

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160109-3815>

LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO

Adair Adams*

Antonio Escandiel de Souza**

Universidade de Cruz Alta
Centro de Ciências Humanas e Sociais
Cruz Alta, RS, Brasil

Resumo: O presente ensaio discute desafios da educação na atualidade marcada pelas novas tecnologias da comunicação e informação (TIC), propondo um caminho de pensamento que não se entrega nem a uma fundamentação e/ou justificação da educação nessas tecnologias e nem a uma proposta que pensa a educação como um meio de qualificação de competências para a organização mercadológica do mundo. Argumenta-se que o centro da educação é um processo de humanização, aqui pensado sob o ponto de vista do paradigma da linguagem hermenêutica, em que é preciso colocar em questão o ser humano, sempre no presente, para que se possa pensar as necessidades e possibilidades da educação, também sempre no presente. Colocar o ser humano em questão é não tomá-lo como dado constituído tecnologicamente, perspectiva difundida na atualidade de que há um novo ser humano, que já é pós-humano e/ou ciborg.

Palavras-chave: Paradigma da linguagem hermenêutica. Perspectiva dialógico-hermenêutica. Tecnologias da Comunicação e Informação.

1. INTRODUÇÃO

A questão originária deste ensaio é compreender até que ponto duas afirmações sobre o tempo presente, com repercussões no campo da educação, podem ser levadas a termo sem um questionamento filosófico. A primeira, de que a revolução tecnológica por meio da internet, na *compulsão de transformação* (HEIDEGGER, 2008a) de novos dispositivos de comunicação em conjunto com as tecnologias biológicas, produziu uma nova configuração do ser humano. Essa situação tornou-se a base para narrativas pós-humanistas que, ao incorporar a conceituação da cibernética, afirmam que o ser humano se transformou em um *ciborg*. A segunda, de que essa revolução tecnológica deve ser fundamento e horizonte da educação na atualidade, na condição de estar atualizada segundo a linguagem e a compreensão de mundo das novas gerações, que são, por excelência, tecnológicas. Concordamos com Rüdiger (2008) de que a “sociedade passa hoje por um processo de maquinação, a nossa era é cada vez mais tecnocientífica: isso ninguém negará” (RÜDIGER, 2008, p. 13).

* Doutor em Educação nas Ciências pela UNIJUI. Bolsista de Pós-Doutorado (PNPD) UNICRUZ/CAPES, Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. E-mail: adairadas@gmail.com

** Doutor em Estudos da Linguagem – Linguística Aplicada pela UFRGS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – Mestrado. Líder do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL/UNICRUZ. E-mail: asouza@unicruz.edu.br

A argumentação sobre essas duas questões e suas possíveis narrativas impulsiona esta reflexão à condição de uma *tarefa do pensamento*. Estabelecemos a linguagem como matriz de pensamento para o presente ensaio, seguindo as contribuições de autores contemporâneos como Gadamer (2002), Heidegger (2008a), Arendt (1997) e Bakhtin (2004). Compreendemos que a linguagem é o lugar onde o ser humano e o mundo se manifestam, são interpretados, compreendidos e re-significados historicamente. A linguagem é o “centro do ser humano” no sentido de que nela se dá o “âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos” (GADAMER, 2002, p. 182).

2. ARGUMENTAÇÃO E DIALOGISMO

Na educação, compreendida contemporaneamente, o diálogo é o pressuposto mais geral e a política, enquanto modo de viver com os outros em liberdade, é seu horizonte de sentido (ARENDDT, 1997). A política é também uma forma de diálogo democrático republicano que se torna possível numa sociedade constituída de sujeitos que conhecem o processo de sua formação, que é a tradição, na perspectiva de poder dizer sua palavra como garantia da pluralidade dos seres humanos. A escola é uma abertura, uma porta de entrada, a mais privilegiada, para poder viver em sociedade como sujeito capaz de ser o que é na relação com as diferenças ao habitar com outros no mundo. Assim, a política é um modo de “ser” em sociedade e uma garantia de um mundo comum humano vivido intersubjetivamente. O diálogo não esgota o mundo comum e nem é a sua totalidade, mas é a expressão mais profunda, especialmente no contexto da mediação pedagógica. Mediação essa que é hermenêutica enquanto intersubjetiva e dialógica. Nesse sentido, a razão educativa nos fornece elementos fundamentais para desencadear e para alicerçar esta reflexão.

