

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DE UMA RAZÃO EDUCATIVA HERMENÊUTICA

Adair Adams
adairadas@gmail.com
UNICRUZ (Brasil)

Adriana Maria Andreis
adrianandreis@hotmail.com
UFFS (Brasil)

Tiago Anderson Brutti
tiagobrutti@hotmail.com
UNICRUZ (Brasil)

Recibido: 1 de septiembre de 2016
Aceptado: 18 de noviembre de 2016

Resumo

O ensaio propõe-se pensar questões da educação na atualidade a partir da perspectiva hermenêutica. A racionalidade linguística que se tornou paradigmática no século passado, no campo das ciências humanas, tem na hermenêutica um vetor de pensamento da condição humana em sua diversidade e pluralidade sob o horizonte de uma convivialidade comum. O ser humano compreende-se no *medium* da linguagem e se constitui pedagogicamente. A partir da hermenêutica essa constituição se dá no e pelo diálogo como modo mais apropriado de pensar os desafios e a tarefa da educação no mundo atual.

Palavras-chave: Linguagem, Interpretação, Compreensão, Diálogo, Educação.

Abstract

This essay analyzes education issues, currently, from the hermeneutic perspective. The linguistic rationality, that has become paradigmatic in the last century in the human sciences, has in hermeneutics a standard of thinking of the human condition of diversity and plurality in the horizon of a common conviviality. The human being comprises himself in the “medium” of language and is formed pedagogically. In this way, the human constitution takes place in and by dialogue as the most appropriate way of thinking the challenges and the task of education in today's world.

Keywords: Language, Interpretation, Comprehension, Dialogue, Education.

1.- Introdução

“Há muitos modos de afirmar; há só um de negar tudo” (Machado de Assis).

Ao inferir a pluralidade e a singularidade, a asserção acima, extraída do conto “A igreja do diabo” (ASSIS, 2000, p. 37), nos permite desencadear uma reflexão sobre a intersubjetividade e o diálogo como proposição pedagógica que contém abertura e diversidade e que respeita as diferentes interpretações e compreensões, em contraposição ao monólogo que, em grande medida conclui, encerrando o debate. Muitos modos de afirmar são possíveis, sobretudo, numa perspectiva hermenêutica da intersubjetividade e do diálogo. Sobre a negação recai o peremptório e a prescrição.

A intersubjetividade na perspectiva hermenêutica tem uma condição fundamental: a abertura à fala e à audição ao que o outro tem a dizer. Daí decorre a centralidade da linguagem e do diálogo na mediação pedagógica que nesse processo dinâmico e dialético permite a reconstrução permanente. A sala de aula nesse contexto é o espaço/tempo privilegiado de configuração confluyente de entendimentos em acordos hermenêuticamente construídos.

A intersubjetividade é o pressuposto de uma relação que se localiza na dimensão do entre, do caminho, não como um ponto de chegada, mas, que provisoriamente acorda uma compreensão sobre determinado tema a meio caminho, sempre aberta aos diferentes argumentos ou modos de afirmar.

Cada sujeito é uma composição singular que vai se constituindo a partir das aprendizagens a que se expõe e dos arranjos que destas faz. Nesse percurso, quanto mais abrangente, aberta e flexível for a exposição, maior será a amplitude e a profundidade das possibilidades de que o arranjo conceitual decorrente do acordo provisório, seja enriquecido com maior argumentação, maior generalização e maior complexidade.

O diálogo é uma das expressões das relações do paradigma da intersubjetividade. O diálogo não o esgota e nem é a sua totalidade, mas é a expressão mais profunda, especialmente no contexto da mediação pedagógica. É sob esse enfoque que, neste texto, articulamos uma compreensão de educação de Mario Osório Marques. Mediação essa, que é hermenêutica enquanto intersubjetiva e dialógica. Nesse sentido, buscamos apoio na razão educativa para desencadear e para alicerçar essa reflexão, a partir da hermenêutica contemporânea.

2.- Razão educativa hermenêutica

A hermenêutica no século XX se tornou o modo privilegiado de pensar das ciências humanas, ultrapassando os limites de sua origem, na Teologia e Filosofia, para adentrar no âmbito das ciências da Linguagem, da Psicanálise, da História e do Direito, dentre outras, e se apresenta como uma alternativa imprescindível para o fazer educacional. Considerando a reviravolta provocada pela hermenêutica em várias áreas do pensamento, apontamos algumas exigências hermenêuticas para a educação, explorando o presente

como a época da razão educacional hermenêutica. No contexto dessa oportunidade ao mesmo tempo rica e desafiadora, em termos de problematização, a pergunta é pela caracterização e situação da educação no momento presente.

