

Texto-Mundo em sentido hermenêutico e sua relação com a educação e as linguagens da religião

Vitor Emanuel Correa de Mesquita¹

Resumo: Este artigo investiga a educação a partir do conceito de “texto-mundo”, tomando como lentes teóricas a hermenêutica e as linguagens da religião. Parte-se da compreensão de que o mundo humano é acessado por mediações simbólicas e linguísticas que organizam a experiência, produzem sentidos e orientam formas de existência. Nesse horizonte, as linguagens religiosas são analisadas como sistemas de significação que articulam narrativas, símbolos, ritos e experiências, se tornando relevantes para a compreensão dos modos pelos quais sujeitos interpretam a si mesmos, o outro e o mundo que habitam. A perspectiva hermenêutico-fenomenológica permite, assim, deslocar a educação de uma lógica centrada na transmissão de conteúdo para uma prática de interpretação, formação e reelaboração de sentidos. O Ensino Religioso é compreendido, a partir do fenômeno religioso, como um espaço de leitura crítica das linguagens religiosas e do encontro com o outro, sem redução de suas formas de expressão. Argumenta-se, por fim, que a noção de texto-mundo permite compreender a educação como exercício hermenêutico no qual linguagem, alteridade e interpretação se articulam na formação de sujeitos capazes de ler e ressignificar a realidade.

Palavras-chave: Educação; Hermenêutica fenomenológica; Linguagens da religião; Ensino Religioso; Estudos de Religião.

Abstract: This article investigates education through the concept of the “text-world,” drawing on hermeneutics and the languages of religion as its main theoretical perspectives. It begins with the understanding that the human world is accessed through symbolic and linguistic mediations that organize experience, produce meaning, and shape ways of existence. Within this framework, religious languages are analyzed as systems of signification that articulate narratives, symbols, rituals, and experiences, becoming relevant to understanding the ways in which individuals interpret themselves, others, and the world they inhabit. The hermeneutic-phenomenological perspective thus makes it possible to move education beyond a logic centered on the transmission of content toward a practice of interpretation, formation, and the reworking of meanings. Religious Education, approached from the perspective of the religious phenomenon, is understood as a space for the critical reading of religious languages and for encounters with the other, without reducing the plurality of their forms of expression. Finally, it is argued that the notion of the text-world allows education to be understood as a hermeneutic exercise in which language, alterity, and interpretation are intertwined in the formation of individuals capable of reading and resignifying reality.

¹ Doutorado em andamento em Ciências da Religião pela UMESP (Bolsa CAPES). Pós-graduado em História do Cristianismo pela FABAT. Formado em Teologia e em Letras – Língua Portuguesa. Membro da Internacional Association for Coptic Studies (IACS – Institut für Ägyptologie und Koptologie). E-mail: prof.vitoremanuel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9051-2432>.

Keywords: Education. Hermeneutic phenomenology. Languages of religion. Religious Education. Religious Studies.

1 INTRODUÇÃO

A complexidade do mundo contemporâneo exige uma compreensão aprofundada das diversas formas pelas quais a realidade é construída e interpretada. Em um cenário marcado pela fluidez das informações, pela multiplicidade de perspectivas e pela constante redefinição de valores, a capacidade de discernir, analisar e atribuir sentido aos fenômenos que nos cercam se torna uma habilidade essencial. Nesse contexto, o conceito de “texto-mundo”, a educação e as linguagens da religião surgem como pilares fundamentais para desvendar as intrincadas tramas de sentido que permeiam a existência humana e a construção social da realidade. Este artigo se propõe a explorar a intrínseca relação entre esses elementos, argumentando que a capacidade de “ler” o mundo como um texto, de interpretá-lo a partir de uma perspectiva hermenêutica, é crucial para a formação de sujeitos críticos, autônomos e transformadores no contexto educacional, especialmente no que tange às complexas e multifacetadas manifestações religiosas.

O “texto-mundo” compreende a ideia de que a realidade não é um dado bruto, objetivo e preexistente, mas uma construção interpretativa contínua, um tecido de significados que se revela e se constitui dinamicamente através da linguagem, das narrativas e das interações humanas. Essa concepção desafia visões positivistas e essencialistas, convidando a uma postura de constante questionamento e abertura para a pluralidade de sentidos. A hermenêutica, por sua vez, oferece as ferramentas conceituais e metodológicas para essa “leitura”, ao se ater o processo de compreensão que se estabelece na interação dialética entre o sujeito (intérprete) e o mundo (texto), considerando a historicidade, a intencionalidade e a subjetividade inerentes a essa relação. Ela nos convida a ir além da superfície dos fenômenos, buscando suas estruturas de sentido e as vivências que os constituem.

As linguagens da religião, através de seus repertórios de mitos, rituais, símbolos, narrativas e práticas comunitárias, representam uma das mais antigas, profundas e potentes formas de construção e transmissão de sentido na história da humanidade. Elas oferecem narrativas primordiais que moldam a percepção da realidade, a compreensão da existência, a ética e a moralidade, e a relação do ser humano com o transcendente. A religião, nesse

sentido, não pode ser observada como unicamente um sistema de crenças, mas uma forma de vida, uma cosmovisão que se expressa e se perpetua através de linguagens específicas, que demandam uma abordagem hermenêutica para sua plena compreensão.

Por fim, a educação, entendida em sua acepção mais ampla como um processo contínuo de humanização, formação e mediação cultural, desempenha um papel central e insubstituível na capacitação dos indivíduos para essa leitura crítica, reflexiva e transformadora do mundo. Pensando em uma educação que se aproxime dessa hermenêutica-fenomenológica e que reconheça a importância das linguagens da religião é capaz de formar sujeitos que além de absorverem informações, são capazes de interpretar, questionar, criar e ressignificar os sentidos que permeiam sua existência e a sociedade em que vivem. É uma educação que promove o diálogo, o respeito à diversidade e a construção de uma cidadania plena e consciente.

