

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

**TRADUÇÃO E LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA
FILOSÓFICA PARA PENSAR A ARTE E A LITERATURA EM UM
HORIZONTE ÉTICO-ESTÉTICO¹**
**TRANSLATION AND READING: CONTRIBUTIONS OF PHILOSOPHICAL
HERMENEUTICS TO THINK ART AND LITERATURE IN AN ETHICAL-
AESTHETIC HORIZON**

Maria Regina Johann²

¹ Pesquisa realizada no grupo de pesquisa: Teorias pedagógicas e dimensões éticas e políticas da educação

² Professora do Departamento de Humanidades e Educação - DHE

Resumo: O texto tematiza acerca do conceito de tradução para pensar a noção de leitura como uma experiência de acesso à obra. Referencia-se na hermenêutica filosófica e desenvolve as noções de linguagem, tradição histórica, fusão de horizontes, diálogo e abertura, destacando a alteridade como um âmbito fundamental de formação e autoformação. A partir destes elementos, esta abordagem argumenta a favor da leitura como uma participação histórica e intersubjetiva de acesso e produção de sentidos da obra, para afirmar, então, que nessa experiência reside uma possibilidade de educação ético-estética.

Palavras-chave: Interpretação. Compreensão. Alteridade. Cocriação.

Abstract: The text thematizes about the concept of translation to think the notion of reading as an experience of access to the work. It uses philosophical hermeneutics as reference and develops the notions of language, historical tradition, fusion of horizons, dialogue and openness, highlighting otherness as a fundamental area of formation and self-formation. From these elements it is argued in favor of reading as a historical and intersubjective participation of access and production of meanings of the work, to affirm, then, that in this experience lies a possibility of ethical-aesthetic education.

Keywords: Interpretation. Understanding. Alterity. Co-creation.

INTRODUÇÃO

O texto tematiza acerca do conceito de tradução para pensar a noção de leitura como uma experiência de acesso à obra e, por conseguinte, uma dimensão de compreensão e autocompreensão. Esta abordagem tem em Hans-Georg Gadamer sua principal referência e, na perspectiva desse pensador, evidencia noções de linguagem, tradição histórica, fusão de horizontes, tradução e interpretação, diálogo e alteridade para, então, problematizar a compreensão como um fenômeno hermenêutico-filosófico, na medida em que estamos irremediavelmente numa circunstância que nos atinge histórica e intersubjetivamente.

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

A hermenêutica filosófica permite afirmar que a interpretação assume uma dimensão de tradução de sentidos históricos no horizonte singular de cada sujeito que se abre à leitura de uma obra (filosófica, literária e artística). Nessa chave de leitura, é preciso elucidar que a tradução não significa uma operação instrumental de decodificação, mas, sim, uma oportunidade de ir ao encontro da obra/texto, levando em consideração o aspecto da intransparência da linguagem humana, que não consegue afirmar algo de modo absoluto (de vez), dada a condição circunstancial da compreensão.

A partir destes conceitos-chave, argumenta-se a favor da leitura como uma participação de acesso, produção e atualização de sentidos da obra/texto, afirmando-se que nessa experiência de tradutibilidade reside uma possibilidade de formação e autoformação, algo como uma experiência cocriativa de viés ético-estética e, por isso mesmo, uma dimensão relevante para a educação.

No enalço destas ideias, a problematização que segue pretende destacar a experiência de tradutibilidade como um âmbito significativo da compreensão e autoformação humana e, para tanto, leva em consideração o fato de a linguagem ser o medium de nossa condição e historicidade, ou seja, o âmbito em que a compreensão se dá.

METODOLOGIA

Este texto é um desdobramento de uma pesquisa de Doutorado que teve a hermenêutica filosófica como principal fundamentação teórica. O estudo deu visibilidade à noção de tradutibilidade como uma dimensão importante da interpretação e compreensão, e permite problematizá-lo à luz de diferentes textos. No enalço dessa ideia, interessa-nos pensar a arte e a literatura como linguagens que possibilitam o acesso a uma verdade que se configura pela dimensão estética e, por isso, permitem uma educação ético-estética.

O estudo destaca o pensamento de Hans-Georg Gadamer, em especial as obras Verdade e Método I (1999), Verdade e Método II (2004) e Hermenêutica da obra de arte (2010), em articulação a alguns de seus comentadores, entre eles Richard Palmer (1989), Hans-Georg Flickinger (2010), Lawrence Schmidt (2013), Nadja Hermann (2003) e Claudius B. G Waddington (2002), para tematizar conceitos-chave acerca do tema da tradução e da interpretação. Para dar concretude às ideias, o texto estrutura-se da seguinte maneira: a) apresenta uma breve discussão acerca da linguagem como uma condição humana; b) desenvolve conceitos-chave da hermenêutica filosófica, tais como tradução, interpretação, compreensão, consciência histórica, fusão de horizontes de sentidos, diálogo e alteridade; c) tematiza a tradutibilidade como uma dimensão potente para a formação e autoformação; e d) desdobra argumentos para justificar que a tradutibilidade pode proporcionar uma experiência cocriativa e uma educação de viés ético-estético.

O ser de linguagem que é o homem: situando a questão a partir da hermenêutica filosófica

Na perspectiva da hermenêutica filosófica o homem é um ser constituído de linguagem. Isso significa que homem e linguagem são coetâneos; fizeram-se mutuamente. A partir dessa noção, entende-se que é na linguagem que produzimos sentidos e compreensões, sendo ela, portanto, a

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

expressão do mundo simbólico do homem. Afirmar que o humano é dotado de linguagem e que por ela se constitui em sua humanidade, é assumir que fora dela não há mundo para o homem (JOHANN, 2015).

O homem tem mundo, admite Gadamer, porque se re-conhece em um lugar. Isso porque quando nascemos já pertencemos a um mundo configurado linguisticamente e dele herdamos um conjunto de verdades, valores, hábitos e saberes. Significa afirmar que o mundo não se inicia conosco; antes é “[...] o solo comum, não palmilhado por ninguém e reconhecido por todos, que une a todos os que falam entre si” (GADAMER, 1999, p. 647). Nesta tradição de pensamento, ter um mundo quer dizer pertencer a um lugar, compreendendo-se nele, considerando que “[...] a linguagem revela nosso mundo - não o nosso mundo ambiente ou universo científico, mas sim o nosso mundo da vida [...]” (PALMER, 1989, p. 207). Nessa acepção, a linguagem possibilita ao homem que tenha um mundo que não é o mesmo que o ambiente, pois este lugar de base comum é, ao mesmo tempo, uma comunidade de linguagem.

Este mundo herdado, expresso nas mais diversas tradições, possibilita ao humano o pertencimento a um lugar, um tempo, uma cultura, uma sociedade. Nessa perspectiva, Gadamer afirma que “[...] aquele que tem linguagem ‘tem’ o mundo” (1999, p. 657), celebrando o entendimento de que a linguagem é a casa do homem, e nela ele habita o mundo. No horizonte já anunciado, a essência da tradição é caracterizada pela sua dimensão linguística. Isso significa que tradição não é simplesmente algo que restou do passado, senão entrega, transmissão, herança, o que constitui nossa memória e sentido de pertencimento a uma sociedade e cultura (GADAMER, 1999). À vista disso, a realidade é experienciada na linguagem e nela adquire significado. Por conseguinte, a cultura constitui-se em referência para nosso agir e pensar e, portanto, a tradição nos diz algo, uma vez que a razão não pode ficar separada dessa relação linguística, cultural e histórica (GADAMER, 1999). É nessa intercomplementaridade que somos tecidos e, mediante um processo histórico que se transforma constantemente, nossa condição humana vai adquirindo novos e sutis contornos, conforme nos permite pensar o educador espanhol Fernando Savater (2012, p. 85-86):

Nós, os atuais seres humanos não somos o simples resultado da evolução biológica, mas a obra de arte criada pela capacidade prática de nossos antepassados. O desenvolvimento da humanidade é nossa principal tarefa e nosso melhor artifício. A liberdade não só nos define como também tem contribuído decisivamente para nos configurar como espécie. O elemento essencial de transformação é a linguagem, a instituição humana por excelência e de importância não comparável a nenhuma outra, da qual depende a dimensão simbólica que se sobrepõe à nossa existência biológica e que condicionou esta. O ser de linguagem, que é o homem, foi constituindo-se na sua própria instauração do mundo da vida.

Interpretação e diálogo: dimensões fundamentais da compreensão

Diante do já exposto, fica-nos evidente que a linguagem é um acontecimento dialógico e intersubjetivo e, portanto, não é conduzida, exclusivamente, pela subjetividade do sujeito. Mediante tal entendimento, é impossível o domínio absoluto sobre a interpretação, mas isso não

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

desmerece o esforço interpretativo acerca de algo; ao contrário, essa noção solicita de nossa parte a consciência da finitude de nossa compreensão e, por isso mesmo, a postura aberta e ética diante do texto/obra.

Nadja Hermann contribui na questão ao afirmar que “[...] nós não temos autodomínio sobre a linguagem: vivemos a partir do diálogo e dentro dele” (2003, p. 75). Consequentemente, a interpretação é sempre uma leitura possível nos limites da linguagem e do repertório de cada um; por conseguinte, algo novo sempre nos vem e se ressignifica em nosso próprio horizonte de sentidos.

Em consideração a isso, o termo tradução emerge como uma ideia em potencial para pensarmos a interpretação e a leitura, pois ele pressupõe a participação do leitor no processo de compreensão, conforme explicita Hermann (2003, p. 23-24):

[...] na acepção “traduzir” a hermenêutica traz à tona uma forma especial de tornar compreensível o mundo. Aquilo que é estranho, estrangeiro, torna-se compreensível, superando a distância. O tradutor tem um papel semelhante do deus Hermes, de mediar mundos diferentes.

No ato de tradução, obra, sujeito e contexto são mobilizados, estando em diálogo. Nessa direção, a distância a que Hermann se refere consente a noção gadameriana de consciência histórica; aquilo que participa conosco da tradução, dado que toda obra carrega consigo aspectos do tempo em que foi concebida, muito embora não se restrinja a isso. Neste sentido, a pergunta assume uma dimensão fundamental, pois ela é uma entrada importante para a compreensão de uma obra: O que move a compreensão de um texto/obra é uma questão, um problema que desejamos conhecer ou entender; assim, toda a compreensão nasce, de certo modo, de um desejo manifesto de saber.

Atentos a esta noção, já demarcamos que nos interessa a ideia de tradução como encontro em detrimento da ideia de tradução como decodificação, e nos valem de Palmer (1989) para questionar o método de interpretação que fragmenta, esquarteja e divide as partes como um modo exclusivo ou fundamental de acesso à obra/texto. Valendo-se da arte, o autor releva que “[...] a compreensão da arte não advém de a cortarmos e dividirmos metodicamente como se fosse um objeto, ou da separação forma conteúdo; vem através de uma abertura ao ser, vem no ouvir da questão que a obra nos coloca” (PALMER, 1989, p. 173). Mesmo que Palmer (1989) destaque a arte, nos parece que seu ponto de vista serve para pensarmos diferentes modalidades e categorias de obras/textos, pois, para a hermenêutica, o que importa é que entremos em relação com a obra e nos movamos em seu horizonte de sentidos históricos (GADAMER, 2010). Embora a decodificação e a análise sejam elementos importantes do processo global de interpretação, elas não necessitam ser o escopo máximo da tradução, uma vez que, de nosso horizonte de compreensão, a interpretação nos parece mais ampla e complexa e requer, por isso, procedimentos mais reflexivos. O que move a busca por uma obra/texto é, antes de mais nada, uma necessidade de compreensão acerca de algo, e isso requer muito mais do que decifração de códigos; antes, é preciso abrir-se à estética do texto. Usando a metáfora gadameriana, observamos que é necessário entrar no jogo da obra, para, então, participar dele.

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

É em diálogo com a obra/texto e a tradição que a mesma encarna, que fizemos a experiência de compreensão dos fenômenos e dos símbolos. Nessa relação, portanto, o mundo se desvela como um âmbito racional e criativo, manifesto em obras artísticas literárias, científicas, históricas, filosóficas e em perspectivas éticas, estéticas e políticas.

Consciência histórica e fusão de horizontes de sentidos: conceitos-chave da hermenêutica filosófica e suas possíveis contribuições para pensar a leitura como um evento de tradutibilidade em perspectiva própria

Reiteramos que a noção de tradutibilidade e compreensão como âmbitos de formação e experiência cocriativa, são ideias centrais do pensamento de Gadamer e pressupõe o entendimento dos termos: consciência histórica e fusão de horizontes de sentidos. Esses conceitos são basilares para a ideia de tradução (sinônimo de interpretação), que assume o diálogo como uma dimensão ontológica do mundo da vida, como um aspecto fundamental de acesso à compreensão. Nesta sessão esclarecemos tais conceitos à luz da hermenêutica filosófica para, ao final deste texto, evidenciarmos as potencialidades deste princípio filosófico para pensar a interpretação da arte e da literatura no horizonte da educação escolar, inclusive como uma possibilidade de acesso à experiência como experiência.

Consciência histórica significa a historicidade da vida como um âmbito fundamental da constituição humana (GADAMER, 1998). Nossos atos e pensamentos estão encharcados de história, de tempo, de tradição; estamos a todo momento recebendo recados deste mundo que herdamos; nesse sentido, não há humano que não seja atravessado pela história, nascido na sua tradição. Este é o fenômeno hermenêutico da nossa própria condição de ser-no-mundo (humano); portamos a consciência da finitude e, no entanto, somos também capazes de pensar a própria transcendência, que se faz a partir da nossa capacidade de instituir novos sentidos, uma vez que sonhamos, deliberamos, prospectamos.

Tanto a consciência de finitude quanto a de futuro é uma consciência histórica, que permite olhar o que já foi e seguir propondo intersubjetivamente um vir a ser. Isto significa que nossa subjetividade se faz intersubjetivamente num efeito ou evento histórico, simultaneamente particular e coletivo, em que participamos da totalidade que é o mundo. Já a consciência da transcendência de pensar o porvir diz respeito à capacidade humana instituidora de sentidos, estado que nos permite transcender a objetividade da coisa/fato e, assim, sonhar, desejar, transformar e ressignificar. Nisso reside a possibilidade individual (e coletiva) de ressignificar a historicidade, de criar e inscrever no mundo algo, como os símbolos, a arte, a literatura, o jogo e a festa, enfim, a própria cultura. Nesta chave de leitura, a emergência do “novo” é um fenômeno hermenêutico-filosófico situado na historicidade do mundo da vida, porque nasce da capacidade interpretativa e criativa do sujeito (subjetividade), pelo modo como traduz a história (objetividade) em seu horizonte de sentidos (intersubjetividade) (JOHANN; FENSTERSEIFER, 2018). Dessa forma, aquilo que sabemos é uma compreensão constituída historicamente (coletivamente) a partir da capacidade linguística, simbólica, cognitiva, reflexiva e criativa do humano, pois “ser histórico quer dizer não se esgotar nunca no saber-se” (GADAMER, 1999, p. 451), mas estar numa

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

circunstância ou atitude sempre aberta à compreensão.

Nas obras *Verdade e Método* (1999, 2004), Gadamer trata da interpretação como um momento em que horizontes de sentidos se fundem e possibilitam novas compreensões acerca de algo. Por isso, a verdade a que se chega por intermédio da leitura não está exclusivamente no texto e tampouco no intérprete, mas, sim, na circunstância histórica em que ocorre, quando intérprete e obra se encontram; quando há uma disposição de compreender. Fusão de horizontes quer dizer, então, que o horizonte histórico da obra encontra-se com o do intérprete, e esses diferentes horizontes trazem consigo aspectos próprios que se fundem e se atualizam em direção de cada ato interpretativo. Por isso, cada vez que acessamos a obra/texto é como se estivéssemos perfazendo novamente o percurso histórico do autor e da própria obra, contudo em nosso próprio horizonte e contexto, que também é histórico e tecido nas intersubjetividades dialógicas.

A própria terminologia hermenêutica filosófica já se apresenta como uma dimensão aberta, reflexiva, calcada no diálogo. Inspira-se no mito grego de Hermes e afirma que para trazer e levar mensagens é necessário mais do que decodificar; espera-se que se saiba traduzir o sentido da mensagem. Para tal, o mensageiro necessita portar a linguagem de uma comunidade (pertencer), saber ouvir e, sobretudo, abrir-se à compreensão, dispondo-se à alteridade, ao outro que lhe vem na mensagem; é como se Hermes, ao ouvir a mensagem, tivesse de atualizá-la, incorporando aquilo que o tempo presente já evidenciou (SCHMIDT, 2013).

Para compreender o texto/obra, Gadamer (1999) propõe um projeto de compreensão prévia que requer a mobilização de pré-conceitos (prévios). Quem quer compreender necessita empreender um projeto de acesso ao texto/obra que, de algum modo, está articulado à pergunta que nos leva à busca de determinada obra ou pensamento. Por isso, a compreensão prévia requer o domínio da linguagem e a disposição para entrar na estrutura do texto/obra. Portando a linguagem, entramos no texto em busca dos sentidos do autor, não para desvelar o que ele quis dizer, mas para considerar o que disse, em que tempo e contexto histórico disse, e como diria caso pudesse dizê-lo atualmente (SCHMIDT, 2013).

Quando desejamos compreender algo, necessitamos empreender um projeto que viabilize a compreensão e, para tanto, Gadamer (1999), enfatiza três dimensões para o acontecer compreensivo: a primeira delas é a capacidade de considerar o constructo/plasticidade do texto/obra (a linguagem, a materialidade, a mensagem); a segunda é a disposição do intérprete em rever seus pré-conceitos, permitindo que os pré-conceitos ingênuos sejam modificados, ampliados ou atualizados, na medida em que a obra e sua historicidade exercem um efeito sobre a nossa compreensão; e a terceira é ser capaz de atualizar o texto, considerando sua tradição histórica e trazendo-o para o horizonte de sentidos do intérprete, recontextualizando-o. Para tal empreitada, Gadamer (1999) sugere um projeto prévio de compreensão, que leve em consideração duas perguntas que se inter-relacionam: O que desejo compreender a partir do texto/obra histórico e como posso atualizar a questão histórica suscitada pelo texto/obra? Em linhas gerais, a tradução requer a aplicação de um projeto de compreensão, levando em consideração o que se apresenta no texto/obra, abrindo-se aos sentidos possíveis, com disposição efetiva de reconstrução e/ou

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

atualização de sentidos, dos seus próprios sentidos e verdades, num horizonte que acolhe o outro como outro. Esta postura hermenêutica permite que a alteridade emergja, que algo se desvele no e do texto/obra, modificando pré-conceitos, ampliando repertórios e, quem sabe, possibilitando uma situação na qual a experiência de autotransformação aconteça. Participar do acesso à verdade do texto/obra, ao modo de diálogo vivo, põe-nos em situação de inquirir o texto/obra, entrando em relação com o mesmo.

A tradutibilidade como uma oportunidade da experiência ético-estética: uma reflexão a partir da especificidade da arte e da literatura no horizonte da educação

Um dos objetivos da educação é possibilitar a cidadania e a promoção da autonomia dos sujeitos por meio do acesso ao patrimônio material e imaterial da cultura humana, quer sejam científicos, culturais, filosóficos, artísticos ou de tradições populares. Nesse sentido, a leitura é um dos aspectos mais significativos para a aquisição de tais repertórios, na medida em que ela se apresenta como um âmbito formal de acesso e transmissão das heranças do mundo humano. Mediante a especificidade da arte e da literatura, temos a possibilidade de tratar da ética a partir de obras artísticas e literárias, pois, além de apreciarmos os estilos e estudarmos os padrões estéticos de diferentes épocas, a arte e a literatura apresentam um modo próprio de traduzir o mundo humano. Para a hermenêutica filosófica, a especificidade da arte, por exemplo, permite que façamos a experiência do extraordinário diante do ordinário do mundo da vida; nisso há uma potencialidade para a reflexão. Refletir significa flexionar novamente acerca de algo, contudo a arte e a literatura permitem que isso aconteça ao seu modo, ou seja, por meio da estética.

A poética e a linguagem do artista (e do poeta), por sua vez, produzem a plasticidade da obra por intermédio dos materiais, das formas e dos procedimentos nada convencionais, configurando o artístico de um modo próprio, singular e, por consequência, original e transgressor.

Na transgressão própria da arte emerge um âmbito estético que mostra algo de modo único e, assim, podemos apreender sutilezas e visões de mundo humano somente possíveis pela arte e em uma determinada obra. Ao seu modo, a arte amplia as possibilidades de tradução do mundo humano e, assim, permite uma percepção que também é do horizonte ético, pois o artista apresenta uma visão de mundo somente possível pela poética. Diante dela, algo novo nos vem, o desconhecido se mostra, o estranhamento se dá. Neste instante formulamos um juízo (de gosto e de justo) que emerge no estético, porém vai além. Isso significa que não é somente a plasticidade da arte que nos interpela e impressiona, senão aquilo que ela mostra e o modo como mostra! Diante da arte nossa visão de mundo se amplia e nos modificamos por algo que nos interpela e expõe uma questão/ideia. Muitas vezes somos atravessados por isso e vivemos, então, uma experiência. Isso é possível porque a arte permite ver o mundo e a nós mesmos por meio de outras perspectivas e pela abertura de poéticas janelas.

Para Flickinger (2010), a arte nos empurra para fora de nós mesmos e, por isso, estaríamos diante de uma situação extraordinária; aquela na qual vivemos uma interrupção do mundo ordinário,

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

instante em que, atravessados por algo, estamos numa circunstância que põe uma questão de modo radical e, por conseguinte, apresenta a oportunidade de cocriarmos nossa própria existência.

Por esta potencialidade é que a arte é um elemento fundamental da hermenêutica filosófica e, à vista disso, Gadamer elabora a noção de experiência como experiência. Para o filósofo, a experiência é algo diferente de vivência; ela é um acontecimento intenso, algo que nos arrebatava e, por consequência, transforma e autoeduca. Nessa noção de experiência não cabe tudo e, portanto, as vivências nem sempre se transformam em experiências (GADAMER, 2004, 2010).

Levando o já exposto em consideração, reiteramos que a estética amplia nossos horizontes de sentidos e traz a ética como uma dimensão inerente a partir da reflexão que instaura, possibilitando uma situação de autoconsciência. Por isso a hermenêutica gadameriana é filosófica, e requer a reflexão na medida em que não dispensa a fusão dos horizontes de sentidos entre obra e intérprete que, a cada encontro, estão numa circunstância dialógica e intersubjetiva - ético-estética - de tradução e atualização de sentidos da tradição histórica.

Essas características inerentes à arte também se ajustam à literatura, à medida que ambas se constituem pelo poético. À semelhança da arte, na literatura um mundo se mostra e, a partir disso, podemos fazer a experiência de universalizar o particular. Ao seu modo, arte e literatura configuram-se em linguagens expressivas, poéticas e estéticas que potencializam a ética, ao mesmo tempo em que ambas nos põem diante de circunstâncias extraordinárias e potencialmente autoformativas, pelo encontro e reflexão que oportunizam.

A experiência estética permite encontrar algo indeterminável, como afirma Hermann (2010), aquilo que está além das aparências, que se esconde nas sutilezas das formas, das composições, possibilitando, por isso, a surpresa do aparecimento de algo inesperado. Para Seel (2000 apud HERMANN, 2010, p. 46), “[...] o acontecer estético traz uma tensão insuperável de outras formas de autoconsciência, pois nesse acontecer a consciência é contrastada com outras possibilidades e, por um momento, ficamos fora da continuidade de nossas vidas”. Essas possibilidades estéticas são possíveis pela especificidade poética que brinca/joga com as coisas, criando arranjos e composições inusitadas, capturáveis pela contemplação e pelo sensível. Nesse sentido, a estética mostra-se fundamental, pois “[...] sem consciência estética não há consciência possível do próprio presente” (SEEL 2000 apud HERMANN, 2010, p. 46), tampouco a consciência universal que o fenômeno da arte permite na medida em que essencializa algo que permanece na tradição (GADAMER, 1999).

Hermann (2010) enfatiza o potencial subversivo da experiência estética e observa que por ela se institui o sentido e a subversão de sentido. Esse é o jogo próprio da arte, ou seja, sua própria tensão: “A experiência estética é geradora de um jogo de sentidos que contém um campo de força que permite a autorrepresentação e a autocriação” (HERMANN, 2010, p. 46). Desse modo, possibilita algo que somente nela se mostra possível: a experimentação no indeterminável da aparência; a indeterminabilidade admite relativizar o domínio do racional, os exageros de erigir a

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

formação e o desprezo de outros âmbitos, como a fantasia, o erotismo e as emoções. O projeto educativo que deixa de lado a fantasia se reduz à instrumentalização, simplifica a estereótipos as heranças da tradição, fixa modos de ver e pensar e banaliza a própria capacidade de pensar do sujeito (HERMANN, 2010).

A estética permite a experiência de sentidos e assim favorece o pensar, nesse sentido ela pode influenciar a moral. Hermann (2010) observa que defender a força da experiência estética, para a ética, não significa afirmar a sua absoluta determinação, e chama a atenção para o fato de que “[...] num ambiente pós-metafísico configurado por uma radical pluralidade de orientações valorativas, o aguçamento da sensibilidade para a alteridade que a experiência estética promove pode contribuir para nossa formação ética”. Esta questão já está posta desde Platão, observa Hermann, para quem “[...] a ética não se ensina, pois ela não se dá no âmbito exclusivo da cognição, tampouco podemos ter certeza que qualquer ‘influência’ no processo pedagógico garanta determinada formação” (2010, p. 47). Desse modo, é possível compreender que a educação não garante a ação justa ou ética, mas que nem por isso devemos negligenciá-la.

Hermann destaca, então, que uma “[...] experiência aberta, como a experiência estética, muito provavelmente amplie nossas possibilidades de escolha e nosso gosto, tornando visíveis nuances e variações de princípios éticos e tornando mais justo o juízo moral” (2010, p. 47). Nisso, a educação tem muito a contribuir, pois, por meio dela, o sujeito acessa bens artísticos e culturais que talvez no seu cotidiano não acessaria.

A ética não se dá em um ambiente exclusivo da cognição, por isso requer mobilização também dos sentidos e da ação; por conseguinte, os sentidos (sensibilizados) podem potencializar o agir ético. Esta noção de que ética não se ensina, mas se vivencia, leva-nos a pensar que a experiência estética é uma aposta em direção aos sentidos; já a ética ocorre em uma razão sensível, em um agir a florado pelos sentidos. Isso nos permite pensar que quem vive experiências estéticas vive igualmente uma experiência ética, de gosto e juízo, na medida em que mobiliza sentidos e reflexiona e tensiona algo em seu próprio horizonte de sentidos. Assim, a educação, que considera a estética como uma dimensão constitutiva do ensino, potencializa uma razão sensível, um olhar pensante, uma percepção a florada e, por consequência, também crítica. Nesta perspectiva, a arte e a literatura podem trazer significativas contribuições à educação.

A possibilidade de que a experiência estética torne mais justo o juízo moral, pode ser explicada pelo modo como ela nos possibilita um universo mais amplo de referências para o julgar. Não é possível garantir nada a esse respeito, mas somente apostar que um sujeito que viveu experiências é um “sujeito alargado”, um sujeito enriquecido. Esta bagagem poderá a florar e ser mobilizada na ação. A riqueza do sujeito está nas referências que lhe permitem possibilidades de escolhas para um agir ético (o que também não garante a coerência ou ética de seu agir). Essa ideia é somente mais uma aposta em direção à educação do sujeito; esse ser incompleto que necessita educar-se. A artificialidade da educação escolar pode assegurar esta formação na medida em que entende que aquilo que o sujeito (aluno) ignora é o ponto de partida do ensino ante a educação para a autonomia e o compromisso com o mundo comum.

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

Diante disto, a experiência estética nos ajuda a compreender que não se ensina a virtude (a Areté), mas se experiencia. Isso é um dilema para quem se pré-ocupa com a educação. Sem virtude, o homem fica alijado de sua humanidade, mas isso, que nos constitui capaz de julgar e emitir juízos, necessita ser construído na vivência, na qual algo fica posto para nós como uma noção ou viver ético. Há nisso uma potencialidade para a educação, na medida em que a escola permite circunstâncias nas quais aspectos de virtude estejam em questão, como as possibilidades de reflexão e formação.

Ampliando um pouco estes aspectos em direção à educação, é necessário observar que, por não ser ciência, a virtude, assim como a arte, requer a ação. Ambas estão na dependência da vivência e da experiência. Nesse caso, podemos nos referir à virtude e à arte como dimensões singulares da tradição do mundo humano, que instituem visões de mundo e permitem aberturas para pensar a condição humana em suas múltiplas possibilidades de ser. Tanto a virtude quanto a arte não se bastam em conceitos e definições; ambas requerem uma vivência sobre a qual o sujeito se põe a pensar.