A relevância da indagação pelo lugar e função da hermenêutica no âmbito educacional e, por isso, também, a justificativa desta discussão, tem origem na crise de um tipo de pensamento e de alguns conceitos, historicamente, fundamentais para a constituição da educação. Entre estes, estão os conceitos de conhecimento, de verdade e de sujeito, com seus diversos desdobramentos. Repensá-los, torna-se problemático não apenas um estilo de fazer educação, que se pode escolher ou refutar, mas a atividade educacional enquanto tal passa a ser estudada e avaliada em seus limites e em sua produtividade. Exige, por isso, a revisão dos elementos organizadores tradicionais de reflexão; a introdução de novos temas na reflexão educacional; a adoção de perspectivas insuspeitadas de possibilidades interpretativas. Trata-se da reivindicação de um elemento organizador que responde aos critérios de uma teoria hermenêutica educacional do sentido.

Em termos fundamentais, significa guardar distância em relação à compreensão objetivista do conhecimento e da verdade, e se apresenta como exigência teórica e prática de um deslocamento, a saber, da educação como saber em constituição na e pela hermenêutica. A hermenêutica na educação, portanto, expressa uma caracterização essencial de todo o labor educacional, a fim de pôr a descoberto a raiz da problemática da questão da mediação pedagógica.

A virada hermenêutica, da epistemologia para a ontologia da compreensão (RICOEUR, 1989, p. 4-10), marca profundamente as bases de todo o processo de cognição, não só na Filosofia, mas também no âmbito das diversas disciplinas das ciências humanas, e se coloca como um pressuposto indepassável da educação. É possível afirmar que, hoje, em se tratando de ciências humanas, a hermenêutica é o pressuposto organizador de justificação e fundamentação. Portanto, com o advento da hermenêutica, em sua versão moderna, discursos autoritários, dogmáticos, legalistas, historicistas e fundamentalistas tiveram suas bases interpretativas abaladas.

A reviravolta provocada pela hermenêutica em várias áreas do pensamento tornou-se uma reflexão fundamental, como um pressuposto de justificação. Apesar do termo hermenêutica derivar do uso linguístico da teologia e dos problemas da compreensão bíblica (CORETH, 1973, p. 5-43), o deslocamento atual verificado na hermenêutica, enquanto hermenêutica filosófica (STEIN, 2000, p. 56), coloca um problema fundamental: remonta a pressupostos do modo de operar e do horizonte geral da educação.

Pensar a educação a partir da hermenêutica significa repensar seus pressupostos, seu limites, suas condições, sua estrutura. Esse é o real- interpretado que abordamos, com suas exigências metodológicas, para poder continuar a fazer educação no contexto do século XXI, como a época da razão hermenêutica da educação. Afirmar que a hermenêutica é hoje a alternativa de pensar na educação significa também reconhecer-lhe

a função de justificação ou legitimação do pensamento educacional, antes buscada na perspectiva ontológica ou em algum de seus desdobramentos, como, por exemplo, nos conceitos de verdade e de autoridade, justificados no modo de pensar da modernidade com características cartesianas. Em termos fundamentais, significa guardar distância em relação à compreensão metafísica onto-teo-lógica.

Este modo de fazer educação não possibilita tomar positivamente a descontinuidade, a diferença e a pluralidade tão fortemente presentes e disseminadas em todas as áreas do saber contemporâneo. Faz-se necessário estabelecer entre a história, a tradição e a contemporaneidade um estatuto teórico que aceite a descontinuidade, a alteridade e a diferença, possíveis de serem pensadas a partir do conceito de intersubjetividade, própria da dimensão hermenêutica dialógica.

O trabalho educacional não se dá sobre uma série de proposições acabadas cuja inteligibilidade é procurada pelo sujeito cognoscente, segundo o esquema do sujeito e do objeto, e que nos procure explicar o que nos é dado compreender. E a verdade não pode ser fechada num conjunto de verdades conceituais e nem na ordem da verdade objetiva, pensada segundo a lógica das proposições segundo o princípio da não contradição. Não podemos mais partir da ideia de verdade como a adequação entre o entendimento e a realidade, e sim encontrar uma verdade mais originária. Esta pertence à ordem da manifestação e nos remete a uma plenitude de verdade que permanece, todavia, sempre oculta.

Na perspectiva da mediação linguística, costumamos dizer que “levamos” uma conversação, mas a verdade é que, quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidade os interlocutores tem de “levá-la” na direção que desejaríamos. De fato, a conversação autêntica não é nunca aquela que teríamos querido levar. Antes, em geral, seria mais correto dizer que chegamos à conversação, quando não nos enveredamos nela. Como uma palavra puxa a outra, como a conversação dá voltas para cá e para lá, encontra seu curso e seu desenlace, tudo isso pode ter talvez alguma espécie de direção, mas nela os dialogantes são menos os que dirigem do que os que são dirigidos (GADAMER, 1997, p. 559).

Esta compreensão de linguagem e de conhecimento fornece uma nova base de discussão para a educação e para o ensino em geral. Os conceitos de realidade, de fato, de verdade e de resultado recebem uma nova dimensão, não mais baseada numa lógica da clareza e da evidência linguística e cognitiva, nem numa realidade como um dado ontológico e nem num ser garantidor do status de veracidade na relação de pensamento e pensado, conhecimento e conhecido, falante e falado. O lugar de origem desta forma hermenêutica de pensar se dá com Kant, parcialmente, quando afirma que o que conhecemos é apenas o fenômeno, e com Nietzsche ao afirmar que a filosofia, as ciências, as verdades são “apenas interpretação” (NIETZSCHE, 2000. p. 51 ss.).

Gadamer expressa veementemente este caráter não definido de um caminho que conduziria da linguagem aos fatos, à realidade. No movimento da linguagem, do qual

participamos e somos parte, o resultado não é passível de avaliação, tal como Kant queria no começo da *Crítica da razão pura*¹.

O lugar de origem da hermenêutica contemporânea está em Heidegger. Ela aparece primeiramente em *Ontologia: hermenêutica de la facticidad* (HEIDEGGER, 1999), com a seguinte formulação: “o termo denomina, na ligação com seu significado originário: uma determinada unidade de realização do *hermeneuein* (do participar a alguém), quer dizer, a explicitação (interpretação) da facticidade que traz ao encontro, à vista, ao captar e ao conceito (HEIDEGGER, 1999, p. 14).

Heidegger mostra, nesta definição, uma reviravolta em relação ao conceito da hermenêutica precedente, não mais de caráter epistemológico, mas ontológico, ligado ao termo de facticidade. A facticidade “é a denominação para o caráter ontológico do nosso, do próprio *dasein*” (HEIDEGGER, 1999, p. 07). Dessa forma, na “hermenêutica se forma para o *dasein* uma possibilidade de se tornar compreendente para si e ser assim” (HEIDEGGER, 1999, p. 15). Hermenêutica e facticidade são termos coimplicados em seu sentido: “a relação entre hermenêutica e facticidade não é aquela da captação do objeto e do objeto captado, ao qual aquela simplesmente se teria que adequar, mas o explicitar mesmo é um possível privilegiado como do caráter ontológico da facticidade” (HEIDEGGER, 1999, p. 18).

Na obra *Ser e tempo*, Heidegger concebe a hermenêutica com uma dimensão central. A compreensão é um modo de ser do ser-aí que compreende o ser ao se compreender, teorizando a hermenêutica ontologicamente. O ser-aí não simplesmente busca compreender o ser, como um querer em termos de conhecimento, mas ele sempre lida com o ser como um conceito operatório, que, por sua vez, revela-se no modo como compreende. Compreender é o modo pelo qual o ser-aí é como é. A ontologia heideggeriana se volta contra a ontologia precedente que, enquanto fenomenologia hermenêutica, parte da compreensão do ser e não mais do ente como simplesmente dado.

Partindo desta base, a hermenêutica remete ao sujeito/ser humano, não simplesmente perscrutando o que ele é, mas como ele é; o modo de como o ser humano conhece, dá indícios de como ele é. A partir desta concepção de hermenêutica heideggeriana, posteriormente desenvolvida por Gadamer, a hermenêutica é o modo mais próprio de fazer filosofia. Filosofar significa interpretar, interpretar a realidade da vida, em seus mais diversos níveis e aspectos, mas não com o propósito de fazer o seu inventário, e sim, antes, de lhe atribuir um sentido. Filosofar é uma atividade que permanece no nível conceitual da reflexão, sem uma incursão direta sobre a realidade,

¹ “Se a elaboração dos conhecimentos pertencentes ao domínio da razão segue ou não o caminho seguro de uma ciência, isso deixa-se julgar logo a partir do resultado. Quando após muito preparar-se e equipar-se esta elaboração cai em dificuldades tão logo se acerca do seu fim ou se, para alcançá-lo, precisa frequentemente voltar atrás e tomar outro caminho; quando se torna igualmente impossível aos diversos colaboradores porem-se de acordo sobre a maneira como o objetivo comum deve ser perseguido: então se pode estar sempre convicto de que um tal estudo acha-se ainda bem longe de ter tomado o caminho seguro de uma ciência, constituindo-se antes um simples tatear” (KANT, 2000. p. 35).

sobre a fatualidade. Como ela é construção conceitual de compreensão e não construção dos objetos e sobre objetos, ela permanece no nível da interpretação.

Também na questão do ensino, o que melhor corresponde ao que nele hoje se verifica é a perspectiva da filosofia hermenêutica. Esta compreensão dinâmica da verdade e do conhecimento como acontecência na e pela linguagem em relação, em jogo, em diálogo, tem na intersubjetividade o pressuposto imprescindível. Coimplicada pelo “ser-em”, “ser-no-mundo”, “ser-com” e o “ser-si-mesmo” na forma dialógica, torna-se muito mais que *uma alternativa*, mas o caminho possível de construção da verdade e do conhecimento na contemporaneidade. Esta nova compreensão de mundo aberta por Nietzsche e, sobretudo, por Heidegger revela, ao menos, dois elementos centrais: primeiro, há, em princípio, muitas possibilidades de interpretação, sem que se possa discutir sobre sua verdade, pois as interpretações não são expressão da realidade, mas esta, ao contrário, se esconde atrás delas, sendo apenas vista em perspectiva, como quebrada; em segundo lugar, o ser humano não pode dispensar essas interpretações; ele vive interpretando, e nisso está seu único acesso ao mundo e à vida.

Na compreensão de mundo do presente não é mais possível ignorar o que Wittgenstein (2000), Heidegger (1967) ou Gadamer (1997) apontam como “giro linguístico”, “círculo hermenêutico”, “jogos de linguagem”, como determinantes, matrizes disciplinares do pensar e ser da educação. Desde as primeiras e mais simples regras hermenêuticas não se podem ignorar a historicidade e o “lugar” ou “contexto”, tanto do texto quanto do intérprete, e, em estreita conexão, a “aproximação de horizontes”.

Nesta perspectiva, a verdade, por exemplo, reside na linguagem, na palavra, que é sempre interpretação, como interpretação aberta e inacabada, num encontro de palavras em contextos com subjetividades em educação no presente. A compreensão disso produz uma descontinuidade na tradição, uma ruptura mais ou menos dolorosa na consciência dogmática, ou, conforme Kant, um “despertar do sono dogmático”, e uma necessidade recorrente de hermenêutica do estar em educação.

O caráter dialógico do ensino se torna possível a partir do pressuposto hermenêutico de todo conhecimento e de toda verdade. A educação subtraída da fundamentação ontológica tradicional não é mais o método, o lugar, o caminho que conduz os alunos à verdade desta realidade. *A verdade e a realidade da mesma são construções de interpretação e compreensão, numa relação entre professor e aluno.* A unidade e a identidade que estavam na base da compreensão ontológica são substituídas pelo pressuposto da diferença, em que o aluno e o professor, cada um com seu contexto, com sua linguagem, com seus problemas, com suas facilidades e dificuldades, marcam a origem da construção da verdade, do conhecimento e do sentido.

Não apenas *o que* da educação é repensado a partir da hermenêutica, mas *o como* que lhe está intimamente interligado. É o que Gadamer afirma sobre entrar numa conversação, num diálogo, sem saber como será o resultado. Em educação os resultados e os objetivos passam a ser pensados e compreendidos no âmago próprio do *o que* e do

como do ensino e da aprendizagem. E, atravessando os dois, *o quando* e *o onde*, como a dimensão da temporalidade que nos constitui, como o lugar e o mundo na totalidade da existência. A temporalidade e a espacialidade do aluno e do professor passam a serem fundamentais, a partir da perspectiva hermenêutica.

Acreditar na estabilidade e linearidade do conhecimento é acreditar que a própria linguagem é estável e segura, suposição que não faz sentido na perspectiva hermenêutica. Não mais se compreende o conhecimento como claro e distinto, desde que seja utilizado um eficiente método investigativo². É no e pelo processo que vai se constituindo o conhecimento e a aprendizagem. A ação pedagógica, neste sentido, não se encontra colocada do lado de fora do processo, como instância neutra e eficaz, mas é também vulnerável ao caráter particular e histórico de todo conhecimento.

Na impossibilidade de um lugar fora da dimensão de interpretação, porque interpretar já manifesta um modo de compreender e compreender é, segundo Heidegger, o modo privilegiado do ser humano, não há como qualificar e julgar de forma clara e evidente sobre a veracidade e falsidade das interpretações. Esta provisoriade das interpretações revela a finitude como a marca e a natureza própria do conhecimento e da verdade e, portanto, do próprio ser humano. É precisamente no assumir de sua finitude e provisoriade que estão o distintivo e a realização do ser humano. O que parece falta ou lacuna pode ser o ponto de partida para a plenificação.

A partir dessa mudança conceitual na educação e em seus pressupostos de construção do ensino e da aprendizagem, é ilusório esconder a precariedade dos saberes e, em nome de uma falsa segurança, inventar e transmitir pretensas verdades. É muito mais adequado e inteligente um procedimento didático-pedagógico em que o professor partilha com os alunos a precariedade de seu saber e com eles busca refazê-lo. Nisto está o direcionamento que a educação está tomando a partir do conceito de formação continuada. Não há um ponto de chegada que permite uma parada qualificada de um aparato ou de um lugar garantidor de justificação e fundamentação como os diplomas de formação têm qualificado como “formado”.

Pensando a educação a partir deste acontecimento na filosofia e nas ciências humanas, é preciso dizer que se dá uma virada metodológica. A forma e o conteúdo não são pensados de forma separada. A verdade e o conhecimento não são objetos ou uma representação dos objetos que pode ser ensinada aos outros. *Da mesma forma que a justificação desceu do céu (Deus, Ente Primeiro, Onto-teo-lógica) para a dimensão do mundo humano, o professor desceu da cátedra para o mundo como resultado do diálogo para com os alunos. Analogamente, também, a subida da justificação naturalística para a dimensão humana se dá a subida dos alunos ao mundo que se constrói com o diálogo*

² “Pois é insuficiente ter o espírito bom, o mais importante é aplicá-lo bem. As maiores almas são capazes dos maiores vícios, como também das maiores virtudes, e os que só andam muito devagar podem avançar bem mais, se continuarem sempre pelo caminho reto, do que aqueles que correm e dele se afastam” (DESCARTES, 2000, P. 35).

da compreensão de mundo dos professores. Esta é conquista própria da hermenêutica: justificar e fundamentar a partir do mundo como compreensão e interpretação humana.

3.- Hermenêutica e intersubjetividade: o diálogo na mediação pedagógica

A intersubjetividade hermenêutica é constituída e manifestada dialogicamente e, na perspectiva da mediação pedagógica, supõe uma construção que tem, nos enunciados e nos discursos cotidianos, a conexão prospectiva para a ressignificação dos conceitos em cada área do conhecimento. Nessa contextura, é que reconhecemos, defendemos e propomos o exercício do diálogo entre os diferentes sujeitos que compõe o encontro/confronto na sala de aula, como movimento pedagógico fundamental.

O diálogo é a possibilidade primeira da constituição e da permanente reconstituição do ser humano, pois é das relações estabelecidas com os objetos e ações desde o nascimento, que depende o arranjo que confluirá na singularidade de cada pessoa. Wertsch (2010, p. 4) cita Bakhtin para chamar a atenção para o fato de que “a palavra nunca pertence somente ao falante, ao contrário, “metade dela pertence ao outro”. Na educação escolar essa dimensão adquire papel central numa proposição intersubjetiva que entenda a tradição como o acordo provisório e o sujeito como capaz de aprendizagens.

O acordo é uma construção hermenêutica pelo diálogo. Ele é necessário para a aprendizagem coletiva e para o convívio em grupos, pois, se “os argumentos são conclusivos em termos de ilação lógica, não produzem nada de substancialmente novo” (MARQUES, 1993, p. 100). E, sendo a escola, a instituição criada com a pretensão de reconstruir a tradição e superar os caminhos andados sem ignorar o passado (MARQUES, 1993, p. 104) é fundamental

[...] perceber como se relacionam educação e conhecimento nessa ótica da aprendizagem que constitui a humanidade e em que se constituem os homens pela ação comunicativa e na hermenêutica das tradições de face aos desafios dos novos tempos (MARQUES, 1993, p. 112).

Para essas aprendizagens “sempre retomadas por sujeitos em interação e movidas por interesses práticos no mundo em que vivem” (MARQUES, 1993, p. 110) o diálogo como entendimento por meio da linguagem, é a condição primeira. Especialmente pela palavra, a manifestação, que pode ser oral, gráfica, gestual ou imagética entre pessoas, exige pelo menos dois interlocutores. É inquestionável que, o diálogo, como o radical da palavra ‘di’ permite depreender, supõe mais de um interlocutor. Ou seja, o outro está presente no ato e, se expressando ou não, esse outro serve como referencial da provisoriedade da manifestação, frente a latente possibilidade de contraposição.

Podemos utilizar expressões como o entendimento, a troca de ideias, a conversação, o colóquio, a disussão, o debate ou a manifestação das formas de pensar para conceituar diálogo. Uma orquestração com toda complexidade de instrumentos e composições onde o sujeito tem papel central para que o acordo que resulta na música, se configure em uma

linguagem compreensível tanto aos intergantes da orquestra como àqueles que bailam e que também tem direito de manifestar seus sentimentos e pensamentos em relação ao contexto vivenciado por todos. Dizendo de outro modo, todos os envolvidos têm direito a argumentação para, a qualquer momento, modificar ou substituir o arranjo válido até então.