A hermenêutica no século XX tornou-se um modo privilegiado de pensar das ciências humanas, ultrapassando os limites de sua origem, na Teologia e na Filosofia, para adentrar o âmbito das ciências da Linguagem, da Psicanálise, da História e do Direito, dentre outras, e se apresenta como uma alternativa possível para o fazer educacional. Considerando a reviravolta provocada pelas teorias da linguagem, apontamos algumas possibilidades para a educação, compreendendo o presente como a época da razão educacional hermenêutica. Nesse contexto, ao mesmo tempo rico e desafiador em termos de problematização, a reflexão justifica-se pela caracterização e situação da educação no momento presente.

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

insuspeitadas de possibilidades interpretativas. Trata-se da reivindicação de um elemento organizador que responda aos critérios de uma teoria hermenêutica educacional do sentido.

Em termos fundamentais, significa guardar distância em relação à compreensão objetivista do conhecimento e da verdade que se apresenta como exigência teórica e prática de um deslocamento da educação como saber em constituição na e pela linguagem. A hermenêutica na educação, portanto, expressa uma caracterização essencial de todo o fazer educacional, que é o diálogo entre os participantes na busca da construção de conhecimentos, que permite a criação de condições de cidadania política para as novas gerações, enquanto novos responsáveis pelo mundo.

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

Na compreensão de mundo do presente não é mais possível ignorar o que Heidegger (2008a), Gadamer (1997), Arendt (1997) e Bakhtin (2004) apontam como “giro linguístico”, “círculo hermenêutico”, “jogos de linguagem”, “mundo comum” e dialogicidade, respectivamente, como determinantes, matrizes disciplinares do pensar e ser da educação. Desde as primeiras e mais simples regras hermenêuticas não se pode ignorar a historicidade e o “lugar” ou “contexto” tanto do texto quanto do intérprete e em estreita conexão à “aproximação de horizontes”.

Argumentamos que o elemento central da educação é a humanização na perspectiva de um mundo comum, tendo como pressuposto a linguagem enquanto diálogo com a tradição em que está em questão a nossa existência e seu sentido de ser uns com os outros em sociedade organizada politicamente. Dessa compreensão emerge a perspectiva da Antropologia como reflexão originária para pensar os desafios da educação, de seu sentido de ser na confluência de uma humanidade condicionada pelas tecnologias.

Não há uma natureza tecnológica humana na qual a educação em seu sentido e estrutura deveria estar colada, mas formas de organizar o mundo comum pelas novas tecnologias sem uma regra rígida e sem uma posição fixada previamente. A partir dessa pressuposição, torna-se possível pensar a educação contemporânea: como processo aberto de humanização por meio da linguagem, assumida aqui como pressuposto paradigmático; como interpretação da tradição enquanto historicidade da experiência, da interpretação, da compreensão e da construção de conhecimentos; enquanto uma reflexão que toma o mundo comum como horizonte político da educação para além do projeto tecnológico e científico da atualidade como únicos propulsores da organização do mundo comum humano.

Não há informações de que, em outros tempos, tantos estudantes frequentavam cursos de doutorado, quantos atualmente. No entanto, também não há informações de que houvesse tantos desafios e crise tão profunda na área da educação brasileira. Não é por falta de qualidade nessa quantidade de pesquisas, nem por falta de foco nos desafios que permitem entrever um paradoxo: aparentemente não há sinal de resolução possível e

plausível. As possibilidades de saída da crise e de enfrentamento dos desafios educacionais do presente não dependem apenas de teses que, mesmo tomadas como manuais de orientação a serem seguidos, conduziriam a outra situação desafiadora e/ou de crise. Por isso, é preciso constantemente (re)colocar a questão do sentido da educação e da política pelo fato de serem as condições fundamentais do desenvolvimento social e cultural da sociedade.

Vários caminhos podem conduzir a uma reflexão sobre a situação de crise da educação, seja de análise das questões econômicas, políticas, culturais, seja da formação de professores, entre outras. Desses desafios, sobretudo os colocados pelas inovações espaçotemporais das novas tecnologias da comunicação, queremos refletir apenas sobre um caminho para a questão que compreendemos estar na ordem do dia: o sentido de ser da educação na época das tecnologias da informação e comunicação. Aqui, a compreensão da educação é formulada pelo viés da questão do sentido e, do começo ao fim, tem-se o paradigma da linguagem como pressuposto. Stein afirma que “tanto na palavra *sentido* como na palavra *significado*, está implícita a ideia de linguagem como um todo” (STEIN, 1996, p. 22). Assim, compreendemos que, pela questão do sentido, a educação como um todo pode ser pensada tanto em suas pressuposições, quanto em suas estruturas de acontecência e de organização.

