentalmente antropológica, o pensamento latino-americano deverá constituir-se, portanto, como pensamento de uma totalidade aberta e realizadora de uma autêntica ecumene. Somente um pensamento deste tipo será realmente libertador, pois, por superar o momento totalitário próprio de todo pensamento e da totalidade fechada, é capaz de pensar na libertação de tal forma que, em lugar de conduzir à exclusão ou à escravização de um novo grupo de homens, leve à conciliação de todos os homens, mediante um chamado à conversão. A opção fundamental que deve tomar um pensamento autenticamente latino-americano é, pois, a de abrir-se ao outro como outro além de sua totalidade, quer dizer, a de estar sempre disposto a escutar o chamado da voz do outro e dispor-se a seu serviço. Esta seria a melhor superação do pensamento dominante da totalidade dominadora.”

“Por fundar-se na experiência antropológica da alteridade, quer dizer, por brotar da disposição fundamental de escutar o outro e de aceitá-lo como semelhante, sem destruir ou negar a sua diversidade, o pensamento latino-americano autêntico tem que realizar, na opinião de Dussel, sua superação da filosofia europeia pelo caminho metodológico da analogia. ‘A superação real de toda esta tradição – nos diz – além de Marcel e Buber, tem sido a filosofia de Levinas, ainda europeia e, exclusivamente, equívoca. Nossa superação consistirá em repensar o discurso a partir da América e da *ana-lógia*’. Para Dussel é necessário, com efeito, repensar o discurso europeu da alteridade e do contexto

concreto de nossa América, porque é aqui que se experimenta que o outro não é meramente o outro pensado como a dimensão quase que neutra do ‘absolutamente outro’, senão que é justamente esse outro vivente que tem sido expulso da totalidade pensada pela Europa, a saber, o povo sofrido da América, África e Ásia. O discurso europeu deve ser repensado a partir da analogia, porque o que se quer estabelecer é um pensamento que, pelo fato de brotar do outro e da abertura ao outro, se desenvolve como uma verdadeira relação dialógica e leve, assim, a uma totalidade vivida como autêntica ecumene”. (FORNET-BETANCOURT, p. 54-55).

Na concepção filosófica formulada por Enrique Dussel, vale sinalizar, há um diálogo eminentemente profundo com o pensamento educacional formulado por Paulo Freire. O que há é a subsunção do pensamento de Freire por Dussel. Dizendo d’outra maneira, a Filosofia da Libertação subsume a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. A Pedagogia do Oprimido é considerada, incluída, inserida, admitida na Filosofia da Libertação em perspectiva dusselina, portanto.

Paulo Freire é, portanto, este grande mestre da educação que inspirou ousadia em muita gente, latino-americanamente falando, bem como mundialmente. Este mestre que afirmou imperativamente que “ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1979, p. 220).

Considerações finais

Ora, até aqui, afirmamos três estruturas de pensamento: a de Charles Sanders Peirce e Octavio Paz, a de Enrique Dussel e a de Paulo Freire. Afirmamos estas três estruturas para alavancar uma Proposta de constituição estética da Educação Sociocomunitária por meio da Literatura e da Semiótica. O que é que aproxima estes três pensadores para se poder formular, desde o topo latino-americano-caribenho, uma Proposta que esteja em consonância com o enunciado acima, em que se possa enfrentar o desafio de pensar questões como: intersubjetividade, racionalidade burocrática normatizada e direitos conquistados pelos processos de autonomia e cidadania?

Dentre os vários aspectos que constituem estas três estruturas de pensamento, queremos ressaltar dois pontos fundamentais, dos quais

outros se desdobram. O primeiro e, talvez, para nós, o mais fundamental, é que estas três estruturas teóricas, a de Peirce e Paz, a de Dussel e a de Freire, constituem no continente americano um giro de pensamento. Peirce, na América do Norte, opera este giro, quando inaugura sua concepção de linguagem, já apresentada anteriormente, entendida como linguagem verbal e não verbal, assim como o faz Octavio Paz no México já em nosso tempo. Portanto, ambos propõem uma concepção e uma teoria do signo que se dispõe a abarcar toda a realidade, sem ser totalitária, pois aquela, a realidade, está em processo infinito de semeiose.

Paulo Freire, junto com tantos outros no continente latino-americano-caribenho, inspirou o giro filosófico latino-americano-caribenho, e a expressão máxima deste giro dar-se-á com a Filosofia da Libertação, pois o movimento da libertação no contexto latino-americano-caribenho é algo de magnânimo, complexo e profético. Três obras, então, além daquelas que se encontram no âmbito do pensamento sociológico e do pensamento teológico, marcam de forma sîgnica o giro filosófico latino-americano-caribenho: a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, em 1968 no Chile; a *Filosofia da Libertação*, de Enrique Dussel, em 1977 no México; e a *Psicoterapia do Oprimido*, de Alfredo Moffatt, em 1971 na Argentina.

