

ARTIGO

Linguagem, hermenêutica e educação*

Junior Jonas Sichelero¹ 

RESUMO

Tendo como fio condutor o método fenomenológico/reconstrutivo, o artigo analisa algumas possibilidades de instauração de sentido que a linguagem nos propicia em educação. Assim, partindo de uma leitura hermenêutica, busca delinear as principais características que a linguagem assume dentro da filosofia heideggeriana e examina como tais características podem nos servir de alavancas interpretativas perante a ação educativa. Ademais, entende que a instauração de sentido em educação tem na linguagem seu lugar material. No entanto, conclui que, pedagogicamente, isso depende de uma atitude hermenêutica. É, pois, no âmbito dessa atitude que está vincada a efetiva possibilidade de uma prática educacional “na” linguagem. Essa é a hipótese que o texto levanta, e é a isso que se retém ao longo de todo o périplo que faz.

PALAVRAS-CHAVE

processo educativo; linguisticidade; interpretação.

*Para Ireneo Antônio Berticelli, um amigo querido, um filósofo exigente.

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

LANGUAGE, HERMENEUTIC AND EDUCATION

ABSTRACT

Having as conducting wire the phenomenological/reconstructive method, the article analyzes some possibilities of instituting sense that language propitiates us in education. Thus, starting from a hermeneutic reading, it seeks to outline the main features that language takes within the Heideggerian philosophy and examines how such characteristics can we serve of interpretive levers in front of the educational action. In addition, it understands that the establishment of meaning in education has its material place in language. However, concludes that, in pedagogical terms, this depends on a hermeneutic attitude. It is, therefore, within the scope of this attitude that the effective possibility of an educational practice “in” language is implied. This is the hypothesis raised by the text and this is what is retained throughout its whole journey.

KEYWORDS

educational process; linguistics; interpretation.

LENGUAJE, HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN

RESUMEN

Teniendo como hilo conductor el método fenomenológico/reconstructivo, el artículo analiza algunas posibilidades de instauración de sentido que el lenguaje nos propicia en educación. Así, partiendo de una lectura hermenéutica, busca delinear las principales características que el lenguaje asume dentro de la filosofía heideggeriana y examina cómo tales características pueden servirnos de palancas interpretativas frente a la acción educativa. Además, entiende que la instauración de sentido en educación tiene en el lenguaje su lugar material. Sin embargo, concluye que, en términos pedagógicos, esto depende de una actitud hermenéutica. Es, pues, en el ámbito de esta actitud que está ligada a la efectiva posibilidad de una práctica educativa “en el” lenguaje. Esta es la hipótesis que el texto levanta y es a esto que se mantiene a lo largo de toda su trayectoria argumentativa.

PALABRAS CLAVE

proceso educativo; lingüística; interpretación.

INTRODUÇÃO

É sempre muito difícil versar acerca da linguagem. Quando falamos da linguagem, fugimos de sua essência, destruimos continuamente em nossa fala as possibilidades de se dizer o que sobre ela estamos discutindo. E, nessa incansável tentativa de dizer, somos colocados sempre para mais perto do não dito. Porém, nessa interminável circularidade da linguagem, uma infinidade de coisas nos é disponibilizada para serem pensadas. Por isso meu objetivo não é determinar ou descrever a estrutura da palavra ou as funções que o “dizer” adquire no curso da linguagem. Meu objetivo é olhar a linguagem valendo-me dela mesma e, com isso, buscar em seus acenos possibilidades interpretativas/epistêmicas das quais os educadores possam se apropriar em seus mundos vividos.

Para isso, divido a matéria aqui em duas seções. Na primeira, “Sobre a essência da linguagem na hermenêutica heideggeriana”, aponto para o lugar que a linguagem assume ante a interpretação ontológica desenvolvida por Heidegger no âmbito da hermenêutica. Nesse sentido, busco, pois, mostrar sob que condições o tema da linguagem vai desligando-se da compreensão metafísica e sendo ressignificada dentro do que, doravante, passou-se a chamar de hermenêutica filosófica. Ademais, procuro delinear as principais características que a linguagem assume na esteira do pensamento heideggeriano e, a partir daí, traço algumas formulações com o objetivo de mostrar que a instauração de sentido, em educação, tem na linguagem seu lugar material. Na segunda seção, “A hermenêutica como atitude”, apresento a noção de que, muito embora a instauração de sentido assuma na linguagem sua materialidade, em termos pedagógicos, isso depende de uma atitude hermenêutica. Expondo os traços que caracterizam tal formulação, levanto aí a hipótese de que, sem a abertura que essa atitude nos propicia, o processo educativo “pode” permanecer preso às amarras da racionalidade, e cada vez mais distante dos sentidos que a linguagem produz.

SOBRE A ESSÊNCIA DA LINGUAGEM NA HERMENÊUTICA HEIDEGGERIANA

O termo *hermenêutico*, utilizado inicialmente por Heidegger como uma qualificação da fenomenologia, não faz referência, portanto, a uma metodologia da interpretação, mas à interpretação mesma. A noção arbitrária que lhe foi atribuída não passou de um grande equívoco, já que o termo designava tão somente um esclarecimento que Heidegger buscava fazer no âmbito da fenomenologia, para, então, tirar dos caminhos do pensamento os entulhos e as armadilhas do Romantismo. A palavra *hermenêutico*, que é relativa à hermenêutica, está originariamente articulada ao nome de Hermes, que na mitologia grega é o mensageiro dos deuses. Hermes é aquele que traz a mensagem do destino, que expõe a notícia na medida em que consegue escutar a mensagem. Ele cumpre a tarefa de traduzir a mensagem divina para os humanos e de traduzir a mensagem humana para os deuses. O que, portanto, Hermes traduz não é a mensagem, mas

seu sentido. Em outras palavras, Hermes é um tradutor de sentidos. Assim, ao traduzir, Hermes torna familiar aquilo que é estranho. Faz exatamente o que, em certa medida, fazem os professores: *interpretar, traduzir e expressar*. Eis o desígnio hermenêutico de Hermes; eis a tarefa docente.

O *hermenêutico* não significa interpretar, mas trazer a mensagem à interpretação. No âmbito da hermenêutica heideggeriana, o hermenêutico não representa uma doutrina de acesso à interpretação, mas o próprio movimento do interpretar, o próprio aceno da linguagem. Há aí uma ruptura metafísica que, porém, não ocorre a seu despeito, mas em seu próprio interior, uma vez que a caracterização fenomenológica que Heidegger desenvolve por intermédio do *hermenêutico* ainda busca, em certo sentido, o *ser* dos entes. No entanto, essa busca percorre um caminho não mais pavimentado pela metafísica, já que com tal ruptura o que se pretende é deixar que o próprio *ser* se mostre na ereção de si mesmo. O que Heidegger faz não é uma profilaxia metafísica, mas uma ressignificação dos conceitos ligados à hermenêutica com base no tema da linguagem.

Assim, pode-se pôr em suspensão aquilo que parece “próprio” do *ser*, o que só é possível em seu vir à tona, que é também a qualidade fundamental de sua aparição. Entendo que nessa abertura hermenêutica o homem é reivindicado para seu vigor. Dessa forma, o fluir velado do vigor vigente para qual o homem se vê reivindicado tem seu gerenciamento na linguagem. Esse “fluir velado” ao qual me refiro significa manter em fluxo o perguntar mesmo quando as convicções começam a se fazer presentes. Esse fluir velado não se refere, portanto, à condução da curiosidade a um eufemismo reservado. Refere-se, isso sim, ao abandono interminável daquilo que se abre ao dizer. Para aqueles envolvidos com educação, isso pode parecer um tanto arbitrário. De qualquer maneira, entendo que nesse horizonte não há espaço para arbitrariedade, pois manter-se no espaço fechado daquilo que se revela no dizer parece mais anêmico e menos vigoroso do que se manter no aberto daquilo que se vela em um novo perguntar. Assim, aquilo que se vela na pergunta se revela na resposta. E, interminavelmente, a resposta se re-vela em um novo perguntar. A meu alvitre, é exatamente nessa descontinuidade que se ressignifica na pergunta que o homem/aluno aprende. É justamente nas rupturas que a pergunta produz que a curiosidade se eleva. Tal ruptura produz uma descontinuidade no saber, e é nessa descontinuidade que o aluno aprende. Quando perguntamos, rompemos a continuidade de um saber colocando-o no aberto de sua questionabilidade. Desse processo descontínuo do saber é que eclode o mais autêntico processo pedagógico, pois, tal como nos ensinou Foucault (2000), o que é próprio do saber não é ver nem demonstrar, mas interpretar.

Nessa perspectiva, se me afigura que, sobretudo em educação, só poderemos chegar ao familiar se nos aventurarmos a trilhar a estranheza. Em sentido heideggeriano, o originariamente familiar não faz referência àquele saber que se conhece por primeiro e com maior afinidade, clareza ou familiaridade. Tal como sua própria recomendação, o originariamente familiar é “[...] o que, antecipadamente, nos é dado à essência e que só por último pode ser sabido numa experiência” (Heidegger, 2003, p. 100). É aí que em sua totalidade o familiar se esconde e, de tal forma, é digno de ser pensado. Aqui a vontade de representação perde força. O pensamento passa a ser

apenas uma *expressão* que auxilia o homem a encontrar sua essência¹ e seu vigor, e não aquilo que o move na busca pela verdade última e indefectível. O pensamento, por sua vez, está aqui entendido como o falar da linguagem, o que é totalmente diferente, por exemplo, de uma posição cartesiana para a qual o pensamento é o falar da razão. Isto é: a linguagem é a nossa morada, e nosso pensamento é a sua voz. Assim, a palavra *expressão*, grafada anteriormente, propõe uma contraposição. Isso porque a noção sobre a essência da linguagem, na acepção que aqui é tomada, não está vinculada puramente à dimensão fonemática e grafemática da linguagem, tal como é comum nas representações em que a linguagem é tomada como pura expressividade. Assim, o termo *expressão* refere-se a uma manifestação sensível. Essa contraposição reside no fato de que, mesmo considerando as significações das funções da linguagem, a linguagem não deixa de ser representada em seu cunho expressivo. No entanto, se em sua significação o discurso ultrapassa aquilo que é de ordem física/sensível, a linguagem não seria então uma essência metafísica? Sim. Mas apenas quando a linguagem for, de antemão, reduzida à expressividade. Do contrário, a linguagem não pode ser localizada no âmbito da representação metafísica, porque a expressão é uma manifestação sensível, mas não apenas da fonação e dos grafemas; ela também é exteriorização. Sendo assim, de onde nos advém aquilo que se vê exteriorizado na expressividade da linguagem? Do vigor daquilo que floresce e desabrocha no próprio acontecer da linguagem.

Em definições heideggerianas, a linguagem é linguagem. A linguagem fala, e é no falar da linguagem que o homem se diz. Não é o homem que fala por intermédio da linguagem e nem a linguagem vive por intermédio do homem. A linguagem tem vida própria na história do ser. É a base ontológica de tudo que vive, de tudo que fala. Seguindo tal perspectiva, vale a seguinte pergunta: Há algo fora da linguagem? Digamos sim e veremos no que dá. De antemão, aquilo que estaria fora da linguagem estaria também fora do mundo. A partir do momento em que uma coisa adquire sentido para nós, é porque ela passa a fazer parte do mundo. Acompanhando a descrição heideggeriana, aqui a palavra “coisa” significa algo que de alguma maneira “é”. Portanto, diante da descrição de Heidegger, um deus também “é” uma coisa. No entanto, a coisa “é” somente depois que para ela se encontra uma palavra, um nome. Nenhuma coisa “é” sem um nome. “Nenhuma coisa é onde falta a palavra” (Heidegger, 2003, p. 125). Portanto, não há nada fora da linguagem. Todas as coisas têm seu ser na linguagem. Assim, apenas quando uma coisa recebe um nome é que ela passa a adquirir sentido para nós. Ou seja: “É a palavra que confere ser às coisas” (Heidegger, 2003, p. 126). Contudo, só é possível nomear uma coisa porque a coisa também se mostra na linguisticidade de sua aparição. E no mostrar-se ela se diz. Esse dizer é o falar da linguagem. Um falar que torna possível o existir. Portanto uma coisa não passa a existir por intermédio da linguagem. Ela existe “na” linguagem. Logo, a fala do homem torna-se na fala da linguagem. Dessa maneira, a fala da linguagem projeta a

1 Ao utilizar a palavra *essência*, não quero me referir a uma essência estática que nos remeteria, por assim dizer, a uma origem constitutiva do ser mesmo das coisas. Refiro-me a uma essência fluente, que inscreve seu caráter constitutivo no plano da história. Trata-se, portanto, de uma essência no sentido não metafísico do termo (Sichelero, 2018).

palavra do homem no mundo, e o mundo, por sua vez, reflete-se na linguisticidade da palavra. Para usar termos de Heidegger (2003), nós *falamos a linguagem* — no sentido de que “nas experiências que fazemos *com* a linguagem, é a própria linguagem que vem à linguagem” (Heidegger, 2003, p. 123).

No entanto, mesmo diante dessa circularidade, a linguagem *ela mesma* não vem à linguagem da fala habitualmente utilizada entre os falantes, porque a linguagem mesma nunca vem à palavra. Mas quando então *falamos a linguagem* se ela não vem à palavra? Ela vem naquilo que fica de não dito em meio ao que abertamente a palavra diz. Isso acontece, por exemplo, quando queremos dizer algo e não encontramos a palavra certa. Nesse caso, aquilo que queremos dizer acaba sendo dito de forma impronunciada nas palavras que nos parecem impróprias ou inadequadas, o que é extremamente importante em educação, pois a forma concreta daquilo que se diz é apenas aquilo que nos projeta em direção ao que se quis dizer. Nessa perspectiva de compreensão que a leitura hermenêutica da linguagem nos propicia, a nocividade moral do certo e do errado perde importância nos processos educativos, dado o fato de que a lógica do objetivo não é, pois, determinar se aquilo que o aluno diz é verossímil ou não, mas de, tão somente, pôr-se junto com o aluno a caminho da linguagem. Aliás, suspeito de que nenhuma palavra vem à luz sem projetar uma obscuridade incerta. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais os poetas, de Homero aos de hoje, continuam à procura da palavra certa para suas poesias. Talvez tal obscuridade tenha também resguardada o vigor poético da poesia. Quer dizer, a poeticidade da poesia tem na obscuridade da linguagem seu lugar material. E aqui obscuridade não significa aquilo que é inatingível ou incompreensível, mas refere-se àquilo que nos escapa continuamente e que se retém “na” linguagem. Quer dizer, por mais claro que seja o dístico do poeta e por mais clara que seja a explicação do cientista, a linguagem nos reivindica a lugares que o cientista e o poeta acabam por não frequentar em suas descrições, o que, porém, não quer dizer que o homem está fadado à incomunicabilidade e à incompreensibilidade. Muito pelo contrário, esse fato apenas mostra que as possibilidades de aprendizado vão muito além do materialismo pedagógico e da objetividade presumida.

Com base no exposto, pode-se perceber que o tema da linguagem evoca algo muito distante do que se evoca em metafísica. Embebido pela questão, Heidegger, na tentativa de buscar um termo para dizer da linguagem, chega muito cautelosamente à palavra *saga*. Para ele, a *saga* significa o dizer. E o dizer significa mostrar, mas não no sentido de trazer à vista. Trata-se de um deixar brilhar, de um aparecer que eclode no movimento de acenar. Vale, no entanto, dizer que, em Heidegger, a palavra é aceno, e não signo. O aceno carece de um espaço de oscilação. A oscilação é a qualidade daquilo que se move, e é na mobilidade e na hesitação do acenar que a palavra da linguagem atua. De tal forma, a palavra *saga* não é o que condensa a fala e a linguagem; ela expressa a vigência e o vigor com que o “próprio” da linguagem nos acena. Assim, “visualizando a essência da saga é que o pensamento começa a trilhar o caminho que nos retira de uma representação meramente metafísica e nos devolve o cuidado com os acenos da mensagem de quem somos andarilhos” (Heidegger, 2003, p. 113). Isso repuxa algo que anteriormente eu havia sinalizado. Enquanto nos aventuramos a trilhar a estranheza vagando pelo mais recôndito e desconhecido, a

palavra nos acompanha para o início de sua *saga*. Mesmo que a *saga* não penda a esse objetivo, é extremamente difícil falar da linguagem sem transformá-la em um objeto. Quando isso ocorre, seu vigor se consome no desvigorar de sua essência. No entanto, como poderá haver uma fala a partir da palavra da linguagem? Como falar a partir da essência da linguagem sem que antes ela mesma não se tenha convertido em objeto de mera representação metafísica? Heidegger nos dirá que isso é possível na forma de um apelo que parte de sua essência. Ou seja: “conversar” é o que caracteriza o falar a partir da linguagem. O apelo é justamente o conversar; esse caminhar que emerge de sua essência e que se projeta novamente em direção a ela. Há, sem dúvida, nesse projetar uma estrutura de circularidade, e é dessa conjuntura que Heidegger extrai a noção de círculo hermenêutico, fundamental à hermenêutica gadameriana.

Em linhas gerais, aqui o círculo acompanha o hermenêutico, ou seja, ele acompanha a interpretação. Nesse movimento é que vigora a relação entre a mensagem e o andar do mensageiro. Não é entre a mensagem e o mensageiro, mas entre a mensagem e seu caminhar, pois, se o mensageiro foi à mensagem, é também da mensagem que o próprio mensageiro vem. A *saga* está aqui: *entre* a mensagem e o caminho. Esse *entre* é o lugar. Assim, como uma conversa não se caracteriza pela simples troca de palavras, a natureza perspectiva do conversar é determinada pelo lugar que absorve os interlocutores. Mesmo que a fala se transforme em uma conversa, é nesse *entre*-lugar que a linguagem “pode” assumir sua essência. Isso parece possível, porque aí não se diz sobre a linguagem, mas a partir da linguagem. É como se a palavra do homem calasse na fala da linguagem, e o homem, por sua vez, fizesse silêncio sobre o próprio silêncio. Talvez “deveria acontecer uma tal quietude que acalmasse o sopro da distância na harmonia do apelo da *saga*” (Heidegger, 2003, p. 118).

Assim a essência é aquilo que nos escapa, nos acena, nos repuxa e se esconde nas brechas que há *no entre* a mensagem e o caminho do andarilho. Mas como permanecer em sua essência? Talvez sustentando seu vigor no recolhimento de sua duração. É como se o passado sempre estivesse passando. É como se ele vigorasse enquanto passa e perdurasse enquanto vigora. Com isso, as determinações e as representações se desatam daquilo que *são* e tudo o que “*é*” se vê reivindicado pela linguagem na medida em que ela assume sua essência na historicidade da compreensão. Assim, tudo que soa no tempo se resguarda no porvir que o *a ser conhecido* determina. O porvir é o deixar ser. De tal modo, o *Dasein* nos surge, assim, como uma possibilidade interpretativa muito fértil. Abre um espaço filosófico de vigilância crítica que já havia sido denunciado por Nietzsche na extensão de sua obra e cuja potência é retomada por Heidegger. Entendo, doravante, que esse espaço é o lugar do acontecimento pedagógico. O espaço de busca e de abertura de sentido. É o espaço do educar enquanto acontecimento de linguagem. Colocar-se nesse espaço é uma atitude hermenêutica da qual não podemos nos eximir, caso se tenha por objetivo buscar na linguagem a instauração de sentido. É dessa atitude hermenêutica que trato na próxima seção.

A HERMENÊUTICA COMO ATITUDE

Parece-me, sobretudo depois de Heidegger, que a hermenêutica assumiu sentidos inteiramente novos daqueles que em Schleiermacher se condensavam na

busca (de uma hermenêutica geral) e no acoplamento de princípios cujo escopo central era o de estabelecer as condições de base em torno das quais poderiam girar compreensões de todas as ordens interpretativas. Esse romantismo hermenêutico, que muitos ainda advogam ser o objeto da hermenêutica, combina os arquétipos de uma pretensa lei universal da interpretação como se por meio de uma objetividade presumida se pudesse chegar à (a) (uma) interpretação correta.

Diferente disso, com Heidegger, e depois com Gadamer, novos pilares argumentativos foram erguidos para sustentar a compreensão de que a hermenêutica é muito mais que um simples recurso interpretativo. Dessa maneira, colocaram ao alcance dos educadores e de todos os interessados na matéria um novo olhar sobre o papel até então assumido pela hermenêutica no campo da fenomenologia. Assim, lhe remetendo a novas vias de entendimento, retiraram dela a função recursiva e lhe atribuíram um sentido essencialmente mais amplo. Como o modelo de interpretação de textos pretendido pela hermenêutica romântica não reconhece a linguagem como base ontológica da experiência do ser, em tal redefinição, que se inicia no caminho aberto por Heidegger, a hermenêutica passa a rejeitar a pura tentativa de atingir a *mens auctoris* para alcançar uma interpretação em sentido amplo. Por isso é que, com base em Heidegger e de Gadamer, pode-se falar em *hermenêutica filosófica*. Assim, é diante dessa nova perspectiva de compreensão que a hermenêutica se vê lançada à sua base ontológica pela qual, segundo Flickinger (2010), voltada para as fontes gregas da pergunta pelo saber, ela redescobre a experiência ontológica no próprio movimento originário do perguntar filosófico. Não entregue, portanto, a um campo puramente epistemológico, encontra-se na hermenêutica um saber que nasce da prática do diálogo² e que aqui considero ser a raiz ética do agir pedagógico.

Alicerçado nesses fundamentos, vale observar que a hermenêutica não está aqui sendo pensada como um objeto pedagógico, isso seria a forma corrente da falsificação do conceito. Trata-se, isso sim, de pensá-la como uma *atitude*, um horizonte linguístico pelo qual se move uma gama de possibilidades de compreensão, de diálogo e de interpretação. Dito dessa maneira, tanto o ensinar quanto o aprender alcançam a condição de processos hermenêuticos, dado o fato de que ambos são processos interpretativos jogados em meio a um complexo encadeamento de significações e ressignificações que ligam a tradição, no âmbito de sua alteridade histórica, à prospectiva dos avanços produzidos e sempre renovados do conhecimento.

Uma atitude hermenêutica tanto nos importa nesse processo porque é somente com a obtenção de um horizonte interpretativo que se poderá vincular as prospectivas emergentes do conhecimento a uma possibilidade de sua demarcação no tempo e no espaço histórico efetual. Essa experiência nada mais é que a ilustra-

2 Vale fazer uma observação em acordo com o que registrei noutro lugar (Sichelero, 2018): a noção de *diálogo* não hospeda uma condição intersubjetiva que visa se apropriar de uma significação oculta presente entre aquele que ensina e aquele que aprende, tal como é comum, por exemplo, na tradição freiriana de pensamento. A noção de diálogo a que me refiro diz respeito às formas de aderência às condições de uma significação, ou seja, o diálogo não se dá por uma relação de pensamento, mas por uma produção de si. Assim, o diálogo não tem, aqui, um efeito libertador, pois *dizer* é sempre um ato de arbitrariedade.

ção de um encontro que se dá na abertura e no compartilhamento daquilo que é jogado de forma interpretativa na recíproca relação professor/aluno. É na abertura pedagógica que se dá o encontro hermenêutico do interpretar. É nesse encontro a relação renova-se a cada movimento interpretativo. Nela, o próprio e o alheio colidem-se interminavelmente em um processo de ordenamento e reordenamento da compreensão. Ensinar e aprender, nessa perspectiva, significa justamente se tornar capaz de se colocar no horizonte hermenêutico do conhecimento pela via da do diálogo. Essa via, portanto, não está pavimentada por um processo puramente cerebrino, no qual educando e educador se apropriam do saber de uma matéria. Trata-se de um caminho sinuoso, um caminho (tal como o de Zaratustra) minado de armadilhas, de abismos, de cimios rarefeitos e de densos vales cujo estreito caminho não nos leva a nada definitivo. Trata-se de um caminho movediço, líquido, complexo e rizomático. Um caminho autopoietico.³

Na esteira dessa compreensão não cabe, porém, pensar que o processo educativo resulta de um movimento linear e progressivo que tende a uma direção específica da aprendizagem. Inversamente, esse entendimento é acolhido por algumas perspectivas pedagógicas sob a ideia de que todo sincretismo que se eleva no processo educativo pode ser canalizado dentro de limites e finalidades específicas. Parece, a mim, que isso deriva da noção utópica de que ao final do processo todos terão condições de reivindicar os mesmos princípios de autonomia e homogeneidade. Uma atitude hermenêutica nos sugere o contrário quando entende que, mesmo diante do rigor da ciência, as condições que delimitam os processos de ensino/aprendizagem são acontecimentos de linguagem que vão muito além de uma experiência dirigida e de fluxo ordenado.

O evento educativo, entendido como um acontecimento de linguagem dentro do horizonte hermenêutico do conhecimento motivado na experiência dialética⁴ do perguntar e do responder, portanto, do conversar, não é tão simplesmente um fenômeno que se revela no aprender. No educar há também um esconder-se, um velar-se e desvelar-se. Segundo Berticelli (2004), isso importa porque o ser que se *re-vela* não se consome no conhecimento e, portanto, sua relação não ocorre na desgastada polarização do sujeito/objeto. Nisso tudo há o que não se deixa consumir, pois sempre há o que não se mostra, mas que se esconde no *a ser conhecido* e que, por isso, não se esgota ao sabor da nossa vontade. O conhecimento que se acha no educar nunca é um conhecimento teleológico, porque nunca se presta a um conhecer pleno e definitivo. Seria um grande equívoco pensar que o conhecimento

3 *Autopoiiese* é um termo que foi criado nos idos de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela para descrever a capacidade que os seres vivos têm de produzirem a si mesmos. Para um périplo sobre o assunto, sugiro a leitura da obra de Ireno Antônio Berticelli, publicada em 2006 sob o título *Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos*.

4 Conforme escrevi em outro lugar (Sichelero, 2018), ainda que possa parecer um tanto óbvio, ao menos aos que se encontram minimamente familiarizados com a matéria, vale observar que, na esteira do pensamento hermenêutico que vem de Heidegger e que passa por Gadamer, a *dialética* é tomada em uma perspectiva diferente daquela que vem de Marx.

se entrega à interpretação em um único instante vital. Nem mesmo os textos que vêm das ciências *hard* podem ser lidos sem o nexos efetual com a tradição inscrita na própria historicidade da compreensão.

Por mais objetivo que seja determinado conhecimento, sua correspondência se valida por dentro da história na qual a interpretação está determinada. Daí deriva algo que traz com maior precisão o que estou dizendo e do que concluo: o educar é tão somente um *stadium* de possibilidades nas quais se reúnem as mais diversas hipóteses, entradas e saídas pelas quais marcamos nossa passagem em direção a algo contingente que não nos leva a nada definitivo. Por quê? Porque o processo educativo, seja aquele que se inicia no berço, seja aquele que acontece na escola, se vê delimitado à condição ôntica da finitude humana. É com essa dimensão que temos de nos haver quando se tem por finalidade pensar a educação. O educar, como nos ensina Berticelli (2004, p. 361), é justamente esse ato permissivo do qual aparece “[...] *nossa realidade ôntica na finitude do tempo e do espaço que ocupamos no mundo*”. Para o mesmo autor, o nosso legado é, por assim dizer, o nosso *ser no tempo*, e nada mais. A herança ôntica que daí se pode extrair é o que caracteriza nossa experiência hermenêutica do estar no mundo. Não há, porém, outro lugar que esse encontro possa ocorrer que não o da linguagem. Ou seja, pertencemos ao mundo, mas o nosso modo de ser no mundo é puramente linguístico. Essa pertença não significa ser propriedade de domínio, mas um pertencer histórico no qual participamos enquanto um ser que fala e é falado no ressoar do que diz. Esse pertencer histórico que se vê determinado pela linguagem é o modo com que participamos da história efetual. Não falo de uma história pretérita, de fatos e eventos, mas de um fazer-se histórico que acompanha e se insere na experiência do presente tal como um passado que continua a passar e que, assim, abre na clareira da tradição o mais originário brilho de seu vigor.

Daí resulta considerar, reiteradamente, a importância do diálogo como modo de produção de conhecimento e inserção na história efetual. Em todo o horizonte hermenêutico o diálogo guarda estrita importância. Aqui, particularmente, se vê no diálogo não só uma forma de produção de conhecimento, como também os ingredientes base na constituição de uma atitude hermenêutica. Isso implica saber que a importância hermenêutica do diálogo reside na ideia de que dialogar é também ouvir. É justamente essa dimensão do diálogo que constitui a abertura hermenêutica que nos dá acesso ao outro. Heidegger (2015, p. 90) fala de um ouvir como *auscultar*, isto é, um ouvir atentamente que caracteriza “[...] o ouvir atencioso do ente como pro-jetar de... e lançar-se na clareira do Ser”. Nessa trilha, a experiência do ouvir representa muito mais que um simples *ouvir o que o outro tem a nos dizer*, mas um ouvir como a atitude de ir ao encontro do *tom que se desprende* do dito, para utilizar uma expressão de Heidegger, e que se esconde por trás do que se quis dizer. Assim, ouvir é ir ao encontro do outro na gratuidade.

Dito dessa forma, ouvir não é um papel que alguém exerce em meio ao diálogo apenas quando o outro está com a palavra. Trata-se, portanto, de *acordar*, no sentido de avivar a capacidade emudecida dentro de nós, e de ouvir a nossa própria voz no toar e no ressoar daquilo que se transforma em coisa dita e que nos ata, por assim dizer, à matéria da interlocução. Para Heidegger (2015), essa é a

capacidade fundamental da *ereção* do si-mesmo da *reflexão*, isto é, uma capacidade reflexiva que emerge naturalmente na marcha do pensamento, mas que depende, todavia, de um ouvir atencioso. Isso certamente coloca nossa compreensão sobre o que significa *conversar*, sob outro horizonte de entendimento. Tanto mais nos faz entender que, mesmo quando se está só, a dimensão do ouvir é essencial. Não falo de um ouvir no sentido *lato*, puramente mecânico, mas de um apalpar as ideias com os ouvidos. Dito isso, não nos surpreende, por exemplo, que a experiência de uma intuição presumida, tida de modo muito claro em nosso pensamento, perca — no curso do grafema ou na melodia do fonema — toda a densidade argumentativa que o silêncio de nossa alma parecia lhe dar. Aquilo que estava claro e consistente parece agora se mostrar vago e confuso. Muitas vezes, esse ouvir atento nos afasta da autoria do texto, que por sua vez a melodia da linguagem parece nublar em seu sentido originário. A impressão que se tem é de que a linguagem assume a dianteira. Por isso é que, em sentido heideggeriano, talvez seja mais difícil falar da linguagem do que escrever sobre o silêncio.

Para Flickinger (2010), de fato, esses desvios são produzidos pelo ritmo da própria linguagem. Aqueles conceitos produzidos no desenrolar do pensamento, quando assumem o ritmo narrativo do texto (fonético ou gramático), conquistam um espaço autônomo dentro da argumentação geral do autor e, numa espécie de giro hermenêutico, passam a exercer ampla autonomia na construção daquilo que se pretende expressar, determinando, assim, a própria construção do sentido do texto. No dizer de Flickinger (2010), é como se a linguagem assumisse um sentido e uma orientação própria de não se submeter à simples instrumentalização racional do pensamento inicialmente intuído. Diante disso, pode-se apontar para o que Flickinger designa ser uma *lógica clandestina do compreender*, que, a meu alvitre, corresponde a um conjunto de situações implícitas no processo de trazer para o escrito o pensamento pensado. Isso pode ocorrer também de maneira inversa, dado o fato de que ouvir não é algo que se faz apenas com os ouvidos, isto é, um aperto de mão, uma troca de olhares ou o simples gesto do abraço produzem ruídos de onde compomos a melodia das palavras com as quais traduzimos esses momentos.

Em Heidegger (2015, p. 94), a compreensão que se dá é de que “Todos os sentidos percebem *ouvindo* e assim tem um tom no ‘ouvido’ que se torna no som nomeador da palavra”. Vale ressaltar que para Heidegger a palavra significa aceno e não signo. Dito de outra forma, é o ressoar de tudo o que nos toca, e que assim se torna um eco sensível que nos invade e se faz melodia, e se faz palavra que toa ao nosso encontro em forma de saber. Heideggerianamente falando, não se pode passar ao alto da ideia de que o ouvir, tido como um modo de perceber com o ouvido, não é uma forma suprema a todas as formas de percepção. Ela o é apenas para o caso em que se lhe confere a condição de um *perceber* no sentido de um ouvir atencioso ou de um *auscultar*, como fala Heidegger. Daí a importância do ouvir atencioso enquanto atitude de humildade. Não importa se esse *ouvir* se dá com ouvidos físicos de nosso corpo ou com o ouvido próprio do surdo-mudo, que ouve de outro modo. Contudo, não se trata apenas de uma polidez pedagógica, mas de mostrar que ouvir é se importar com o outro. É exatamente essa característica que dá ao ouvir a condição da proximidade, isto é, não importa a distância, ouvir é trazer para perto: uma

forma heterotópica de fazer-se presente. Esse é o preceito básico de toda a atitude pedagógica que busque na hermenêutica filosófica seu assento epistemológico.

Como se vê, os pressupostos implícitos no que se espera de uma atitude hermenêutica diferem bastante daqueles preconizados pelo Iluminismo, em todo o âmbito de sua abrangência. A ideia do *progresso* contínuo como pressuposto básico do impulso iluminista se nos mostra exemplo claro disso. Afigura-me, em acordo com Berticelli (2004), que na ideia de progresso há uma contradição nos próprios termos, pois, se de fato o conhecimento fosse linear e progressivo, seu esgotamento final seria a meta de todo o processo educativo. O efeito seria contrário à pretensão de progresso e o conhecimento, por assim dizer, seria autofágico, pois se esgotaria no cume de si mesmo, o que é absolutamente improvável em uma concepção hermenêutica. Esses preceitos tornam ainda mais difícil o empreendimento hermenêutico na medida em que privilegiam uma infinidade de receitas e um vasto conjunto de métodos e técnicas que impedem educando e educador de mergulharem livremente no diálogo que o espaço aberto do *a ser conhecido* lhes propicia. E esse entrave pedagógico vem de inúmeras direções e com diferentes propósitos. Ora ele vem da própria arquitetura curricular (que, *a priori*, projeta e determina o que tem de ser ensinado) e da didática formal (que controla e ordena o fluxo), ora ele vem dos manuais e programas fabricados e comercializados pela crescente indústria pedagógica⁵ que vê na educação uma grande possibilidade de negócio. E, mesmo que isso se preste a inúmeras e intensas discussões, a ascensão dessa tendência é tida, ainda que nem por todos, como um dos avanços mais plangentes da educação contemporânea. Mas este não é o lugar para discutir se isso é necessariamente ruim. O que pretendo é mostrar que a crescente demanda da alta competitividade, da *performance* e do produtivismo⁶ a qualquer custo, gera entraves que são, talvez, os maiores limites para a proposta que o texto levanta.

5 Quando falo de uma crescente indústria pedagógica, tenho em mente um processo de terceirização velada que, camuflando-se em organizações não governamentais (ONGs) e institutos, ganha em largos passos o terreno da educação. Mesmo que essa tendência seja uma demanda capitalista que se move nas ondas do neoliberalismo intercontinental, sugiro a leitura do texto *A institucionalização da educação em questão*, de Hans-Georg Flickinger. Para além do que há de específico, entendo que o texto, no qual o autor pensa essas questões tomando Brasil e Alemanha como exemplos, pode contribuir no alijamento de um debate que, por hora, este exíguo trabalho não comporta.

6 “Como todos sabemos, uma das manifestações da competitividade neoliberal é o *produtivismo*. Produzir mais e mais funciona como uma poderosa arma na competição por mais verbas, mais visibilidade, mais reconhecimento no campo no qual se atua; é nesse — mais e mais — que se estabelece o produtivismo. Assim, ele pode ser entendido como a busca alucinada por produzir mais e mais, mesmo que se sacrifique a qualidade daquilo que se produz e se degradem os cotidianos daqueles que produzem — uma degradação que acontece nos planos pessoal, familiar, profissional e afetivo. Mas é preciso não confundir *produtividade* com *produtivismo*. Aquela, a *produtividade*, é a característica ou condição daquilo ou daquele que é produtivo, que é capaz de produzir. Esse, o *produtivismo*, é a intoxicação que afeta um agente ou um grupo social que se deixam levar e dominar pelo produzir por produzir e que fazem, da ação de produzir e do produto produzido, dois fetiches por si mesmos” (Veiga-Neto, 2016, p. 1).

Com base nesses pressupostos, crescem suspeitas sobre os problemas que hão de surgir em tempos em que a racionalidade técnico-instrumental passa a ocupar lugar de destaque nos processos educativos. A pura objetivação e a instrumentalização do processo de ensino, quando não de seus próprios atores, resultam no risco de que a pedagogia se desvirtue de seu papel originário, qual seja “[...] o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade do indivíduo” (Flickinger, 2010, p. 31). Por isso uma inflexão aqui me parece necessária. E essa é uma tarefa árdua que temos de levar a muitas mãos e à luz de novas e sempre renovadas perspectivas, conquanto, é claro, que tais perspectivas roguem a si o compromisso de refletir mais detidamente sobre o contexto tecnológico e sobre as perspectivas emergentes da ciência à margem da qual hoje a educação se encontra ancorada.

Buscar essa adequação é parte de uma atitude hermenêutica essencialmente importante para o desentrelaçamento de uma realidade que nos orla e que, portanto, faz parte do mundo vivido a que os processos de ensino devem buscar sua correspondência. Ao que entendo, essa atitude é, talvez, uma das formas mais eficientes de buscarmos um solo comum para as condições que tornam possível a vida conjunta dentro de um mundo cada vez mais individualizado. *Destarte*, a hermenêutica ganha ampla relevância não só no que tange à instauração de sentido aos processos educativos, como também na procura de elementos que tornem a *con-vivência* menos pífida e ardilosa. Se se pode sustentar que esse seja um objetivo a ser mantido em educação, é porque se entende que o educar é um grande e complexo processo hermenêutico. A hermenêutica pode, assim, ser entendida como a atitude e o horizonte desse educar. É claro, a hermenêutica não é uma pedagogia, porém a tarefa pedagógica implica uma atitude hermenêutica sobre a qual o educar se estende e da qual não podemos nos desligar. Seja sob o ponto de vista epistêmico, seja sob o ponto de vista metodológico, hermenêutica e pedagogia ocupam lugares distintos e cumprem papéis substancialmente diferentes no contexto que aqui estão situados.

Diante das impressões que expus até aqui, minha intenção foi analisar as possíveis conexões entre hermenêutica e educação, a fim de melhor compreender como essas conexões podem nos servir de alavancas para pensar/fazer frente às novas demandas que se acham atiradas em meio a uma nova época do ser. Não tive com isso a vã pretensão de olhar para a hermenêutica na tentativa de trazê-la à força para a educação (tal como se traz um peixe para fora d’água) e dela fazer um simples acessório ou ferramenta de auxílio encaixando-a forçadamente em um quadro didático/metodológico do qual ela não faz parte. Obviamente, o que busquei foi pensá-la como um modo de ser, e não como uma disciplina, isto é, uma atitude que não pode ser determinada no puro gesto da ciência ou da epistemologia, mas no gesto de ouvir com atenção a palavra da tradição urdida no decurso da história a que toda a experiência humana está contingenciada. Uma atitude hermenêutica implica, portanto, um olhar atento (no sentido de *auscultar*), o ritmo dos acontecimentos distribuídos nos tempos e nos espaços. Implica, ademais, mover-se a partir da linguagem e dela fazer a essência de nosso próprio caminhar. É exatamente desse movimento que emerge o vigor reconstrutivo presente na atitude hermenêutica do interpretar pedagógico. Esse vigor reconstrutivo interessa-nos porque a própria tarefa reconstrutiva é inerente ao campo da hermenêutica. Assim, na busca pela

compreensão há sempre uma reconstrução que nos projeta para o futuro. Não se pode, portanto, confundir *reconstrução* com *reconstituição*. Esta, a reconstituição, refere-se ao movimento de reconstituir que, por ele mesmo, nos retém no passado. Aquela, a reconstrução, indica um movimento que nos projeta para o futuro, ou seja, a tentativa não está em, por exemplo, reconstituir a intuição inicial do autor do texto, mas em recolocá-lo no tempo sem trair seu horizonte de sentido. Quer dizer, reconstruí-lo trazendo-o para o momento presente e lançando-o para o futuro. Mas a essa reconstrução, como acontece no caso da interpretação de um texto, se vê delimitada uma situação presente a que o próprio texto também está tangenciando. Berticelli (2004) dirá que esse processo de reconstrução funciona como se lançássemos uma ponte sobre um abismo que nos separa do *a ser conhecido* que está no texto.

A metáfora da ponte aqui empregada soa muito mais do que um simples recurso estilístico. Uma ponte, na acepção aqui tomada, não é apenas um meio de passagem ou um eixo de separação, mas um lugar de encontro/confronto que nos liga ao outro, um lugar a partir de onde algo começa a se fazer presente e que assim nos dá acesso ao que até então estava indisponível. Parece-me que em todo o texto há uma ponte que nos liga a um lado outro do texto, um *a ser conhecido* que se mostra e que se esconde no ritmo de sua colocação histórica. Daí a universalidade hermenêutica na universalidade do texto enquanto substância sempre interpretável que se ajusta na linguagem: lugar em que o ser se mostra em sua qualidade fundamental, qual seja, a de não se revelar em um único instante.

Vê-se, por aí, que o processo educativo enquanto um processo de comunicação com o mundo da vida tem na linguagem seu lugar material. Acrescentaria: é na linguagem que a vida se ajusta. Não que isso garanta o acordo, o ajuste perfeito das instâncias contrárias da experiência cotidiana ou dos saberes e dos conteúdos que abarcam os processos educativos. Nada se encontra garantido. Educando e educador participam de um sistema complexo de interação comunicativa que acaba por constituir, ao que entende Berticelli (2004), *sistemas abertos e autopoieticos*. Para esse autor, mesmo que nenhuma linearidade seja conceitual nesse processo, não quer dizer que estamos fadados à incomunicabilidade e à incomensurabilidade. Segundo ele, sistemas abertos são permeáveis porque são igualmente capazes de *transformar enquanto agregam e agregar enquanto transformam*. Esse entendimento produz deslocamentos significativos nas concepções pedagógicas que têm no pensamento linear sua base de compreensão.

Sem os avanços produzidos dentro da hermenêutica filosófica e da própria filosofia da linguagem quanto ao reconhecimento da linguisticidade presente no saber humano e da própria dimensão ontológica do agir comunicativo, a epistemologia da educação teria permanecido presa ao universo brumoso do mundo obscuro da consciência de *um eu centrado em si*. Pensar os processos educativos à luz da hermenêutica filosófica é apenas uma entre tantas outras possibilidades que se elevam no sincretismo da ciência e da epistemologia educacional.

Desse modo, ante a opção que fiz e a matéria de que tratei, não tive a vã pretensão de determinar olhares absolutos. Tanto menos busquei cavar as bases ontológicas da linguagem a fim de atribuir-lhe um *ser*. Longe disso, meu objetivo foi trilhar os caminhos da linguagem com o olhar de um educador. Assim, o que

fiz foi delinear traços, se bem que desfigurados, de uma leitura hermenêutica da linguagem em educação. Tais apontamentos não abdicam, portanto, do olhar atento e vigilante do leitor. A colocação dessas impressões deve, no mínimo, elevar-lhes à dignidade do questionamento e, no pior dos casos, impeli-los de pensar ainda mais e mais detidamente no assunto. Por fim, entendo que a dobradiça entre linguagem e educação apresenta possibilidades muito férteis para pensarmos o fenômeno educativo. E, se este texto *deixou falar* algumas dessas possibilidades, então terá cumprido com seu objetivo.

REFERÊNCIAS

- BERTICELLI, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Editora Ijuí, 2004.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HEIDEGGER, M. **Sobre a essência da linguagem**: a respeito do tratado de Herder sobre a origem da linguagem. Petrópolis: Vozes, 2015.
- SICHELERO, J. J. **A normatividade da linguagem na atividade educativa**: uma leitura hermenêutica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 567-589, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0104>
- VEIGA-NETO, A. J. **As regras do jogo**. Porto Alegre: 22 jun. 2016. Folha 1. (Manuscrito).

SOBRE O AUTOR

JUNIOR JONAS SICHELERO é doutorando em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
E-mail: xike@unochapeco.edu.br

Recebido em 15 de maio de 2018
Aprovado em 17 de outubro de 2018