A questão do sentido remete ao núcleo da educação e à situação do presente dentro da plasticidade de ser da própria educação em sua dimensão linguística e histórica. Machado de Assis, na obra *Dom Casmurro*, afirma que, mesmo de forma dolorida, suportamos a morte ou a falta dos outros em nossa vida, mas a falta de sentido de si mesmo na sua história é uma lacuna fundamental, pois esta “lacuna é tudo” (MACHADO DE ASSIS, 1982, p. 7). Na história da educação várias metodologias e estruturas de pensamento foram sendo perdidas e, com grandes resistências, essas perdas foram sendo suportadas por meio da abertura de novos caminhos de organizar e de (re)pensar a educação. No contexto societal atual, o que está em questão não são perdas e novidades incorporadas no modo de acontecimento da mediação pedagógica da educação, mas a crise de sentido de ser da educação no todo da sociedade. Nossa situação atual é de um mundo, de uma educação, cada vez com mais informações e ao mesmo tempo cada vez com *menos sentido*. Gastamos cada vez mais tempo com informações para e sobre a educação sem, no entanto, assumir uma postura dialógica, capaz de buscar interpretar de forma comum a questão do sentido da educação. Interpretamos esse movimento de multiplicar incomensuravelmente as informações como uma forma de fuga ou até mesmo esquecimento da questão do sentido da educação, sendo esse o principal vetor de sua crise de sentido. Isso “é uma dor sem igual, uma sensação contínua de aniquilamento, quando a existência perde assim inteiramente o seu sentido” (HÖLDERLIN, 2012, p. 3). Como diria Machado de Assis, essa lacuna é tudo. Em grande parte essa lacuna está na centralidade de algo que nasce no bojo da própria educação: são as tecnologias enquanto resultados de pesquisas e estudos científicos e que passam a constituir formas de organização da sociedade, esquecendo sua própria origem de acontecimento dialógico entre seres humanos e, como diria Heidegger (2008a), de desocultamento do ente em seu ser.

As novas tecnologias consolidam-se como experiência de velocidade espaçotemporal em que não se permite pensar o sentido do ser dos entes. A cultura que vai se constituindo produz a sensação de que, primeiro, não conseguimos viver toda essa transformação e, segundo, que, de forma alguma, podemos parar para pensar essa transformação porque ela acontece de modo rápido e ao mesmo tempo envolvente.

No gesto desse esquecimento da questão originária do modo de constituição e organização da sociedade está a institucionalização do esquecimento do próprio sentido da educação, instaurado por significados desde fora desta. Segundo Marques, a “produção científica e a produção da sociedade industrial interpenetram-se numa reciprocidade de mediações” que conduzem a uma inversão dos fins e dos meios em que as “máquinas concebidas para servirem ao homem terminam por colocar o homem a serviço delas” (MARQUES, 2006, p. 28). A circularidade entre a ciência, que tem por base a educação, e a tecnologia é quebrada quando a primeira passa a ter por base a segunda. “Estabelece-se um circuito no qual a ciência produz a técnica que produz a indústria e, em retorno, a indústria retroatua sobre a técnica e a orienta, a técnica reage sobre a ciência e lhe indica os rumos” (MARQUES, 2006, p. 28). É esse retorno que conduz a um esquecimento do sentido da educação pelo fato de estar movido somente pelo sentido da produção na perspectiva do capitalismo.

Compreendemos que esse esquecimento pode ser pensado no âmbito de uma reflexão que tem como *medium* o paradigma da linguagem. Compreendemos que a educação acontece numa linguagem que se fixa em estruturas de organização e que não há como ficar constantemente alterando essa fixação. Os seres humanos se constituem histórica e linguisticamente.

