

ASPECTOS DO INSTRUMENTALISMO PRAGMATISTA NA TEORIA DO CONHECIMENTO DE JOHN DEWEY

MARCOS ANTÔNIO LORIERI

Resumo: O alvo da teoria do conhecimento de Dewey é a ação humana “guiada” pela inteligência: a “conduta inteligente”. Mas, a inteligência não é uma estrutura que se superpõe aos seres humanos: ela é uma função vital natural que tem como papel específico produzir, na ação, indicações de suas conseqüências possíveis.

Abstract: Dewey's epistemology target is the human behaviour “guided” by intelligence: an intelligent conduct. But, not intelligence as structure which rises upon human beings: it is a natural vital function charged of producing, by acting, indications of their possible consequences.

1. INTRODUÇÃO

Como poderemos observar na exposição que segue, Dewey indica ser, o conhecimento, um instrumento necessário à vida humana e não um fim em si mesmo.

O processo cognitivo e seus resultados (os conhecimentos ou, como ele prefere denominar, as “asserções garantidas”) só têm sentido se forem “úteis” (estiverem a serviço) do agir humano.

Neste sentido há um “instrumentalismo” na teoria do conhecimento de John Dewey. Ele próprio denominou assim sua visão do conhecimento, arrependendo-se, mais tarde de tal denominação, devido ao caráter pejorativo que foi atribuído ao termo instrumentalismo.

Marcos Antônio Lorieri é Professor Doutor da Faculdade de Educação da PUC-SP.

Poderemos observar, também, que Dewey centra a vida humana no agir enquanto sua própria fonte de manutenção e de possíveis progressos.

Não só: é o agir a fonte única do conhecer (pois, o inteligir faz parte intrínseca do agir como uma sua função) e é, para o agir, que o conhecer ocorre. Ele é uma sua função que tem como objetivo permitir a “antevisão” das conseqüências possíveis da ação, tendo em vista escolhas acertadas no viver.

Dewey é um pragmatista. Sua teoria do conhecimento, a par de outros aspectos do seu pensamento, o revela como tal.

Em uma de suas principais obras sobre sua teoria do conhecimento, *Lógica: teoria da investigação* (1934), diz ele que quer fugir ao termo pragmatismo, dados os mal entendidos que provoca. Mas ressalva que, no sentido genuíno da palavra “pragmático”, a referida obra é, por certo, pragmática. São suas palavras:

A palavra “pragmatismo” não é utilizada, me parece, no texto. Talvez ela se preste a mal entendidos. De qualquer forma, acumularam-se tantas incompreensões e tantas controvérsias em torno desta palavra que me pareceu oportuno evitar seu emprego.

Mas, se se assume a palavra “pragmático” na sua interpretação correta que é a de mostrar a função das conseqüências como verificações da validade das proposições, desde que os próprios resultados tenham sido operativamente estabelecidos e sejam capazes de resolver o problema específico que provocou tais operações, então o texto que segue é completamente pragmático. (Dewey, 1934 (1974), pág. 4).

Com certeza, não é só neste aspecto que Dewey é um pragmatista. Há outros aspectos como sua visão de mundo, de sociedade, de homem que o revelam como tal: há uma ontologia (ou uma metafísica), uma filosofia social e política uma antropologia filosófica e uma ética pragmatistas no pensamento deweyano. Para ele o “mundo”, ou seja, a realidade, é um todo único, natural, em constante devir e, nele, o homem é um ser da natureza (não há uma sobre-natureza) e, nela, o que conta é a sua “prática acertada” (o seu agir, ou, a sua “experiência”) da qual faz parte, intrinsecamente, a função de conhecer.

2. VISÃO GERAL DO PENSAMENTO DEWEYANO COMO PANO DE FUNDO DE SUA TEORIA DO CONHECIMENTO

Para apreendermos a teoria do conhecimento presente no pensamento de Dewey, podemos tomar como pontos de partida as afirmações que se- guem, como um enunciado geral no qual a mesma poderá ficar mais clara.

Estas afirmações tomaram por base algumas obras de Dewey espe- cificamente voltadas ao exame das questões relativas ao conhecimento. Dentre elas destacam-se: *Logic: the Theory of Inquiry*, *How we Think*, *The Quest for Certainty* e *Experience and Nature*.

Conhecimento é um nome que se pode dar aos resultados particula- res de cada processo de investigação que os seres humanos realizam nas situações singulares em que vão se encontrando na experiência natural de vida e que têm função instrumental relativa ao seu modo de agir nesta mesma experiência.

O que importa aos seres humanos é o seu agir acertado, ou seja, as ações que possam gerar acertos no viver: que lhes garantam “sobre- vivência”, ou, o que é o mesmo, continuidade de vida no contínuo da experiência natural.

A experiência é absolutamente natural; não há “outras experiências” que possam ser chamadas de “sobre-naturais” ou “trans-naturais”.

Além disso é ela processual: está em contínuo devir. A experiência humana é parte desta experiência natural e em devir, tanto nos seus as- pectos biológicos propriamente ditos, quanto nos seus aspectos culturais. Ambos podem ser considerados diferenciadamente, mas são aspectos de uma mesma continuidade natural. O homem é biologicamente cultural, ou culturalmente biológico.

O que garante a existência humana é a sua interação ativa, no e com o ambiente em que está situada.

Tal atividade interativa situada, requer do homem escolhas adaptativas a partir de particularidades situacionais problemáticas: seu grande instru- mento natural, para a realização de tais escolhas, é sua inteligência, ou sua capacidade de “ir lendo por dentro” (inteligência no sentido literal) as possibilidades de ação acertada que lhe são “oferecidas”, para escolha, nas conexões possíveis (nas relações) dos dados de cada situação na qual se encontra.

As escolhas erradas podem ser fatais à vida, ou não. As que não são fatais à vida podem ensejar reavaliações (e... correções) com vistas a novas escolhas acertadas.

O processo ou o método de chegar às escolhas é fundamental: trata-se do método de investigação da e na experiência. Saber investigar acertadamente pode garantir indicações acertadas para as escolhas, ou seja: pode oferecer informações ou “asserções garantidas” pelo próprio processo da investigação e que se tornarão, ou não, comprovadas ao serem colocadas em prática, na ação, pelos resultados ou conseqüências que aí resultarem.

Tais “asserções garantidas” podem ser chamadas de crenças ou mesmo de “conhecimentos”: elas são os resultados particulares de cada processo de investigação. Não há, pois, “asserções garantidas” ou “conhecimentos” que possam ser dados “antes” de cada investigação, ou que se constituam num acervo prévio que possa ser conhecido por antecipação ou possam ser localizados em algum objeto.

Só se pode produzir “asserções garantidas” no âmbito ou na “totalidade” de cada situação para a qual se faz um processo de investigação próprio em decorrência da problematicidade da mesma.

O processo de investigação, enquanto um conjunto de procedimentos mais ou menos adequados, pode ser desenvolvido ou aprendido, pois há um padrão ou um modelo de investigação que se mostra mais eficiente para produzir “asserções garantidas”: o estudo do processo de investigação deve se constituir no ponto central de uma boa teoria do conhecimento que, neste aspecto, é a Lógica, como uma teoria da investigação. E, uma educação adequada aos seres humanos, é aquela que os capacita especialmente a realizarem com eficiência o processo de investigação mais garantido, pois, investigar nada mais é que “reconstruir reflexivamente” a experiência, o que possibilita sua reconstrução ou “re-arranjo” prático (na ação) em vista de possibilidades indicadas (“significadas”) como possíveis e adequadas.

A possibilidade da investigação e da aprendizagem do seu processo repousa no fato da continuidade interativa da experiência na qual o homem está e da qual é parte ativa: a experiência humana é da e na experiência natural e a experiência da produção de “conhecimentos” (investigação) é da, na e para a experiência humana natural. É função dela.

Este fato da continuidade interativa da experiência nos faz observar que a experiência em geral é, também, cumulativa no seu processo, o que significa dizer que, resultados atingidos anteriormente, tornam-se elementos importantes na continuidade do mesmo: eles podem ser retomados e rearticulados, não, porém, simplesmente repetidos. Isto é especialmente observável na experiência vital humana e, dentro dela, no processo de investigação: resultados obtidos como “asserções garantidas” e comprovados

como verdadeiros na ação desencadeada, são retomados, ou podem sê-lo, nas investigações subsequentes como “novos dados” em novas situações problemáticas. O mesmo ocorre com os procedimentos investigativos.

Uma boa teoria do conhecimento é aquela que dá conta de explicar a função cognoscitiva ou inteligente na experiência humana e, junto com isso, porque não é possível dissociar, é capaz de explicar o seu próprio processo de acontecer com vistas a ir estabelecendo nele e a partir dele as “regras” ou critérios que possam oferecer melhores garantias para a produção dos “conhecimentos” ou das “asserções garantidas”.

3. O CONHECER COMO FUNÇÃO INSTRUMENTAL NA AÇÃO

A experiência cognitiva, ou a experiência do conhecer, é uma dentre as experiências dos seres humanos. Dewey aponta isto em várias de suas obras como o diz Murphy (1990 (1993), pág. 94) e ressalta, como uma sua grande preocupação, a questão de saber que experiência é essa.

...Posta a questão de um modo mais positivo, conhecer é um modo de experienciação e a exigência filosófica primeira (de um ponto de vista imediatista) é descobrir que tipo de experiência é conhecer – ou, concretamente, como é que as coisas são experienciadas quando são experienciadas como coisas conhecidas. (Dewey apud McDermott, pág. 94).

Que tipo de experiência é conhecer?

Por certo é uma experiência que não esgota o experienciar humano, mas é uma experiência fundamental e que inter-atua, ou interage, com e nas demais experiências, a serviço da vida.

Dewey, quando está se referindo ao experienciar humano e nele às experiências cognitivas e não cognitivas e, ao mesmo tempo, às interações entre elas, está dizendo tudo isto no contexto mais amplo de sua concepção geral de experiência.

Segundo Murphy (1990 (1993), pág. 88-90), a concepção geral de experiência, em Dewey, tem marcas profundas do conceito de experiência em Hegel que a toma como “constituindo um todo unificado, dinâmico e singular no qual, em última instância, tudo esta inter-relacionado.”

Tal é o conceito de Dewey: experiência é um todo unificado e dinâmico (que está em constante devir) e no qual tudo está inter-relacionado. Só que não um todo unificado “idealizado” e sim, um todo unificado natural, objetivo, concreto e material.

Esta é a experiência como um todo e na qual estão, naturalmente, os seres humanos. É neste todo que os seres humanos “têm experiências” e não apenas “passam por experiências”, ainda que seja possível passar por experiências como um passar “desatento” e “desatencioso”.

O passar “desatento” está quase a dizer de um passar sem “conhecimento” e, o passar “desatencioso”, está quase a dizer de um passar ao mesmo tempo sem ciência e sem “afeição” ou “afecção”: sem ter sido afetado radicalmente pela experiência.

Com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em uma experiência. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmanados um do outro. (Dewey, 1934 (1974) pág. 247).

Uma experiência integral e completa é aquela em que não há distração e nem dispersão entre o que observamos e pensamos e o que desejamos e alcançamos.

O observar e o pensar estão juntos, assim como o desejar e o alcançar, nas experiências humanas realmente integrais e completas:

...Temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. (Dewey, 1934 (1974), pág. 247).

Ora, as experiências humanas que valem a pena são as integrais, porque dão conta das interações mais ricas do homem no conjunto geral da experiência da realidade seguindo “seu curso até sua realização.” A experiência integral é aquela que é consumada na sua realização (nela há junção efetiva entre o que desejamos ou necessitamos e o que alcançamos) e que é, também, consumida na satisfação que oferece: são experiências consumatórias por inteiro porque se completam (consumam-se) e são consumidas na satisfação que proporcionam.

O consumir-se de uma experiência no sentido do seu completamento ou “acabamento” é garantido no curso seqüencial da mesma: no curso integrado das ações e interações que conduzem aos resultados ou às conseqüências desejadas. É o aspecto da ação, do fazer, que “faz sentido”, que tem direção “ante-vista” e que conduz a ela.

O consumir-se de uma experiência no sentido da satisfação que proporciona – do atendimento à necessidade que a desencadeou – é o aspecto do gozo, da fruição ou ainda, do “sofrer” ou do ser afetado pelas conseqüências.

Só que o “fazer” e o “sofrer” a experiência e na experiência não é uma alternância mecânica. Em sendo assim eles não constituem, por si mesmos, uma experiência humana no seu todo significativo: o “fazer” e o “sofrer”, isto é, a ação e as “conseqüências”, precisam estar interligadas na percepção conjunta dos seus nexos: só assim as experiências humanas são integrais ou integralizadas no todo da experiência geral e são aproveitáveis à vida.

A percepção das interligações entre ações e conseqüências no conjunto das experiências é trabalho da “leitura por dentro” que o homem pode fazer através da sua função natural chamada inteligência que Dewey propõe seja entendida no seu sentido literal conforme diz em *The quest for Certainty* (1929 (1952), pág. 188).

Estas idéias são reafirmadas em *Art as Experience* como na seguinte passagem:

Por não se apresentar apenas como fazer e sofrer em alternância, mas consistindo nos dois em relação mútua, uma experiência tem modelo e estrutura. Alguém por a mão no fogo que a consome não é necessariamente ter uma experiência. A ação e a sua conseqüência precisam estar ligadas na percepção. Esta relação é que proporciona sentido; captá-la é o objetivo de toda inteligência. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência. (Dewey, 1934 (1974), pág. 254).

O que mede, pois, o conteúdo significativo de uma experiência é o âmbito das relações ou conexões nela presentes e que precisam ser captadas pela inteligência, pela “leitura interna” feita por esta função natural.

É esta “leitura por dentro” da experiência que permite aos seres humanos estarem atentos nela, percebendo as conexões entre o agir e suas conseqüências e que permite a eles estarem “atenciosos” e “cuidadosos” nela de tal modo que não só a conheçam, mas a conduzam com os necessários cuidados operativos.

Perceber as conexões implicadas na situação experienciada, isto é o seu conteúdo significativo através da função intelectual, é estar produzindo “asserções garantidas” ou “conhecimentos”, que indiquem as conseqüências possíveis da ação humana nesta mesma situação experienciada. É estar produzindo os sentidos ou as direções possíveis da ação: é estar produzindo a possibilidade da escolha não só do resultado que se deseja, mas também, da ação que o possibilita.

O “conhecimento” resultante da intelecção presente na experiência, é um meio, um instrumento da, na e para a ação.

Ele é da ação porque surge dela e, também, porque faz parte dela como uma sua componente necessária: não pode haver ação humana eficiente para obter resultados necessários, se não houver indicações destes resultados que decorram da inteligência das relações na experiência que os possam produzir.

Ele é na ação porque é nela e só nela que se pode produzir “conhecimentos”, ou seja, é somente nela que as relações vão sendo “observadas inteligentemente” no seu realizar-se imediato e primeiro e, também, no seu realizar-se possível ou segundo (que pode ser terceiro, quarto etc.).

A inteligência revela as relações presentes com seus resultados, revela as suas eventuais limitações ou impossibilidades de produção de outros resultados necessários e revela, porque “re-arranja” criativamente as relações, eventuais novos resultados possíveis na ação futura.

Os “conhecimentos” são estes resultados reveladores, provindos da inteligência, e que fazem parte da ação humana; são nela originados e nela são testados continuamente: são “asserções garantidas” por um processo de leitura interna na ação de viver e que só ganharão o nome de verdadeiras ou falsas se, na própria ação, forem postas à prova. Se as conseqüências que indicaram como possíveis (as significações), ocorrerem, serão tidas como verdadeiras naquele caso, naquela situação. Caso contrário serão tidas como falsas: “A prova das idéias, do pensar em geral, encontra-se nas conseqüências dos atos a que conduzem as idéias, isto é, nos novos ordenamentos de coisas que se produzem. (Dewey, 1929 (1952), pág. 119)”.

Os “conhecimentos”, pois, são instrumentos na e da ação e com vistas às ações futuras (para a ação). O processo do conhecer, ou o processo da produção das significações, é uma função na ação e da ação e para produzir nela, através dela e para ela as conexões e as indicações das conseqüências possíveis: “A verdade é que uma idéia, intelectualmente, não pode ser definida por sua estrutura, mas só por sua função e uso. (Dewey, 1933 (1979), pág. 138)”.

4. A GÊNESE DO PROCESSO DO CONHECER

A gênese do processo do conhecer é na ação. O conhecer é da ação, na ação e para a ação humana: ele se origina nela, dela faz parte integrante e é seu instrumento ou função assim como o caminhar é função da, na e para a caminhada e a respiração o é para a vida.

Pode-se perguntar, então, pela gênese destas funções. Dewey se pergunta pela gênese da função cognitiva. Dewey se pergunta pelo como produzimos significações:

...como acumulamos um cabedal de significações diretamente reconhecíveis? De que modo aprendemos a ver, como elementos importantes de uma situação, ou como naturalmente providas de significado específico, as coisas que vemos? (Dewey, 1933 (1979), pág. 143).

A resposta de Dewey a tal questão é clara e objetiva em muitas de suas obras e, nelas, é trabalhada e retrabalhada num esforço progressivo de ampliar a compreensão do que quer dizer.

A afirmação mais contundente de Dewey é a de que não há fonte ou origem do conhecer ou do produzir significações fora da ação ou da atividade prática: "A aquisição de um significado definido e consistente tem como fonte primeira a atividade prática." (Dewey, 1933 (1979), pág. 144).

Na obra: *How we Think*, no capítulo nono, encontramos uma explicação desta tese de Dewey sobre a origem do processo do conhecer na atividade prática.

Após comentar que as coisas por si mesmas nada significam, que são diferentes as "coisas brutas" das "coisas conhecidas", diz ele:

Apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento, ou de uma situação, é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que conseqüências traz, qual a sua causa e possíveis aplicações. Contrariamente, aquilo a que chamamos coisa bruta, a coisa sem sentido para nós, é algo cujas relações não foram apreendidas. (Dewey, 1933 (1979), pág. 142).

Em seguida, ao se perguntar como ocorre este processo de "apreender a significação" e após uma citação de William James na qual ele afirma que nas percepções iniciais de um recém-nascido tudo aparece "como uma grande confusão colorida e sussurrante", ele diz que: "a mesma descrição pode, entretanto, aplicar-se à maneira porque uma coisa nova impressiona a um adulto, desde que seja realmente nova e estranha." (idem, pág. 144).

Quando a coisa (ou o acontecimento, ou uma situação) não é nova ou estranha, ela já vem carregada de significações dadas no cultural do qual as pessoas fazem parte. As interações sociais são "outra fonte" das significações para pessoas que "vêm vindo" depois de outras e que vão se integrando a um cultural que já está aí.

Não se detendo, entretanto, neste fato da origem cultural de certas significações e buscando identificar, na sua gênese, o próprio processo da significação (ou do conhecer), pergunta-se Dewey: como realmente ela se dá? Qual é a sua fonte primeira?

A sua fonte primeira é a atividade prática: “Rodando um objeto, a criança põe em relevo a sua redondeza; atirando-o ao chão, destaca sua elasticidade; levantando-o, faz-lhe do peso o seu fator distintivo principal. (Dewey, 1933 (1979), pág. 145).”

Rodar, atirar, levantar objetos são atividades práticas que “despertam reações” na criança ou em qualquer pessoa que opere praticamente com eles. São estas reações e não simplesmente o sentir das coisas é que irão provocando o destaque das qualidades características delas. (idem, pág. 145)

O sentir as cores, por exemplo, não produz a identificação das diferenças de cores: “tudo aparece como uma grande confusão colorida”. Elas, as cores, aparecem, por certo, diferenciadamente, “mas não há reconhecimento intelectual do que constitui a diferença.” (idem, pág. 145).

Tal reconhecimento intelectual da diferença vai se dando, vai se construindo na atividade prática com coisas coloridas, ou seja, nas reações que se vão tendo com as operações com as coisas coloridas. As reações habitualmente operadas associam-se a certas coisas e são elas, as reações habituais que, de certa forma, as vão configurando, fazendo a significação destas coisas:

Gradativamente, porém, certas reações habituais características associam-se a certas coisas: o branco torna-se o sinal, por exemplo, do leite e do açúcar, aos quais a criança reage favoravelmente; o azul, o sinal de uma roupa que lhe agrada vestir; e assim por diante; e as reações distintas tendem a isolar as qualidades da cor das outras coisas em que estavam submersas. (idem, 1933 (1979), pág. 145).

O branco, o azul, ou qualquer outra cor, são características (ou “coisas”) que se tornam sinal de outras coisas. As reações habituais distintivas “tendem” a isolar, a destacar, as características de cor como sinais. Características de cor que eram uma mancha confusa, que estavam submersas nas outras coisas, agora, por conta das reações (operações), vão podendo ser destacadas como sinais: como algo que pode sinalizar outra coisa.

Há que marcar, aqui, as expressões: “reações habituais”; “tendem”; e “sinais”, que merecerão posteriores comentários. Mas, é necessário, para melhor compreensão do que Dewey quer dizer, seguir com suas considerações a partir de novo exemplo.

Assim como distinguir as várias cores não implica em uma grande dificuldade, também não o implica o distinguir várias outras coisas como ferramentas agrícolas (enxadas, ancinhos, arados, pás etc.), ou formas ou orlas de folhas (serrilhada, denteada, ovóide e obvóide etc.). O perceber que são coisas diferentes não nos acrescenta muito: continuam nos aparecendo como uma “mancha confusa” que junta variadas coisas. O que importa é o seu reconhecimento intelectual ou a leitura das suas conexões indicativas na ação.

Embora não o julguemos, a definição do caráter e do significado depende muito menos das variações de forma, tamanho, cor, disposição das partes, do que dos usos, objetivos e funções das coisas e seus elementos.

(...) Enquanto permanecemos passivos ante os objetos, eles não se destacam da vaga mancha que os absorve a todos. As diferenças de altura e intensidade dos sons fazem-se sentir de modo variado, mas enquanto não assumimos atitudes diferentes em relação a eles, ou não fazemos algo especial em relação a cada um, não podem suas vagas modalidades ser intelectualmente apreendidas e retidas. (Dewey, 1933 (1979), págs. 145-146).

O inteligir, o produzir entendimento ou ideação é tributário do fazer, do operar, do utilizar as coisas. É sintomático, nesta citação, que Dewey grife as palavras “fazemos” e “intelectualmente”. No ser humano não há o pensar sem o fazer, ainda que seja possível “um curso desordenado de idéias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente.” (idem, pág. 14) Ou aqueles “pensamentos” que “se desenvolvem inconscientemente.” (idem, pág. 17).

O pensar a que Dewey se refere é aquele que é capaz de estar produzindo “conhecimentos”, “asserções garantidas”, pelo fato de tais “conhecimentos” serem uma necessidade intrínseca do agir humano e que dele, e para ele se desenvolvem.

Este pensar necessário, naturalmente necessário, ao agir humano, como é naturalmente necessário o andar à caminhada, é um pensar que, por tal necessidade, precisa ser indicativo, de dentro e por dentro da ação, daquilo que pode ser feito, sob pena da ação não conseguir ocorrer, ou sob pena dela ocorrer às cegas.

Esta sua qualidade de ser indicativo do que pode ser feito é a sua função na ação: uma função natural que “tende” a fazer indicações, a isolar e identificar características das coisas e fatos, a ligá-los entre si e a sugerir ações e reações do ser humano, de uma forma ou de outra:

Esta possibilidade sugerida é a idéia, o pensamento. Se aceita como possibilidade legítima de ocorrência, torna-se a espécie de pensamento que se enquadra no escopo do conhecimento e que requer consideração reflexiva.” (Dewey, 1933 (1979, pág. 19).

Este pensar, desta forma, que produz “conhecimentos”, que é o pensar com exigências reflexivas tem sua origem só, e tão-somente, na ação, pelo simples fato de ser dela e para ela. A ação humana “tende”, naturalmente, a identificar características e conexões pelos seus “olhos cognitivos”: é a sua função inteligente:

“Existe uma disposição inata a extrair inferências e um desejo inerente de experimentar e verificar.” (Dewey, 1933 (1979), pág. 90).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEWEY, JOHN. *Experience and Nature*. Chicago: London. Open Court Publishing Co., 1926.

_____. *La Busca de la Certeza: un Estudio de la Relación entre el Conocimiento y la Acción*. Trad. Eugenio Imaz. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1952. Tradução de *The Quest for Certainty* (1929).

_____. *Logica, Teoria dell' Indagine*. Trad. Aldo Visalberghi. Torino: Giulio E. Editore, 1974. Tradução de: *Logic: the Theory of Inquiry* (1938).

_____. *Como Pensamos: Como se Relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição*. 4ª ed. Trad. Haydée C. Campos. São Paulo: Nacional, 1979. Tradução de: *How we Thinking: a Restatement of Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. (1933).

MURPHY, J. *O Pragmatismo de Peirce a Davidson*. Porto: Edições ASA, 1993.