O segundo ponto permeante, constitutivo e constituinte das três estruturas teóricas aqui aventadas é a linguagem, não necessariamente a verbal, mas nada nos impede de incluí-la na presente discussão; até devemos fazê-lo por conta da presença supraenunciada da Literatura. Se em Peirce e Paz a linguagem aparece como a questão mesma de seu pensamento, em Freire e em Dussel, ela é constitutiva na compreensão e na transformação da realidade do mundo. A linguagem é mediadora, criadora e procriadora, portanto, é comunicação. Nela se expressa, expressando a realidade, o mundo, a história, a vida, a existência, o mistério, portanto, o sentido. O processo de semiose, ou seja, o do engendramento do signo, é dinâmico nas três estruturas de pensamento, revelando a in-conclusão e o in-acabamento do mundo e do homem.

Assim, Peirce e Paz dão à linguagem, cada um a seu turno e tempo, uma dimensão lógica e estética, Freire lhe dá uma dimensão pedagógica e Dussel, uma dimensão axiológica, todas constituintes do fenôme-

no em constante devir da Educação Sociocomunitária, refletindo sobre ele e discutindo-o.

Postos os dois pontos que cremos fundamentais nas estruturas teóricas apresentadas, outros pontos como: intersubjetividade, intencionalidade, sentido, autonomia/emancipação/libertação, responsabilidade, solidariedade, esperança, compaixão, se desbordam em sua densidade, profundidade e extensão.

Isto posto, torna-se possível então sugerir e, ao mesmo tempo, indicar alguns caminhos no cenário da constituição estética – literária e semiótica da Educação Sociocomunitária. A sugestão e a indicação podem caminhar dimensionando as atitudes fundamentais à própria Filosofia, quais sejam, a da admiração e a da problematização. Não há reflexão – no sentido de reflectere, voltar atrás –, sem estas duas dimensões fundamentais e instauradoras do ofício do filosofar, que permeiam os demais discursos interpretativos, como o literário e o semiótico, aqui em destaque. Assim, são também o admirar e o problematizar, inclusive no campo da Estética, que nos permitirão constituir o devir da Educação Sociocomunitária, tanto a partir do viés semiótico-literário que escolhemos, quanto a partir de qualquer outro viés desse fenômeno que as intensionalidades dos sujeitos que o constituem e dele participam possam escolher. Assim fizeram e fazem Peirce, Paz, Freire e Dussel, e da mesma forma o fazemos nós também neste trabalho, esperando que esta centelha se propague e prolifere.

Referências Bibliográficas

- BAITELLO, Jr., Norval. *O Animal que Parou os Relógios*. São Paulo: Anablume, 1997.
- BORGES, Jorge Luís. *Esse Ofício do Verso*. 2ª reimp. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CALVINO, Italo. *Seis Propostas para O Próximo Milênio*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARVALHO, A. Dias de e BAPTISTA, I. *Educação Social: Fundamentos e estratégias*. Porto-Portugal: Porto Editora, 2004.
- CHALHUB, Samira. *Funções da Linguagem*. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- COPLESTON, S.J., Frederick. *A History of Philosophy – Empiricism, Idea-*

lism, and Pragmatism in Britain and América. (Volume VIII – Modern Philosophy). New York, London, Toronto, Sydney e Auckland: Image Books, 1994.

DEELY, John. *Semiótica Básica*. São Paulo: Editora Ática: 1990.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da Libertação na América Latina*. São Paulo-Piracicaba: Co-edição: Edições Loyola e Editora Unimep, S/d.

_____. *Filosofía de la Liberación*. Argentina: Ediciones la Aurora, 1985.

_____. D. 1492 – *O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*: Conferências de Frankfurt. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1993.

FORNET-BETANCOURT, Raul. *Problemas atuais da filosofia na hispano-américa*. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

GARCÍA-CANCLINI, Nestor. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1995.

HÉNAULT, Anne. *História concisa da Semiótica*. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário HOUAISS da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUSSERL, Edmund. *Idéias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica*. Aparecida-SP: Idéias&Letras, 2006.

MENDES, Murilo. A Tesoura de Toledo. In: MENDES, Murilo. *Antologia poética*. Sel. João Cabral de Melo Neto. Introd. José Guilherme Merquior. Rio de Janeiro: Fontana; Brasília: INL, 1976.

MOFFAT, Alfredo. *Psicoterapia do Oprimido: ideologia e técnica da psiquiatria popular*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

MORRIS, Charles. *La Significacion y Lo Significativo*. Madrid: Alberto Corazon Editor, 1974.

NÖTH, Winfried. *A Semiótica no Século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. *Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

OLSEN, E. G. *La Escuela y La Comunidad*. México: Union Tipográfica Editorial, 1960.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta Lingüístico-Pragmática na*

- Filosofia Contemporânea*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- PAZ, Octavio. *O Arco e a Lira*. 2ª ed. Tradução de Olga Savary. Coleção Logos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Escritos Coligidos*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção: Os Pensadores), 1983.
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética (Volume Único)*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1985.
- SANTAEILLA, Lúcia. *A Teoria Geral dos Signos – Semiose e Autogeração*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- _____. *O Que é Semiótica*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- _____. *Semiótica Aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- _____. e NÖTH, Winfried. *Semiótica (Bibliografia Comentada)*. São Paulo: Experimento, 1999.
- SANTOS, Milton. *Ensaio sobre a urbanização latino-americana*. São Paulo: Editora Hucitec, 1982.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix/SOUZA, Licia Soares de. *Introdução às Teorias Semióticas*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; Salvador-BA: FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.