[...] o homem é o único ser que possui o *logos*. [...] O homem pode comunicar tudo que pensa. E mais: É somente pela capacidade de se comunicar, que unicamente os homens podem pensar o comum, isto é, conceitos comuns e sobretudo aqueles conceitos comuns, pelos quais se torna possível a convivência humana sem assassinatos e homicídios, na forma de uma vida social, de uma constituição política, de uma convivência social articulada na divisão do trabalho. Isso tudo está contido no simples enunciado: o homem é um ser vivo dotado de linguagem (GADAMER, 2002, p. 173-174).

No entanto, não há como não refletir sobre essa estrutura educacional e nem abandonar a questão do sentido da própria educação na historicidade da linguagem, que se fixa em acordos de interpretação e compreensão, que se instrumentaliza, que se tecniciza e se sistematiza. O horizonte de interpretação é pensar possibilidades de não tecnicização da linguagem no âmbito educacional em particular e societal, em geral.

O diálogo é a possibilidade primeira da constituição e da permanente reconstituição do ser humano, pois é das relações estabelecidas com os objetos e ações desde o nascimento que depende o arranjo que confluirá na singularidade de cada pessoa. Para Bakhtin (*apud* WERTSCH, 2010, p. 126) “a palavra nunca pertence somente ao falante, ao contrário, ‘metade dela pertence ao outro’”. Na educação escolar essa dimensão adquire papel central sob os termos de uma proposição intersubjetiva enquanto interpretação da tradição em acordos provisórios e enquanto uma convivialidade comum entre sujeitos capazes de aprendizagens.

Os acordos de convivência são construções no e pelo diálogo. Ele é necessário para a aprendizagem coletiva e para o convívio em grupos, pois, se “os argumentos são conclusivos em termos de ilação lógica, não produzem nada de substancialmente novo” (MARQUES, 1993, p. 100). Sendo a escola a instituição criada com a pretensão de reconstruir a tradição e superar os caminhos andados sem ignorar o passado (MARQUES, 1993, p. 104), é fundamental

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

Para essas aprendizagens “sempre retomadas por sujeitos em interação e movidas por interesses práticos no mundo em que vivem” (MARQUES, 1993, p. 110), o diálogo como entendimento por meio da linguagem é a condição primeira. Especialmente pela palavra, a manifestação, que pode ser oral, gráfica, gestual ou imagética entre pessoas, exige pelo menos dois interlocutores. O outro está presente no ato dialógico, sendo referencial da provisoriamente da manifestação da comunicação, até mesmo na latente possibilidade de contraposição.

Diversas expressões como o entendimento, a troca de ideias, a conversação, o colóquio, a disussão e o debate, entre outras, constituem formas de pensar e de conceituar o diálogo. Uma orquestração com toda a complexidade de instrumentos e composições onde os sujeitos têm papel central para que o acordo que resulta nas relações de convivência se configure em uma linguagem compreensível tanto aos envolvidos diretamente, quanto àqueles que fazem parte do mundo comum que, por sua vez, também têm direito de manifestar seus sentimentos e seus pensamentos em relação ao contexto vivenciado. Todos os envolvidos têm direito à argumentação para, a qualquer momento, modificar ou substituir o arranjo comunicativo válido até então.

Os dialogantes, ao estarem dispostos e expostos ao encontro/desencontro, adquirem o que Bakhtin (2010, p. 271-272) denomina “atitude ativa responsiva”. Quer dizer que sempre há um movimento provocativo entre ambos, com manifestação e reação. Mesmo que apenas um dos interlocutores se manifeste visivelmente, este “monólogo” também contém sempre presente o arranjo das múltiplas vozes que constroem os sujeitos que estão se interinfluenciando. Para Bakhtin (2010, p. 271) uma “compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta [...]”. Essa dimensão ocorre também como uma manifestação dada como se fosse uma escrita finalizada que, embora momentaneamente se centre em um dos interlocutores, tanto sua elaboração quanto a sua reação estão *prenhes de resposta* (BAKHTIN, 2010). Essa manifestação que resulta numa confluência expressiva momentaneamente monológica é importante para seu autor em suas próprias reflexões, reelaborações e certificações.

Essa argumentação é, portanto, o caminho para reflexão em educação, enquanto condição de ser-em-sociedade, num diálogo com propostas que justificam uma ampla tecnificação de todas as relações pedagógicas, sobretudo com suportes de comunicação.

É na e pela linguagem que podemos nos compreender nessa situação societal e, dialogicamente, pensar a educação em seus desafios atuais. Mas, pensá-los na questão do seu papel e sentido de ser que é a política.

Nessa perspectiva, o mundo comum configura-se como horizonte político da educação. Sob a pressuposição da linguagem, da condição humana e da historicidade, a educação tem como horizonte o objetivo de que os educandos se tornem cidadãos capazes de formar mundo comum organizado politicamente. Se as novas tecnologias recriam novos sentidos no âmbito da linguagem, incorporam elementos da condição humana e marcam época historicamente na vivência humana, elas não são nem o fundamento nem a estrutura dessa acontecência pedagógica. Não são fundamento porque não se constituem em uma linguagem, apesar de construírem conceitos novos e interpretações novas. Não são fundamento porque não constituem uma nova natureza humana, apesar de criarem modos novos e distintos de ser. Não são fundamento por se constituírem numa historicidade única, apesar de, no presente, ser um dos elementos centrais da vida humana. Não são a estrutura porque não se constituem por si sós em um mundo humano, apesar de estarem presentes em quase todas as relações que se estabelecem. O horizonte da constituição humana que se dá pedagogicamente é o mundo comum em suas possibilidades e necessidades.

A organização de um mundo comum é de responsabilidade de cidadãos adultos, conforme Arendt (1997), no âmbito da política. A educação é um dos lugares privilegiados da constituição da cidadania política das novas gerações. Assim, o horizonte de constituição da educação é a política como modo de organização do nosso mundo comum. Mundo este que é uma responsabilidade propriamente humana, sem que para isso haja um fundamento teológico ou naturalista, mas o pressuposto ontológico de ser em um mundo com os outros mediados pela linguagem. Por isso, no âmbito da educação, a compreensão do mundo, numa perspectiva comum, não está ligada à operacionalização da sua organização, mas em pensar o sentido de viver em comum e da condição humana em um mundo.

Um dos papéis político-sociais da educação é pensar e interpretar o mundo como sentido da vida humana organizada coletivamente sem a preocupação com possíveis ações práticas de ordem política. Contrariamos as perspectivas de autores que defendem soluções amplas e gerais para a sociedade e para a educação como Pierre Lévy (1990), em seu sentido e em sua organização, segundo uma ordem estruturada tecnologicamente e em suas finalidades, na perspectiva de somente estar preparado para esse mundo tecnológico, focados nas competências de conseguir acompanhá-lo em termos de mercado e trabalho.

O *locus* central da escola está em proporcionar condições para que os alunos possam dizer sua palavra pela compreensão desta, da tradição e da constituição do mundo no presente do qual fazem parte, sem que os outros digam “a” palavra que decida sobre sua vida. A construção do mundo comum em que há pertencimento de cada um como ser político está em poder dizer sua palavra como forma de organizar e decidir por sua vida. Não ter muito claro o dar-se da convivência em termos de linguagem – uma vez que é uma tarefa em que a base de justificação e efetivação é o próprio ser humano –, não é desculpa política ou social para a não concretização de um mundo comum em que a

organização democrática política se dê pelo dizer a palavra por todos. A condição de cada um ser na sociedade enquanto humano é poder ser no e pelo diálogo. Nesse sentido, compreendemos que a educação é um dos vetores centrais do desenvolvimento social da sociedade, que se renova com as novas gerações.

A escola é um lugar privilegiado em que se aprende a dizer a palavra, que se torna o elemento central da constituição de um mundo comum na forma de sociedade. Mas para isso, ela já não pode ser confundida como uma dimensão de ação direta na sociedade, como formadora de mão de obra ou de capacitação para setores da economia ou de mercado. Nessa compreensão empresarial, o futuro como crédito confunde o papel da escola em realizar a abertura para a sociedade por meio da compreensão e interpretação da tradição como palavra que se constitui em presente.

A política é elemento central de organização do mundo em sociedade. O diálogo e a capacidade de poder dizer a sua palavra por parte de cada ser humano é que permite construirmos uma sociedade comum e justa. A justiça, em sentido etimológico grego, é a possibilidade de cada um poder dizer a sua palavra de decisão sobre a sua vida. É nesse ponto que a escola se manifesta como condição de construção de sociedade. No momento em que o ser humano está na sociedade, ele pode dizer sua palavra sobre sua vida quando ele tem essa capacidade política de interferir no acordo que estabelece para viver com os outros. O modo como cada um vai dizer a sua palavra enquanto exercício político tem, em boa medida, algo do que na escola aprendeu a compreender a partir da palavra da tradição e da interpretação dessa tradição no momento presente.

A escola, enquanto mediadora desse processo de constituição da sociedade vivida politicamente em pluralidade e liberdade, tem no diálogo com a tradição os pressupostos de um processo de “dispor-se a estar disposto” (HEIDEGGER, 2008b, p. 31) como autorreflexão e como abertura na sala de aula para a reflexão pelo outro, reconhecendo-o como *outro-eu*. Se viver é coisa perigosa, como afirma Guimarães Rosa (1994), mais perigoso é não poder viver. Isso é uma decisão do ser humano no todo das relações da sociedade. A escola não é a garantia da vida em sociedade, mas abertura para um diálogo de que ser em sociedade em sua espontaneidade e liberdade é uma construção humana. Construção esta que não apresenta soluções definitivas e acabadas para a questão do ser em sociedade, mas formas possíveis de viver no mundo que leva em conta a pluralidade dos homens.

A dialogicidade (BAKHTIN, 2004) é imprescindível para o exercício político e abertura para participação de todos em sua pluralidade de modos de ser. Esse pressuposto linguístico da política reconfigura a própria compreensão de política e sua relação com a educação. É a tradição que é o sentido de ser da linguagem, que se dá sempre pelo diálogo de uns com outros na construção de um mundo comum construído enquanto sociedade. Dessa forma, é apenas “compreendendo o que aconteceu e, sobretudo tentando entender como pôde acontecer, que será possível, talvez, reencontrar a própria liberdade. A arqueologia – não a futurologia – é a única via de acesso ao presente” (AGAMBEN, 2012).

Ser em sociedade não é uma opção de humano ser, mas condição na qual todos já nascemos. Sociedade é o *pro-nome* do ser humano. Humanidade é um modo de ser de seres que decidiram (por contingência, necessidade, obrigatoriedade, interesse) num

momento histórico viver uns com os outros na forma de comunidade. Sociedade é o pressuposto de compreensão e interpretação do que somos e como somos enquanto seres humanos. Mas essa condição não é nem de ordem natural nem divina. É uma decisão que implica pertencimento e responsabilidade exclusivamente do ser humano. Esse pertencimento, para uma humanidade que se compreende e vive pela condição de sociedade, tem na escola, enquanto *locus* de compreensão e interpretação da formação humana, sua condição indepassável. Falamos de uma escola não apenas com seu papel de formadora de competências para a sociedade, mas na perspectiva de concretizadora das condições de possibilidade de ser em sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o mundo comum como horizonte político da escola não tem como base uma relação de causa e efeito entre escola e sociedade, pois ambas estão numa relação de compreensão de manifestação/ocultação em que uma não é mera reprodução da outra. Diante disso, argumentamos que a centralização da educação nas novas tecnologias da comunicação e informação não significa uma ligação direta entre a escola e a organização da sociedade. Assim, o argumento de que o mundo cotidiano das crianças é movido pelas tecnologias e que, conseqüentemente, o seu mundo político também estaria centrado nas tecnologias como justificção para um modelo de escola, é uma proposição suspeita. Pois na escola há sempre um espaço-tempo em aberto que não se esgota em analisar o cotidiano do mundo organizado politicamente. Há sempre um excesso de sentido ao interpretar o mundo cotidiano político.

Na sociedade politicamente organizada há sempre uma quebra da reflexão realizada na educação escolar. A reflexão, a interpretação dos conhecimentos, os argumentos e as proposições em suas expressões teóricas não se realizam na prática. Isso, segundo Gadamer (2002), é reduzir toda a dimensão de vivência do mundo, também da escola, na perspectiva do especialista. Pois, por mais que o mundo esteja numa conexão comum via internet, não significa que esse comum seja da ordem da convivência social e política.

Compartilhamos da argumentação gadameriana acerca do papel da educação escolar em relação ao mundo comum, que não pode reduzir-se à fragmentação das especialidades dos conhecimentos das ciências, nem ter como função exclusiva as especialidades de competências de trabalho. Nem de reduzir-se ao papel de competências para com as tecnologias da informação e comunicação, como apresenta Pozo: “Competências para a aquisição de informação; Competências para a interpretação da informação; Competências para a análise da informação; Competências para a compreensão da informação; Competências para a comunicação da informação” (POZO, 2004, p. 36). Contra essa tendência pedagógica, compreendemos que o papel da educação escolar está ligado ao conviver, como modo de concretização de um mundo comum. Formar o comum politicamente nesse conviver é a tarefa central da nossa existência. “No mundo público, comum a todos, as pessoas são levadas em conta, e assim também o trabalho, isto é, o trabalho de nossas mãos com que cada pessoa contribui para com o mundo comum” (ARENDETT, 1997, p. 236).

A dimensão política manifesta toda a radicalidade da condição humana de ser e organizar-se em sociedade, pois não tem ninguém a recorrer a não ser a si mesmo. O pressuposto linguístico-hermenêutico tem como *standard* de racionalidade a condição humana desvinculada da justificação naturalista e ontoteológica. O ser humano está entregue a si mesmo com os outros ao viver em sociedade. Mesmo que o ser humano sussurre ou implore por outras forças onipotentes, ninguém o socorrerá nessa tarefa, que é somente sua, de organizar a forma de viver dialogicamente em sociedade. Assim, a educação é o espaço “onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDDT, 1997, p. 247).

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. Quando a religião do dinheiro devora o futuro. Tradução de Moisés Sbardelotto. *Instituto Humanitas Unisinos*, 23/02/2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/506810-quando-a-religiao-do-dinheiro-devora-o-futuro-artigo-de-giorgio-agamben>>. Acesso em: set. 2015.
- ARENDDT, H. *Entre passado e futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- GADAMER, H.-G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Verdade e método II*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.
- HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- _____. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2008b.
- HÖLDERLIN, F. *Hipérion ou o eremita na Grécia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- LÉVY, P. *Les technologies de l'intelligence*. Paris: La Découverte, 1990.
- MACHADO DE ASSIS. *Dom Casmuro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1982.
- MARQUES, M. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.
- _____. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.
- POZO, J. I. Sociedade da aprendizagem e o desafio de converter a informação em conhecimento. *Revista Pátio*, Madri, ano 8, ago./out. 2004.
- RÜDIGER, F. *Cibercultura e pós-humanismo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- STEIN, E. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- WERTSCH, J. V. Texto e dialogismo no estudo da memória coletiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 123-132, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea10.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2010.

Recebido em: 10/11/15. Aprovado em: 13/02/16.

Title: *Language and education: considering about the new communications technologies*

Authors: *Adair Adams; Antonio Escandiel de Souza*

Abstract: *This essay discusses challenges of education today through the new technologies of communication and information (ICT), proposing a way of thought that does not give neither a foundation and / or justification of education in these technologies and not to a proposal on the education as a mean of qualification skills for the marketing organization in the world. It is argued that the center of education is a humanizing process, thought here*

from the perspective of the paradigm of hermeneutics language, in which we need to put in question the human being, always in the present, than we might think the needs and possibilities of education also always in the present. Putting the human being in question is not taking it for granted technologically constituted, a prospect widespread nowadays that there is a new human being, which is already human and / or cyborg.

Keywords: *Language's hermeneutic paradigm. Dialogic-hermeneutic perspective. Information and communication technologies (ICT).*

Title: *Lenguaje y educación: reflexiones sobre las nuevas tecnologías de la comunicación*

Autores: *Adair Adams; Antonio Escandiel de Souza*

Resumen: *Ese trabajo discute desafíos de la educación en la actualidad marcada por las nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (TIC), proponiendo un camino de pensamiento que no se entrega ni a una fundamentación y/u justificación de la educación en esas tecnologías, ni a una propuesta que piensa la educación como un medio de calificación de competencias para la organización mercadológica del mundo. Se argumenta que el centro de la educación es un proceso de humanización aquí pensado desde el punto de vista del paradigma del lenguaje hermenéutico, en que es preciso colocar en cuestión el ser humano, siempre en el presente, para que se pueda pensar las necesidades y posibilidades de la educación, también siempre en el presente. Colocar el ser humano en cuestión es no tomarlo como dato constituido tecnológicamente, perspectiva difundida en la actualidad, de que hay un nuevo ser humano, que es post-humano y/u ciborg.*

Palabras-clave: *Paradigma del lenguaje hermenéutico. Perspectiva dialógico-hermenéutica. Tecnologías de Comunicación e Información (TIC).*