

HERMENÊUTICA E COMPREENSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FILOSOFIA NA ESCOLA

Robson de Oliveira Silva*

RESUMO: A hermenêutica pode contribuir para uma reflexão filosófica na escola, propiciando ao estudante uma noção de conjunto. O papel da hermenêutica é tornar o estudante consciente dos pré-conhecimentos que possui e que configuram todo o compreender.

Palavras-chave: filosofia da educação; filosofia contemporânea; critismo; hermenêutica; formação.

RESUMEN: La hermenéutica puede contribuir a una escuela filosófica, dando al estudiante un sentido de la totalidad. El papel de la hermenéutica es hacer que los estudiantes tomen conciencia de los conocimientos previos que sustentan la comprensión.

Palabras claves: filosofía de la educación; filosofía contemporánea; criticismo; hermenéutica, formación.

Com o intuito de pôr em marcha uma reflexão acerca da perspectiva filosófica sobre a educação, é útil recordar frase de Edmund Husserl na sua obra *A Crise das ciências européias e a Fenomenologia Transcendental*. O autor adverte sobre o tipo de pesquisa científica realizada no século XX: “Na miséria de nossa vida (...), esta ciência não tem nada a nos dizer. Ela exclui em princípio aqueles problemas, os mais candentes para o homem, que, em nossos tempos atormentados, sente-se à mercê do destino” (HUSSERL, 1995, p. 10). Esta afirmação de Husserl é bastante relevante numa reflexão sobre o ensino de filosofia, embora à primeira vista sua aplicação pareça ser apenas colateral. De fato, se no século XX a crítica husseriana ao modo tecnicista como a ciência foi realizada na Europa verificou-se perfeitamente acertada, tanto mais agora, hodiernamente, percebe-se que a técnica invadiu quase todos os recantos da vida comum. Mas a técnica é benfazeja, dirá alguém - e de fato o é. Quem se levantaria para contestar os avanços da técnica? Como ignorar tudo o que se pode ter e fazer por meio do progresso técnico? Por causa da técnica se pode escrever com menos

* Doutor em Filosofia pela UERJ. Professor da PUC-RJ, Professor-Tutor da FGV e Uniplí-Anhanguera. Email: robson.oliveira@fgv.br

custos que no passado, pode-se escrever sentado e aquecido, sob um teto, iluminado e não na penumbra, enfim, mergulhado nos frutos da técnica e usufruindo dos seus resultados. Todavia, tamanha e tão evidente evolução da técnica revela também certa escassez de sentido – muito embora a carência de sentido deva sua prevalência mais à opção do cientista que à necessidade mesma do exercício científico. Esta é, enfim, a crítica radical que Husserl lança sobre a sociedade europeia de então (e que cabe igualmente à hodierna), a saber: no horizonte da pesquisa científica grassa uma *crise do sentido*. Em tempo, o homem contemporâneo assemelha-se a ilhas secas de sentido, cercadas de técnica por todos os lados. Partindo desta postura, parece mais que justificada a reflexão sobre o ensino da filosofia na escola. De fato, cabe também à filosofia inserir, na agenda de discussões dos jovens estudantes, a problemática acerca do sentido, evitando assim que, desde muito cedo, sejam eles cooptados pelo discurso da técnica e do resultado a todo custo, esmaecendo deste modo o que Husserl caracterizou de *problemas, os mais candentes para o homem*. Sob esta perspectiva, por conseguinte, meditar sobre o ensino da filosofia na escola não é apenas muito oportuno, é realmente indispensável.

Já que o reducionismo da pesquisa científica a um aspecto apenas, isto é, a redução do horizonte de investigação ao mero ângulo da técnica, não abarca o aspecto do sentido, como se pôde constatar, a perspectiva hermenêutico-compreensiva surge como reflexão relevante e encontra horizonte mais que propício para trabalhar sua questão. Pode-se dizer que a relevância da hermenêutica e da compreensão a respeito da ciência decorre de dois modos: primeiramente, toda compreensão que se tem e que se pode ter dos entes no mundo se funda, de certa maneira, na questão do sentido. É o que afirma Martin Heidegger em *Ser e Tempo*: “Sentido é aquilo em que se sustenta a comprehensibilidade de alguma coisa” (HEIDEGGER, 2002, p. 208). Portanto, se Husserl aponta para uma crise do sentido, aponta concomitantemente para uma certa crise da comprehensibilidade da ciência, provocada curiosamente pela sua própria índole tecnicista, cuja característica fundamental é alienar-se paulatinamente da questão do sentido. Num segundo momento, a própria

interpretação é colocada no horizonte de atuação da ciência e, portanto, sob ação da crise, pois é o próprio Heidegger quem mais uma vez afirma que “a interpretação se funda existencialmente na compreensão” (HEIDEGGER, 2002, p. 204). Donde se conclui que à crise do sentido, que recai sobre a ciência, segue-se uma crise da compreensão dos saberes e outra das interpretações propriamente ditas. Por este motivo se afirma que a crise do sentido suscita a pertinência de um discurso que abranja o aspecto hermenêutico e comprensivo do real, ao qual se denomina, por comodidade, perspectiva hermenêutico-compreensiva. Compreensiva porque “na abertura da compreensão chamamos de sentido aquilo que pode articular-se” (HEIDEGGER, 2002, p. 208); e Hermenêutica porque a “interpretação é a forma explícita da compreensão” (GADAMER, 1999, p. 457). Ora, é possível perceber então que hermenêutica e compreensão alcançam uma relevância ímpar na pesquisa acerca do sentido, visto que, de algum modo, ambas estão fundadas sobre esta última. Assim sendo, também sob este aspecto é justificada a reflexão sobre o ensino da filosofia na escola, uma vez que compreensão e interpretação não se caracterizam por serem atos próprios e exclusivos dos cientistas, mas, pelo contrário, são comuns igualmente na prática escolar. Diante de tudo isso, parece haver, de fato, alguns bons motivos para refletir sobre a questão do filosofar na escola e uma possível contribuição da hermenêutica na compreensão do que é aprender e do que se pode ensinar.

Vale lembrar que a escolha de uma abordagem mais propriamente filosófica e não tão pedagógica para a questão do ensino da filosofia na escola já denota que esta reflexão terá, por conseguinte, que se debruçar sobre a legitimidade dos fundamentos do ensino, como é próprio deste modo de saber que é a filosofia. Isto de forma alguma significa que as questões que orbitam as práticas do ensino são menos importantes. A relevância da reflexão acerca do papel da Escola, do professor e do aprendiz no processo pedagógico não é minimizada aqui. Grande é a colaboração de pensadores como, por exemplo, Giroux, McLaren e Adorno a respeito destas abordagens - especialmente acerca da figura do professor e dos mitos que o cercam, além da análise das instituições ordinárias de ensino e seus tabus. Suspeita-se, no entanto, que uma primazia do todo tem que anteceder e

preparar a abordagem da parte, isto é, a premissa de onde se parte é que a questão acerca do que é ensinar deve preceder a problemática sobre o papel dos elementos do processo (escola, professor e aluno) no ato de ensinar. Assim, é emergencial, numa pesquisa sobre o ensino de filosofia na escola, determinar se se pode ensinar, além de averiguar também o quê se pode ensinar, porquanto a resposta a estas questões preparará justamente o horizonte de ação da Escola, do professor e do aluno no ato pedagógico mesmo. A resposta a esta problemática traçará o caminho e porá as fronteiras da reflexão sobre os temas sociológicos, pedagógicos ou psicológicos citados, os quais não serão abordados nesta pequena reflexão.

Numa breve aproximação do tema, muitas perguntas surgem acerca da pesquisa filosófica sobre o ensino. Perguntas como: quando na verdade uma criança aprende filosofia? Quando uma criança, após perceber diversas impressões acerca da filosofia, aprende filosofia? A partir de que instante pode-se afirmar que o aluno tornou-se filósofo? Com quantas informações filosóficas a criança começa efetivamente a filosofar? Em que momento há a elevação das percepções parciais sobre Filosofia à compreensão acerca da Filosofia? Todas estas são questões próprias da reflexão filosófica no tocante ao ensino e ao aprender. A profusão destas questões pode sugerir a aparência de confusão e induzir a ideia de pouca clareza. No entanto, é a própria natureza da questão que propicia a elaboração de tantas interrogações. E é justamente porque as questões tendem sempre a se multiplicar, dificultando assim uma abordagem mais direta e suas consequentes soluções, que importa encontrar algum ponto em que elas se assemelhem e permitam uma reflexão geral sobre os problemas que lhes são comuns. Por isso, importa minorar as dificuldades causadas por tantas questões para solucionar, pela raiz, suas indagações, do mesmo modo que o lenhador derruba galho por galho do pinheiro, senão que atacado o tronco, traz consigo também a cume da árvore. Neste sentido, parece que todas as perguntas citadas podem ser reunidas sob uma mesma pergunta fundamental acerca do ato filosófico, pergunta esta que um artigo que trate, ainda que epidermicamente, da filosofia na escola não pode se furtar de propor imediatamente, a saber: de fato, *é realmente possível ensinar filosofia?* Esta

pergunta possui ainda uma outra formulação que a equivale e que se apresenta mais adequada à pesquisa levada a cabo: *pode-se propriamente aprender filosofia?* Ambas as questões se aproximam, por sua vez, de uma problemática anterior e que pode ser descrita assim: *Quando surge, enfim, o universal?* Estas são questões clássicas, particularmente esta sobre a genealogia do universal, e que tocam no problema grego da *Epagogé* (*εφπαγωγή*), o qual não encerra suas influências nos limites do mundo grego, mas impõe sua influência até hoje. Finalmente, parece que se chegou ao térreo do prédio. A problemática que trata da origem do conceito, isto é do universal, é bastante interessante, pois diz respeito à possibilidade de ensino em qualquer época e antecede a interrogação sobre o ensinar, não apenas da filosofia, mas de qualquer ciência particular ou saber sistematizado. Portanto, para avançar sobre a reflexão acerca da filosofia na escola não se pode negligenciar o problema do surgimento do conceito, que toca o problema da origem de todo conhecimento.

A respeito deste tema, é Ludwig Wittgenstein, famoso filósofo contemporâneo – o qual, aliás, além de catedrático na Inglaterra, lecionou alguns anos numa escola primária – que, de certa forma, se aproxima desta questão clássica de maneira bastante interessante. Sustenta o filósofo austríaco:

(E com quantas casas ou ruas começa uma cidade a ser cidade?). Podemos ver nossa linguagem como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas velhas e novas, e casas com remendos de épocas diferentes; e isto tudo circundado por uma grande quantidade de novos bairros, com ruas retas e regulares e com casas uniformes (WITTGENSTEIN, 2009, 11e).

A parte da obra de Wittgenstein da qual foi retirado este extrato, isto é, seu contexto, quer tratar de como se sabe que alguém aprendeu uma língua. Segundo este autor, alguém é inserido numa comunidade linguística quando usa de modo apropriado os termos que supõe ter aprendido. Como quando pelo berro de *Água!* este alguém atende e traz um balde cheio, contendo o que se pede; ou ainda quando ao ouvir *Tijolo!*, pega o objeto e o leva até o local indicado. Por outro lado, neste extrato de texto parece que Wittgenstein quer dizer que o termo *cidade* é formado também pelo conjunto de casas e ruas e praças, novas ou reformadas,

como se a noção de *cidade* brotasse da justaposição ou da aglutinação de suas partes. Aplicando, assim, o entendimento do texto e o contexto ao problema que se propõe refletir, ou seja, de como se dá o universal (que significaria o mesmo que perguntar como se dá conhecimento, seja conhecimento na criança ou no adulto, de filosofia ou de meteorologia), cabe dizer que, relativamente ao texto, o autor talvez quisesse asseverar que o conjunto de conceitos e termos isoladamente configuraria o aprender, assim como o conjunto de ruas e praças, velhas e contemporâneas, formam materialmente a cidade. Ainda segundo o texto, o conhecimento é, para Wittgenstein, a união material dos conceitos, uma rede de relações conceituais, e, a partir do momento em que se está de posse material dos conceitos, se pode dizer inequivocamente: *eis aprendizado!*; do mesmo modo que da rede intrincada de ruas e praças e bairros se diz: *eis cidade!* Todavia, quando se saberá que se aprendeu o que significa o termo *cidade* e que este não designa para ele casa, nem rua, nem bairro? Quando se terá certeza que a expressão do conceito não é um mero somido papagueante? Já que aprender se reduz à aquisição material de termos, como é possível saber que o aluno aprendeu de fato? E aqui vem em socorro o contexto: é pelo uso que se saberá. Só assim torna-se compreensível o motor da questão do filósofo. Segundo o contexto do extrato apresentado, respondendo à questão proposta pelo próprio Wittgenstein e utilizando suas próprias premissas, se saberá que *cidade* não designa casa ou rua ou bairro, quando, de posse material dos conceitos, os alunos começarem a utilizar o termo *cidade* de modo correto, isto é, não o empregando para designar praças ou guetos. Portanto, o termo *cidade*, assim como qualquer outro termo, não possui um núcleo essencial que determine quando deva ser utilizado e quando não. O que determina o conteúdo do termo é seu uso. *Cidade*, então, não se deduz simplesmente de suas ruas, nem de suas praças, nem muito menos da reunião de seus bairros. No caso da filosofia e do problema proposto, parafraseando a pergunta de Wittgenstein sobre a cidade, perguntar-se-ia: *com quantas percepções e experiências começa o conhecimento a ser conhecimento?*, ou ainda *com quantas informações começa o aprendiz a aprender?* De acordo com Wittgenstein,

e é isso o que de imediato interessa, quando se souber utilizar os termos de maneira inequívoca, só então o aluno terá aprendido algo.

Entretanto, algo muito estranho tem que ocorrer para a pergunta sobre a natureza ser respondida suficientemente pela aplicação. É como se a resposta de Wittgenstein não satisfizesse completamente. Algo muito extravagante tem que acontecer para que, pela pergunta do que é algo, bastasse saber as normas do uso deste algo. É como se, indagando sobre o que é manga, alguém dissesse que se deveria descascá-la, cortá-la e comê-la. Como se o que importasse ao filósofo fosse saber utilizar corretamente da manga. Contudo, a filosofia não se interessa precipuamente com as normas de uso dos conceitos, mas primordialmente com sua caracterização, sua identidade. Agostinho de Hipona, no XI livro das *Confissões*, à guisa de responder o que é o tempo, demonstra como é difícil definir algo tão próximo de todos. Afirma o cartaginês sobre o tempo: “se ninguém me pergunta, eu sei; mas, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei” (AGOSTINHO, 1984, p. 322). Todavia, e agora se apresenta em toda sua profundidade o problema filosófico¹, embora não se saiba exatamente o que é o tempo e embora sua definição seja bastante equívoca, “compreendemos quando dele falamos, e compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam” (AGOSTINHO, 1984, p. 322). Enfim, segundo Agostinho, o que se sabe é utilizar os termos convenientemente; o que é opaco e não se tem clareza é o significado dos termos. Ora, à filosofia não importa primariamente saber utilizar o termo de modo correto – aliás, segundo Agostinho, é isso exatamente o que se faz ordinariamente. Interessa saber o que é o tempo e não a aplicação correta do termo, visto que apenas saberá utilizar o termo no seu modo ótimo aquele que souber propriamente o que ele significa. Por fim, a pesquisa filosófica acerca da origem dos conceitos não se acalenta, muito menos se apazigua com a legislação de algumas normas de uso de conceitos, ela sempre quer algo mais. Portanto, esta estranha aproximação entre o conteúdo do conceito e o uso que dele se faz, de

¹ A problemática que está suposta aqui é aquela da antecipação do conhecido. A História da Filosofia o denomina *Princípio Erístico* e se resume em que o conhecimento ou se dá, quando já se sabe; ou não se sabe, e, portanto, nunca chegará a acontecer. Diógenes Laércio faz menção destes argumentos em sua obra e Platão os cita em Eutidemo.

algum modo faz perceber que nem Agostinho, nem Wittgenstein – estes dois sim, uma aproximação mais que exótica – trazem maiores resultados para a compreensão da problemática acerca do que é ensinar e de quando acontece de se aprender.

Indo de questão em questão, aprofundando cada vez mais a ideia primeira acerca filosofia na escola e definindo o problema da origem do ensino, finalmente parece que agora se pode falar propriamente de uma contribuição da hermenêutica na reflexão filosófica acerca do ensino. Hans-Georg Gadamer pode ser útil nesta tarefa. Se a crise da ciência, que é também uma crise no ensinar e no aprender, passa pela alienação da problemática acerca do sentido, o resgate das questões acerca do ensinar necessariamente constituirá uma recuperação da noção de sentido. Com a reflexão hermenêutica há como que uma retomada da questão do sentido e sua relevância. De fato, é o próprio Gadamer quem nos diz:

Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo [...] A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme avança na penetração do sentido (GADAMER, 1999, p. 402).

Percebe-se que todo compreender supõe desde sempre um círculo, que Gadamer denomina Círculo Hermenêutico², e o compreender ocorre sempre a partir de uma pré-compreensão que sempre retoma um sentido original reformando-o à medida e em conformidade com o todo, como afirma Heidegger: “interpretação nunca é apreensão de um dado preliminar, isento de pressuposição” (HEIDEGGER, 2002, p. 207). E ainda: “toda interpretação que se coloca no movimento de compreender já deve ter compreendido o que se quer interpretar” (HEIDEGGER, 2002, p. 209). É isto que Friedrich Schleiermacher

² Heidegger nos alerta do perigo que se corre em atribuir caráter negativo ao círculo: "O círculo não deve ser degradado a círculo vicioso, mesmo que este seja tolerado. Nele vela uma possibilidade positiva do conhecimento mais originário, que, evidentemente, só será compreendido de modo adequado, quando a interpretação compreendeu que sua tarefa primeira, constante e última permanece sendo a de não receber de antemão, por meio de uma 'feliz idéia' ou por meio de conceitos populares, nem a posição prévia, nem a visão prévia, nem a concepção prévia, mas em assegurar o tema científico na elaboração desses conceitos a partir da coisa, ela mesma". Martin Heidegger. Citado em GADAMER, 1999, p. 401.

defende na sua doutrina sobre a hermenêutica: “Cada particular apenas pode ser compreendido por meio do todo e, portanto, toda explicação do particular pressupõe já a compreensão do todo” (SCHLEIERMACHER, 2000, p. 46-47). O compreender é sempre um compreender a partir de uma posição prévia, uma postura já assumida e que vai, paulatinamente, gerando sentido e sendo reformada a cada vez que se conhece. Não é um conhecer absoluto, sem pré-conceitos, ou seja, sem conceitos prévios acerca do que se pretende refletir. A busca por uma postura intelectual isenta de conceitos é ironizada por Paul Ricoeur: “Ora, o que me surpreende nas discussões contemporâneas não é somente - não é tanto - o que nelas se diz sobre a ideologia, mas a pretensão de dizê-lo de um lugar não-ideológico chamado ciência”. (RICOUER, 1985, p. 77). Pelo contrário, a própria natureza da reflexão exige que já se conheça, mesmo que vagamente, aquilo sobre o que teórica e praticamente se debruça, como, aliás, indica Ernst Tugendhat: não é possível “procurar algo do qual não se tenha já uma concepção preliminar vaga” (TUGENDHAT, 1992, p. 15). Portanto, o que permite que haja qualquer percepção, e consequentemente qualquer conceito, é uma postura hermenêutica, que valorize o todo da compreensão, a saber: *seu sentido*. Este por sua vez cumpre que reformule a cada novo conhecimento que se adquire o projeto que possuía no início do empreendimento cognoscitivo. A recuperação do sentido do texto e o consequente resgate da noção de compreensão e de hermenêutica revelam a importância fundamental da reflexão filosófica no ensino da escola para a constituição de um método de pesquisa mais conciso, diferentemente da noção da ciência do século XX, marcada pela fragmentação.

Não apenas na constituição do método de ensino, mas também em outro aspecto é a hermenêutica útil à reflexão a respeito da filosofia na escola. Contra a tendência da “cultura do especialista” no ensino atual, tendência esta que parte da alienação absoluta acerca do sentido próprio de cada ciência, deve-se apontar a insubordinação de algumas áreas do conhecimento entre si. O aprendiz deve perceber que não é possível reduzir todas as perspectivas acerca do saber a um ângulo apenas, visto que não é razoável exigir sempre a mesma característica a saberes distintos. Tal irredutibilidade diz fundamentalmente que está interditada ao

pesquisador a estranha exigência do mesmo grau de certeza e de correção para ciências que não possuam a mesma natureza. Deste modo, sustenta Gadamer, não é sensato interrogar as *Ciências do Espírito* imaginando que elas são, em contraposição às conquistas das *Ciências da Natureza*, ciências de segundo escalão. Pelo contrário:

O papel filosófico que as ciências humanas desempenham segue a lei do tudo ou nada. Elas não teriam mais nenhum papel a desempenhar se as considerássemos realizações imperfeitas da idéia de uma ‘ciência rigorosa’. Pois disto resultaria que também a filosofia dita ‘científica’ seguiria forçosamente, como norma científica, a idéia das ciências matematizadas da natureza (GADAMER, 1998, p. 20).

As ciências do espírito não são ciências menores em relação às ciências da natureza pelo fato de não compartarem o mesmo nível de exatidão. Não é porque as conclusões da filosofia não compartilham do rigor das conclusões da geometria que se pode inferir que aquela constitui uma ciência de segunda classe. O que ocorre, e isto é absolutamente admissível, é que a sua racionalidade é de outro tipo. Todavia, isto não significa que não seja ciência. Pelo contrário, é justamente por causa de sua maleabilidade que os resultados das ciências do espírito permitem que suas conclusões sejam mais aderentes ao objeto de suas ciências, objeto este que, diferentemente daqueles das ciências da natureza, são mais propensos a transformações e mudanças. Uma exigência de rigor maior que a possível no campo das *Ciências do Espírito* só levará a um crescente afastamento de seu objeto, pois suas conclusões serão cada vez menos aderentes a ele.

A pergunta sobre o que é ensinar e sobre quando se sabe que se aprendeu já possui uma pista bastante interessante. De fato, adotar uma postura negativa e afirmar que não se pode ensinar filosofia é um contra-senso. O simples pronunciamento da frase efetuaria uma autofagia radical, visto que negar a possibilidade de se ensinar filosofia é supor também que esta frase, igualmente filosófica, não poderia sequer ser compreendida, o que é evidentemente falso. Todavia, isto não melhora a situação acerca do ensinar. O princípio erístico sempre está aqui, a rondar como um leão a rugir, sussurando a todo o momento: se não sabe, não pode saber; se sabe, por quê aprendê-lo? De fato, não se aprende o que já se sabe, nem se conseguirá aprender se não se comprehende previamente.

Contudo, há vários modos de saber, de maneira que o saber empírico não inclui nem abarca o analítico. Assim, caso não se saiba o princípio, de fato não se poderá saber nunca, pois o princípio jamais será demonstrado; e caso se saiba o princípio, realmente não é necessário aprendê-lo. No entanto, saber o princípio não é conhecer as consequências, o analítico não deduz o sintético. Logo, é perfeitamente possível não saber um dado empírico e aprendê-lo; do mesmo modo que é absolutamente razoável que se saiba o princípio e que se aprenda pela experiência. Portanto, à questão *é possível ensinar filosofia na escola?* deve-se responder: sim, é possível ensinar, na escola ou na praça. Todavia, não é possível ensinar qualquer coisa. É possível ensinar tudo, inclusive filosofia, contanto que o que se ensina não se deduza simplesmente do princípio.

A hermenêutica pode contribuir para uma reflexão filosófica na escola, portanto, propiciando ao estudante uma noção de conjunto. O papel da hermenêutica é torná-lo consciente dos pré-conhecimentos que possui e que configuram todo o compreender que é o seu. É a partir dos pré-juízos que os juízos efetivamente se formam. A função da filosofia na escola é favorecer e pôr em relevo a importância fundamental da reflexão hermenêutica para o conjunto da compreensão do mundo, conferindo unidade ao conhecimento escolar.

Referências Bibliográficas

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos e Ambrósio de Pina. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**, *Pierre Fruchon (Org.)*. Tradução de Paulo Cesar Duque Estrada. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 2002.
- HUSSERL, Edmund. **La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendentale**. Paris: Gallimard, 1995. p.10.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologia**. Coimbra: Francisco Alves, [1985].
- SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E.. **Hermenêutica**: Arte e Técnica da interpretação. Trad. Celso R. Braida. Petrópolis: Vozes, 2000.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições Introdutórias à Filosofia da Linguagem*. Ed. Unijuí, RS, 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Philosophical Investigations*. Singapore: Blackwell, 2009.

Recebido em 09/03/2012

Aprovado em 05/05/2012