Na experiência artística e da ação política (o agir no mundo público) algo acontece que não se pode pré-ver e, igualmente, não se pode controlar, dadas as particularidades da circunstância, que nos enreda e no coloca em um pleno acontecimento. Essa especificidade seria a força tanto da arte quanto da política, que necessitam ser exercitadas e refletidas no acontecimento. Tanto a arte quanto a política vão se dando, se fazendo, e, desse modo, a bagagem do sujeito é fundamental. A aposta na educação ético-estética é, justamente, de que nesse agir aquilo que somos, do que é feito nossa tessitura, nos vem como uma possível referência de ação e de julgamento. O ensino, que considera isso como um âmbito formativo, potencializa a formação para além dos conteúdos conceituais, das habilidades e das competências, e se ocupa, então, também, da formação ética, estética e política.

Esta noção corrobora com o pensamento gadameriano, para quem a experiência estética nos atinge em duplo sentido, uma vez que traz o estranho e exige uma decisão moral que requer o gosto. O estranho permite rever nossos esquemas familiares, e o agir moral que a experiência estética nos solicita depende dos sentidos e do gosto, observa Hermann (2010). Nesta chave de leitura, educar os sentidos, possibilitando a formação de uma razão sensível, passa a ser, portanto, um dos desafios da educação.

Ao proporcionar situações teórico-práticas de alteridade, a escola educa para uma formação estética, ética e política, que podemos relacionar a uma perspectiva republicana e democrática, pois, nesse caso, o sujeito se vê diante de situações mediadas pelo professor que lhe permitem se colocar no lugar do outro. Nesse sentido, a arte e a literatura complementam a formação científica, pois mostram outras possibilidades de conhecer e expressar aspectos e verdades do mundo humano.

Na pluralidade de áreas de conhecimento que constituem a escola, refletir acerca da diversidade de pontos de vista, entre eles a da ciência, da arte e da literatura é, de nosso horizonte de

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

compreensão, uma oportunidade ímpar de formação, pois permite que a especificidade de cada perspectiva se integre, enriquecendo a formação do sujeito. Propomos que a educação se ocupe de marcar determinados campos de conhecimento e possibilite, por exemplo, a compreensão de que a alteridade que a experiência estética permite não é uma categoria da qual pertence a ciência. Ela, por sua natureza metodológico-científica, “[...] não sabe o que fazer de outra forma de conhecimento, senão depreciá-lo, rejeitá-lo ou excluí-lo” (WADDINGTON, 2002, p. 178). Já a hermenêutica concebe a interpretação eminentemente como esforço que não anula as alteridades; ao contrário, conta com elas: “[...] assume a interpelação que o texto, a tradição e o intérprete se dirigem mutuamente como o encontro de alteridades que, se neutralizadas como preconiza a ciência, não ajudam a elucidar, mas obscurecem a compreensão” (p. 179). A compreensão de que se trata aqui é diferente da compreensão científica, que, por sua especificidade, pretende a possessão do ente por meio da ênfase na relação sujeito-objeto. Essa pretensão não é o seu defeito; ao contrário, é a sua força, desde que esteja claro que este esforço de precisão e clareza também apresenta certos limites.

De outra parte, a despreensão da hermenêutica à elucidação total do texto da tradição é uma aposta na ideia de que a verdade também pode ser tomada em outras perspectivas; nesse caso, num horizonte que prevê relações intersubjetivas, abertura à alteridade e dinâmica dialógica que permite a reconvalidação em acordos de linguagem. A explicitação dessas possibilidades de verdades - da ciência, da arte e da literatura - pode permear o currículo escolar e, assim, potencializar a educação visando à pluralidade e à formação crítica. Nesse horizonte, a arte e a literatura são linguagens potentes que contribuem para a pluralidade da formação artística e cultural.

O fenômeno do qual a arte é originária, como algo que se faz no mundo da vida, “[...] que não se esgota na subjetividade, nem na objetividade, mas se dá na e com a experiência” (HERMANN, 2010, p. 49), é uma dimensão potente para a compreensão de outros modos de verdade que se mostram esteticamente na arte e na literatura. Essa perspectiva tematiza a estética principalmente como contraposição entre a concepção científica do verdadeiro e a verdade, que toma como referência a experiência estética.

Recuperar a noção de fenômeno da arte e da experiência com ela, nos leva para a questão que envolve o fato de a experiência estética estar arrancada de sua historicidade e aprisionada na ideologia de um museu. Nessa perspectiva, a consciência estética torna-se abstrata e estetizada (GADAMER, 1999), uma vez que ela se desenraíza do contexto vital que lhe deu origem e passa a valer pelo discurso que lhe é dirigido, pelo olhar que o museu nos impõe e pela distinção estética, orientada pela objetiva função e significado do conteúdo. A obra é, todavia, mais do que isso; é algo que justamente não “cabe” naquilo que sobre ela se diz. Este dizer é importante; é parte da objetividade histórica da arte/obra, contudo é sempre apenas uma tentativa de apreendê-la na linguagem. Fugidia que é, a arte (e a literatura) sempre escapa dos discursos e, por isso, nos surpreende, mostrando-se como possíveis janelas abertas a diferentes paisagens e poéticos horizontes.

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

De acordo com Hermann (2010, p. 51), tal experiência permite ir além de todo o conceitual. Ela nos ensina “[...] a universalizar a partir de algo muito concreto, o essencial que permanece na tradição”. A experiência estética pode superar a subjetivação radical do estético e recuperá-lo como evento. Essa legitimidade, da perspectiva fenomenológica da experiência estética, é um esforço de romper com a relação sujeito-objeto e da arte como representação, para situarmos a obra de arte em sua temporalidade e historicidade (GADAMER, 1999). Admitir essa especificidade e permitir a experiência como experiência, é aceitar que na arte algo pode transcender, ou seja, por exceder a cotidianidade ela pode remeter a uma transcendência que ultrapassa toda a experiência ocorrida na vida; algo nos vem sem sabermos como.

Gadamer (2004) eleva a experiência a outro nível conceitual, pois a toma como práxis, em que o sujeito e o objeto estão interligados. Desse modo, “[...] o conceito de experiência estética abandona a imagem de um objeto inerte, passando para os processos de apropriação, julgamento, emprego e transformação que se dirigem sobre esse objeto” (HERMANN, 2010, p. 52). A experiência estética fenomenológica está vinculada ao jogo, em que nada pode ser predefinido e os que jogam estão lançados em uma situação que é própria da condição de jogar, instituída essencialmente de um automovimento. Essa base ontológica, reivindicada por Gadamer (2010), caracteriza a experiência estética como um jogo, um ir e vir sem finalidade última e, por isso, o agir depende mais das reações daqueles envolvidos no jogo. Isso evidencia que a racionalidade não é exclusiva e, assim, a ludicidade também encontra o seu lugar, à medida que vem em nosso horizonte, no jogo, na experiência. A verdade que emerge da arte na experiência como obra é um encontro inconcluso, uma vez que algo nos vem no contexto do seu jogo.

O que encontramos na experiência com a arte é, portanto, a nós mesmos, refletidos na tradição que a obra traz e, ao mesmo tempo, naquilo que ela deixa como possibilidade de ter sido. Ao seu modo, a arte nos devolve o que já fomos e nos lembra o que poderia ser. Essa experiência de vermos a nós mesmos tem um fundamento ético radical, pois fica evidente o nosso pertencimento a uma tradição humana. Nesse jogo, portanto, a arte se impõe e nos deixa seus cantos, e a nós fica a experiência de que com ela nossa autonomia é relativa. Ela produz um desconforto, fazendo aparecer algo que estava encoberto:

A experiência estética tem um caráter dialógico porque reconhece que algo vem à luz como resultado do enfrentamento do sujeito como obra de arte. Nesse movimento provocado por aquilo que é alheio, o outro se interpõe como condição mesma da compreensão. (HERMANN, 2010, p. 53-54).

A mudança que a arte provoca somente é possível porque se admite o embate com algo próprio da transformação, ou seja, é no confronto com o diferente que se dá a compreensão de algo novo. É o estranho que nos demove, puxa e desconcerta. Isso quer dizer que é com o outro que nos transformamos. Esse reconhecimento da alteridade é uma questão central da experiência estética, uma vez que ela é “[...] profundamente dependente daquilo que está fora, de realidades culturais. O acontecer do entendimento não é uma aquisição individual, mas pressupõe o encontro com outro” (HERMANN, 2010, p. 54).

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

Para Gadamer (1998), é a diferença que constitui a possibilidade para o diálogo, e, assim, a noção de experiência ético-estética da hermenêutica filosófica tem no outro seu reconhecimento, porque, ao nos interpelar, o outro se coloca como o parceiro de um interminável caminho de busca, que se mostra aberto e, portanto, sempre inconcluso; nessa perspectiva, a *phrónesis* ganha evidência enquanto um saber que se submete a constantes revisões, pois têm afinidades com o diálogo, o jogo e a alteridade. Neste sentido, a *phrónesis* está vinculada à virtude:

[...] um saber que se articula com o concreto, o particular e o contingente, uma forma de compreensão moral, porque quem toma decisões éticas, as toma baseado em algo que compreendeu, encontrando o agir correto para atender às particularidades da situação concreta. (HERMANN, 2010, p. 56).

Os hábitos, valores e comportamentos, que orientam nossa vida e nosso agir no mundo da vida, não são tomados como normas absolutas, senão como âmbitos sempre necessitados de revalidações. Julgar a si mesmo e ao outro, requer a mobilização da *phrónesis*, e uma orientação para a conduta individual e social. Essa conduta está sempre em questão e permite a reflexão acerca de um ideal de belo, de justo e bom modo de viver a vida. Dessa perspectiva, a dimensão estética é fundamental, pois, sem pretensão de moldar o gosto, senão nos dar critérios para formar o gosto, a arte nos permite emitir um julgamento ético-estético.

Hermann (2010, p. 56) constata que os costumes não são fixos; eles se modificam em uma intersubjetividade mundana e, assim, “[...] a capacidade de juízo é, então, requerida para valorizar corretamente os casos concretos que solicitam nossa decisão moral. Aqui se efetiva um juízo estético”. Se isso é plausível, fica evidente, então, que “[...] a base de sustentação da ética-estética se encontra na experiência e não em fundamentos metafísicos, uma vez que nenhuma substância do sujeito sustenta um *ethos*, a não ser seu próprio acontecimento histórico na sua relação com costumes comuns e compartilhados” (HERMANN, 2010, p. 56-57). A experiência estética, por sua própria natureza, de ser uma *práxis* calcada em um excesso da cotidianidade, portanto, pertence tanto ao sujeito quanto ao objeto da experiência, ou seja, nela eles se copertencem.

Desse modo, o âmbito dialógico, insistentemente reivindicado por Gadamer, possibilita-nos compreender que no diálogo vivo não está em questão somente o que eu penso, mas o que aquela situação dialógica permite pensar e compreender, desde que nesta experiência de diálogo agimos de modo sincero a ponto de sermos capazes de rever nossos próprios pré-conceitos. Essa experiência é, então, um agir moral; um acontecimento que solicita que mobilizemos nossos valores e padrões estéticos. Nesse instante o agir é ético-estético, pois conduz ao entendimento que exige que se explicita o horizonte das afirmações e, ainda, se abre a ouvir o que o outro está disposto a dizer. Aquilo que se encontra na e como experiência, portanto, deve interessar aos que se ocupam com a educação, pois ela tem amplas consequências para a formação dos homens, na medida em que nos prepara para julgar e agir no mundo público.

Leitura e tradutibilidade no horizonte da educação ético-estética: desafios à educação contemporânea

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

Este texto teve a pretensão de explicitar o caráter vivo da linguagem e, nesse sentido, destacar que somos um diálogo, e é participando dele que nos constituímos ser de linguagem. Assim, a experiência que temos com a linguagem é a condição da nossa própria formação. A partir desta noção, a experiência apresenta-se como uma dimensão constitutiva do humano: experienciando o mundo e experienciando-se no mundo o homem vai atribuindo sentidos e revalidando valores e padrões estéticos, políticos e éticos, na medida em que simboliza, traduz e ressignifica.

Neste modo de fazer-se humano, a arte apresenta-se como uma linguagem muito particular, enquanto permite, ao seu modo, uma manifestação de mundo e uma tradução sempre aberta e cocriativa. Isso possibilita afirmar que a arte, assim como a própria vida, é abertura. Nesse âmbito constituído pela Poesia, também a literatura mostra-se como potencial autotransformador, à medida que, à semelhança da arte, é uma linguagem estética que consente universalizar o particular pela experiência que nos permite. À vista disso, nos empenhamos em argumentar como a arte e a literatura possibilitam uma experiência ético-estética, uma vez que ambas se estruturam esteticamente e, por essa especificidade, carregam um potencial de abertura à condição humana que admite um processo de alteridade e, portanto, de autotransformação. Traduzir uma obra artística e literária é, antes de mais nada, um ato de autoeducação, porque a experiência de tradutibilidade não se dá na objetificação da obra, mas na relação com ela.

Diante disso, reiteramos que traduzir é uma ação potencialmente formativa, portanto educativa. As linguagens, embora modifiquem-se e se moldem conforme as possibilidades de um determinado contexto histórico, continuam sendo modos privilegiados de acesso e transmissão do patrimônio humano; por conseguinte, a tradução se mantém como um modo específico de acesso a tal universo. Embora este argumento não seja novo, nos interessa evidenciar que a tradução de obras artísticas e literárias, além da especificidade estética, tem potencial também ético. Inspirada nas ideias de Gadamer e Hermann, defendemos que as linguagens artísticas podem proporcionar uma educação ético-estética na medida em que, por meio delas, podemos viver uma experiência como experiência.

Por fim, Gadamer (2000) nos permite concluir que na tradutibilidade acontecem conversas com outros e, nesse caso, o comum se modifica no ouvir, refletir e dialogar; se enriquece, portanto, na interlocução e se ressignifica nas intersubjetividades dialógicas. No encontro entre obra e intérprete acontece algo que, além de estético é, também, ético e político.

REFERÊNCIAS

BOUFLEUER, José Pedro; JOHANN, Maria Regina. A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas. In: RAJOBAC, Raimundo; BOMBASSARO, Luiz C.; GOERGEN, Pedro (Orgs.). Experiência formativa e reflexão. Caxias do Sul: EducS, 2016. p. 133-146.

FLICKINGER, Hans-Georg. A caminho de uma pedagogia hermenêutica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

GADAMER, Hans-Georg. O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. Conferência 4. In: FRUCHON, Pierre (org.). O problema da consciência histórica. Tradução Paulo C. D. Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método II: complementos e índices. Tradução Enio Paulo Giachini. Revisão da tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica da obra de arte. Tradução Marcos Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. La educación es educarse. Barcelona: Paidós, 2000.

HEIDEGGER, Martin. A origem da obra de arte. Tradução Maria da Conceição Costa. Tijuca, RJ: Edições 70, 1990.

_____. Ser e tempo II. Tradução Márcia Sá Cavalcanti. Petrópolis; RJ: Vozes, 1989.

HERMANN, N. Hermenêutica e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (O que é que você precisa saber).

HERMANN, N. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. (Coleção filosofia; 193).

HERMANN, N. Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico. In: FÁVERO, A. A.; DALBOSCO, C. A.; MARCON, T. (org.). Sobre filosofia e educação: racionalidade e tolerância. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. p. 123-142.

HERMANN, N. À procura de vestígios da formação. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (org.). Sobre filosofia e educação. Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 149-160.

HERMANN, N. Autocriação e horizonte comum. Ensaio sobre educação ético-estética. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. (Coleção fronteiras da educação).

HERMANN, N. A educação e a questão multicultural: aproximações na perspectiva de Habermas. In: MÜHL, E. H.; GOMES, L. R.; ZUIM, A. A. S. (org.). Teoria crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro L. Goergen. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Maringá: Editora da Universidade de Maringá, 2014a. p. 225-240.

HERMANN, N. O aparecimento do outro no cenário filosófico moderno. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. (org.). Percursos hermenêuticos e políticos. Homenagem a

Evento: XXIV Jornada de Pesquisa

Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Porto Alegre: Ed. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Caxias do Sul: Ed. Universidade de Caxias do Sul, 2014b. p. 335-351.

JOHANN, M. R. . Linguagem, arte e educação ético-estética em perspectiva hermenêutica filosófica (Tese (doutorado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências). - Ijuí, p. 199, 2015.

JOHANN, Maria Regina; FENSTERSEIFER, Paulo E. Estudo e pesquisa: o inflacionamento informativo e o deflacionamento compreensivo. In: FUCHS, Claudia. SCHWENGBER, Ivan Luis; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (org.). Educação em debate. Cercanias da pesquisa [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018.

LAWN, C. Compreender Gadamer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Série Compreender).

PALMER, R. E. Hermenêutica. Lisboa: Edições 70, 1989.

SAVATER, Fernando. A importância da escolha. Tradução Paulo Anthero Barbosa. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCHMIDT, Lawrence K. Hermenêutica. Tradução Fábio Ribeiro. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série pensamento moderno).

WADDINGTON, Claudius B. G. Tradição, conhecimento e interpretação. In: Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n. 148, p. 169-185, jan./mar. 2002.