Diante desse panorama complexo e interconectado, o presente artigo tem como objetivo geral analisar de forma analítica como o “texto-mundo” em sentido hermenêutico fenomenológico se relaciona e se entrelaça com a educação e as linguagens da religião², evidenciando a importância crucial dessa interconexão para a formação integral do ser humano no século XXI. Para tanto, o estudo se desdobrará em três seções principais, além desta introdução e da conclusão, buscando oferecer uma análise interdisciplinar e multifacetada do tema.

A primeira seção abordará O Texto-Mundo e a hermenêutica fenomenológica explorando a linguagem como construtora de mundo, a hermenêutica como investigação do sentido e o conceito de mundo-da-vida, aprofundando as bases filosóficas e conceituais. A segunda seção linguagens da religião e a construção de sentido, discutirá a religião como linguagem e narrativa fundante, o Ensino Religioso como campo de aplicação dos Estudos de Religião e a hermenêutica das narrativas religiosas na prática educativa, destacando a relevância pedagógica do tema. Por fim, a terceira seção, pensando em educação como leitura

² A relação entre as linguagens da religião e a educação, à luz da perspectiva hermenêutico-fenomenológica, remete à compreensão de que toda experiência religiosa se expressa por meio de linguagens simbólicas, narrativas e rituais que modelam a percepção e o sentido de mundo do sujeito. No contexto educacional, essas linguagens não devem ser associadas a um “processo doutrinal”, mas a uma aproximação do mundo -do-aluno e também promover a formação ética, estética e do ser, contribuindo para a constituição de um ser humano mais reflexivo, sensível à alteridade e capaz de dialogar com o outro cultural e espiritual do século XXI. Assim, compreender o “texto-mundo” implica reconhecer a religião como linguagem que educa, interpela e transforma.

e transformação do Texto-Mundo, analisará o educador como educando, a escola como espaço de construção de sentido e cidadania, e os desafios da educação na interpretação do texto-mundo contemporâneo, propondo caminhos e reflexões para o futuro. A metodologia empregada se baseia na compreensão do fenomenológica do ser-no-mundo, buscando sintetizar, articular e expandir os conceitos e argumentos apresentados pelos autores para construir uma reflexão coesa.

2 O TEXTO-MUNDO E A HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA: FUNDAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA REALIDADE

A compreensão da realidade como um “texto” a ser interpretado é um dos pilares centrais para a abordagem hermenêutico-fenomenológica. Aqui, longe de ser uma entidade estática e objetiva, o mundo se revela como um constructo dinâmico, forjado e significado pela linguagem e pela incessante atividade interpretativa do ser humano (Palmer, 2006, p. 43; Ricoeur, 2009, p. 24-32). Esta seção aprofundará os fundamentos dessa perspectiva, explorando a linguagem como elemento constitutivo do mundo, a hermenêutica como a arte e a ciência da investigação do sentido, e o conceito de mundo-da-vida como o horizonte primordial de toda experiência e conhecimento (Piazza, 1983; Josgrilberg, 2012).

2.1. A LINGUAGEM COMO CONSTRUTORA DE MUNDO

Começamos com a ideia de que a linguagem não pode ser vista somente como um instrumento para descrever o mundo, mas um elemento ativo em sua constituição, pois é fundamental para a compreensão do “texto-mundo”. Conforme apontado por Josgrilberg no texto “O mundo do texto e a linguagem”³, o horizonte de mundo não é inerente à língua em si, mas é “dado no uso que é feito da língua” (Josgrilberg, 2017, p. 60). A linguagem, nesse sentido, vai além da sua função de sistema e se manifesta como uma “vivência intencional concreta que provoca significações que alimentam a expressão linguística” (Josgrilberg, 2017, p. 60). Essa perspectiva ressalta a performatividade da linguagem, ou seja, sua capacidade de não apenas nomear, mas de criar e ordenar a realidade (Croatto, 2001; Alves, 1996). A criação

³ Este texto se encontra no livro NOGUEIRA, Paulo (Org.) *Linguagens da Religião: desafios, métodos e conceitos centrais*. São Paulo: Paulus, 2012.

do mundo, em diversas cosmologias antigas, por meio de ordens faladas, é um indício do poder ordenador da palavra, um traço comum em mitologias que atribuem à fala divina a capacidade de trazer as coisas à ordem-mundo (Josgrilberg, 2017, p. 60; Croatto, 2001).

Paulo Nogueira, em sua análise da religião na esfera da linguagem, corrobora essa visão ao afirmar que “a religião não tem apenas seus conteúdos expressos pela linguagem, mas que ela mesma se estrutura por meio da linguagem” (2012, p. 9). Essa compreensão pode ser ampliada pela fenomenologia da religião, para a qual a experiência religiosa se exterioriza e se comunica mediante linguagens simbólicas, míticas e rituais (Croatto, 2001; Piazza, 1983), bem como pela hermenêutica dos símbolos e dos mitos discutida por Higuier (2013, p. 462-465). Isso implica que a realidade e a linguagem são inseparáveis, e que a própria realidade é uma construção interpretativa realizada historicamente. Nogueira argumenta que “a realidade é basicamente um fluxo caótico e amorfo de eventos” (2015, p. 125), e que toda ordenação de mundo, antes de ser histórica, é uma ordenação literária. A criação literária, nesse contexto, desempenhou um papel crucial na preservação de religiões, culturas e nações (Souza, 2023, p. 87-88 ; Alter, 2007, p. 78).

O mundo, portanto, apresenta-se literariamente, fundando a realidade em diferentes níveis de linguagem.⁴ Contudo, a linguagem, em sua vivacidade e criatividade, gera um segundo nível de criação literária. Este segundo nível, operando na realidade verbal, modeliza o mundo-da-vida, orientando e significando as vivências humanas. A literatura, nesse sentido, oferece um espaço singular para o reconhecimento e questionamento do discurso verbal sobre a realidade (Souza, p. 88; Nogueira, 2015, p. 138-141; Ricoeur, 2009, p. 24-32). Assim, os textos⁵, sejam eles religiosos ou pedagógicos, refletem tanto a realidade, quanto manipulam, contestam e ressignificam, possibilitando novos mundo-texto e a abertura para possibilidades ainda não concretizadas no mundo (Souza, 2023, p. 88; Alves, 1996; Croatto, 2001).

2.2. A HERMENÊUTICA COMO INVESTIGAÇÃO DO SENTIDO

A linguagem, como construtora de mundo, demanda um processo contínuo de

⁴ Iuri Lotman, citado por Nogueira, introduz o conceito de “realidade verbal” como um primeiro nível de ficção de mundo, subjacente à descrição factual e histórica (2015, p. 132).

⁵ Neste artigo, texto se entende partindo das análises de Lótmán em: LÓTMAN, Iuri. *La semiosfera I: Semiótica de la cultura y del texto*. Valencia: Frónesis, 1996.

interpretação para que o sentido possa se tornar visível. A hermenêutica, nesse contexto, surge como a disciplina que investiga o sentido pela incorporação do mesmo à compreensão através da linguagem (Josgrilberg, 2017, p. 60; Palmer, 2006, p. 43). Sua trajetória é longa e complexa, evoluindo desde a antiguidade⁶, onde a preocupação era a interpretação de textos, especialmente religiosos e filosóficos, como evidenciado em Aristóteles (Palmer, p. 23).

No século XIX, com Friedrich Schleiermacher e Wilhelm Dilthey, a hermenêutica avança a ideia de decodificação da mensagem original do autor e se volta para o “problema geral da compreensão”⁷ (Saldanha, 2003, p. 218.). Schleiermacher introduz a ideia de que toda compreensão é um ato de reconstrução, buscando não apenas o significado das palavras, mas a mente do autor e o contexto de produção do texto (Schroth, 2002, p. 382; Salles, 2009; Schleiermacher, 1999). Dilthey, por sua vez, amplia essa perspectiva ao associar a hermenêutica às ciências humanas, argumentando que compreender um texto ou qualquer expressão humana é, essencialmente, compreender a vida do ser em si, em sua historicidade (Saldanha, 2003; Dilthey, 2010, p. 177). Para ele, interpretar um texto implica entender a situação histórica em que foi criado, captando os valores, preocupações e o contexto social do autor.

No século XX, com o advento das ciências semióticas, a hermenêutica⁸ aprofunda-se nas questões de signo e significação, questionando a própria natureza do significado e da linguagem (Schroth, 2002, p. 382). Paul Ricoeur desempenha um papel crucial nesse desenvolvimento, ao enfatizar a tensão dialética entre compreensão e explicação. Para Ricoeur, a interpretação não é um exercício puramente subjetivo ou objetivo, mas uma constante negociação entre os elementos objetivos do texto e os elementos subjetivos do intérprete (Salles, 2009; Ricoeur, 2009, p. 24-32). Essa interação dinâmica faz com que o ato de compreender nunca esteja totalmente completo, sendo sempre provisório e em constante

⁶ Para uma melhor discussão, ver: Grondin (1999, p. 55) Ele discute a origem etimológica do termo "hermenêutica" e a relação estabelecida desde a Antiguidade entre a palavra "hermenêus" (intérprete) e o deus Hermes, conhecido como mediador. Ele observa que essa conexão, embora pareça evidente, é questionada por estudiosos da filologia moderna, sendo tratada com ceticismo. Grondin aponta que, até aquele momento, nenhuma explicação etimológica sobre a origem do termo se tornou amplamente aceita, deixando a questão em aberto.

⁷ Cf. SALLES, Walter. Paul Ricoeur e a hermenêutica de si no espelho das palavras. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, v. 14, n. 47, p. 41-58, dic. 2009.

⁸ Para compreender melhor todo o percurso da hermenêutica ver: Saldanha, 2003.

movimento (Gross, 2010). Ricoeur também distingue a língua como sistema do discurso como evento, ressaltando que o uso da linguagem em situações concretas não pode ser ignorado, pois é através do discurso que os significados são criados (Gross, 2010; Ricoeur, 2009).

Assim, a hermenêutica se revela fundamental para a compreensão das narrativas de uma abertura do ser-mundo⁹, especialmente no campo religioso. Conforme Vitor Chaves de Souza, as narrativas míticas desempenham um papel crucial na mediação dos sentidos vivenciados, permitindo a renovação constante das experiências humanas por meio da linguagem (Souza, 2023, p. 86). Essa dimensão encontra correspondência na compreensão de Eliade de que as hierofanias e os símbolos religiosos constituem uma linguagem pré-reflexiva que, precisamente por sua especificidade, requer uma hermenêutica apropriada (Eliade, 1989, p. 313; Higuier, 2013, p. 462-465). A interpretação desses mitos e das ideias que eles carregam é uma ferramenta essencial para a construção de sentido e para a compreensão da existência (Croatto, 2001; Piazza, 1983).

2.3. O MUNDO-DA-VIDA NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

As duas subseções anteriores nos levam a pensar o conceito de “mundo-da-vida” (Lebenswelt), oriundo da fenomenologia husserliana, o termo é central para a compreensão hermenêutico-fenomenológica da realidade. Edmund Husserl, em sua crítica, confere às vivências no mundo a primazia do conhecimento, posicionando a ciência como um conhecimento “segundo” a respeito do mundo, uma vez que a própria ciência é parte do mundo visado e analisado por seus métodos (Souza, 2023, p. 87; Piazza, 1983; Josgrilberg, 2012). O mundo-da-vida, portanto, é o solo pré-reflexivo e pré-científico da experiência humana, o horizonte de sentido que antecede e fundamenta toda e qualquer construção teórica ou científica (Souza, 2023, p. 87; Piazza, 1983).

Nesse sentido, a linguagem e a realidade são intrinsecamente mediadas pelas

⁹ Ao utilizar o termo “ser-mundo”, parte-se de uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica na qual o ser humano não apenas está no mundo, mas é constituído em sua relação com ele. Diferente do “mundo do ser”, que aponta para o horizonte onde o ser se desvela, “ser-mundo” enfatiza a cooriginariedade entre ser e mundo, revelando o humano como existência simbólica e aberta ao sentido. Tal concepção amplia a compreensão das linguagens da religião e da educação, deslocando o foco da mera transmissão de conteúdo para a formação de sentidos existenciais e experiências de abertura ao texto como origem do mundo.

narrativas fundantes, que se manifestam tanto em mitos religiosos quanto em textos pedagógicos das culturas (Souza, 2023, p. 89). Na perspectiva da fenomenologia da religião, a experiência não permanece circunscrita a uma interioridade inacessível, mas torna-se comunicável mediante formas simbólicas, míticas, rituais e discursivas que organizam e interpretam a relação humana com o sagrado (Croatto, 2001; Piazza, 1983). Essas narrativas, ao darem forma e sentido às vivências humanas, constituem o “texto-mundo” em sua dimensão mais primordial. A compreensão desse mundo-da-vida, em sua riqueza e complexidade, é o ponto de partida para qualquer investigação hermenêutica, pois é nele que os sentidos originários são vivenciados e a linguagem fundante se manifesta. A epistemologia hermenêutica, ao reconhecer a primazia do mundo-da-vida em relação aos conhecimentos científicos, abre um espaço para um conhecimento próprio da humanidade, um conhecimento narrativo e dialogal que se manifesta tanto no mundo religioso quanto no mundo educacional (Souza, 2023, p. 92-93; Flickinger, 2010; Higuete, 2013, p. 462-465).

3 LINGUAGENS DA RELIGIÃO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Voltaremos um pouco a linguagem. A religião, em sua essência, é um fenômeno presente na linguagem e na narrativa. Não sendo somente um conjunto de crenças ou práticas isoladas, ela se estrutura e se manifesta através de um complexo sistema de símbolos, mitos e rituais que conferem sentido à existência humana e ao mundo (Croatto, 2001; Alves, 1996; Piazza, 1983). Esta seção explorará a natureza da religião como linguagem e texto-mundo na inserção do Ensino Religioso como campo de aplicação dos Estudos de Religião, e a relevância da hermenêutica das narrativas religiosas na prática educativa (Higuete, 2013, p. 462-465).

3.1. A RELIGIÃO COMO LINGUAGEM E NARRATIVA FUNDANTE

Conforme já abordado, a linguagem não é apenas um veículo de comunicação, mas uma força criadora e ordenadora do mundo. No contexto religioso, essa performatividade da linguagem assume uma dimensão ainda mais pronunciada (Croatto, 2001; Alves, 1996). Novamente, podemos analisar o que o Paulo Nogueira (2012, p. 9) afirma quando diz que “a

religião não tem apenas seus conteúdos expressos pela linguagem, mas que ela mesma se estrutura por meio da linguagem”. Isso significa que a religião, em sua própria constituição, é intrinsecamente linguística, e suas manifestações – sejam elas mitos, rituais, textos sagrados ou pregações – são formas de linguagem que moldam a percepção da realidade e a vivência do sagrado (Croatto, 2001; Piazza, 1983; Higuete, 2013, p. 462-465).

Os mitos e as narrativas religiosas, em particular, desempenham um papel primordial na construção de sentido. Eles não funcionam apenas como histórias antigas, mas formas de estruturar a realidade e de oferecer ao ser humano uma explicação sobre sua origem, destino e o sentido da vida (Souza, 2023; Eliade, 1989, p. 313; Alter, 2007, p. 78; Croatto, 2001). Através dessas narrativas, as religiões constroem seus sistemas de crenças e valores, permitindo que seus seguidores se situem em um cosmos que faz sentido dentro de uma tradição específica (Alves, 1996; Croatto, 2001). A hermenêutica, nesse contexto, torna-se essencial para a compreensão dessas narrativas fundantes, pois ela permite investigar o sentido que se revela e se renova na interação entre o texto (mítico) e o intérprete (Souza, 2023; Ricoeur, 2009, p. 24-32; Higuete, 2013, p. 462-465). A performatividade da linguagem religiosa, manifestada nos rituais e na liturgia, reforça o aspecto criador da palavra, que não apenas descreve, mas também invoca e atualiza a experiência do sagrado (Josgrilberg, 2012; 2017; Croatto, 2001; Piazza, 1983).

3.2. O ENSINO RELIGIOSO COMO CAMPO DE APLICAÇÃO DOS ESTUDOS DE RELIGIÃO

Essa compreensão da religião como um fenômeno “da linguagem” e narrativo tem implicações diretas para o campo da educação, especialmente no que tange ao Ensino Religioso (ER). No Brasil, as Ciências da Religião (CRE) e a Teologia se consolidaram como uma área de conhecimento nas Humanidades, e o ER é reconhecido como um campo de aplicação desse saber (Rodrigues, 2020, p. 78). Elisa Rodrigues (2020, p. 79) destaca que o ER possui um saber específico, o fenômeno religioso, que é abordado a partir de diferentes enquadramentos teóricos e metodológicos.

A inserção do ER no currículo do Ensino Fundamental como componente curricular da área de Ciências Humanas (conforme Parecer CNE/CEB 8/2019) (Rodrigues, 2020, p. 92) reforça a necessidade de uma abordagem laica e reflexiva do fenômeno religioso na escola.

Isso significa que o ER não deve ser confessional¹⁰, mas sim um espaço de estudo e compreensão das diversas manifestações religiosas, promovendo o respeito ao outro e o desenvolvimento do pensamento crítico. Os Estudos da Religião, nesse sentido, busca “facilitar realidades ‘melhores’ no futuro a partir de ação refletida de problemas (componente normativo)” (Tworuschka, 2013, p. 579 apud Cavallin, 2021, p. 173), o que implica uma dimensão pacificadora, humanizadora e conciliadora no tratamento das questões religiosas no ambiente educacional.

O debate sobre os Estudos da religião, conforme Paul Clemens Cavallin (2021), reflete a tensão entre a busca pela neutralidade científica e a necessidade de relevância social. Enquanto alguns defendem uma separação estrita entre fatos e valores, outros, como Udo Tworuschka, argumentam que a ciência da religião pode e deve contribuir para uma sociedade melhor, assumindo um componente normativo (Cavallin, 2021). No contexto do ER, essa discussão é crucial, pois a forma como o fenômeno religioso é abordado na escola pode influenciar diretamente a formação de valores e atitudes dos estudantes (Rodrigues, 2020, p. 97).

3.3. A HERMENÊUTICA DAS NARRATIVAS RELIGIOSAS NA PRÁTICA EDUCATIVA

A aplicação da hermenêutica das narrativas religiosas na prática educativa é fundamental para capacitar os estudantes a compreenderem a complexidade do “texto-mundo” religioso. Ao invés de apresentar a religião como um conjunto de dogmas a serem aceitos, a abordagem hermenêutica convida à interpretação e ao diálogo com os mitos e símbolos religiosos (Higuet, 2013, p. 462-465; Croatto, 2001). Isso permite que os alunos não apenas conheçam as diferentes tradições, mas também desenvolvam a capacidade de extrair sentidos e significados que ressoem com suas próprias vivências e com o mundo contemporâneo (Flickinger, 2010; Flickinger, 2014, p. 117-121).

A Educação, assim como as Ciências da Religião, possui uma condição hermenêutica intrínseca. Conforme Vitor Chaves de Souza (2023), “todo problema pedagógico é, a rigor, um problema de compreensão” (p. 86). A hermenêutica, nesse sentido, oferece o caminho

¹⁰ Não pense somente na religião cristã, mas também nas demais tradições religiosas que podem ser ensinadas confessionalmente nas escolas.

para o encontro com o outro e a linguagem que se efetua no diálogo (Souza, 2023; Flickinger, 2010). Ao trabalhar com as narrativas religiosas, a escola pode proporcionar um espaço para que os estudantes reflitam sobre questões existenciais, culturais e históricas, desenvolvendo a capacidade de interpretar e ressignificar as tradições em um contexto de pluralidade (Flickinger, 2014, p. 117-121; Higuier, 2013, p. 462-465). A reflexão sobre o “mundo-da-vida” e a primazia das vivências na construção do conhecimento (Souza, 2023) são elementos que reforçam a importância de uma educação que valorize a experiência e a interpretação como caminhos para a compreensão do fenômeno religioso e da própria existência (Piazza, 1983; Croatto, 2001).

4 EDUCAÇÃO COMO LEITURA E TRANSFORMAÇÃO DO TEXTO-MUNDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Se toda a realidade, como discutida anteriormente, não se apresenta ao ser humano de maneira imediata, mas é continuamente mediada, organizada e significada pela linguagem, a educação ocupa uma posição centralizante nesse processo. Educar não significa apenas transmitir informações acerca de um mundo previamente constituído, mas possibilitar que os sujeitos reconheçam, interpretem e confrontem as diferentes linguagens pelas quais esse mundo se torna inteligível. A passagem da hermenêutica do texto para a educação não constitui, portanto, uma mudança de assunto. Trata-se do desdobramento pedagógico de uma mesma problemática, em que se o ser humano habita um mundo atravessado por narrativas, símbolos, memórias, valores e sistemas de significação, aprender implica também desenvolver modos de lê-los, situar-se diante deles e produzir novas possibilidades de compreensão.

A discussão sobre as linguagens da religião realizada na seção anterior torna esse movimento particularmente relevante. Mitos, símbolos, ritos e narrativas religiosas não permanecem restritos às comunidades que os produzem, mas integram a memória cultural, atravessam formas de representação social e participam da produção de sentidos mediante os quais indivíduos e coletividades interpretam a existência. O imaginário, nesse horizonte, pode ser entendido como um sistema que medeia a relação do ser humano consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que os atos simbólicos colocam o sujeito em relações de

significação que ultrapassam uma leitura meramente literal da realidade (Gomes; Gomes-da-Silva; Costa, 2012, p. 541). A educação encontra, assim, um mundo já interpretado e simbolicamente construído; sua tarefa não consiste em apagar essas mediações, mas em torná-las objeto de reflexão.

É nesse ponto que o “texto-mundo” adquire sua dimensão propriamente educativa. Ler o mundo significa aprender a reconhecer as diferentes gramáticas que o constituem, inclusive as religiosas, sem convertê-las em verdades a serem pedagogicamente reproduzidas. Significa também compreender que interpretar implica encontrar perspectivas distintas da própria. Teixeira (2011, p. 839) chama atenção justamente para a contribuição das Ciências da Religião na aproximação dos estudantes às diferentes manifestações do fenômeno religioso, destacando a necessidade de uma perspectiva dialogal e de uma sensibilidade voltada ao mundo do outro. A educação do “texto-mundo”, nesse sentido, não pode ser uma pedagogia da identidade fechada sobre si mesma, mas uma prática de abertura hermenêutica ao outro.

Essa abertura possui também uma dimensão ética. Na leitura que Capalbo (1998, p. 104) realiza de Emmanuel Lévinas, o encontro com o outro exige que sua alteridade não seja reduzida às categorias do “mesmo”. A relação com o outro ocorre precisamente no reconhecimento de uma singularidade que não pode ser apropriada ou anulada pelo sujeito que interpreta. Transportada para o campo educativo, essa perspectiva impede que interpretar outra tradição religiosa signifique assimilá-la aos critérios da própria tradição ou submetê-la a uma hierarquia previamente estabelecida. Ler o texto-mundo se torna, dessa maneira, um exercício simultaneamente hermenêutico, pedagógico e ético.

A educação pode, portanto, ser compreendida como espaço no qual os sentidos herdados são recebidos e reelaborados. Não se trata apenas de adequar o sujeito ao mundo existente, mas de capacitá-lo para reconhecer os discursos que organizam esse mundo, questionar suas naturalizações e participar conscientemente de sua transformação. A formação educativa articula, assim, compreensão e ação, se aprende a interpretar para que seja possível posicionar-se, dialogar e agir. É a partir dessa articulação entre leitura, alteridade e transformação que se pode compreender tanto a relação educador-educando quanto o lugar particular do Ensino Religioso no interior de uma sociedade cultural.

4.1. O EDUCADOR COMO EDUCANDO E O ALUNO COMO SUJEITO

A relação educador-educando, conforme a perspectiva dialética de Paulo Freire, é central para uma educação transformadora. Pensar essa relação significa abandonar a compreensão do educador como simples depositário de um saber já acabado e do educando como seu receptor passivo. O educador deve estar “disposto a agir sempre como um ‘aluno insaciável’ e como um ‘professor incansável’ dos seus educandos” (Costa, 1990, p. 17-18). O hífen presente em “educador-educando” expressa, nesse sentido, mais do que uma proximidade terminológica, indica uma relação na qual ensinar e aprender constituem movimentos reciprocamente implicados, exigindo do educador a disposição permanente de rever sua própria compreensão do mundo e de sua prática (Costa, 1990, p. 18).

Essa perspectiva adquire uma dimensão hermenêutica quando se considera que o processo educativo envolve sujeitos que chegam à escola trazendo consigo interpretações anteriores da realidade. O educando não ingressa na relação pedagógica como uma consciência vazia, mas como sujeito inserido em um mundo-da-vida, atravessado por experiências familiares, culturais, sociais, religiosas e não religiosas. Por essa razão, a leitura educativa não se realiza somente nos livros ou nos conteúdos curriculares, mas também no “conjunto de acontecimentos reais que transcorrem diante de nossos olhos” (Costa, 1990, p. 18). A sala de aula se torna, desse modo, um espaço de encontro entre diferentes textos-mundo.

A experiência relatada por Gomes, Gomes-da-Silva e Costa (2012) oferece um exemplo concreto dessa dinâmica. Ao trabalharem com lendas no Ensino Religioso, os autores observaram que a leitura das narrativas despertava imagens e sentidos anteriormente presentes no universo cultural dos próprios estudantes, possibilitando que eles trouxessem suas experiências para o processo interpretativo e ressignificassem as narrativas trabalhadas (Gomes; Gomes-da-Silva; Costa, 2012, p. 549-550). O resultado é significativo para a perspectiva aqui proposta, porque entre texto, leitor e mundo estabelece-se uma relação na qual a interpretação modifica tanto a compreensão da narrativa quanto a maneira pela qual o sujeito reconhece sua própria experiência.

O professor, nesse processo, deixa de ocupar exclusivamente o lugar daquele que determina antecipadamente o significado. Sua atuação exige capacidade de observação, escuta

e mediação. Gomes, Gomes-da-Silva e Costa (2012, p. 546-547) ressaltam justamente a necessidade de um olhar atento e de uma escuta capaz de perceber as palavras, os gestos e as emoções mobilizados pelos estudantes diante das narrativas.

Por essa razão, compreender o aluno como sujeito significa reconhecê-lo também como produtor de interpretações. O ser humano não deve ser concebido apenas como produto das condições que o cercam, mas como produtor das relações históricas nas quais está inserido, cabendo-lhe, mediante uma prática crítica e transformadora, participar da construção de um mundo propriamente humano (Costa, 1990, p. 43-44). O deslocamento da condição de objeto para a de sujeito corresponde, portanto, a uma mudança fundamental na própria compreensão da educação. O educando deixa de ser alguém a quem o mundo é explicado e passa a ser alguém que aprende a interpretá-lo.

Essa autonomia, entretanto, não equivale a uma subjetividade fechada sobre si. Tornar-se sujeito exige aprender a conviver com outros sujeitos e com interpretações que não podem ser reduzidas às próprias categorias. A dimensão transformadora da educação encontra aqui seu limite ético, pois transformar o texto-mundo não significa homogeneizá-lo, mas participar de sua construção preservando o outro de seus intérpretes. A formação do sujeito envolve, assim, simultaneamente autonomia e responsabilidade diante do outro.

4.2. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA INTERPRETAÇÃO DO TEXTO-MUNDO CONTEMPORÂNEO

O texto-mundo contemporâneo se apresenta atravessado por uma transformação crescente de discursos, identidades, memórias e formas de atribuição de sentido. Religiões, filosofias de vida, posições não religiosas, discursos científicos, experiências culturais e narrativas sociais coexistem e disputam maneiras de interpretar a realidade. Diante desse cenário, a educação não pode se restringir à transmissão de respostas previamente estabilizadas. Um de seus desafios fundamentais consiste em fornecer instrumentos para que os estudantes reconheçam a diversidade desses discursos, compreendam os contextos que os produzem e desenvolvam critérios para interpretá-los criticamente.

No campo do Ensino Religioso, esse desafio se torna especialmente evidente. Se as religiões participam da constituição simbólica e cultural do mundo, sua presença no espaço

educacional não pode significar a reprodução pedagógica de uma confissão religiosa. Teixeira (2011, p. 852-853) observa que o estudo do religioso em um contexto de pluralidade demanda uma abordagem capaz de tratar as religiões sem privilégios ou exclusividades, favorecendo uma aproximação sensível, transversal e interdisciplinar dos fenômenos religiosos. A questão central deixa, portanto, de ser qual religião deve ser ensinada para se tornar como o fenômeno religioso pode ser compreendido enquanto dimensão histórica, cultural, simbólica e social da experiência humana.

Essa distinção é indispensável para a articulação entre Ensino Religioso e Estudos da Religião. Marcos (2012, p. 1447-1448) ressalta que o modelo fundamentado nos Estudos da Religião procura romper com as estruturas esquematizadas, conferindo ao Ensino Religioso maior autonomia epistemológica. A religião passa a ser abordada como fenômeno histórico e sociocultural passível de investigação, e não como conteúdo de adesão. Desse modo, a escola não precisa escolher entre silenciar a religião ou professá-la, pode estudá-la criticamente como uma das linguagens por meio das quais sociedades e indivíduos organizam o mundo e atribuem sentido à existência.

A laicidade, nessa perspectiva, não significa ausência do religioso, mas constitui a condição que possibilita sua abordagem sem imposição confessional. Junqueira e Rodrigues (2010, p. 111-112) defendem que o Ensino Religioso deve favorecer a leitura das diversas manifestações religiosas a partir da convivência social dos próprios estudantes, sem elevar uma forma particular de religiosidade à condição normativa. Seu compromisso com a cidadania reside precisamente em permitir que o outro permaneça sujeito de sua cultura, de suas escolhas e de sua própria experiência. O princípio laico não empobrece, portanto, o estudo da religião; estabelece as condições para que outro possa efetivamente aparecer.

Essa perspectiva também desloca o significado da formação docente. Não basta que o professor possua informações sobre diferentes religiões. É necessário que esteja epistemológica e pedagogicamente preparado para lidar com a complexidade do fenômeno religioso, com a diversidade de interpretações presentes na sala de aula e com os limites próprios de uma abordagem não confessional. Marcos (2012, p. 1452-1453) destaca que a formação docente é multidisciplinar, complexa e articulada ao contexto social e à relação com o outro, o que se torna particularmente relevante para o Ensino Religioso diante da diversidade cultural e religiosa brasileira. Em direção semelhante, Cristino et al. (2023, p.

678) ressaltam a Licenciatura em Ciências da Religião como formação inicial específica para a docência nesse componente curricular.

Nessa direção, o Ensino Religioso deixa de ser concebido como transmissão de conteúdos religiosos e passa a fornecer chaves de leitura para a compreensão do fenômeno religioso. Cristino et al. (2023, p. 683-684) insistem que sua finalidade não reside no aprofundamento doutrinário de cada tradição, mas no desenvolvimento de instrumentos que permitam interpretar manifestações religiosas, culturais e filosofias de vida, amadurecendo a capacidade de convivência com as diferenças. Os autores chegam a atribuir ao componente um potencial específico para a “leitura e a interpretação da realidade”, justamente porque o fenômeno religioso permanece inscrito nas relações sociais e na produção de sentidos que atravessa a vida coletiva (Cristino et al., 2023, p. 684).

Esse argumento aproxima diretamente o Ensino Religioso da noção de texto-mundo desenvolvida neste artigo. Se as linguagens religiosas participam da maneira pela qual grupos e indivíduos leem e organizam a realidade, estudá-las significa adquirir instrumentos para compreender uma parcela significativa do próprio mundo social. Não se pretende transformar o estudante em adepto das narrativas que analisa, mas torná-lo capaz de reconhecer sua lógica simbólica, sua historicidade, sua potência de significação e também os conflitos que podem produzir quando uma interpretação procura anular as demais.

Por isso, a formação educativa diante da religião não se encerra no conhecimento da diversidade. Ela envolve a aprendizagem da alteridade. Teixeira (2011, p. 856-857) sustenta que o outro-religioso exige o reconhecimento da singularidade e da originalidade das diferentes tradições, de modo que a perspectiva dialogal prevaleça sobre formas arrogantes de afirmação identitária. A aproximação com Lévinas¹¹ torna essa exigência ainda mais precisa; respeitar o outro significa não o transformar em uma versão de nós mesmos, pois sua alteridade deve permanecer irreduzível (Capalbo, 1998, p. 104).

A transformação do texto-mundo, portanto, não pode ser entendida como substituição de uma narrativa por outra nem como dissolução das diferenças em uma linguagem supostamente comum. Ela ocorre quando sujeitos desenvolvem condições para interpretar criticamente os mundos que receberam, reconhecer outras formas de habitá-los e assumir

¹¹ Quanto a Levinas, ver LEVINAS, E. *Ética e Infinito*. Lisboa, Edições 70, 1988. LEVINAS, E. *Totalité et Infini*. Essai sur l'extériorité, La Haye, M. Nijhoff, 1961. LEVINAS, E. *De l'existence à l'existant*. Paris, J. Vrin, 1947.

responsabilidade por suas próprias formas de agir. Nessa perspectiva, educação, hermenêutica e Ensino Religioso convergem em uma mesma tarefa em ampliar as possibilidades de leitura da realidade para que a convivência com o outro deixe de ser apenas uma circunstância social e se converta em exercício consciente de cidadania, diálogo e construção de sentidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido neste artigo buscou aproximar hermenêutica, linguagens da religião e educação a partir da noção de “texto-mundo”. Tal aproximação parte do reconhecimento de que a realidade não se oferece ao ser humano como um dado transparente e imediatamente acessível, mas é mediada por linguagens, narrativas, símbolos e sistemas de significação. Interpretar o mundo significa, portanto, reconhecer as formas pelas quais ele é continuamente organizado, narrado e ressignificado.

Nesse horizonte, as religiões ocupam um lugar importante. Suas narrativas, mitos, símbolos e ritos não apenas comunicam determinadas crenças, mas configuram maneiras de compreender a existência, organizar experiências e produzir horizontes de sentido. A hermenêutica fenomenológica permite considerar essas linguagens sem reduzi-las ao conteúdo doutrinário ou à explicação objetiva de suas manifestações, privilegiando a relação entre experiência, linguagem, interpretação e mundo-da-vida.

A educação constitui um desdobramento desse processo hermenêutico. Educar não significa somente transmitir conhecimentos sobre um mundo previamente definido, mas formar sujeitos capazes de reconhecer as linguagens que o constituem, interpretar seus sentidos e posicionar-se criticamente diante deles. Essa compreensão adquire especial relevância no Ensino Religioso, entendido a partir dos Estudos de Religião como espaço de leitura do fenômeno religioso em sua diversidade cultural, histórica e simbólica. Mais do que oferecer respostas religiosas, sua contribuição reside em fornecer instrumentos para a compreensão das diferentes formas de significar a existência e de habitar o mundo.

A noção de “texto-mundo” permite, assim, estabelecer um nexo entre religião e educação sem confundi-las. Ambas participam, de modos distintos, dos processos humanos de construção e transmissão de sentidos. Cabe à educação criar condições para que esses sentidos sejam interpretados, confrontados e reelaborados no encontro com outros horizontes. A leitura

do texto-mundo se torna, desse modo, simultaneamente uma prática hermenêutica e ética, compreender o mundo implica também reconhecer a alteridade de quem o interpreta de maneira diferente e assumir criticamente a responsabilidade pela construção do mundo que compartilhamos.

REFERÊNCIAS

- ALTER, Robert. *A arte da narrativa bíblica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- ALVES, Rubens. *O que é religião?* São Paulo: Ars Poética, 1996.
- CAPALBO, Creusa. O “mesmo” e o “outro” na ética de Emmanuel Lévinas. *Reflexão*, Campinas, n. 70, p. 100–105, jan./abr. 1998.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Aventura Pedagógica: caminhos e descaminhos de uma ação educativa*. São Paulo: Columbus, 1990.
- CRISTINO, Ana Caroline; XAVIER, Magno; BARCELLOS, Lusival; VASCONCELOS, Cleyton. Ensino Religioso no Ensino Médio: uma proposta de reflexão sobre o sentido de vida. *Caminhos*, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 677–692, set./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18224/cam.v21i3.13286>.
- CROATTO, José Severino. *As Linguagens da experiência religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2001.
- DILTHEY, Wilhelm. *Introdução às ciências humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história*. São Paulo: Forense Universitária/GEN, 2010.
- ELIADE, Mircea. *Journal II: 1957–1969*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- GOMES, Eunice Simões Lins; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; COSTA, Claudiana Soares da. As lendas e a imaginação simbólica: uma metodologia para a sala de aula. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 26, p. 538–551, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2012v10n26p538>.
- GROSS, E. *Hermenêutica e Religião a partir de Paul Ricoeur*. *Numen*, [S. l.], v. 2, n. 1, 2010.
- HIGUET, Etienne Alfred. Hermenêutica da religião. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas; Paulus, 2013. p. 457–468.
- JOSGRILBERG, Rui de Souza. Que é um texto? In: *Hermenêutica e Fenomenologia da Religião*. São Paulo: Paulinas, 2017. p. 87-91.

- JOSGRILBERG, Rui. Hermenêutica fenomenológica e a tematização do sagrado. In: NOGUEIRA, Paulo (org.). *Linguagens da religião: desafios, métodos e conceitos centrais*. São Paulo: Paulus, 2012.
- JUNQUEIRA, Sérgio Rogerio; RODRIGUES, Edile Fracaro. A identidade do Ensino Religioso no contexto da laicidade. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 8, n. 19, p. 101–113, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2010v8n19p101>.
- MARCOS, Wilian Ramos. Dilema epistemológico do Ensino Religioso e formação docente. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 28, p. 1435–1457, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2012v10n28p1435>.
- NOGUEIRA, Paulo (Org.). *Linguagens da Religião: desafios, métodos e conceitos centrais*. São Paulo: Paulus, 2012.
- NOGUEIRA, Paulo. *Religião e Linguagem: abordagens teóricas interdisciplinares*. São Paulo: Paulus, 2015.
- PALMER, R. *Hermenêutica*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2006.
- PIAZZA, Waldomiro Octavio. *Introdução à fenomenologia Religiosa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1983.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- RODRIGUES, Elisa. *Ensino Religioso: um campo de aplicação da Ciência da Religião*. Revista Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n.55, p. 77 - 105, jan/abr 2020.
- SALLES, Walter. Paul Ricouer e a hermenêutica de si no espelho das palavras. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, Maracaibo, v. 14, n. 47, p. 41-58, dic. 2009.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, Vitor Chaves de. Ciências da Religião e Educação: percurso hermenêutico. In: SILVA, Leyla Thays Brito; BARBOSA, Rita Cristiana. *Ciências das religiões e educação*. João Pessoa, PB: Deck Gráfica, 2023, p. 85-97.
- TEIXEIRA, Faustino. O “ensino do religioso” e as Ciências da Religião. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 9, n. 23, p. 839–861, out./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2011v9n23p839>.