

**MICHEL SERRES E GRAMÁTICAS MESTIÇAS**

*Layssa de Jesus Alves Duarte (UFT)*

[layssajaduarte@gmail.com](mailto:layssajaduarte@gmail.com)

*Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)*

[luizpeel@uft.edu.br](mailto:luizpeel@uft.edu.br)

**RESUMO**

Este texto busca tratar sobre o ensino de gramática padrão sob a perspectiva filosófica de Michel Serres. O referido filósofo aborda em sua obra um assunto recorrente na filosofia atual: a necessidade de uma visão alternativa ao pensamento clássico. Da lógica clássica de Aristóteles – que ele considerou como instrumento para a construção da filosofia e da ciência – procedem a ideia de silogismo, a busca pelo conhecimento por meio de processos de indução e dedução, bem como a lógica da contradição, do tempo cronológico e do terceiro excluído. Do pensamento de alguns filósofos atuais procede a busca por uma visão alternativa sobre a construção do conhecimento e o funcionamento dos organismos físicos e sociais. Nessa vertente, buscaremos em Nicolescu (2009), Deleuze (2003), Peirce (2005), Simondon (2005) e, principalmente, em Serres (1990) traçar um caminho para o ensino de gramática padrão, considerando não a lógica clássica, mas a lógica da mestiçagem e do terceiro incluído.

**Palavras-chave:**

Filosofia. Gramáticas. Mestiçagem.

**ABSTRACT**

This text aims to deal with standard grammar teaching through the philosophical perspective of Michel Serres. This philosopher approaches in his work a recurring subject in the current philosophy: the necessity of an alternative vision to the classic thought. From the classical logic of Aristotle – which he considered as an instrument for the construction of philosophy and science – proceed the idea of syllogism, the search for knowledge through processes of induction and deduction, as well as the logic of contradiction, the idea of a chronological time and the law (or principle) of the excluded middle. By the thinking of some current philosophers proceeds the search for an alternative vision about the construction of knowledge and about the physical and social organisms' operation. In this aspect, we will look at the works of Nicolescu (2009), Deleuze (2003), Peirce (2005), Simondon (2005) and, mainly, Serres (1990) to find a way to standard grammar teaching, not considering classical logic, but the crossbreeding and the included middle logic.

**Keywords:**

Crossbreeding. Grammars. Philosophy.

## **1. Introdução**

Pretendemos, neste texto, traçar algumas relações entre conceitos filosóficos e ensino de gramáticas. Entendemos que as investigações filosóficas e científicas, bem como a disseminação do conhecimento, são profundamente influenciadas pela lógica clássica, o mesmo acontece com o ensino de gramática.

Sob o pensamento clássico aristotélico, temos a ideia de silogismo, da qual derivamos conceito de dedução e a lógica do terceiro excluído. Por meio desses conceitos, tem-se ensinado gramática desconsiderando os níveis de conhecimento já adquiridos pelo aluno sobre a gramática padrão e, além disso, tomando a normatividade como o único foco possível do ensino.

Sob uma nova lógica, a do terceiro incluído, partimos da ideia de que há níveis de conhecimento da normatividade gramatical em uma criança quando ela chega à escola. Esses níveis precisam ser analisados e desenvolvidos formalmente, de modo a ampliar o conhecimento da gramática padrão, considerando que o aluno domina as gramáticas que adquiriu em sua vivência familiar e social. A gramática padrão passa a ser uma dessas gramáticas que irão compor o seu repertório linguístico.

Na primeira seção, apresentamos o conceito de silogismo, que origina a lógica do terceiro excluído. Na segunda, tratamos sobre algumas visões filosóficas alternativas à lógica clássica, mencionando os conceitos de paradoxo, tempo aiônico, lógica do terceiro incluído e mestiçagem. Na terceira e última seção, buscamos relacionar tais conceitos ao ensino de gramática, considerando, principalmente, o conceito de mestiçagem.