Falante e ouvinte, ou melhor, pelo menos dois sujeitos dispostos e expostos à manifestação mútua, adquirem o que Bakhtin (2010, p. 271-272) denomina de “atitude ativa responsiva”. Quer dizer que sempre há de algum modo um movimento reativo entre ambos com manifestação e reação. E, mesmo que apenas um dos interlocutores se manifeste visivelmente, este “monólogo” também contém sempre presente o arranjo das múltiplas vozes que constroem cada sujeito que estão se interinfluenciando. Bakhtin (2010, p. 271) afirma que uma “compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta (...)”. Podemos dizer também, que esta dimensão ocorre como uma manifestação dada como se fosse uma escrita finalizada, quer dizer, que, embora momentaneamente se centre em um dos interlocutores, tanto sua elaboração quanto a reação estão e são “prenhes de resposta” (BAKHTIN, 2010). Paralelamente, ao sujeito autor, essa manifestação que resulta numa confluência expressiva momentaneamente monológica é importante para suas próprias reflexões, reelaborações e certificações.

A ação dialógica se processa em diferentes formas e meios como pela expressão verbal e gráfica (oral e escrito) e gestual (expressão facial e o olhar). Em geral, todas essas e outras possibilidades, estão presentes no contexto de um diálogo.

É possível pensar que os momentos da fala, da leitura e da escrita como atos expressivos e interpretativos, na nossa discussão em uma aula, são momentos de manifestação que confluem em um ato monológico. Isto porque aquela ação específica é monológica, porém, resulta dinâmica e dialeticamente da confluência momentânea e irrepetível, do arranjo do feixe de vozes interlocutoras, constituído e direcionado em um contexto dialógico.

Mesmo que o monólogo de um professor, por exemplo, esteja imbricado de dialogicidade, e, mesmo que o silêncio dos alunos, se configure como um formato de resposta, entendemos que não deva ser esse o movimento principal na mediação pedagógica. Isto porque quanto maior a diversidade de interlocutores com direito a palavra, maior é a riqueza das argumentações e as possibilidades de ressignificações por cada sujeito.

Ler, o falar e escrever são atos de elaboração, ou melhor, de arranjos individuais, mas, são também atos dialógicos, pois, enquanto elaborações, têm presente o questionamento e a possibilidade de um conhecimento mais abrangente e argumentado, uma “razão plural ou, razão das muitas vozes que se enraízam no mundo da vida, acervo, culturalmente transmitido e culturalmente organizado, de padrões de interpretação” (MARQUES, 1993, p. 86).

Quando se fala ou escreve, ou melhor, quando se comunica com o outro, a elaboração é distinta daquela que é realizada apenas em pensamento. O pensamento individualizado é também o arranjo de uma sinfonia composto por muitas vozes. Mas, na externalização e disponibilização da palavra oral ou escrita há um processo de abertura para a concordância, contraposição ou complementação sob a forma de réplica pelo outro presente no ato do debate (no caso oral) e na leitura (no caso da escrita). Por isso há na oportunização do diálogo uma elaboração mais complexa. Como é levada em conta a presença do outro (ouvinte ou leitor) essa escuta supõe respostas e obriga o falante ou escritor a considerar ponderações de interlocutores outros exigindo assim maior abrangência e maior riqueza, criatividade e originalidade argumentativa. Também, essas formas de externalizações escancaram a uma maior exposição que permite releitura e reescrita. É como uma impressão, mesmo que não gráfica, no caso da oralidade, em arquivos acessáveis, questionáveis e sujeitos a validação.

São especialmente o falar e o escrever, formas primeiras que a sala de aula que se proponha ao diálogo, deve fomentar. Permitir a manifestação do outro com a audição atenta não para vencer, mas, para, numa comunidade argumentativa

[...] se entenderem entre si sobre algo no mundo [...] Um processo intersubjetivo em que os participantes da interação coordenam suas ações à base de atos de fala que levantam pretensões de validade fundamentadas na argumentação (MARQUES, 1993, p. 86).

Nesse contexto de construção hermenêutica do argumento, chamamos a atenção especialmente para o código escrito na educação escolar: se configura em uma possibilidade importante porque exige, essa forma de manifestação, um planejamento e por se externalizar visualmente, permite que seja 'lido' e 'recriado' de modo que considera um maior número de interlocutores. A elaboração escrita adquire assim um papel de destaque na mediação pedagógica. Marques dedicou uma obra para convidar à reflexão sobre a fundamentalidade do processo de escrever ao afirmar que "escrever é preciso" onde sentencia que se escreve para pensar (MARQUES, 2008, p. 15). Essa forma elaborada e sistematizada de conversar exige mais movimentos e investimentos intencionais da estrutura cognitiva. O ato monológico/dialógico da escrita para além do ato da expressão verbal merece assim, atenção especial na mediação pedagógica.

O ato específico de cada enunciação em acordo com seu contexto espacial e temporal influencia, podemos dizer até que determina, a escolha (espontânea ou planejada) das formas e meios de expressão na ação dialógica. Se referenciando a Bakhtin, Wertsch afirma que

Ele via o diálogo como algo que vai desde o diálogo primordial face a face [...] que se encaixa na categoria do diálogo localizado, até, intercâmbios contínuos, virtualmente da sociedade toda, que se encaixam na categoria do diálogo coletivo generalizado (2010, p. 4).

O diálogo é assim o movimento construtor dos entendimentos nas distintas dimensões. Quer dizer que, devido aos referenciais generalizantes é possível o entendimento entre os diferentes. E, é devido aos referenciais peculiares de cada pessoa, constituídos a partir daquilo que ele vivencia, é que na mediação pedagógica, é possível para além de um entendimento, também a ressignificação criativa, única e original por cada sujeito presente nesse ato comunicativo. O arranjo criativo e singular de cada sujeito no contexto do diálogo coletivo também representa também a permanente oportunidade mudança em cada pessoa individualmente e da humanidade como um todo.

“Saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Por isso, a interação dialógica em uma sala de aula, é fundamental como escolha consciente de uma postura hermenêutica e intersubjetiva. Marques (2003) chama a atenção para o conceito de democracia que supõe o “princípio da livre-conversa dos cidadãos todos como iguais” (p. 25). “Colocarem-se as pessoas em situação de fala e de escuta significa assumirem uma posição de reciprocidade” (p. 28)

[...] quem fala quer ser ouvido, compreendido, respeitado como verdadeiro e sincero; e quem escuta também quer ter sua oportunidade de falar com as mesmas condições e direitos iguais (MARQUES, 2003, p. 28).

Esse entendimento compartilhado tem como condição o que Marques (2003) defende sobre o conversar ou o dialogar, ou seja, o direito de “botar a boca no mundo”. Podemos dizer que a fala serve para alavancar as singularidades de cada sujeito e a escrita serve como o referencial sistematizado das generalidades da tradição e também como instrumento para o exercício do pensamento. Constituídas dialogicamente, especialmente essas dimensões da expressão oral/gestual e gráfica, é necessário estarem na pauta das intenções e das estratégias, planejadas previamente, do administrador da situação de aprendizagem, ou seja, do professor.

O diálogo na mediação pedagógica adquire uma contextura e uma tessitura específica. Por um lado exige considerar que se trata de um espaço/tempo criado intencionalmente que supõe a apresentação arbitrária da tradição ou dos conceitos científicos que se configuram como o centro irradiador e receptor que se constitui no vínculo e no motivo que provoca e fundamenta o debate. Por outro lado exige reconhecer a fundamentalidade da dialogicidade e da hermenêutica, pois o aprender precede o desenvolvimento do domínio, ou seja,

[...] Ninguém vem ao mundo ou nasce já tendo o domínio dos gêneros do discurso, pois, esse domínio *vai se desenvolvendo* conforme os sujeitos falantes vão tendo –ao longo da vida– repetidas oportunidades de interagir verbalmente em situações e circunstâncias comunicativas relativamente estáveis [...] Vir ao mundo ou nascer corresponde, de fato, a

uma penetração ou mergulho nas águas profundas e correntes da comunicação verbal (LIMA, 2010, p. 115).

Esse contexto criado e que envolve conteúdos escolhidos da tradição e a diversidade cotidiana do professor e dos estudantes oportuniza que o dialogar seja um movimento central na mediação pedagógica.

O diálogo na sala de aula é a arte da construção de um acordo ou de um entendimento que a partir da argumentação permite ao grupo construir acordos outros, ou melhor, momentaneamente se convencer sem a pretensão do vencer. Marques (1993, p. 101) diria que “os saberes de cada um se reconstroem na acareação crítica com os saberes dos demais, não no sentido de se conseguir uma média das opiniões, mas de superá-las na forma de saberes mais conscientes e consensuais” (p. 101).

Sinteticamente podemos afirmar que a sala de aula tem como características que a peculiarizam, o agrupamento arbitrário de sujeitos com a pretensão de ensinar-lhes a tradição. Entendendo o processo educativo escolar como permanente reconstrução do sujeito e da tradição, isso supõe e impõe que o diálogo seja um dos maiores ou até o centro de todo movimento pedagógico. Dizendo de outro modo, na sala de aula há um ambiente criado intencionalmente para provocar o encontro/confronto de diferentes, uma vez que, professor e alunos cada qual traz significações próprias, pois, as generalidades que foram apresentadas para cada pessoa, são rearranjadas cognitivamente e emocionalmente num movimento que faz relações com a experiência de cada um, que é única.

No embate dialógico aberto da sala de aula é impossível saber quantos interlocutores estão envolvidos e essa impossibilidade enriquece infinitesimalmente as argumentações e os entendimentos.

Na interação dialógica oportunizável pela mediação pedagógica abre-se à possibilidade advinda da necessidade criada, do uso sistemático do código verbal (reconhecido academicamente) que é em si um ato extremo da abstração pelo ser humano. Ao afirmar que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação”, Bakhtin (2004, p. 112) escancara tanto a centralidade da hermenêutica e da intersubjetividade para o diálogo como possibilidade criativa na mediação pedagógica.

4.- Considerações finais

Pensar a educação a partir da perspectiva hermenêutica significa recusar as explicações unívocas e as fáceis conclusões. O trabalho se dá, assim, na trama mesma do discurso, no nível mesmo da existência das palavras, das coisas ditas, desprendendo-se da noção de discurso como soma de signos, com significantes que referem determinados conteúdos unívocos e representáveis, como se em seu interior o sujeito autossuficiente pudesse encontrar a verdade pura. Se tiradas consequências da abordagem hermenêutica para a área da educação, diversas compreensões educacionais acabam perdendo sua sustentação ou, ao menos, revelam-se como problemáticas.

“As aprendizagens assim se encadeiam segundo o paradigma da complexidade e da razão intersubjetiva das muitas vozes [...] Tornam-se, dessa forma, fundantes do processo de ensino-aprendizagem, a sistematização sequenciada e a recorrência dos conceitos que se articulam em níveis de maior densidade e abrangência” (MARQUES, 2000, p. 122). É de responsabilidade da escola e especialmente do professor ter presente essa possibilidade de ensinar e de aprender.

O diálogo em sala de aula é fundamental. Na perspectiva hermenêutica da intersubjetividade é pelo diálogo que se constroem acordos de compreensões nas diferentes formas da linguagem. Olhar, pensar, gesticular, falar e escrever tem sua matriz construída dialogicamente e, oportunizar de modo propositado e didaticamente planejado essa possibilidade de aprendizagem é trabalho para a escola.

Aprender é mudar posturas afirma Platão, e, para mudá-las, a condição é a abertura ao diálogo para colocar sobre a mesa a palavra. Assim, justifica-se a compreensão de educação sob o pressuposto hermenêutico de que ela é relação. Relação intersubjetiva que tem no diálogo sua expressão primordial. Isso exige que neguemos a negação e a proibição e que apoiemos os muitos modos de afirmar.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. (2000). *Contos consagrados*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- BAKHTIN, Mikhail. (2010). *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martin Fontes.
- BAKHTIN, Mikhail. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- CORETH, Emerich. (1973). *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU.
- DESCARTES, René. (2000). *Discurso do método*. São Paulo: Nova Cultural.
- GADAMER, Hans-Georg. (1997). *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes.
- HEIDEGGER, Martin. (1999). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- HEIDEGGER, Martin. (1967). *Sein und zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- KANT, Immanuel. (2000). *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural.
- LIMA, Anselmo Pereira de. (2010). *(Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky*. Bakhtiniana, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 113-126.
- MARQUES, Mario Osorio. (2008). *Escrever é preciso*. Petrópolis: Vozes.
- MARQUES, Mario Osorio. (2003). *Botar a boca no mundo: cidadania, política e ética*. Ijuí: UNIJUÍ.

- MARQUES, Mario Osorio. (2000). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: UNIJUÍ.
- MARQUES, Mario Osorio (1993). *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: UNIJUI.
- NIETZSCHE, Friedrich. (2000). *Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral*. São Paulo: Abril Cultural.
- RICOEUR, Paul. (1989). *Conflito das interpretações*. Lisboa: Rés.
- STEIN, Ernildo. (2000). “Intrepretacionismo: a tradição hermenêutica diante de duas novas propostas”. In: REIS, Róbson Ramos dos; ROCHA, Ronai Pires da (orgs.). *Filosofia hermenêutica*. Santa Maria: UFSM.
- WERTSCH, James. (2010). *Texto e dialogismo no estudo da memória coletiva*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=csi_arttext&pid=s1517-97022010000400010&1>. Acesso em: 1 dez. 2010.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (2000). *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural.