

Hermenêutica e Educação: os dilemas da compreensão, interpretação e atribuição de sentidos

Luiz Roberto Gomes
Universidade Federal de São Carlos
luizrgomes@ufscar.br

Oswaldo Freitas de Jesus
Universidade de Uberaba
freitasdejesus.osvaldo09@gmail.com

Resumo:

A interpretação de um texto decorre da experiência do leitor, do contexto, assim como do teor das combinações conceituais, proposicionais e discursivas. A interpretação não se esgota no pensamento instrumental, pois a lógica aplicada esbarra no espaço ético do pensamento valorativo. Especialmente no caso da educação, por meio da leitura, o aluno recebe transfusões de sentidos. Diante de tal contexto, os autores desse artigo têm, como principal objetivo, refletir de forma ampla e crítica a relação entre Hermenêutica e Educação. Para tanto, além da análise teórica e conceitual, os autores farão um exercício hermenêutico baseado em um estudo de caso, a saber, o texto das metas do PNE. Sem uma compreensão ampliada da Hermenêutica, a escola pode pouco; com ela, poderá avançar muito, no caminho histórico de atribuição dos sentidos no mundo e a nós mesmos.

Palavras-chave: Textualidade, Leitura, Interpretação, Hermenêutica, Educação.

Resumen:

La interpretación de un texto resulta de la experiencia del lector, del contexto y también de las combinaciones conceptuales, proposicionales y discursivas. La interpretación no termina en el pensamiento instrumental, porque la lógica aplicada enfrenta el espacio ético del pensamiento valorativo. Considerando el caso de la educación, por medio de la lectura, el estudiante recibe una variedad de sentidos posibles. En razón de los hechos, los autores de este artículo tienen como objetivo principal, reflexionar de forma ampliada y crítica, la relación entre hermenéutica y educación. Con el objetivo de una discusión teórica y conceptual, los autores hacen un ejercicio, trabajando en un estudio de caso, con foco en las metas del Plano Nacional de Educación – PNE. Sin una comprensión coherente de la hermenéutica y del sentido, la escuela tiene dificultad, para trabajar con los sentidos, presentes en el mundo, en que vivimos.

Palabras-clave: Textualidad, Lectura, Interpretación, Hermenéutica, Educación.



Abstract:

The interpretation of a text derives from the experience of the reader, from the context, as well as from the result of conceptual, propositional and discursive combinations. Interpretation does not exhaust itself in the instrumental thought, because applied logics loses power *vis-à-vis* the evaluative and ethical thinking. Interpretation is axiological and relies most on values. Above all, in the case of education, through reading, students get meaning apportions. *Vis-à-vis* such a context, the authors of this article, as a main scope, reflect about the relationship between hermeneutics and education in broad and critical form. To accomplish this objective, in addition to a conceptual and theoretical discussion, they take up a case study, involving the goals of the PNE. Without a broad understanding of hermeneutics, school does not have power to act; with it, school can move ahead on the historical way of imparting the meanings of the world and of us.

Key-words: Textuality, Reading, Interpretation, Hermeneutics, Education.

1. O leitor, o autor, o contexto, o texto...

Argumenta-se nas páginas seguintes que a interpretação de um texto, para ser crítica, ponderada e precisa com os fatos, deve estar atenta a quatro variáveis importantes: o leitor, o autor, o texto e o contexto. Mais ainda, que a correlação entre essas variáveis esteja ligada ao gênero discursivo, no qual se apresenta o texto em foco. Um romance requer uma interpretação diferente de um relatório de pesquisa experimental, em razão do nível de objetividade e/ou subjetividade de cada um deles.

Dentre tais variáveis, qual seria o mais importante componente no processo de leitura e interpretação de um texto? Sem o leitor não há quem interprete o texto e o contexto; sem o autor não há o texto; sem o contexto, não se pode compreender o texto e o autor. Enfim, não há como separar as partes que estão imbricadas umas nas outras. Na verdade, a interpretação é um jogo de ponderações que visa dar relevo possível e justo a cada um desses componentes. Cuida desse jogo sutil a hermenêutica, ou a teoria da interpretação.

Para Heidegger (2012), aquele que interpreta é a parte mais importante, pois ele tem a função de juntar aspectos para formar o sentido. É em termos dele que o mundo é constituído; sem ele, o Ser-aí (*Dasein*), não há realidade. O Ser de todos os Entes deriva da potência ontológica de Ser-aí, que é o atribuidor semântico oficial do mundo. O Ser-aí existe (existe) e é capaz de sair de si mesmo, para atribuir o Ser aos objetos e fatos do mundo. Mas o Ser-aí é angustiado, porque ele sabe que é mortal e essa angústia é distribuída a tudo que ele nomeia ou conceitua.

Nesse caso, a interpretação de um leitor, que é também Ser-aí, é marcada pela subjetividade antecipada, e ela precisa ter todo o cuidado, com a lógica da subsunção que costuma prevalecer no processo interpretativo, conforme a advertência estabelecida pela Hermenêutica Objetiva¹. Todo o sentido encontrado pelo leitor é um ponto de vista, curvado pelo peso de sua subjetividade. O mundo objetivo está dentro da subjetividade do sujeito-leitor, ou atribuidor de sentido ao mundo e aos fatos do mundo. Na ontologia heideggeriana o leitor exagera na interpretação, e o texto fica menos importante que o leitor e o autor.

Hans-Georg Gadamer, discípulo de Martin Heidegger, bastante respeitado no meio hermenêutico, parece não ter ido muito além do seu mestre. Sua contribuição mais palpável

¹ Termo utilizado por Ulrich Oevermann e Andreas Gruschka ambos, professores da Universidade de Frankfurt.

talvez tenha sido a ligação que fez entre a hermenêutica e o mundo da vida. Influenciado por Edmund Husserl e pela teoria do mundo da vida, Gadamer (2007) enfatiza a situação de pertença ao Ser-aí (*Dasein*). O Aí desse Ser, que é *Dasein*, é a pedra angular da interpretação. O *Dasein* fala sempre a partir do *locus* em que se encontra. Mas Hans-Georg Gadamer não cedeu aos lampejos da historicidade de Wilhelm Dilthey.

Já Ricouer (1980) impressionou-se com a pertinência da história na hermenêutica. Ele atribuiu ao contexto um peso especial e equilibrador. Para ele, o contexto é um entorno da história, o qual é decisivo para a interpretação e atribuição de sentidos. Para ser compreendido, o texto necessita do esclarecimento de suas condições de produção. Em um ambiente dominado pela Igreja, como foi o Medieval ela, a Igreja, dava e editava as regras em Latim. O livro em língua nativa era dispendioso; prova disso foi o rei Eduardo III da Inglaterra, o qual comprou um romance pelo valor de três casas em Londres (FISCHER, 2006).

O contexto é um componente importante no processo de interpretação. Todo autor escreve, estando ele imerso em um contexto histórico. A voz que fala, ou a mão que escreve, é formada pelas forças que compõem o entorno. A voz não é um som de si mesma, mas sim uma intevoz que atende a todos os brados vizinhos.

A hermenêutica pode ser pensada como uma teoria que procura explicitar a busca dos sentidos, subjacentes na linguagem, assim como nas estruturas do mundo. Ela é a própria residência ou *habitat* do Ser (HEIDEGGER, 2012). Nesse caso, Ser e Sentido teriam genéticas bastante semelhantes, por serem praticamente gêmeos. Os humanos representam os Entes (coisas e fatos do mundo) como formas de Ser e estar nos Sentidos/significados que estão subentendidos e registrados nas palavras da língua.

O mundo, aqui mencionado, não é aquele físico, mas aquele de natureza conceitual, associado à estrutura simbólica da linguagem (HABERMAS, 1981). Para Husserl (1980), os conceitos são peças fundamentais para o entendimento do conhecimento humano. Ao propor a ideia de *noema* e de *noese*, Edmund Husserl entendia que o processo de formação do mundo conceitual seria a pedra angular para o entendimento do conhecimento humano. Essa aparente simplicidade, a qual, na verdade, é paradoxal e muito complexa, culmina na comunicação humana, o *locus* do entendimento, do desentendimento e da discórdia (HABERMAS, 1981).

A faculdade da linguagem diferenciou o humano de outras espécies vivas. Ela permitiu representar simbólica e conceitualmente o mundo e os fatos do mesmo, sem sobrecarregar o sistema neuronal. Por meio dela, nas línguas, tanto as antigas como nas modernas, textos são gerados, os quais podem ser interpretados pelos falantes/ouvintes e pelos escritores/leitores. Nesse caso, considera-se texto tanto aquele que for falado, como aquele que estiver escrito (VAN DIJK, 1980).

A expressão comunicativa “corre”, dependendo da circunstância, pode ser interpretada como um texto, por se tratar de uma situação inteira e perfeitamente compreensível. Do mesmo modo, a sentença: “tomei o sorvete, porque estava muito quente e tinha o dinheiro trocado em meu bolso”, também pode ser tomada como um texto completo. Em ambos os casos, duas mensagens, embora estruturalmente diferentes, reportam-se às ações comunicativas precisas. Agora, quando alguém diz "eu não estou bem", ou especificamente em uma situação pedagógica em que o aluno pergunta ao professor "por que eu deveria estudar e aprender alguma coisa?", o que tais sentenças significam, de fato? O que poderíamos interpretar e compreender, com todo o nosso repertório subjetivo, objetivo e histórico-cultural? Eis o dilema da Hermenêutica.

A hermenêutica ocupa-se, sobretudo, com a interpretação do texto escrito. No início, o texto escrito, sobretudo o religioso, estava sob o domínio dos sacerdotes. Interpretá-los era tarefa deles, pois eram poucos aqueles que liam e escreviam na antiguidade. Pior ainda, havia apenas uma interpretação, ou seja, somente aquela permitida pelo poder religioso. Não havia livre interpretação dos textos e a leitura silenciosa era proibida.

A hermenêutica envolve-se, especialmente, com os textos escritos, pois as palavras faladas voam e as palavras escritas permanecem. Nas palavras de Daniels & Bright (1996, p. 1), “mankind is defined by language; but civilization is defined by writing. Writing made historical records possible, and writing was the basis for the urban societies of the Old World. All humans speak; only humans in civilization write, so speech is primary, and writing is secondary. Nonetheless, written rather than spoken language has received from scholars attention since antiquity: standards were codified and rules were formulated (...)”².

² A humanidade é definida pela linguagem falada; mas a civilização é definida pela linguagem escrita. A escrita tornou possíveis documentos históricos; ela se transformou na base da vida urbana do Velho Mundo. Todos os humanos falam, mas apenas os civilizados escrevem. A fala é primordial e a escrita é secundária. Entretanto, foi a escrita que chamou a atenção dos intelectuais e desde a antiguidade ela se constituiu na base da codificação das leis da sociedade.

A fala e a escrita apresentam diferenças notáveis entre uma e outra. Por essa razão, a interpretação do texto expresso em cada uma dessas duas formas de representação é também diferente. Por todas essas razões, a interpretação de um texto falado e de um texto escrito requer considerações específicas, principalmente no contexto da práxis pedagógica, que parece quase sempre ignorada. A hermenêutica ocupa-se mais do texto escrito, principalmente pelo componente da duração e registro, que está sujeito a ser lido e interpretado em diferentes contextos históricos. Quando Jean-Paul Sartre diz que o outro é o inferno dele, deve-se levar em conta que o pensador francês viveu na atmosfera da Primeira e Segunda Guerra Mundial.

2. O texto e a hermenêutica

Quando o assunto se refere à interpretação³ de um texto, é importante ter em mente e esclarecer-se a respeito de qual gênero discursivo se trata, a fim de que o mesmo seja interpretado sob alguma forma específica de texto. De um modo geral, pode-se pensar em várias superestruturas textuais e cada uma delas requer um tipo de leitura diferenciada: a narração, a descrição, a dissertação, a argumentação e a injunção (KOCH, 2011). No texto narrativo de um romance, por exemplo, predominam os elementos subjetivos. Aquilo que os personagens pensam, sentem e fazem adquirem especial relevância, em razão da especificidade que a interpretação de uma obra narrativa requer.

