

PAULO FREIRE E GADAMER: O PRIMADO DA LINGUAGEM DIALÓGICA NA EDUCAÇÃO.

Marisete Tramontina Beltrame¹
Vanessa Salete Bicigo de Quadros²
Marcelo José Doro³

RESUMO

Tanto a pedagogia libertadora de Freire quanto a hermenêutica de Gadamer propõem caminhos para essa emancipação. Ao examinar como a hermenêutica filosófica de Gadamer pode se alinhar com a pedagogia libertadora de Freire, podemos desenvolver uma perspectiva integradora que transcenda as fronteiras disciplinares e teóricas. Isso pode abrir novos caminhos para o desenvolvimento de abordagens educativas mais abrangentes e eficazes, além de consolidar aspectos fundamentais da pedagogia dialógica. Em suma, o estudo sobre como a hermenêutica de Gadamer se alinha com a pedagogia libertadora de Freire, em termos de promover a emancipação através da linguagem. O objetivo é aproximar os insights freirianos acerca da linguagem e seu poder gerador com a filosofia da linguagem gadameriana, a fim de conquistar maior substancialidade ao entendimento do sentido dialógico da linguagem e sua centralidade nos processos formativos. O valor desta investigação advém da expectativa de que a aproximação desses dois teóricos se torne frutífera para pensar o papel/lugar da linguagem na educação. Metodologicamente, esta pesquisa se embasa em um estudo bibliográfico que se debruça, principalmente sobre as obras de Freire, em especial *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*, e de Gadamer, sobretudo os dois volumes de *Verdade e método*.

Palavras-chave: Diálogo, Hermenêutica, Linguagem Libertadora

INTRODUÇÃO

Paulo Freire pensa uma educação humanizadora que se apoia em uma compreensão do poder gerador da linguagem, que em sua pedagogia se expressa por meio do diálogo. A educação na perspectiva freiriana deve ser um meio de conscientização e empoderamento das pessoas, permitindo-lhes compreender na

¹ Doutoranda do PPGEdU, Universidade de Passo Fundo. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE), da Universidade de Passo Fundo e do Grupo Formação Humana, da Universidade de Passo Fundo. Mestra em Educação, pela Universidade de Passo Fundo, Especialista em Psicopedagogia, pela Universidade de Passo Fundo. Especialista em Língua Portuguesa: Novos Horizontes Teóricos e Práticos, pela Universidade de Passo Fundo, Graduada em Letras, Português – Espanhol e Respektivas Literaturas, pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: 102571@upf.br;

² Mestra em Educação pelo PPGEdU/Universidade de Passo Fundo. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE), da Universidade de Passo Fundo. Especialista em Mídias na Educação Ciclo Avançado, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Metodologia do Ensino em Matemática e Física, pela Faculdade Internacional de Curitiba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Graduada em Física Licenciatura Plena, pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: 70049@upf.br;

³ Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2019), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (2003). Atualmente, é professor da Área de Ética e Conhecimento, do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: marcelodoro@upf.br

comunicação umas com as outras sua realidade, analisar criticamente as estruturas de poder que as oprimem e buscar transformar essas condições opressoras. A libertação, nesse contexto, significa capacitar os indivíduos a se tornarem sujeitos críticos e ativos em sua própria educação e em suas vidas sociais e políticas. Mas Freire não chega a elaborar uma teoria ou filosofia da linguagem propriamente dita, de modo que muito do que ele tem em vista permanece implícito ou pouco desenvolvido em seus textos. Por outro lado, encontramos na hermenêutica de Gadamer uma filosofia da linguagem bem desenvolvida, que também se radica no diálogo. No entanto, Gadamer não tem na educação seu interesse prioritário, embora alguns de seus textos avancem nessa direção. Nesse sentido, coloca-se a hipótese que a aproximação desses dois teóricos pode ser frutífera para se pensar o papel/lugar da linguagem na educação. Assim, colocando em conversa estes pensadores, lançamos a seguinte questão orientadora desta proposta de pesquisa: *Em que sentido a aproximação da pedagogia freireana com a hermenêutica gadameriana pode contribuir para ampliar nossa compreensão sobre centralidade da linguagem dialógica na educação?*

O objetivo desta abordagem é, então, aproximar o pensamento de Freire e Gadamer, no que concerne à linguagem e, especificamente, ao diálogo, em vista de uma melhor compreensão desse fenômeno e de sua centralidade para a vida humana em geral e, mais especificamente, para o debate educacional.

METODOLOGIA

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, aportada nas discussões da hermenêutica filosófica gadameriana, na pedagogia freireana e na fenomenologia, da qual Gadamer bebeu e recebeu influências quando fora aluno de Heidegger. A opção por esse tipo de abordagem se impõe pela natureza do estudo em curso, que, segundo Flickinger (2014, p. 78), em contraste com as pesquisas quantitativas, baseadas no levantamento de dados empíricos diretamente acessíveis, busca-se, aqui, revelar o que se esconde sob a superfície fenomenal. Nisso, permanece-se junto àquele que é o espírito da postura hermenêutica, enquanto esforço para “saber o quanto fica sempre de não-dito, quando se diz algo” (Gadamer, 2002, p. 211). Os principais textos que serão o pano de fundo do desenvolvimento deste trabalho serão “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, de Freire, e “Verdade e método I e II”, de Gadamer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em muitas de suas obras, como em *Pedagogia do Oprimido*, Freire argumenta que a linguagem vai além de simples palavras e expressões; ela é o cerne da compreensão do mundo. Sua abordagem rejeita a concepção tradicional de ensino, onde o conhecimento é depositado nos alunos de forma passiva e a linguagem é instrumentalizada para esse fim; em oposição a isso, ele propõe uma pedagogia baseada no diálogo, em que a linguagem é assumida enquanto potência geradora. Ele defende uma interação horizontal entre educador e educando, onde a linguagem é usada não apenas para transmitir informações, mas para questionar, refletir e agir sobre a realidade. Esse diálogo não é unidirecional; é um processo no qual ambas as partes aprendem e se transformam.

A visão de Freire sobre a linguagem está profundamente enraizada na ideia de conscientização. Ele acredita que a linguagem é um meio fundamental para despertar a consciência crítica dos oprimidos, permitindo que compreendam sua situação e ajam coletivamente e cooperativamente para mudá-la. Essa linguagem não é apenas manifestação verbal, mas uma expressão de liberdade, reflexão e ação. Freire encara os desafios enfrentados na utilização da linguagem como caminho de liberação. Ele observa como certos discursos e estruturas linguísticas podem perpetuar a opressão. No entanto, ele também vê o potencial transformador da linguagem, encorajando educadores a adotar uma linguagem que desafie as estruturas de poder existentes e promova a emancipação.

A filosofia da linguagem de Paulo Freire está também profundamente ligada com o objetivo da libertação. Ele acredita que, ao tomar consciência do poder da linguagem e utilizá-la de maneira crítica, as pessoas podem superar a alienação e as estruturas opressivas, como nos traz em seu livro *Pedagogia do oprimido* (1987), em que diz que pensar certo é a condição para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Sua abordagem ressalta a importância da educação como prática libertadora, na qual a linguagem desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos autônomos e conscientes.

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um

sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser. (Freire, 2001, p. 59).

Destacamos, assim, a importância da linguagem como meio de construção do conhecimento, diálogo e transformação social. A abordagem dialógica e crítica de Freire busca empoderar os indivíduos, permitindo-lhes não apenas compreenderem a realidade, mas também atuarem ativamente na construção de um mundo mais justo e igualitário. Pois, como Freire (1989) comenta, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Porque o diálogo é o princípio fundamental da pedagogia freireana, linguisticamente articulada, é que ele tem de introduzir – por assim dizer – a noção de Círculo de Cultura em substituição da concepção tradicional de aula. O Círculo de Cultura, como já é bem sabido, constitui uma prática que visa promover a conscientização, a participação e o diálogo entre os participantes. Sua ideia central é criar um ambiente democrático e colaborativo onde as pessoas possam compartilhar suas experiências de vida, refletir criticamente sobre sua realidade e, através do diálogo, buscar soluções para os desafios enfrentados pela comunidade.

O “método” que rege o funcionamento dos círculos de cultura é centrado no diálogo e na valorização do conhecimento prévio dos participantes, o que não indica acolhimento passivo da posição dos educandos e educandas, que ao dizerem sua palavra também a submetem ao crivo avaliativo dos demais.. O Círculo de Cultura rompe, assim, com a lógica tradicional de transmissão do conhecimento e de escola:

[..] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (Freire, 1967, p. 109).

Os elementos constitutivos do Círculo de Cultura possuem características estratégicas de ação política libertadora que favorecem a emancipação humana, permitindo aos sujeitos expressarem suas impressões, conceitos e opiniões.

Fundamenta-se em defesa da liberdade, no movimento reflexivo que permite ao participante descobrir-se como construtor de sua própria história.

Em educação, lidamos com pessoas, com suas experiências, suas vivências e sua cultura, logo, lidamos com algo da esfera da complexidade, que só pode ser compreendido no diálogo de uns com os outros e de todos com a tradição na qual nos encontramos inseridos, uma vez que somos seres históricos e já nos encontramos sempre em um dado horizonte de significações. A compreensão ou a pergunta pela autonomia do educando precisa ser posta tendo presente esses antecedentes. Portanto, discorrer sobre os sujeitos da educação é lidar também com a pergunta pela autonomia educando/educador no processo, embora, para muitos, se trate de uma questão utópica que não deve ser levada em consideração. Tudo bem que a emancipação do educando seja vista como algo utópico, afinal, a educação vive de utopias. Nesse sentido, a autonomia “pode sim, embora utópica, ser pensada como um princípio educativo importante, desde que buscada não como algo impossível, mas como algo que orienta o pensamento e a ação na realidade” (Seibt; Silva Neto, 2016, p. 289). Quanto a isso, parece acertada a colocação de Ramos (2013, p. 63), para quem o pensador latino americano, e podemos dizer que também os educadores, vivem uma constante tensão entre o real e o ideal, o ser e o dever ser.

Gadamer segue as pegadas de Husserl e Heidegger no que se refere à ênfase no mundo da vida cotidiana e ao retorno às coisas mesmas. Vale ressaltar que para Heidegger (2005, p. 65), “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” é o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia. Seguindo essa trilha, a hermenêutica filosófica de Gadamer se propõe a compreender o que na tradição ficou escondido ou soterrado sob os escombros das vivências e da distância temporal, num vivo e constante convite ao retorno às coisas mesmas, na circularidade dos horizontes do intérprete e do texto (a coisa). Para Rohden (2013, p. 61), essa circularidade consiste no retorno reflexivo e contínuo ao projeto prévio de compreensão, a partir da relação que se estabelece com a coisa projetada, que deve ser compreendida. Com isso, se entende por que o olhar sobre a coisa mesma é a tarefa primeira, constante e última da hermenêutica, pois a caminhada fenomenológica inicia na coisa projetada (antecipada no projeto de compreensão), continua se processando a partir das mediações entre o projeto e a coisa, e termina quando se encontra a verdadeira possibilidade ou as verdadeiras possibilidades de interpretação a partir da convalidação do projeto na coisa. Acontece assim um diálogo em que o intérprete põe

em discussão seus pré-juízos – os juízos prévios que ele tinha sobre a coisa antes de conhecê-la –, tendo, desse modo, ampliando seu horizonte de compreensão através da abertura efetivada. Não apenas o intérprete saiu diferente desse processo, observa Rohden (2013, p. 61), mas também a coisa mesma que, por ter suportado um olhar diferente, ganhou outra possibilidade (verdadeira) de ser compreendida e se tornou uma nova e diferente unidade de sentido, em um horizonte mais amplo. A educação precisa desse movimento de contínuo processo de reflexão, de abertura, de retorno à coisa mesma, de diálogo, de repensar o seu projeto e confrontá-lo com a realidade. Justamente por isso é que podemos afirmar que a hermenêutica tem uma importante contribuição a dar à Educação, porque oportuniza esta a se lembrar constantemente de aspectos importantes dos quais parece que anda esquecida. Talvez a hermenêutica ajude a buscar o que há de mais essencial no fazer educacional, que acabou meio esquecido/encoberto em meio a uma enxurrada de discursos e interesses diversos que atravessam os debates políticos e acadêmicos do campo educacional: o fato fundamental de que os educandos são sujeitos de saberes que precisam ser reconhecidos enquanto tal no processo educacional.

De forma alguma queremos negar a importância dos saberes sistematizados, pois, tão importante quanto dar voz a alteridade silenciada, ou simplesmente esquecida, é também muni-la de tais saberes, pois para atuar em sociedade nossos educandos e educandas necessitam se colocar a altura de certas competências, tanto a nível de saber quanto a nível de fazer (dialogar, expor pontos de vista, defender ideias e direitos, cooperar etc.). A compreensão do outro e do contexto educacional, bem como da ampliação de horizontes passa pelo diálogo com a alteridade. A hermenêutica gadameriana nos ajuda a compreender a possibilidade da existência enquanto abertura compreensivo-interpretativa do horizonte no qual se encontra o diálogo, superando o encobrimento no qual todos já nos encontramos, enquanto seres históricos, com nossos preconceitos herdados na e da tradição. Para Gadamer (2002, p. 173), a linguagem é o que distingue o ser humano dos demais animais. E a linguagem, dirá ele, também, só é possível como diálogo. É pelo diálogo que podemos alcançar a construção de um entendimento do mundo comum e de nosso lugar nele.

Com base nesses apontamentos, podemos inferir que só onde há o verdadeiro diálogo é possível pensar em uma formação que conduza à vida cidadã. Sem diálogo, não é possível criar esse espaço comum onde a autonomia do educando pode aflorar. Logo, o diálogo é condição sine qua non para o exercício da vida cidadã.

Em Gadamer a hermenêutica ganha a caracterização de filosófica e está intrinsecamente ligada à existência com tudo o que essa tem de possibilidades, não restringindo-se a letra do texto sacro e nem jurídico, nem literário, nem filosófico. Assim, afirma o filósofo hermeneuta: O problema hermenêutico alcançou sua radicalização filosófica quando as ideias de Dilthey (e Kierkegaard) passaram a fundamentar a filosofia existencial. Foi quando Heidegger formulou o conceito de uma “hermenêutica da facticidade”, impondo – em contraposição à ontologia fenomenológica da essência, de Husserl – a tarefa paradoxal de interpretar a dimensão “imemorial” (Schelling) da “existência” e inclusive a própria existência como “compreensão” e “interpretação”, ou seja, como um projetar-se para possibilidades de si próprio. Nesse momento, alcançou-se um ponto no qual o caráter instrumentalista do método, presente no fenômeno hermenêutico, teve de reverter-se à dimensão ontológica. “Compreender” não significa mais um comportamento do pensamento humano dentre outros que se pode disciplinar metodologicamente, conformando assim a um procedimento científico, mas perfaz a mobilidade de fundo da existência humana (Gadamer, 2002, p. 125).

Nesse sentido, a hermenêutica filosófica tem como característica fundante o fato de ser crítica do método da ciência moderna por ser instrumentalizador e objetivador, o que acaba por partir de pressupostos que já na sua origem estão engessados, porque busca validar uma hipótese somente a partir dos seus aspectos empíricos.

O diálogo é uma exigência nas práticas que pretendem ser libertadoras e que levam a sério o princípio da autonomia do educando. Contudo, há que se considerar que não pode haver diálogo onde impera o autoritarismo e a imposição. Não se está querendo defender, no entanto, que a relação pedagógica, que se pretende dialógica, tenha que abrir mão da autoridade necessária nas relações educativas. O que se está querendo defender é que a autoridade do educador precisa ser exercida segundo um viés dialógico, isto é, no respeito mútuo, sem confusão de papéis, mas na busca da compreensão e da criação de um espaço comum em que os horizontes do educador e do educando interagem e se relacionam interpessoalmente, isto é, no respeito à alteridade. Freire (2005, p. 70) afirma:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar.

Nota-se, em Freire, que o respeito pela autonomia do educando não é sinônimo de negação da autoridade do educador, mas sim respeito mútuo. Importa na ação educativa que o professor tenha consciência do seu papel enquanto educador e, portanto, de quanto pode impactar positiva ou negativamente, ao contribuir com a formação do educando. É nesse sentido que o diálogo deve ser encarado como fundamental na relação professor aluno. Isso porque a comunhão se dá na compreensão e esta, por sua vez no diálogo, segundo Gadamer:

A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo. Tudo que é justo e se considera como justiça exige, por sua natureza, essa comunhão que se instala na compreensão recíproca das pessoas (Gadamer, 2002, p. 221).

Ora, para a hermenêutica filosófica, é fundamental o reconhecimento do outro e a abertura para o horizonte do outro, educando, que pode fundir-se ao meu horizonte, enquanto educador. Tal abertura é o que para Gadamer pode criar a solidariedade ética e social, que é justamente quando há a compreensão, mediada pelo diálogo, em que se instaura a comunhão de opiniões, que não significa anulamento de si, mas como salienta o nosso autor, disposição para uma interpretação comum do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já em Freire temos o diálogo afirmado como sendo muito mais que uma estratégia pedagógica, representando, antes de tudo, o caminho para a humanização de si e dos outros, um critério de verdade, um modelo de racionalidade. A hermenêutica gadameriana, por sua vez, busca explicitar os fundamentos filosóficos do diálogo, nos ajudando a compreender a possibilidade da existência enquanto abertura compreensivo-interpretativa do horizonte no qual se encontra o diálogo, superando o encobrimento no qual todos já nos encontramos, enquanto seres históricos, com nossos preconceitos herdados na e da tradição. Para Gadamer (2002, p. 173), a linguagem é o que distingue o ser humano dos demais animais. Nesse sentido, o diálogo é o que permite ao ser humano a criação de um mundo comum e, portanto, a participação política e social. A partir disso, podemos inferir que só onde há o verdadeiro diálogo, é

possível pensar em uma formação que conduza à vida cidadã. Sem diálogo, não é possível criar esse espaço comum onde a autonomia do educando pode aflorar.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia Sá C. Schuback, 14ª. Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 31ª., São Paulo: Paz e Terra, 2005, 148 pp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Ed. 3ª, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ROHDEN, Luiz. **A metafísica repensada a partir da tradição fenomenológico hermenêutica**. Porto Alegre, RS. Veritas, 01 January 2013, Vol.58(2), pp.308-332. Disponível em . Acesso em: 05 maio. 2024.

SEIBT, Cezar e SILVA NETO, Francisco Bezerra da. **O Diálogo em Gadamer e a Educação para a autonomia**. Revista COCAR, Belém, v.10, n.19, p. 287 a 310 – Jan./Jul. 2016.