## **2. Aristóteles, a lógica clássica e o terceiro excluído**

Em relação ao pensamento de Aristóteles, o que mais nos interessa neste trabalho são partes de seus tratados de lógica, mais especificamente em relação a alguns livros do *Órganon*. Segundo Pessanha (1983, p. X), para Aristóteles, “a lógica não seria parte integrante da ciência e da filosofia, mas apenas um instrumento (*órganon*, em grego) que elas utilizam em sua construção”. Essa visão acerca da lógica, obviamente, influenciou os estudos da ciência e da filosofia durante séculos. Os tratados aristotélicos de lógica constituem várias obras,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

O *Órganon* inclui: as *Categorias*, que estudam os elementos do discurso, os termos da linguagem; *Sobre a Interpretação*, que trata do juízo e da proposição; os *Analíticos* (*Primeiros* e *Segundos*), que se ocupam do raciocínio formal (*silogismo*) e a demonstração científica; os *Tópicos*, que expõem um método de argumentação geral, aplicável em todos os setores, tanto nas discussões práticas quanto no campo científico; *Dos Argumentos Sofísticos*, que complementam os *Tópicos* e investigam os tipos principais de argumentos capciosos. (PESSANHA, 1983, p. X, XI, grifos do autor)

Das seis obras que compõem o *Órganon*, interessa-nos os *Analíticos Anteriores*, por trazerem a ideia geral de silogismo, e os *Analíticos Posteriores*, por trazerem a ideia de silogismo associada à ciência. Entendemos que, para o pleno conhecimento a respeito dessas questões voltadas à lógica, é preciso conhecer a obra de Aristóteles de forma mais aprofundada. Entretanto, para o objetivo a que nos propomos, será conveniente nos determos, como dissemos, apenas nos aspectos relacionados à ideia de silogismo: uma dedução, ou conclusão deduzida por meio de premissas.

O silogismo é uma locução em que, uma vez certas suposições sejam feitas, alguma coisa distinta delas se segue necessariamente devido à mera presença das suposições como tais. Por 'devido à mera presença das suposições como tais' entendo que é por causa delas que resulta a conclusão, e por isso quero dizer que não há necessidade de qualquer termo adicional para tomar a conclusão necessária. (retirado do *Órganon – Analítico Anterior*, p. 113)

Um silogismo constitui-se por três proposições ou termos: a primeira é a premissa maior (universal e supostamente verdadeira), a segunda é a premissa menor (também supostamente verdadeira), a terceira é deduzida por meio das demais, é a conclusão. O exemplo colocado pelo tradutor do *Órganon* pode esclarecer melhor ao leitor:

Todas as aves têm asas; (premissa maior)

Todos os patos são aves; (premissa menor)

Todos os patos têm asas. (conclusão)

Podemos imaginar outras premissas e utilizar esse mesmo raciocínio, por exemplo: “todo ser vivo é mortal” (premissa maior), “todos os leões são seres vivos” (premissa menor), “todos os leões são mortais” (conclusão). Quando duas suposições são feitas (premissa maior e premissa menor), devido à simples existência delas, constata-se, “inerroneamente”, a existência da terceira (conclusão): “É o mesmo que dizer que um termo está contido inteiramente num outro termo e dizer que um ter-

mo é predicado de outro termo tomado universalmente” (retirado do *Órganon – Analítico Anterior*, p. 113). A isso chamamos, ou melhor, Aristóteles chamou de *silogismo perfeito*:

Chamo de silogismo perfeito o que nada requer além do que nele está compreendido para evidenciar a necessária conclusão; de imperfeito aquele que requer uma ou mais proposições as quais, ainda que resultem necessariamente dos termos formulados, não estão compreendidas nas premissas [...] Quando três termos estão de tal forma ligados entre si que o último está completamente contido no termo médio e o termo médio está completamente contido ou não contido no primeiro termo, então teremos necessariamente um silogismo perfeito nos extremos. Entendo por termo médio aquele que tanto está contido num outro quanto contém um outro em si mesmo e que ocupa a posição mediana; por extremos entendo tanto o termo contido ele mesmo num outro quanto aquele no qual um outro está contido. (retirado do *Órganon – Analítico Anterior*, p. 113-116)

Ou seja, o silogismo perfeito ocorre quando três termos estão ligados entre si, de forma que o último é contido no do meio e este é contido no primeiro. O termo do meio tanto está contido quanto contém outro termo em si mesmo. O termo maior (primeiro) é aquele que contém o termo médio. O menor (terceiro) é aquele que se subordina ao termo médio. Silogismos desse tipo são considerados silogismos perfeitos e ocorrem quando as premissas são expressas de tal forma que resultam em uma conclusão evidente, sem que haja a necessidade de acrescentar outras premissas. Caso sejam necessárias mais premissas para se alcançar uma conclusão, o silogismo será imperfeito ou potencial.

A ideia de silogismo pode também ser esclarecida por meio dos três princípios ou três leis do pensamento formuladas por Aristóteles. A lei ou princípio que mais nos interessa é o terceiro, segundo esse princípio, ou uma proposição é verdadeira ou sua negação é verdadeira, não há uma terceira possibilidade, ou seja, há um terceiro excluído. Os três princípios complementam uns aos outros, conforme segue:

- Princípio da identidade: *A é A*.
- Princípio da não contradição: Se *A é A*, é impossível que *A* seja *não A*.
- Princípio do terceiro excluído: *A é X* ou *não X*.

Utilizando um exemplo anterior, podemos aplicar esses princípios da seguinte forma:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- Todas as aves têm asas = todas as aves têm asas (fato incontestável).
- Se *todas as aves têm asas*, é impossível que *todas as aves não tenham asas*.
- Todos os patos *têm* asas, ou todos os patos *não têm* asas (não há uma terceira possibilidade.).

Ou, ainda, utilizando outro exemplo:

- Todos os homens são mortais (premissa maior).
- Sócrates é homem (premissa menor).
- Sócrates é mortal (conclusão).

Que pode ser assim desenvolvido:

- Todos os homens são mortais = todos os homens são mortais (fato incontestável).
- Se *Sócrates é homem*, é impossível que Sócrates seja “*não-homem*”.
- Sócrates *é* homem, ou Sócrates *não é* homem (não há uma terceira possibilidade.).

O princípio ou lei do terceiro excluído atesta a não existência de um meio termo, ou de uma terceira via entre a verdade e a não verdade. Alguns estudiosos de diversas áreas do conhecimento têm contestado essa ideia, como é o caso do físico Barsarab Nicolescu, que, por meio de estudos da física, constatou que o funcionamento de fenômenos que ocorrem em dimensões atômicas não segue a lógica clássica proposta por Aristóteles.

### **3. O terceiro incluído (e instruído)**

Dessa forma, surge, não só na física, mas na filosofia moderna, a ideia de um “terceiro incluído”. Nicolescu (2009) explica que repensar o conceito aristotélico não significa adotar um princípio de contradição, mas de paradoxo:

O terceiro incluído não significa de modo algum que se possa afirmar uma coisa e seu contrário, o que, por anulação recíproca, destruiria toda possibilidade de predição e, portanto, toda possibilidade de abordagem ci-

entífica do mundo. Trata-se antes de reconhecer que, em um mundo de interconexões irreduzíveis (como o mundo quântico), realizar uma experiência ou interpretar os resultados experimentais reverte inevitavelmente em um recorte do real que afeta o próprio real. A entidade real pode, desse modo, mostrar aspectos contraditórios que são incompreensíveis, absurdos mesmo, do ponto de vista de uma lógica fundada sobre o postulado “ou isso ou aquilo”. Esses aspectos contraditórios deixam de ser absurdos em uma lógica fundada sobre o postulado “e isso e aquilo”, ou antes, “nem isso nem aquilo”. (NICOLESCU, 2009, p. 2)

Partindo desse pensamento, a lógica clássica torna-se insuficiente para explicar todos os fenômenos, já que muitos deles parecem mais subordinados ao paradoxo do que a uma lógica que considera um princípio de não contradição. Tanto o paradoxo quanto a contradição são conceitos filosóficos ligados a relações lógico-temporais. As próprias relações clássicas de contradição [orientadas pelos princípios de identidade ( $A=A$ ), de não contradição ( $A\neq B$ ) e do terceiro excluído ( $A=X$  ou  $A=Y$ )] subentendem uma relação com um tempo cronológico, ou seja, um tempo de sucessão no qual cada instante aniquila o outro.

No tempo cronológico da lógica clássica, uma essência pode passar de um estado a outro, mas jamais pertencer a dois estados que se contradizem; conforme Aristóteles (1982, p. 42), “o mesmo indivíduo é suscetível de ser em um tempo o contrário do que era em outro tempo. De modo que é próprio das essências o admitirem estados contrários, vindo elas mesmas a mudarem.” Nesse caso, a condição para que uma essência pertença a dois estados que se excluem é a mudança, ou seja, cada estado ocorre em um tempo distinto.

Por outro lado, diferente da associação entre contradição e tempo cronológico, há a relação entre paradoxo e tempo aiónico (não cronológico). Essa visão filosófica surgiu com os estoicos e é defendida por filósofos atuais, como Deleuze e Foucault, enquanto forma de oposição aos conceitos clássicos de tempo cronológico e contradição. Deleuze explica essa relação entre paradoxo e aion da seguinte forma:

Quando digo “Alice cresce”, quero dizer que ela se torna maior do que era. Mas por isso mesmo ela também se torna menor do que é agora. Sem dúvida, não é ao mesmo tempo que ela é maior e menor. Mas é ao mesmo tempo que ela se *torna* um e outro. Ela é maior agora e era menor antes. Mas é ao mesmo tempo, no mesmo lance, que nos tornamos maiores do que éramos e que nos fazemos menores do que nos tornamos. Tal é a simultaneidade de um devir cuja propriedade é furtar-se ao presente. Na medida em que se furta ao presente, o devir não suporta a separação nem a distinção do antes e do depois, do passado e do futuro. Pertence à essência do devir avançar, puxar nos dois sentidos ao mesmo tempo: Alice não

Portanto, para Deleuze, é possível a existência de relações opostas que não se excluem mutuamente, mas que se estabelecem numa relação paradoxal. O devir ocorre não no tempo cronológico, que pressupõe o decurso entre passado, presente e futuro, mas sim em um tempo que presume simultaneidade entre passado e futuro. Nas palavras de Deleuze (2003, p. 1), “o bom senso é a afirmação de que, em todas as coisas, há um sentido determinável; mas o paradoxo é a afirmação dos dois sentidos ao mesmo tempo”.

A constatação de Nicolescu, de Deleuze e de outros estudiosos que contestam a lógica clássica é a mesma de Michel Serres. Juntamente à ideia de mestiçagem, Serres (1990) traça o conceito do terceiro incluído, voltado, principalmente para a educação: “o jogo da pedagogia nunca se efetua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem.” (SERRES, 1990, p. 24). Para compreender essa afirmação, é preciso voltar à metáfora do viajante, criada por Serres para descrever o processo mestiço de aprendizagem. Algo que faremos daqui a alguns parágrafos.

Serres inicia seu *Terceiro Instruído* descrevendo o estado atual da aprendizagem e da produção de conhecimento no mundo ocidental, ainda presos às amarras da lógica clássica. A imagem do destro e do canhoto é utilizada como uma metáfora que descreve em que consiste a lógica clássica. A hemiplegia (paralisia que acomete um dos lados do corpo) é o estado dessa lógica: paraplégica e incompleta, ela ignora os *terceiros* que ficam suprimidos na ideia de unidade, na crença da *verdade* ou da *não verdade*. Serres critica a obstinação da sociedade ocidental por esse tipo de pensamento:

Os corpos hemiplégicos reconhecem-se entre si e impõem que todos permaneçam na estúpida patologia da divisão. Parece-me melhor viver, falar ou pensar com todos os seus órgãos do que suprimir do seu conjunto uma metade escura. Ninguém imagina um tal princípio, apesar da sua bela, harmônica e plena evidência: como explicar a paixão da Humanidade, parece que por inteiro, através de uma doença que obriga metade do nosso corpo a agarrar-se a um cadáver, como num casamento odioso? (SERRES, 1990, p. 20)

Enquanto a lógica clássica é hemiplégica, a figura do ambidestro parece ser a metáfora ideal para uma nova filosofia que é livre para se ligar a múltiplas possibilidades e considerar a existência do *terceiro incluído*, “nada faz mais sentido do que mudar de sentido” (SERRES, 1990, p. 21). Agora, voltemos à afirmação de Serres sobre o jogo da pedagogia.

Serres descreve o processo de aprendizagem utilizando a metáfora do viajante. Ninguém sabe nadar verdadeiramente antes de atravessar, sozinho, um rio perigoso. Ao começar a travessia, ainda próximo à margem e durante algum tempo, o corpo considera que ainda pode regressar; durante certo tempo, há a segurança de que nada foi abandonado. Do outro lado, os pés anseiam por poder andar. O nadador sabe que há um segundo rio dentro daquele em que ele se encontra, nesse segundo rio fluem todas as suas referências. O viajante precisa fazer a travessia para encontrar a solidão, e poderá conhecê-la no desaparecimento de suas referências, é preciso mergulhar mais profundamente. No momento em que se encontra no meio da travessia, longe de suas referências, o corpo, ansioso por terra firme, já não espera por nenhum apoio estável, esquece seu lado destro ou canhoto, e, para não se afogar, empenha-se em nadar.

Por meio dessa metáfora, percebemos que o jogo da pedagogia acontece não só com a participação do viajante e do destino, ou seja, não acontece somente por meio do aprendiz e do objeto da aprendizagem. Há um terceiro elemento no processo. Há um transformar de antigas referências, uma espécie de tornar-se outro, a esse processo, Serres (1990, p. 24) descreve assim: “um dia, em qualquer momento, cada um passa pelo meio desse rio límpido, numa situação estranha de mudança de fase, que se pode chamar sensibilidade, palavra que significa a possibilidade ou a capacidade em todos os sentidos”. Somente em um ambiente mestiço é possível o nascimento de um terceiro instruído. O verdadeiro aprendiz é um ser mestiço e terceiro instruído.

#### **4. O ensino de gramáticas mestiças**

Ensinar a gramática padrão considerando o conceito de mestiçagem requer o reverter da atual lógica que guia o ensino. Partiremos do princípio de que a gramática padrão é uma criação social e uma entidade estável, porém, aquele que a aprende necessita de uma passagem mestiça e transdutiva a esse novo conhecimento. Primeiramente, precisamos perceber como o aprendiz e a gramática normativa são entendidos em um cenário que desconsidera a mestiçagem. Só após essa compreensão podemos traçar um caminho de fuga dessa visão à qual a tradição atual de ensino está submetida.

Partiremos dos procedimentos racionais de inferência provenientes da lógica clássica (indução e dedução), e da proposta de Peirce que aperfeiçoa essa lógica acrescentando o procedimento de abdução. Peirce



sintetizou as dez categorias da lógica de Aristóteles em três categorias ou matrizes do pensamento e da linguagem, além de acrescentar, como já mencionado, a abdução como processo de inferência. Posteriormente, Simondon acrescentou a noção de “transdução”, que pode ser perfeitamente aproveitada como uma nova maneira de raciocinar e alcançar o conhecimento. Por fim, concebemos o terceiro instruído de Serres como ser transdutivo, capacitado a aprender não só por meio da abdução ou da indução e dedução, mas capaz de viajar por esses três raciocínios.

Para a lógica clássica, a constituição do conhecimento de uma verdade por meio do raciocínio exige provas, investigações e demonstrações. A indução e a dedução são procedimentos de inferência racionais que partem daquilo que já é conhecido para levar o investigador a algo ainda desconhecido. Seguindo esses processos, é possível alcançar um conhecimento novo graças a conhecimentos já adquiridos. Esses dois procedimentos nasceram da filosofia de Aristóteles, que concluiu que ambos são inerentes à lógica.

O procedimento de dedução (também chamada por Aristóteles de silogismo – de duas premissas, por inferência é deduzida uma terceira, ou seja, a conclusão.) parte de uma verdade universal, um princípio geral que se aplica a casos particulares, é um processo que vai do geral ao particular, ou do universal ao individual. Enquanto na dedução há uma verdade consolidada e reconhecida a qual casos particulares são aplicados, na indução o processo é contrário, observa-se casos semelhantes e particulares e procura-se a lei geral que explica e subordina todos esses casos particulares.

Além dessas formas de alcançar o conhecimento e a verdade, Peirce acrescentou uma terceira forma de inferir, chamada de abdução, que não é demonstrativa como as outras duas, é uma maneira menos rígida e mais interpretativa. É uma espécie de discernimento ou intuição que acontece por meio de um processo de captação de indícios ou signos, que são interpretados racionalmente até que se chegue a uma conclusão. Segundo Peirce,

A sugestão abductiva advém-nos como num lampejo. É um ato de intuição (insight). É verdade que os diferentes elementos da hipótese já estavam em nossas mentes antes; mas é a ideia de reunir aquilo que nunca tínhamos sonhado reunir que lampeja a nova sugestão diante de nossa contemplação. (PEIRCE, 2005, p. 226)

Para Peirce (2005), o processo de investigação é pautado nesses três métodos ou tipos de raciocínio: abdução, dedução e indução. “A di-

visão de toda inferência em abdução, dedução e indução, quase pode ser apresentada como sendo a chave da lógica” (PEIRCE, 2005, p. 32). Essa distinção de raciocínios é a base de sua Teoria da Investigação, por meio da qual se constata que o raciocínio constitui um ciclo que passa pela abdução, pela dedução e pela indução.

Peirce também formulou matrizes lógicas, estéticas e éticas como categorias universais que geram o pensamento e a linguagem, às quais chamou de primeiridade (nível pré-lógico da afetividade, da sensação, da intuição e pré-cognição), secundidade (nível da percepção da realidade) e terceiridade (nível da argumentação).

A correlação entre as matrizes do pensamento e os três estágios da investigação ocorre da seguinte forma: a abdução está ligada à primeiridade, a dedução à secundidade e a indução à terceiridade. Outra correlação também é estabelecida entre as categorias e a arte, a ciência e a filosofia: a arte está ligada à primeiridade, a ciência à secundidade e a filosofia à terceiridade.

O processo de aprendizagem, atualmente pautado na lógica clássica, tem seu foco na dedução, o aprendiz é guiado nesse processo apenas no nível da percepção da realidade e da representação. Da mesma forma se encontra o objeto de ensino em questão: a gramática padrão. Ela é pensada e ensinada majoritariamente por meio da dedução e da representação.

Podemos conceber o conhecimento gramatical incipiente de cada criança traçando uma linha bastante rígida de separação entre a gramática padrão e as gramáticas não padrão. Podemos pensar sobre isso de modo somente dedutivo, por meio das premissas da lógica clássica: 1 – a norma padrão é a norma padrão, 2 – Se a norma padrão é a norma padrão, é impossível que ela seja não padrão 3 – Agramática padrão é a gramática padrão *ou* a não padrão, não há uma terceira possibilidade. Esse é o estado atual em que o ensino de gramática padrão se encontra. Partimos do princípio de que há uma única gramática e a ensinamos por meio da dedução e da representação.

Porém, enquanto na lógica clássica o terceiro termo é obrigatoriamente “A” *ou* “não A”, na lógica mestiça e do terceiro instruído esse termo pode ser “A” e “não A”. Ou seja, para esta última lógica o conhecimento gramatical da criança pode ser em parte *não padrão* e em parte *padrão*. Dito de outra forma, a gramática que a criança traz consigo quando chega ao ensino formal não pode ser considerada somente como

gramática não padrão. Podemos concebê-la com graus de proximidade da gramática padrão. Há níveis de conhecimento da normatividade gramatical em cada indivíduo, e a proposta de ensino deve considerar esse fato. Há gramáticas mestiças, e o papel do professor é promover a interação entre um estado de total ignorância ou de conhecimento parcial e um estado de conhecimento crescente.

Lembremos que agramática padrão é uma criação social e estável, ela própria não é nem criativa nem transdutiva. Porém, a passagem da gramática internalizada ou materna para a gramática padrão deve ser experimentada pelo indivíduo de modo transdutivo e mestiço.

É preciso criar um caminho transdutivo, ou seja, que viaje pelas três matrizes de pensamento, que seja ao mesmo tempo indutivo, dedutivo e abdutivo. Não basta o nível científico da representação, é preciso intuição e argumentação. O conceito de transdução foi criado por Simondon e se enlaça muito bem ao pensamento de Peirce e de Serres; nesse sentido, o terceiro incluído/instruído é um ser transdutivo, ou seja, raciocina nos níveis da sensação, da mimese e da argumentação.

O ser mestiço, ou terceiro incluído, é alguém que alcança a outra margem do rio e "sendo antes destro, é agora visto como canhoto; (...) julgamo-lo naturalizado, convertido, mudado, transformado (...) embora seja destro, continua como canhoto. (...) bem adaptado, mas fiel ao que foi antes" (SERRES, 1990, p. 22). O indivíduo que aprende a gramática padrão por meio de um processotransdutivo e de mestiçagem torna-se um ser mestiço, é consciente sobre seu novo conhecimento e sobre como utilizá-lo.

A intenção do ensino de forma mestiça é criar "engramas", ou seja, marcas impressas no plano físico ou químico do indivíduo que são consequências do novo aprendizado. Essas marcas estão associadas a outro conceito de Simondon, a individuação. Para o referido autor, a individuação é o processo de atualização do ser, no qual ele passa de um estado a outro. A aprendizagem por vias transdutivas produz engramas e, consequentemente, processos de individuação; ou seja, o indivíduo toma novas formas por meio dos conhecimentos adquiridos.

O conhecimento adquirido de forma mestiça não é somente percebido como algo exterior por aquele que o aprende, mas como parte dele próprio: "Quando aprendo matemática, eu mudo também a pessoa; quando aprendo história, meucorpo, minha personalidade muda, e conse-

quentemente se transforma o processo de aprendizagem em um processo de mestiçagem” (SERRES, 2015, p. 244).

Para a realização de uma proposta de ensino da gramática padrão de modo mestiço, primeiramente o professor consideraria o conhecimento de cada aprendiz a respeito de um tema gramatical qualquer. Isso pode ser feito com perguntas simples sobre o tema em questão. A partir disso, haveria uma expansão do conhecimento dos alunos em relação àquele tema, considerando que cada um possui sua gramática internalizada. O processo de mestiçagem gramatical consistiria na maneira como ocorre a mescla entre o conhecimento do aluno e o novo conhecimento que lhe será proposto pela educação formal. Tratando da gramática padrão, o ideal seria que essa mescla de conhecimentos ocorresse não só nas aulas de língua, mas nas de história, de geografia, de matemática. Da mesma forma ocorreria a transmissão de conhecimento nas outras disciplinas; no processo de mestiçagem, toda a aquisição deveria ocorrer de modo interdisciplinar (ou transdisciplinar, numa expectativa mais otimista).

O trabalho com uma proposta como essa pode ser inviável para a maioria dos professores, devido a diversas questões, sobretudo ao fato das instituições ainda funcionarem sob a ótica da lógica clássica. Porém, mesmo no estado atual de dificuldades, é possível buscar uma aproximação dessa proposta. Caso não haja possibilidade de trabalho inter ou transdisciplinar com os professores das outras disciplinas, o professor pode buscar o que mais desperta o afeto dos alunos (ou da turma de modo geral, caso seja muito difícil trabalhar com cada aluno de modo individual).

A aprendizagem mestiça tem ligação com as preferências e os anseios dos indivíduos, ou seja, ocorre também por meio do afeto entre o aprendiz e o objeto de conhecimento. Não há envolvimento verdadeiro com algo que seja indesejável, por isso, a atualização do ser por meio do novo conhecimento deve partir do afeto e do desejo.

Partindo disso, o professor busca algo que desperte o desejo dos aprendizes (pode ser um assunto de outra disciplina, uma narrativa de filme, notícias sobre um esporte ou outras coisas), para então introduzir o tema gramatical. O trabalho, a princípio, pode ser guiado pela dedução: o aprendiz percebe as proposições e extrai delas um determinado conhecimento. Após essa etapa, ele deve ser guiado para além da percepção. Deve ser capaz de constatar e de discorrer sobre as causas que envolvem o

conhecimento adquirido. Essa proposta pode ser sintetizada nas etapas a seguir, e não necessariamente ocorrer nesta ordem:

Etapa 1: Localização do conhecimento do aluno sobre o tema.

Etapa 2: Localização e ativação de desejos e afetos de modo inter/transdisciplinar. Aqui se busca ativar o nível pré-lógico das sensações, afetos e intuição. O ideal seria que essa fase ocorresse juntamente à prática de alguma atividade artística. O desenvolvimento artístico, por si só é benéfico às abduções, ainda que não tenha relação com o tema a ser aprendido.

Etapa 3: Proposta de percepção: O aprendiz, já em contato com algo que lhe inspira afeto (de modo inter/transdisciplinar), é levado a observar várias premissas e a extrair ou deduzir delas um ou vários conhecimentos.

Etapa 4: Proposta de argumentação: O aprendiz é levado não somente a perceber um determinado fato, mas a constatar as causas que envolvem esse fato e ser capaz de argumentar sobre isso. Nessa fase ele é capaz não só de perceber ou de representar, mas de manejar os conhecimentos adquiridos e relacioná-los a outros de modo inter/transdisciplinar.

Na medida em que o conhecimento é obtido por vias afetivas, ab/in/dedutivase de modo inter/transdisciplinar, o aprendiz atualiza seu ser nos moldes do paradoxo deleuziano: sendo ainda ele mesmo, torna-se outros. O ser mestiço ou terceiro instruído que nasce desse processo possui percepção ética, lógica e estética, para isso, ele precisa ser necessariamente *seduzido* pelo meio escolar. Cabe agora uma longa citação de Serres sobre ensino e mestiçagem:

A primeira pessoa torna-se uma terceira antes de franquear a porta da escola. A aprendizagem consiste numa tal mestiçagem. Estranho e original, já misturado nos genes de seu pai e de sua mãe, a criança apenas evolui através desses novos cruzamentos; toda a pedagogia retoma o gerar e o nascimento de uma criança: nascido canhoto, aprende a servir-se da mão direita, mas permanece canhoto, renasce destro, na confluência dos dois sentidos; nascido gascão, continua assim e torna-se francês, realmente mestiço; como francês, viaja e torna-se espanhol, italiano, inglês ou alemão; casa-se e aprende a sua cultura e a sua língua, ei-lo, enfim, quarto, oitava, alma e corpo misturados. O seu espírito assemelha-se ao manto despido de Arlequim. Passa-se exactamente a mesma coisa para criar o corpo ou para o instruir. O mestiço aqui chama-se terceiro instruído. Científico por natureza, seduzido pelo meio escolar, entra assim na cultura. (SERRES, 1990, p. 60)

A mestiçagem, para Serres (1990), é um conceito essencial para a educação, afinal, o processo de aprendizagem ideal é necessariamente um processo de mestiçagem. No entanto, instruir utilizando esse conceito é árduo para as atuais instituições que ainda trabalham sob a influência da lógica clássica. Um exemplo dessa dificuldade é a divisão rigorosa ainda existente entre as ciências humanas e exatas. Por meio de seu “terceiro instruído”, Serres defende a mestiçagem entre todas as ciências e expande esse conceito também ao contato entre o aprendiz e o conhecimento, que deve se realizar de modo mestiço.

### **5. Considerações finais**

Este texto buscou apresentar um caminho alternativo para o ensino de gramática padrão, considerando a filosofia de Michel Serres. Partimos da visão clássica de Aristóteles sobre a construção do conhecimento. Constata-se que as leis e os princípios da lógica clássica aristotélica estão fundados sob a ideia de exclusão e divisão, o que pode ser confirmado principalmente pela lei do terceiro excluído.

Para reparar esta lacuna, surge a ideia de terceiro incluído na filosofia atual, o que implica nova formulação do pensamento filosófico sob o aspecto lógico-temporal. Dessa forma, a contradição e o tempo cronológico, como conceitos da lógica clássica, dão espaço ao paradoxo e ao tempo aiônico. Nessa perspectiva, enquanto um corpo cresce, física ou cognitivamente, torna-se maior do que era e ao mesmo tempo menor do que é agora.

O terceiro incluído somente pode pertencer a esta lógica de paradoxo, pois o devir que o transforma é essencialmente paradoxal. Ele aprende não só por vias indutivas e dedutivas, mas também pela abdução, e pelo passeio transdutivo que faz por essas três vias.

O conhecimento gramatical da criança pré-letrada não pode ser concebido como totalmente não padrão. É um conhecimento mesclado, que precisa se unir a outros conhecimentos de forma mestiça. Entendemos a mestiçagem de Serres como um conceito fundamental para a educação, o qual só pode sobreviver em um ambiente de ensino transdisciplinar. Ademais, para que o ensino da gramática padrão ocorra de modo mestiço, é necessária a superação de algumas práticas de ensino, que excluem tanto a possibilidade de entrecruzamento entre os conhecimentos, quanto a visão de uma nova forma de adquiri-los.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Órganon*: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofisticas. Trad. de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

ARISTÓTELES. *Categorias*. Trad. de Silvestre Pinheiro Ferreira. Lisboa: Guimarães & C.A Editores, 1982.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

NICOLESCU, Barsarab. Contradição, lógica do terceiro incluído e níveis de realidade. In: *Ateliers sur la contradiction: Nouvelle force de développement science et société*, 2009, École Nationale Supérieure des Mines, Saint-Etienne. Disponível em: <<http://cettrans.com.br/assets/textos/contradicao-logica-do-terceiro-incluido-e-niveis-de-realidade.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Trad. de José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PESSANHA, José Américo Motta. Aristóteles: vida e obra. In: *Tópicos: Dos argumentos sofisticos/ Aristóteles; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SERRES, Michel. Educação e contemporaneidade em Michel Serres. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 239-257, jan./abr. 2015. Entrevista concedida a Maria Emanuela Esteves dos Santos.

SERRES, Michel. *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SIMONDON, G. *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble: Millon, 2005.