A leitura da peça “Hamlet” sempre requer especial consideração sobre a situação vivida pelo personagem de William Shakespeare. A mãe de Hamlet e seu próprio cunhado haviam assassinado o pai do príncipe (o marido) e ele, o filho, procurava averiguar a autoria do delito. Nesse interim, angústia, raiva, desconfiança e culpa permeiam as relações dos três personagens.

No caso do texto descritivo, como em um relatório de pesquisa, a descrição de um fenômeno físico no laboratório atribui especial relevo ao fato observado, controlado e mensurado. A subjetividade do experimentador, nesse caso, apresenta pouca ou quase nenhuma relevância. De modo semelhante, o biólogo, ao observar o papel das organelas na

³ A interpretação de um texto não é uma atividade cognitiva sem parâmetros e fronteiras. Na verdade, a hermenêutica, ou a teoria da interpretação do texto, estabelece os fundamentos da interpretação. O texto, por ser plurissignificativo, requer exame detalhado de suas possibilidades de significação. Esse trabalho é diferente da exegese, a qual procura estabelecer a origem, autenticidade e os problemas de redação do texto.

célula, não está interessado no próprio cansaço que sente, se for o caso. Sua atenção está voltada para o objeto que ele observa e analisa.

De um modo parecido, o texto dissertativo, combinando a descrição com a dissertação, apresenta-se como um texto que encara o objeto em foco, mas que também adequa a linguagem ao tratá-lo. Em outros termos, a dissertação descreve ideias e não objetos. Para a obtenção do título de mestre, por exemplo, o aluno deve produzir uma dissertação e não uma tese, na qual perduram uma hipótese e um conjunto de argumentos.

Já no texto argumentativo, o sujeito-argumentador esforça-se por justificar o ponto lógico que defende. Nesse caso, estão em jogo dois aspectos, a saber: o peso dos fatos que ele apresenta e sua própria intenção de convencer quem deve ser convencido. Se os fatos falassem por si só, a força de seus argumentos seria decisiva. Do contrário, se seus argumentos não encontrarem guarida na realidade, a retórica procuraria convencer, apostando na subjetividade.

De maneira diferente das situações anteriores, o texto injuntivo pretende que o significado esteja prescrito e claro, por si só, no próprio texto. Kelsen (2003) entende que o fato apresentado pela Lei ganha existência própria. Nesse caso, interpretar é apenas esclarecer o que a Lei acredita estar dizendo. Para Habermas (2003), se o Direito não considerar a circunstancialidade da Lei, haverá sempre distorções lastimáveis e problemas de legitimação.

Por exemplo, Dworkin (2003, p. 21) cita o caso de Elmer, o menino de Nova Iorque, que pretendia herdar a fortuna de seu avô; para conseguir seu objetivo, assassinou-o. Por não haver jurisprudência específica que tratasse de herança e crime, mesmo preso pelo delito, o menino herdaria a fortuna, caso o juiz, utilizando de sua autoridade e força argumentativa e injuntiva, não o julgasse incapaz de receber herança. Em outros termos, mesmo sem amparo de uma Lei anterior, ele estabeleceu em seu veredicto, que Elmer não receberia a herança e assim prevaleceu.

Os tipos textuais (narração, descrição, dissertação, injunção e argumentação) são matrizes maiores, ou superestruturas como as denominam Van Dijk (1980). Eles subsumem variados gêneros, a saber: contrato, carta, romance, bula, conto, peça, poema, artigo, receita, cheque, ata, relatório, ensaio, dissertação/tese, entre outros. Esses gêneros textuais são dinâmicos, pois alguns desaparecem e outros surgem ao longo do tempo.

A leitura pode ser entendida como um processo sócio-cognitivo, por meio do qual, o autor e o leitor constroem significados, a partir de proposições compostas de expressões,

ancoradas em conceitos e palavras, que marcam as funções frásticas ou sintáticas (CHOMSKY, 1987). Isso quer dizer que, dentro do processo da leitura, a interpretação desempenha um importante papel e, por meio dela, o leitor faz escolhas de significação. À medida que realiza a leitura, o leitor interage com o autor, para além do texto, considerando as condições contextuais em que foi escrito. Ler um texto de ontem com olhos de hoje é retirar do mesmo, suas dimensões de tempo e de espaço.

Durante muito tempo, o pensamento criacionista conseguiu explicar a origem do mundo e da vida. Em sete dias, Deus havia arrancado do NADA o mundo e a vida e os colocado no interior do SER. Pouco esforço foi feito para interpretar melhor a narrativa judaica do livro do Gênesis. Esse texto, entretanto, tão rico de detalhes e nuances culturais e históricos não revela, com clareza, aquilo que ele esconde: o mistério da criação, ou seja, o Gênesis.

Em Gen. 1:1-31, o mundo já estava criado, quando a narrativa da criação recomeça no Gen. 2:4-24. Por quê? Porque a narrativa inicial, a qual chama Deus de Yaweh (Jeová), foi associada a uma segunda narrativa, a qual chama Deus de Elohim (Eloi). As duas posteriormente foram associadas, como se formassem uma única unidade. Esse trabalho crítico-textual é o que se pode chamar de exegese, ou seja, o estudo externo do texto.

Hoje, com o avanço das ciências, inclusive da antropologia, o criacionismo já não explica sozinho a origem do mundo e da vida. Como ninguém conhece a agenda de Deus, mas sabe-se que a Terra tem 4,5 bilhões de anos e a vida 3,5 bilhões (HARARI, 2015), pode-se admitir que o criacionismo teria mais problemas, para explicar a origem do mundo e da vida. Talvez fosse melhor admitir que saibamos muito pouco, para explicarmos tanto. O conhecimento humano é bastante limitado. A religião e a ciência explicam partes ou aspectos do mundo e da vida, mas a verdade seria uma totalidade inalcançável. Nesse caso, pode-se pensar que o conhecimento humano é fragmentário e a verdade, ou a totalidade, não pertence a quem quer que seja.

Interpretar é fazer escolhas, quando há opções e liberdade para avaliar as possibilidades. A interpretação requer sempre conhecimento, análise e reflexão, assim como certa neutralidade do intérprete. Toda interpretação envolve o intérprete e sua experiência, o objeto, a ser interpretado e finalmente o esclarecimento das condições como o próprio objeto foi produzido. A partir desses três parâmetros, emergem juízos que podem ser adequados ou inadequados.



A interpretação do sentido de um texto é mais complexa do que possa parecer. Todo texto é produzido dentro de um conjunto de circunstâncias e, por isso mesmo, é histórico (RICOUER, 1967). A esse conjunto de condições, dá-se o nome de contexto. Quando Aristóteles, no Século IV, na Grécia, em seu testamento⁴ ordena que nenhum de seus escravos seja vendido, ele admitia a escravidão como algo natural e, nesse contexto, deve-se levar em conta que escravizar era um costume admitido na sociedade grega (BARNES, 2009).

3. A leitura e a interpretação

O termo “interpretação” é utilizado para designar situações bastante diversas. Uma pessoa religiosa escreve para sua amiga, solicitando auxílio, mas não especifica se esse seria espiritual, um favor ou uma ajuda financeira. Nesse caso, cabe à pessoa amiga buscar mais informação, enviar dinheiro, realizar algum favor e/ou rezar por ela.

Interpretar situações encontradas no mundo social é algo diferente de interpretar situações do mundo físico ou natural. A Lei da Gravidade descoberta por Isaac Newton enuncia um fato constante da natureza física. Porém, a descoberta da intenção do assassino que planeja matar a testemunha que o denunciou, não é algo claro. A inferência e a pressuposição, nesses dois casos, desempenham papéis diferentes.

A descoberta da Lei da Gravidade é resultado de observações que culminam em um enunciado científico: “Corpo atrai corpo na proporção de massa e do quadrado de sua distância”. Já a suposição de que o assassino vingará-se da testemunha não pode ser confirmada com objetividade, a menos que seja descoberto um plano ardiloso, cujos rastros são palpáveis.

Leitura e interpretação não são fenômenos idênticos, embora sejam usados como equivalentes. A expressão “leitura do mundo”, utilizada por Freire (1991), não é precisa, visto que o mundo não é um texto e, como tal, não pode ser lido. Pode sim ser interpretado e a interpretação é parte da leitura, porém não é a leitura.

A leitura compõe-se de vários estágios, a saber: reconhecimento do sistema grafemático, do sistema lexical e do sintático-semântico. Mais ainda, esses sistemas, em uma

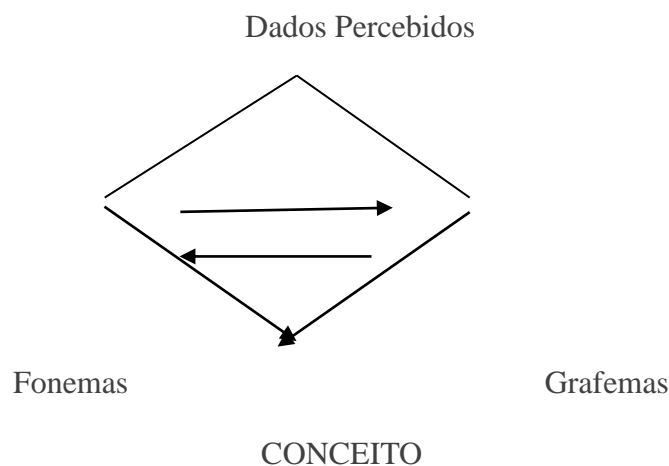
⁴ Na obra de Diógenes Laércio, “**Vida dos Filósofos**”, v. 11-16, Aristóteles de Estagira deixa a instrução, para que seus escravos não sejam vendidos.



situação de alfabetização, ganham acesso ao sistema fonológico, por ser aquele que detém o código de entrada ao sistema de significação. A interpretação é a parte nobre da leitura, isto é, aquela em que o texto se relaciona com o mundo que ele representa.

O leitor, com sua experiência de mundo, tanto social, como física, identifica as referências do texto. Assim sendo, quanto mais ampla for sua experiência, maior será sua capacidade de compreender aquilo que o texto diz. O leitor lê com aquilo que ele já conhece.

Como foi o sistema fonológico que se estabeleceu inicialmente no processo cognitivo (PERFETTI, 1985), o acesso ao conceito cabe ao mesmo sistema fonológico. A história da língua na forma falada é muito mais longa que na escrita. O sistema simbólico escrito é uma representação aproximada do sistema simbólico falado. Ele é um sistema simbólico complementar e alternativo com identidade e diferenças específicas. Depois da escrita, a informação adquiriu duração e estabilidade. Foi só depois dele que floresceram as ciências, a tecnologia, o direito, a arte, a religião, entre outros.



De acordo com esse modelo de processamento, ambos os sistemas simbólicos, o fonológico (à esquerda) e o grafemático (à direita), têm acesso ao conteúdo, ou conceito (embaixo), contido nos itens lexicais da língua, portadores de sentido. Isso acontece, porque na aprendizagem inicial da escrita e da leitura – alfabetização – realizou-se a equivalência entre fonemas e grafemas. Um sinal claro dessa equiparação é o fato de que, no esquecimento de uma palavra, a forma falada implica também no esquecimento da mesma na forma escrita. Entretanto, se a palavra na forma falada for lembrada pelo sujeito, a forma escrita da mesma é quase que automaticamente ativada.

4. Filosofia da Linguagem e Hermenêutica

Wittgenstein encara o mundo de uma forma muito peculiar: “O sentido do mundo deve estar fora dele. No mundo, tudo é como é, e tudo acontece como acontece; não há nele nenhum valor – se houvesse, não teria nenhum valor” (WITTGENSTEIN, 2010, p. 275). Para o filósofo a linguagem natural não deve se enquadrar nos corredores da lógica e da matemática. E ele não se enganou, porque a língua natural não foi feita para o exercício da lógica e da matemática.

Pelo contrário, a língua foi criada, para expressar a vida social (HABERMAS, 1981 e GADAMER, 2002). As metáforas, as metonímias, as sinédoques e as figuras de linguagem são testemunhas de que a língua está a serviço da vida em sociedade e não da lógica. Por meio delas, comparam-se semelhanças ou diferenças entre elementos do mundo; toma-se a parte pelo todo ou o todo pela parte, evitando assim a sobreposição da realidade. As expressões “a mulher é uma rosa”, ou “as velas cortavam os oceanos”, ou “esse aluno é fogo”, ou ainda, “os céus sabem tudo” são figuras de linguagem que podem suavizar, intensificar ou modificar a realidade.

Ainda hoje elas escapam às traduções automáticas e programadas. A precisão que a lógica e a matemática requerem, empobrecem a linguagem natural (FLICKINGER, 2010). Quando alguém diz: “amo-te”, pode ser um sentimento profundo ou uma sensação momentânea e superficial. A linguagem natural aceita tanto uma, como outra versão.

Para a hermenêutica, o ciclo da filosofia da linguagem trouxe contribuições importantes. Para um engenheiro e matemático, admitir que o mundo seja tudo o que se pode calcular, implica na compreensão de que o mundo é a totalidade dos fatos e não das coisas. O entendimento do mundo como o resultado da determinação dos fatos gera uma reviravolta na ontologia. Por mais incrível que possa parecer, Heidegger (2012) não diria algo muito diferente.

No fundo, o mundo para ambos é o significado das coisas e não as coisas mesmas. E isso não significa que estamos no plano do idealismo platônico. Para Platão, o ideal era o real, mas para Ludwig Wittgenstein e para Martin Heidegger, o real é o ideal. O real é aquilo que couber dentro do conceito e da proposição. Esta última, por sua vez, não é uma mistura de palavras, assim como o tema musical não é uma mistura de sons, pois a proposição é o resultado de uma expressão linguística.

No ciclo da filosofia da linguagem, a filosofia encolhe-se e restringe-se às questões da linguagem. Linguagem, lógica e ética tornam-se os grandes temas da filosofia. Dentre eles, a linguagem ganha predominância, pois a lógica e a ética resolvem-se dentro da própria linguagem.

Weber (2016) apontava quatro tipos de ação social, a saber: a ação voltada para determinado fim; a ação afetiva; a ação valorativa e a ação baseada no hábito. Em Habermas (1981), podemos pensar em uma quinta ação social, que ele denomina de “ação comunicativa”.

Essa última, para ser realizada a contento, impõe algumas condições fundamentais, quais sejam: 1) os participantes de uma ação comunicativa devem falar pelo menos uma língua em comum; 2) nenhum dos participantes pode estar sob alguma ameaça; 3) cada um dos participantes deve ter acesso às mesmas informações; 4) cada um dos participantes deve ter espaço para se expressar; 5) cada um dos participantes deve ter intenção de busca de consenso (HABERMAS, 1981).

A linguagem, nas mãos dos governantes, não observa essas condições para o exercício da ação comunicativa. A sociedade não dispõe das informações de que o governo dispõe. Pior ainda, a sociedade não se sente segura para se expressar, se ela não concordar com o governo. Muito mais grave, seria se ela não tivesse vez de expressar-se no processo da ação comunicativa.

A hermenêutica crítica, se assim for possível denominar a interpretação crítica da realidade, contida nos textos ou não, admite que a linguagem seja o *locus* de encontro da sociedade. Muito mais que um meio de comunicação, a linguagem é uma versão do mundo, no qual os humanos vivem e tecem suas relações.

5. A reconstrução estrutural-empírica como Hermenêutica Objetiva

Os estudos no campo da sociologia e da educação desenvolvidos, mais recentemente, na Universidade de Frankfurt, especialmente a partir dos trabalhos dos professores Ulrich Oewermann e Andreas Gruschka, recolocam para a Hermenêutica, uma série de questões de ordem epistemológica e metodológica, que suscitam um conjunto de reflexões importantes sobre alguns dos aspectos que tivemos oportunidade de tratar aqui, nos tópicos anteriores.

Trata-se de recolocar, no âmbito da *Teoria Crítica da Sociedade* e no contexto dos estudos desenvolvidos pelo Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, desde os anos de sua fundação e consolidação (1924 – 1950), até constituição epistemológica do que se denomina *Escola de Frankfurt*⁵, a perspectiva de uma pesquisa social empírica capaz de investigar e analisar as condições objetivas da sociedade. Na perspectiva crítica, diferentemente da Teoria Tradicional (HORKHEIMER, 1987) a teoria se vincula à prática social, enquanto a pesquisa social deve ir além da dimensão da especialidade e transformar-se em ciência interdisciplinar superando, por assim dizer, a limitação instrumental e normativa.

Nessa tradição epistemológica, a *Hermenêutica Objetiva*, ganhou espaço e passou a ser considerada, especialmente em seu berço, Frankfurt am Main na Alemanha, como uma das mais difundidas e reconhecidas abordagens em pesquisa qualitativa para a investigação de situações que abordam as relações sociais, sobretudo no âmbito da família, da escola e da mídia (WERNET, 2006; KRAIMER, 2000; VILELA, 2012). Essa abordagem "permite trazer à tona as questões imanentes que devem ser buscadas nas situações corriqueiras cuja aparência deve ser interpretada" (VILELA, 2013, p. 220).

Segundo as reflexões de Vilela (2012, e 2013) a *Hermenêutica Objetiva* ancora-se na *Dialética Negativa* de Theodor Adorno (2009), devido ao potencial crítico-reflexivo de sua abordagem no diagnóstico de tempo, em que o aparente e o real são confrontados, possibilitando dessa forma, a compreensão crítica das determinações da realidade objetiva. Nessa abordagem, a subjetividade entendida no contexto da sua inserção psicossocial, no sentido de Freud, não fica de fora, pelo contrário, ela é parte das determinações objetivas.

Cabe salientar nesse momento, que não estamos tratando aqui dos aspectos mais gerais da *Hermenêutica*, como tivemos oportunidade de fazê-lo nos tópicos anteriores desse artigo, mas de algumas especificidades, no interior da própria *hermenêutica*, que apontam para caminhos diferentes no processo de interpretação e atribuição de sentido. Especialmente na reconstrução empírica de um caso, aspecto peculiar da *Hermenêutica Objetiva*, que não deve ser confundido com a ciência *hermenêutica* de caráter positivista e objetivante, que elementos seriam importantes de serem destacados?

Para Oevermann (2004) é pelo exercício crítico interpretativo, orientado por um processo de reconstrução, de uma situação social determinada, em que se busca revelar o

⁵ Sobre o conceito de teoria crítica e a especificidade da Escola de Frankfurt Cf. HORKHEIMER (1987) e NOBRE (1994).

sentido contido na racionalidade imanente das instituições sociais e de suas práticas, tomada como objeto, que se vai compondo a interpretação crítica, confrontando o conceito, o enunciado com o seu resultado revelado, com seu sentido, ou seja, o desvelar hermenêutico objetivo da realidade social.

Além da relação explícita com a epistemologia de Theodor Adorno, duas outras condições constitutivas são de extrema relevância para a Hermenêutica Objetiva: a própria tradição hermenêutica das ciências sociais em território alemão, também presente na Teoria Crítica, e a sociologia. Acrescente-se ainda, o fato de que o método é controlado por procedimentos e regras que fazem com que as suas duas dimensões primordiais sejam asseguradas, a saber: a análise sequencial e a reconstrução estrutural do “caso”⁶.

A base da condução da pesquisa é a análise de textos e imagens segundo a lógica da ciência hermenêutica, mas não a hermenêutica linguística ou filosófica. Críticos e seguidores de Oevermann têm procurado esclarecer sua vinculação à hermenêutica. Sobretudo, tem sido pontuado que duas influências da tradição hermenêutica são encontradas na sua obra (KRAIMER, 2002). A primeira delas é que, embora a hermenêutica tradicional, desenvolvida na filosofia e nas ciências da linguagem seja a propulsora do processo interpretativo defendido por Oevermann, ela se vincula à tradição da hermenêutica sociológica fundada por Dilthey, contextualizada na virada histórica do século XIX. Segundo Vilela (2013), a hermenêutica sociológica defende como tarefa da hermenêutica trazer à tona as condições de alheamento e as particularidades do homem nas condições dadas da sua realidade e condição social, tirando assim a hermenêutica de sua condição de hermenêutica do texto e transformando-a em uma hermenêutica sociológica e de crítica cultural.

Para Oevermann (2004), é preciso reconstruir as estruturas de sentido das interações sociais, que não são nem conscientes e nem evidentes. Assim, as formas manifestas de comunicação social são tratadas como formuladoras de expressões de sentido latentes e que precisam ser decifrados. Tanto as estruturas de sentidos latentes quanto os sentidos objetivos são abstratos, ou seja, não são passíveis de apreensão pelos sentidos, mas podem ser revelados pelo exercício crítico da interpretação. Nessa rigorosa operação de interpretação, independente de nossa subjetividade, somos conduzidos a impressões objetivas.

⁶ Oevermann (2004) denomina *caso*, a situação empírica em análise.

Segundo Vilela (2013) a “hermenêutica objetiva” não é apenas um procedimento de pesquisa qualitativa interpretativa que realiza a análise hermenêutica de textos. O texto é a instância material para análise da interpretação dada à realidade social porque esta realidade não é outra senão a realidade registrada no texto e que só no texto pode ser examinada. Mas, esta operação de análise do texto tem o desafio de responder o que os dados ali registrados revelam, ou seja, como as estruturas de sentido estão ali registradas e permitem ser descortinadas.

No procedimento de pesquisa, o texto é um elemento central do método. Esse texto para análise, que Oevermann denomina “protocolo” é, essencialmente, um texto produzido para fins de análise, decorrente do processo de pesquisa empírica. A coleta de dados é rigorosa assegurando que o texto, no qual estão reveladas as situações encontradas na pesquisa de campo, seja o mais fidedigno possível. A finalidade da análise é processar a reconstrução da estrutura da *práxis* social que foi registrada, portanto, que está impressa no texto. O uso do texto é uma situação de controle do próprio método, pois, uma vez registrada a situação de análise, ela será analisada sem a possibilidade de alteração.

Dois aspectos são muito próprios na “hermenêutica objetiva”. O primeiro, é que a interpretação se processa a partir do texto configurado como protocolo. Quando a análise é do texto, ela interpreta a situação nas condições em que ela foi registrada. O segundo se refere a uma lógica peculiar de análise do texto, que deve ocorrer de modo sequencial, com a intenção de se garantir a reconstrução objetiva do texto, o que está registrado nele, o que está revelado no registrado, que se revela na sequência do texto, uma vez que essa corresponde à sequência efetiva das ações ocorridas, garantida pelo rigor do procedimento protocolar. O que se manifestou, e está registrado no protocolo, revela um processo que não pode ser cortado ou ignorado. A lógica da análise sequencial presente na hermenêutica-objetiva constitui-se, portanto, no acompanhamento da sequência de situações, e por sua vez em cada lugar da sequência, ou seja, por meio de uma lógica de situações que revelam o sentido de uma ação social determinada.

A reconstrução estrutural-empírica, por meio da “hermenêutica objetiva”, parte da singularidade da análise de pequenas partes da ação pesquisada para o entendimento do todo. A reconstrução e generalização da estrutura são concebidas como pólos exteriores de um processo de investigação orientada, em que os resultados de reconstruções de várias partes da estrutura são condensados para a revelação dessa estrutura como um todo. Cada interpretação, que se acumula na interpretação seguinte da sequência da análise contribui para

o desvendamento da relação estrutural ali estabelecida e oculta. Apenas através da análise ela se torna conhecida. Assim, como nos esclarece Vilela (2013), o objeto central da pesquisa “hermenêutica objetiva” são as estruturas de sentidos latentes e os sentidos objetivos revelados na forma em que são expressas, nas quais as dimensões psicológicas e culturais manifestas confirmam a relação subjetiva com a experiência social. Trata-se, portanto, de um sofisticado método de interpretação de situações sociais determinadas, que tem dado outro significado às pesquisas atuais em educação⁷, desde algum tempo na Alemanha e, mais recentemente, também no Brasil.

6. O texto das Metas do PNE: uma hermenêutica possível

A leitura e interpretação de textos da política pública educacional, por exemplo, requer especial consideração de seus gêneros discursivos. Esses textos deveriam ser descritivos, em razão dos fatores subjetivos da leitura serem de menor importância. A descrição do processo de agendamento, planejamento, execução e avaliação⁸ de uma política pública educacional, tal como o caso do Plano Nacional de Educação – PNE, não se refere a um tipo de narração ou a um texto argumentação; muito menos à injunção.

Os textos de políticas públicas educacionais deveriam ser precisos nos detalhamentos de todos os passos dados, dos recursos utilizados, das entidades sociais envolvidas, do cumprimento da agenda combinada, dos problemas encontrados, dos fracassos ocorridos, dos sucessos alcançados, enfim das conquistas sociais, ocasionadas pela política pública educacional.

Por exemplo, duas das três primeiras metas do PNE não puderam ser cumpridas, porque o país não dispôs dos recursos financeiros, logísticos e dos recursos humanos necessários para alcançá-los. O devaneio no Plano Nacional de Educação foi muito mais longe. No momento da sua promulgação, a matemática e o bom senso não estavam presentes:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação

⁷ Cf. Gomes (2017), Gruschka (2015 e 2014), Vilela (2013 e 2012) e Oevermann (2004).

⁸ Uma política pública, seja ela de qualquer área administrativa do governo, requer sempre a precisão em termos de agenda, planejamento, execução e avaliação de seus resultados. Se esse ciclo fosse todo cumprido evitaria, sem dúvida, as descontinuidades, os desperdícios e os desvios de finalidade da política pública.

infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (PNE, 2014).

Aquilo que se percebe, entretanto, na retórica oficial, para além dos objetivos proclamados e reais, no sentido de Saviani (1997), é a narrativa de façanhas de governantes e de seus partidos, como se a política pública fosse um torneio político-partidário. O termo “universalizar” é utilizado, sem que seja observado seu conteúdo. Universalizar é disponibilizar para todos, sem exceção, o acesso à escola. Não foi isso que aconteceu, se os prazos fossem observados em 2014, 2015 e 2016, respectivamente.

No agendamento da política pública educacional, a sociedade não é envolvida adequadamente, principalmente porque não existe a efetiva participação democrática da sociedade, na definição das políticas públicas. No caso específico da política pública educacional, não se examinam com realismo as disponibilidades financeiras e, como consequência, a falta de recursos aparece, quase sempre durante a execução, havendo a necessidade de ajustes no orçamento e nos projetos. Pior ainda, erros são cometidos e nunca avaliados responsabilmente no contexto do trato com a coisa pública. Tais erros, se bem observados, poderiam ser a base do que se evitar na definição de novas políticas públicas, mas não é o que ocorre.

Com a Lei Complementar 101, a chamada Lei da Responsabilidade Fiscal de 2000, o planejamento financeiro tornou-se decisivo, pois não é mais possível gastar mais que aquilo que foi previsto e aprovado. Do mesmo modo, na execução de uma política pública educacional é importante dispor de forças logísticas capazes de realizar o projeto. No Brasil, por exemplo, não são considerados os recursos efetivamente públicos, pela visão distorcida que se tem de “recurso público”, mas os recursos do governo. Nesse caso, o orçamento público incorpora números reais e irrealis, sustentáveis e insustentáveis, em razão do sentido

interpretativo, mais contextualizado no mundo dos desejos e ou imaginação, e menos no mundo construído simbolicamente, na linguagem do horizonte histórico do sentido da nossa existência, que também é concreta.

O PNE ou a Lei 13.005/2014, um avanço em política pública educacional, está longe de alcançar sua segurança orçamentária, pois depende de lei complementar que regulamente a participação da União, Estados, Municípios e Distrito Federal (TANNO, 2015). Além dos obstáculos para a obtenção dos recursos financeiros necessários, a divisão das responsabilidades orçamentárias, relativas aos mesmos, aumenta o nível de dificuldades existentes. Isso pesará na execução e na avaliação dos resultados do PNE nos próximos 10 anos.

Por fim, a avaliação da política pública educacional é decisiva, para que erros sejam corrigidos e possamos pensar em uma educação realmente de qualidade, socialmente referenciada e melhor, no sentido profundo da eticidade. Avaliar as políticas públicas educacionais é tão importante quanto os diagnósticos médicos, feitos no tratamento de doenças. Sem os exames avaliativos, não seria possível definir um tratamento adequado.

O Plano Nacional de Educação é uma narrativa de desejos administrativos, para não serem alcançados nos prazos e com as metas previstas. As três primeiras metas já estão fora do certame, pois o percentual de analfabetos continua alto; as crianças não estão em creches como programado e os adolescentes não estão em escolas de tempo integral.

Seu sucesso estava atrelado ao Pré-sal, programa tornado inviável com a crise internacional do petróleo. De US\$100 o barril, o preço do petróleo caiu para US\$50, inviabilizando o investimento monumental programado, para alavancar a educação no Brasil.

A narrativa ou ficção do PNE não favorece uma análise objetiva dos fatos, pois o texto é um convite à suspensão da sua realidade imanente (ADORNO, 2009). O aumento de despesas, sem a garantia objetiva da existência dos recursos é algo difícil de imaginar. O planejamento não deveria se deslocar dos fatos da realidade. Entretanto, para o Ministério da Educação, o PNE, mesmo que tenha fracassado nas três etapas iniciais, está dentro da “agenda prevista”.

7. Considerações finais

Max Weber percebeu o quanto a interpretação é decisiva na ação social. A comunicação é uma forma de ação social, por se tratar de uma troca intersubjetiva, tanto na situação escrita ou falada. Embora Weber (2016) não utilize essa categoria como ação social, pode-se pensar sobre ela como sendo de um quinto tipo. Em Habermas (1981), a ação comunicativa ganha estrutura teórica e função social, pois ela se torna a condição do entendimento humano e dos consensos.

Para que ela aconteça, entretanto, algumas condições são necessárias, tais como: 1) cada participante da ação comunicativa, no caso, autor e receptor, deve estar munido de informações compatíveis; 2) os dois, autor e receptor necessitam falar uma língua em comum; 3) nenhum dos dois deve sofrer coerção ou ameaça externa; 4) os dois, autor e leitor devem estar receptivos a algum consenso comum; 5) os dois, autor e autor precisam ter vez para expor (HABERMAS, 1981).

No caso da leitura e da interpretação de um texto, além do autor e do leitor, entra em cena o intérprete. Seu papel é importante, pois ele aproxima o autor do leitor. Na prática escolar, o docente é sempre um intérprete ou facilitador do entendimento do discente. Nesse caso, não é suficiente explicar (*erklären*), mas é necessário também compreender criticamente (*verstehen*) como queria Weber (2016).

A hermenêutica, como a teoria da interpretação, exerce um papel importante no meio escolar, pois ela auxilia na formação do leitor crítico da realidade. Na sociedade globalizada, internetizada e saturada de significados, a capacidade de discernir tornou-se fundamental. Escolher entre poucas opções já é difícil, pior ainda é escolher entre inúmeras possibilidades.

A hermenêutica não deve se tornar uma nova disciplina escolar, mas uma ação “discernente” do docente, que auxilia o aluno em sua compreensão desse mundo complexo. A sociedade de consumo está repleta de significados. Saber escolher dentre eles tornou-se o mais novo desafio da educação. O docente é o hermeneuta da sala de aula e das diversas situações educativas.

Obras consultadas

ADORNO, T. W. (2009). *Dialética Negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar;

BARNES, Jonathan (Org.). (2009) *Aristóteles*. Tradução de Ricardo Hermann Ploch Machado. Aparecida-SP: Ideias e Letras;

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). *Plano Nacional de Educação*. Disponível em www.mec.gov.br, acesso em 7 de janeiro;

CHOMSKY, Noam Avram (1987). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT Press;

DANIELS, Peter T.; BRIGHT, William (Eds.). (1996). *The World's Writing Systems*. New York: Oxford University Press;

DWORKIN, Ronald (2003). *O Império do Direito*. Tradução de Jefferson Luiz Camaro. São Paulo: Martins Fontes;

GOMES, L. R. (2017). Hermenêutica Objetiva e Pesquisa Empírica em Educação: a experiência com os estudos de sala de aula em Frankfurt am Main. *Revista Eletrônica de Educação*. V. 11, N. 2. São Carlos: UFSCar. pp. 351-367;

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica (1987). *Coleção os Pensadores*. São Paulo: Editora Abril;

FISCHER, Steven R (2006). *História da Leitura*. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: UNESP;

FLICKINGER, Hans-Georg (2010). *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados;

FREIRE, Paulo (1991). *A Importância do Ato de Ler*. 25. ed. São Paulo: Cortez Editora;

GADAMER, Hans-Georg (2007). *Hermenêutica em Perspectiva*. V. 1, 2 e 3. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes;

GADAMER, Hans-Georg (2002) *Verdade e Método I e II*. Tradução de Ennio Paulo Giachini. Petropolis: Vozes. Bragança Paulista: Editora São Francisco;

GRUSCHKA, Andreas (2014). *Frieza Burguesa e Educação*: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Campinas: Autores Associados;

GRUSCHKA, A; LASTÓRIA, L. A. C. N (2015). *Zur Lage der Bildung: Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*. Opladen, Berlin e Toronto: Büchse der Pandora Verlag;

HABERMAS, Jürgen (2003) *Direito e Democracia*: entre facticidade e validade. V. I e II. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro;

HABERMAS, Jürgen (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns*. v. I e II. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag;

HARARI, Noah Amos (2015). *Uma Breve História da Humanidade*. 4. ed. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM Editora;

HEIDEGGER, Martin (2012). *Ser e Tempo*. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Vozes;

HUSSERL, Edmund (1980). *Ideen zu einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag;

KELSEN Hans (2003). *Teoria Pura do Direito*. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes;

KOCH, Ingedore Villaça (2003). *Desvendando os Segredos do Texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez;

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria (2011) *Ler e Compreender*: Os Sentidos do Texto. São Paulo: Editora Contexto;

_____ (2012). *Ler e Escrever*: Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Editora Contexto.;

KRAIMER, K (2002). *Die Fallrekonstruktion*. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch;



_____ (2000). *Die Fallrekonstruktion*. Sinn-Verstehen in der sozialwissenschaften Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch;

MARCUSHI, Luiz Antônio (2004). *Da Fala para a Escrita*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez;

MAY, Herbert G.; METZGER, Bruce M. (Eds.). (1973). *The Holy Bible*: Revised Standard Version Containing the Old and the New Testaments. New York: Oxford University Press;

NOBRE, M. (2004). *A Teoria Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor;

OEVERMANN, Ulrich (2004). Adorno als empirischer Sozialforscher im Blickwinkel der heutigen Methodenlage. In: Gruschka, A./U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie*. Wetzlar: Büchse der Pandora, Seite: 189-234;

PERFETTI, Charles A (1985) *Reading Ability*. New York: Oxford University Press;

RICOUER, Paul (1967). *The Symbolism of Evil*. Tradução de Emerson Buchman. Boston: Beacon Press;

SAVIANI, Dermeval (1997) *A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados;

TANNO, C. Riyudi (2018). *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Pendências Legais para o Cumprimento de suas Metas*. Estudo Técnico nº 9/2014. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/orcament/principal>, acesso em 08 de janeiro;

VAN DIJK, Teun A. (1980). *Textwissenschaft: Eine Interdisziplinäre Einführung*. Tradução de Christoph Sauer. Tübingen: Max Niemeyer Verlag;

VILELA, R. A. T. (2013). Evidências empíricas do empobrecimento da experiência formativa na sala de aula do ensino médio in MORGADO, J. C.; SANTOS, L. L. de C. P; PARAÍSO, M. A. *Estudos curriculares: um debate contemporâneo*. Curitiba: CRV;

_____ (2012). A pesquisa empírica da sala de aula na perspectiva da teoria crítica: aportes metodológicos da hermenêutica objetiva de Ulrich Oevermann. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. da; DURÃO, F. (orgs.) *Teoria Crítica e Crises: reflexões sobre cultura, estética e educação*. Campinas: Autores Associados;

WEBER, Max (2016). *Metodologia das Ciências Sociais* 5. ed. Tradução de Augustin Wernet. São Paulo: Cortez Editora;

WERNET, A. (2006). *Hermeneutik-Kasuistik-Fallverstehen*. Stuttgart: Kolhammer Verlag;

WITTGENSTEIN , Ludwig (2010). *Tractatus Logico-Philosophicus*. 3. ed. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP.