

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANDERLEI CARBONARA

**EDUCAÇÃO, ÉTICA E DIÁLOGO DESDE LEVINAS E GADAMER**

**Tese de Doutorado**

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann

Porto Alegre  
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANDERLEI CARBONARA

**EDUCAÇÃO, ÉTICA E DIÁLOGO DESDE LEVINAS E GADAMER**

Tese apresentada como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nadja Hermann

Linha de Pesquisa: Teorias e culturas em educação

Porto Alegre, janeiro de 2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C264e Carbonara, Vanderlei  
Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer / Vanderlei  
Carbonara. - 2013.

170 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadja Hermann .”

1. Fenômeno Educacional. 2. Educação : Ética. 3. Diálogo 4.  
Levinas, Emmanuel, 1906-1995. 5. Gadamer, Hans-Georg, 1900-  
2002. I. Título.

CDU: 37.015.4

Índice para o catálogo sistemático:

- |                                   |          |
|-----------------------------------|----------|
| – Fenômeno Educacional            | 37.015.4 |
| – Educação : Ética                | 37:17    |
| – Diálogo                         | 101.1    |
| – Levinas, Emmanuel, 1906-1995.   | 1LEVINAS |
| – Gadamer, Hans-Georg, 1900-2002. | 1GADAMER |

***Catalogação na fonte elaborada pelo bibliotecário:***  
**Marcos Leandro Freitas Hübner – CRB 10/1253**

VANDERLEI CARBONARA

**EDUCAÇÃO, ÉTICA E DIÁLOGO DESDE LEVINAS E GADAMER**

Tese apresentada como requisito parcial de avaliação para obtenção do título de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**BANCA EXAMINADORA DA TESE**

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nadja Hermann (Orientadora)

---

Prof. Dr. Jayme Paviani

---

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

---

Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto

Porto Alegre

2013

## RESUMO

O texto *Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer*, apresentado como tese doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS, propõe-se a investigar as relações entre educação e diálogo, a fim de perscrutar uma concepção de educação aqui concebida como inseparável de sua condição ética. Admitindo a inexistência de quaisquer fundamentos universais que sustentem a educação, e quaisquer finalidades predeterminadas que orientem a ação educativa, o texto toma a direção teórica em favor de uma discursividade ética como via de legitimidade do discurso educacional. E este percurso teórico tem uma opção clara nas concepções de diálogo trazidas por dois filósofos: Emmanuel Levinas e Hans-Georg Gadamer. Portanto, ao longo do texto encontra-se a elaboração de bases teóricas que possibilitem a compreensão do fenômeno educacional, assumindo o diálogo como movimento primeiro de seu acontecimento. Feitas essas considerações, cabe dizer que o presente trabalho orienta-se em torno da seguinte questão: considerando-se a impossibilidade de fundamentos universais para a educação e a conseqüente exigência de construção de legitimidade via discursividade, que implicações as concepções de diálogo apresentadas nas teorias filosóficas de Levinas e Gadamer podem trazer para a compreensão do fenômeno educacional? A fim de responder adequadamente à questão apontada, observando os pressupostos já referidos, o texto organiza-se em torno de quatro grandes conceitos que são explorados articuladamente entre si: sensibilidade, subjetividade, linguagem e educação. Em torno de cada um destes quatro conceitos é organizado um dos capítulos da tese. Ao longo destes capítulos observa-se uma elaboração gradual da tese final, que se apresenta em duas etapas articuladas: primeiramente como diálogo conceitual entre Levinas e Gadamer, dois autores que em vida não tiveram tal aproximação; desta aproximação entre os autores, deriva a concepção de diálogo que justificará a concepção de educação apresentada ao longo do texto. O conceito de sensibilidade dá título ao capítulo que o explora em articulação direta com a experiência estética e chega até uma das ideias mais caras a este estudo: a abertura, termo recorrentemente utilizado por Gadamer e bastante próximo da ideia levinasiana de acolhida. O conceito de subjetividade é explorado no segundo capítulo desde os limites da filosofia moderna da consciência, até a abertura à intersubjetividade como condição para que se possa ainda tratar de uma concepção de sujeito. Com a abordagem inicial sobre a sensibilidade e o posicionamento dado à subjetividade a partir da intersubjetividade, começa-se a justificar uma condição de originalidade que o diálogo toma nas relações humanas. O terceiro capítulo explora o conceito de linguagem, articulando os autores de referência ao movimento filosófico do giro linguístico até a proposição de um caráter ético da linguagem: o diálogo como inaugural da ética e, por conseguinte, como movimento primeiro na educação. O capítulo final dedica-se a fazer a síntese dos conceitos já abordados em favor do que é tratado na questão de pesquisa como “compreensão do fenômeno educacional”. Deste modo, o texto culmina apresentando uma concepção de educação que se origina da abertura a outrem manifesta no diálogo, e que tem seu acontecimento marcado pela possibilidade que dá ao sujeito de formar-se na relação educativa estabelecida. Se lido de modo transversal, o texto permitirá perceber que: a) ao início de cada capítulo é apresentado um contexto de debate sobre o conceito em voga, apontando a problemática atinente à educação; b) na segunda e terceira partes de cada capítulo exploram-se os conceitos mencionados a

partir das obras de Levinas e de Gadamer, respectivamente; c) na quarta parte de cada capítulo dá-se a primeira etapa de formulação de tese, que é a construção de diálogo entre os dois autores de referência; d) e, por fim, na última etapa de cada capítulo, os conceitos são aplicados à reflexão sobre o fenômeno educacional até culminar com a tese final do trabalho. Todo o trabalho apresenta-se como um estudo teórico sobre o tema, construído a partir de um referencial conceitual filosófico que foi interpretado e aplicado de modo a justificar uma compreensão sobre a educação. Não se trata da elaboração de uma proposta pedagógica a ser implantada. Antes disso, o trabalho propõe-se a ser uma descrição filosófica sobre um fenômeno humano: a educação. Como tal, a tese não aponta ações a serem praticadas, mas descreve e analisa conceitualmente quais movimentos podem ser reconhecidos como ação educativa. O que se compreende por fenômeno educacional, a partir deste estudo, é um acontecimento humano que: a) principia a manifestar-se a partir de um encontro entre sujeitos que se põe, em abertura, numa conversação; e b) promove condições para que cada sujeito seja capaz de elaborar as experiências vividas de modo a, assim, proporcionar um refinamento humano desde a sensibilidade até a racionalidade.

**Palavras-chave:** Fenômeno Educacional; Educação e Ética; Diálogo; Abertura; Levinas; Gadamer.

## ABSTRACT

The text *Education, ethics and dialogue since Levinas and Gadamer*, presented as a doctoral thesis in the Postgraduate Program in Education from PUC-RS, intends to investigate the relations between education and dialogue, in order to achieve the concept of education understood here as inseparable from its ethical condition. Admitting the inexistence of any universal grounding which support education, as well as any predetermined goals that guide educative action, this text takes the theoretical direction in favor of an ethical discursivity as a way to legitimate educational discourse. Furthermore, this theoretical course has a clear option in the conceptions of dialogue brought up by two philosophers: Emmanuel Levinas and Hans-Georg Gadamer. Therefore, in the text there is an elaboration of theoretical bases which enable us to understand the educational phenomenon, assuming the dialogue as the first movement of its occurrence. Once this introduction is made, it should be said that this paper develops around the following question: considering the impossibility of universal groundings for education and the resulting requirement to constructing legitimacy through discursivity, what implications can the dialogue conceptions presented in the philosophical theories of Levinas and Gadamer bring to the understanding of educational phenomenon? In order to answer this question rightly, observing the prior conjectures already mentioned, the text is organized around four important concepts which are articulately investigated together: sensibility, subjectivity, language and education. Each chapter is organized regarding one of these four concepts. Through these chapters is possible to observe a progressive elaboration of the final thesis, which is presented in two articulate stages: firstly as a conceptual dialogue between Levinas and Gadamer, who never had such oncoming in life; from this approach between both authors, derives the idea of dialogue that justifies the concept of education presented in the text. The concept of sensibility provides the title to the chapter that explores it in a direct articulation with the aesthetic experience, reaching one of the richest ideas of this study: *openness*, term often used by Gadamer and rather close to the Levinasian idea of *welcome*. The concept of subjectivity is explored in the second chapter, from the limits of modern philosophy of consciousness, to the openness to intersubjectivity as the condition so that it is possible to talk about a conception of subject. After the initial approach about sensibility and the attitude taken towards subjectivity based on intersubjectivity, a condition of originality that the dialogue takes in human relations starts to be justified. The third chapter aims to explain the concept of language, articulating authors referring to the philosophical movement of the linguistic turn up to the proposal of an ethical character of language: the dialogue as inaugural of ethics and, consequently, as first movement in education. The final chapter dedicates to summarize these four concepts in favor of what is formulated in the research question as “comprehension of educational phenomenon”. Thus, the text culminates presenting a conception of education which arises from the openness to the other revealed in the dialogue, and which has its occurrence marked by the possibility of the subject to constitute itself in the educative relation established. Read in a transversal way, the text enables us to perceive that: a) at the beginning of each chapter the debate context about the concept under discussion is presented, indicating the problems concerning education; b) at the second and third part of each chapter the aforementioned concepts from Levinas and Gadamer works are explored, respectively; c) at the fourth part of each chapter the first stage of the thesis elaboration takes place, which is the

construction of a dialogue between the two authors referred; d) and, finally, at the last stage of each chapter, the concepts are applied to the reflection about the educational phenomenon until it culminates in the final thesis of this work. This whole work is presented as a theoretical study about the issue, built from a conceptual philosophic referential which was understood and applied so as to justify a comprehension about education. It is not an elaboration of a pedagogical proposal to be implanted. Instead, this work intends to be a philosophical description of a human phenomenon: the education. As such, the thesis does not point out for actions to be made, but describes and analyzes conceptually which movements can be recognized as educative action. The educational phenomenon can be understood, through this study, as a human event that: a) starts to manifest itself from an encounter between subjects who set up, in openness, into a conversation; and b) creates conditions so that each subject is able to elaborate their life experiences so as to provide a human sophistication from sensibility to rationality.

**Key words:** Educational Phenomenon; Education and Ethics; Dialogue; Openness; Levinas; Gadamer.



## SUMÁRIO

ABREVIATURAS .....	09
INTRODUÇÃO .....	11
a Sobre a opção teórica assumida .....	12
b Sobre a impossibilidade de fundamentos universais para a educação e a consequente exigência de construção de legitimidade via discursividade .....	15
c Primeiro movimento de tese: compreensões de diálogo apresentadas nas teorias filosóficas de Levinas e Gadamer .....	17
d Segundo movimento de tese: compreensão do fenômeno educacional .....	20
e Esclarecimentos metodológicos .....	22
<b>1 SENSIBILIDADE .....</b>	<b>25</b>
1.1 Contexto do debate em torno da sensibilidade .....	25
1.2 Sensibilidade em Levinas .....	33
1.3 Estética em Gadamer .....	40
1.4 Sensibilidade e estética: diálogo entre Levinas e Gadamer .....	49
1.5 Sensibilidade, estética e educação .....	52
<b>2 SUBJETIVIDADE .....</b>	<b>58</b>
2.1 Contexto do debate em torno da subjetividade .....	58
2.2 Subjetividade em Levinas .....	63
2.3 Subjetividade em Gadamer .....	70
2.4 Subjetividade: diálogo entre Levinas e Gadamer .....	75
2.4.1 <i>Consciência e abertura</i> .....	76
2.4.2 <i>Subjetividade, linguagem e experiência</i> .....	78
2.5 Subjetividade e educação .....	82
<b>3 LINGUAGEM .....</b>	<b>89</b>
3.1 Contexto do debate em torno da linguagem .....	89
3.2 Linguagem em Gadamer .....	96
3.2.1 <i>Linguagem e jogo</i> .....	97
3.2.2 <i>Linguagem e compreensão</i> .....	101

<b>3.3</b>	<b>Linguagem e ética em Levinas</b> .....	109
3.3.1	<i>Linguagem, rosto e razão</i> .....	110
3.3.2	<i>O Dizer e o Dito: linguagem e ética</i> .....	114
<b>3.4</b>	<b>Linguagem: diálogo entre Levinas e Gadamer</b> .....	117
<b>3.5</b>	<b>Linguagem e educação</b> .....	121
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO E DIÁLOGO</b> .....	128
4.1	<b>Sobre a educação desde o diálogo</b> .....	128
4.2	<b>Educação e diálogo desde Levinas</b> .....	131
4.3	<b>Educação e diálogo desde Gadamer</b> .....	138
4.4	<b>Educação em diálogo com Levinas e Gadamer</b> .....	145
4.5	<b>Formação e diálogo</b> .....	151
4.5.1	<i>Educação e assimetria</i> .....	152
4.5.2	<i>Docência e diálogo</i> .....	154
4.5.3	<i>Formação e experiência</i> .....	157
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	162
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	167

## ABREVIATURAS

### OBRAS DE LEVINAS

- AE** - *Autrement Qu'être ou au-delà de l'essence*. Citações com tradução própria.
- DEH** - *Descobrimdo a existência com Husserl e Heidegger*.
- TI** - *Totalité et Infini* (obra citada com dupla paginação, a primeira numeração indica o texto francês da editora Kluwer e a segunda indica a tradução portuguesa das edições 70). As citações são feitas com tradução própria.
- HH** - *Humanismo do outro homem*.
- DQVI** - *De Dieu qui vient à l'idée* (obra citada com dupla paginação, a primeira refere-se ao texto francês da *Librairie Philosophique J. Vrin* e a segunda à tradução da editora Vozes). As citações seguem a tradução brasileira.
- EE** - *De l'existence à l'existant* (obra citada com dupla paginação, a primeira refere-se ao texto francês da Vrin, e a segunda à tradução da Papyrus). As citações seguem a tradução brasileira.
- EN** - *Entre nós*.
- EI** - *Éthique et infini* (obra citada com dupla paginação, a primeira refere-se ao texto francês da Fayard e a segunda à tradução portuguesa das edições 70). As citações seguem a tradução portuguesa.

### OBRAS DE GADAMER

- VMI** - *Verdade e Método*. v. I (obra citada com dupla paginação, a primeira numeração indica o texto original da edição crítica das Obras Reunidas, e a segunda indica a tradução da editora Vozes). As citações seguem a tradução brasileira.
- VMII** - *Verdade e Método*. v. II (obra citada com dupla paginação, a primeira numeração indica o texto original da edição crítica das Obras Reunidas, e a segunda indica a tradução da editora Vozes). As citações seguem a tradução brasileira.
- HRI** - *Hermenêutica em Retrospectiva*. v. I
- HRII** - *Hermenêutica em Retrospectiva*. v. II
- HRIII** - *Hermenêutica em Retrospectiva*. v. III
- HOA** - *Hermenêutica da obra de arte*
- AH** - *Acotaciones Hermenêuticas*
- EISE** - *La educación es educar-se*

## OBRAS DE OUTROS AUTORES

- ST** - HEIDEGGER. *Ser e Tempo* (obra citada com dupla paginação, conforme a co-edição bilíngue das editoras Unicamp e Vozes).
- TLP** - WITTGENSTEIN. *Tractatus Logico-Philosophicus*.
- IF** - WITTGENSTEIN. *Investigações Filosóficas*.

## INTRODUÇÃO

Este texto trata da educação desde uma perspectiva formativa. Em sendo assim, cabe dizê-lo que o próprio texto que toma tal pretensão, é ele também o resultado de um ciclo formativo: resulta de pesquisa realizada ao longo dos quatro anos do Curso de Doutorado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RS. Se, a um tempo, este trabalho propõe-se a ser um olhar de pesquisador sobre a educação; a outro, é também fruto da vivência do pesquisador em seu próprio processo formativo. Portanto, o mesmo autor, que se apresenta como proponente de uma tese que apontará uma concepção de educação, é ele também constituído a partir de um conjunto de ações educativas. E sobre a própria constituição de quem se propõe a discorrer sobre educação, bem como sobre o resultado que se apresenta na forma deste texto, é pertinente afirmar: foram os muitos diálogos estabelecidos que tornaram possível chegar a este termo. Assim, o trabalho que ora se apresenta já é, em si mesmo, uma construção possível apenas porque diálogos efetivaram-se. Ficará mais evidente na leitura do texto, a existência do diálogo com autores que deixaram suas ideias registradas em obras publicadas. Porém, é importante ressaltar que também muitos diálogos diretos, com inumeráveis parceiros de conversação, em diferentes tempos e contextos, tiveram contribuição efetiva a este estudo. Além de ser um texto que fala sobre a educação, trata-se de uma produção que se tornou possível no acontecimento da educação. E é sem perder de vista essa dimensão de elaboração das experiências – o que é conceitualmente expressivo ao longo do texto que segue – que se quer apresentar este estudo teórico sobre a educação.

Agora cabe dizer que este texto propõe-se a investigar possíveis relações entre educação e diálogo, a fim de perscrutar uma concepção de educação que se suspeita ser inseparável de sua condição ética. É possível afirmar tal inseparabilidade entre educação e ética? Parte-se da hipótese inicial de que tal relação procede. No entanto, não se trata de propor um fundamento à educação, mas de se analisar a pertinência teórica de tomar o diálogo – aqui compreendido eticamente – como movimento primeiro da educação e, como tal, orientador de todas as ações que envolvem a educação. No conjunto de autores conetemporâneos que apresentam reflexões afins, opta-se por analisar elementos conceituais do pensamento de Emmanuel Levinas (1906-1995) e de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) em torno do tema do diálogo. Intenta-se, com isso, construir

referenciais teóricos para a compreensão do pensamento educacional num contexto de legitimação da ação educativa a partir de uma perspectiva discursiva. Não faltam autores que abordem o diálogo na educação, mas grande parte da literatura sobre o tema enfatiza um recurso metodológico para fins determinados. E este trabalho quer tomar uma direção distinta, que não é a do diálogo como meio, e também não como um fim predeterminado ao qual a educação deva alcançar. O argumento que seguirá sendo desenvolvido tomará o diálogo como primeiro movimento que possa ser considerado propriamente um ato educativo. Daí já se pode antecipar que não se considera toda a prática de instrução e de treinamento como sendo uma ação educativa. Dessa afirmação decorre um compromisso de que se justifique a concepção de educação em voga no texto.

Deste percurso decorre a elaboração de bases teóricas que possibilitam a compreensão do fenômeno educacional, bem como novos desdobramentos conceituais para pensar a legitimidade de conhecimentos e princípios na educação, tendo o diálogo como movimento primeiro. No entanto, isso implicou, como movimento de pesquisa, em opções teóricas. Uma destas opções foi a de reconhecer que a educação não se sustenta sobre quaisquer fundamentos universais e, portanto, não se orienta por finalidades predeterminadas. Disso implica uma segunda opção: assume-se a discursividade como caminho possível para que se construa uma concepção legítima sobre educação, e o mesmo aplica-se à ação educativa. Para dar conta dessas dimensões elegeram-se os dois autores já referidos, que tomaram a discursividade em seu caráter ético – o diálogo – como centrais em suas obras: Levinas e Gadamer. Daí decorre a questão que orientou a pesquisa e que, ao longo deste trabalho, será cuidadosamente respondida: considerando-se a impossibilidade de fundamentos universais para a educação e a conseqüente exigência de construção de legitimidade via discursividade, que implicações as concepções de diálogo apresentadas nas teorias filosóficas de Levinas e Gadamer podem trazer para a compreensão do fenômeno educacional?

#### ***a) Sobre a opção teórica assumida***

Conforme já dito, o trabalho orienta-se pelos estudos de Levinas e Gadamer. No entanto, nenhum dos autores é reconhecido por debater como tema prioritário e aprofundadamente questões educacionais. Ambos, porém, tratam de questões relevantes à filosofia sobre a constituição humana e, com isso, deixam contribuições cujo alcance

pode chegar ao debate educacional. A produção teórica destes permite que, sobre ela, sejam desenvolvidas novas interpretações com vistas à sua aplicação na reflexão educacional. Sobre ambos já existem estudos nessa direção, mas que ainda são pouco expressivos se comparados a outros trabalhos desenvolvidos a partir de autores mais antigos (a exemplo de Platão, Kant, Nietzsche etc.) ou com vinculação mais direta ao debate educacional (Rousseau, Dewey, Foucault etc.). Deste modo o trabalho orienta-se a partir do pensamento de filósofos ainda com muitos elementos a serem explorados em seu alcance para o debate educacional.

Levinas ocupa-se do tema da subjetividade e em torno dele desenvolve uma teoria ética original, que reconhece na alteridade – portanto, exterioridade – o princípio de toda a ética. A questão ética é tão relevante para o autor, a ponto de sua crítica à filosofia clássica negar o primado da ontologia e posicionar a ética como filosofia primeira. Herdeiro da fenomenologia de Husserl e de Heidegger, Levinas foi o responsável por introduzir esses autores no cenário francês. Mas, ao mesmo tempo que toma estes mestres como referenciais em sua filosofia, também é um crítico contundente de algumas de suas ideias. Em especial da ontologia fundamental de Heidegger. Ainda no cenário filosófico, Levinas tem grande influência do pensamento de Platão, de Bergson e de Rozensweig. Deste último a influência inclui também as aproximações entre a filosofia ocidental e o pensamento hebraico. Aliás, o pensamento hebraico é muito recorrente nos textos de Levinas, de modo que conceitos filosóficos são reelaborados e criados muitas vezes a partir dessa fonte. Com Levinas chega-se à subjetividade desde a sensibilidade e, daí, à relação com outrem: é o outro que me apela e que me possibilita uma constituição humana (ética). O filósofo reconhece uma separação radical entre Mesmo e Outro, e dessa separação decorre que outrem é inteiramente outrem; ou seja: inacessível. Não há encontro temporal ou espacial nas relações, mas possibilidades de proximidade com o outro a partir do que este manifesta pelo rosto. O que pode religar os homens entre si é a linguagem: um dizer num tempo diacrônico que é antes acolhida a outrem do que pronúncia de algum significado. E é nessa perspectiva que o autor traz à discussão o tema da docência, não como prática educacional intencional, mas como relação pedagógica que se dá no encontro humano. O diálogo – que nada tem de uma retórica do convencimento – apresenta-se como a relação que se estabelece pela linguagem e em que o outro não pode ser deduzido. A linguagem começa pelo rosto que se mostra, o diálogo se instaura na resposta

responsável a outrem, preservando a distância absoluta entre Mesmo e Outro – sempre separados.

Com Gadamer a questão da compreensão assume centralidade no debate filosófico e toma uma dimensão existencial na linguagem, em lugar de um entendimento dado na consciência. Com isso, Gadamer afasta-se da tradição filosófica da modernidade e ingressa, juntamente com outros autores contemporâneos, num paradigma linguístico da filosofia. O movimento primeiro do filosofar em Gadamer não será mais imanente, aos moldes da intuição cartesiana, mas é dado pela relação com o mundo exterior: o tu que se mostra nas experiências da obra de arte, da tradição e do parceiro de uma conversação. Primeiramente é o que afeta a sensibilidade que possibilitará a abertura à compreensão. Isso mostra-se na experiência estética, que é sempre transformadora daquele que a faz e o coloca a cada vez em relação com o mundo de um modo diferente e original. A experiência estética, juntamente com as experiências com a tradição e com os parceiros de conversação, marcam o caráter de abertura da hermenêutica. Nesta dimensão de abertura é que Gadamer dedica-se à linguagem. E a linguagem é, aos moldes heideggerianos, o campo sobre o qual os sujeitos se põe em conversação e que torna possível a compreensão. Dentre as influências recebidas, destaca-se a herança direta de Heidegger, a quem Gadamer deu continuidade em seu projeto de uma hermenêutica filosófica. Gadamer também reconhece diversas influências importantes no conjunto de sua obra. Merece destaque a influência grega de Platão e Aristóteles, tanto pela retomada e desenvolvimento do conceito de *phronesis* – que se mostra decisivo à compreensão – quanto pela estrutura do diálogo socrático. Além dos já mencionados, encontramos referências a diversos exegetas, hermeneutas jurídicos, filósofos de diferentes períodos e tradições, com debates mais diretos com Kant, Hegel, Schleiermacher e Dilthey. Pensador de um amplo espectro reflexivo, Gadamer permite que se chegue a um compreender que tem muito mais a ver com o existir no mundo em relação com os outros, do que com um movimento imanente da consciência com a razão.

Ambos os autores – Levinas e Gadamer – estão num contexto de superação do pensamento da modernidade. A concepção de uma razão absoluta dá lugar a uma racionalidade que se origina desde a sensibilidade. O sujeito transcendental da modernidade dá lugar a uma concepção de subjetividade que se sustenta a partir da presença de outrem: a intersubjetividade passa a ter primazia para pensar o sujeito. E a



marca mais forte dessa superação do pensamento da modernidade está na virada operada entre consciência e linguagem: não é mais pela consciência que o sujeito chega ao entendimento do mundo, mas é na linguagem – portanto, relação intersubjetiva – que os homens criam mundo e seus significados. Cada um desses pontos referidos – sensibilidade, subjetividade e linguagem – são explorados como conceitos estruturantes ao longo deste trabalho, e as contribuições de Levinas e Gadamer a esse debate são objetos diretos de estudo. Estes primeiros temas constituem, no presente trabalho, a base conceitual em torno da qual justifica-se a concepção de educação aqui proposta desde Levinas e Gadamer. Ou seja: a sugerida compreensão do fenômeno educacional, como anuncia a questão de pesquisa que orienta este trabalho, dá-se desde uma elaboração teórica com os dois autores referidos, e está estruturada sobre estes conceitos aqui mencionados e seus desdobramentos. Nas próximas páginas toma-se a redação da questão de pesquisa, em etapas, como recurso de apresentação da estrutura do texto que se seguirá no desenvolvimento.

***b) Sobre a impossibilidade de fundamentos universais para a educação e a consequente exigência de construção de legitimidade via discursividade***

O presente trabalho toma como referência o pensamento contemporâneo de ruptura com a metafísica – quer sob a forma da ontologia aristotélico-tomista, quer sob a forma da filosofia da consciência – para, assim, considerar o que a redação da questão de pesquisa, já exposta, expressa como “*impossibilidade de fundamentos universais para a educação*”. A redação da tese organiza-se para justificar esta primeira parte de redação da questão orientadora com um tópico inicial a cada um dos quatro capítulos desenvolvidos. A fim de explicitar ao leitor o percurso de pesquisa traduzido em um percurso de redação de texto, segue-se apresentando o mote do tópico inicial de cada um dos quatro capítulos desenvolvidos, indicando-se um percurso transversal que os une.

O primeiro capítulo inicia com um texto de contextualização sobre o debate em torno da sensibilidade. Com recurso a Schiller e a Nietzsche, o texto aponta limites da visão tradicional sobre a sensibilidade – como percepção sensorial a serviço da razão – e propõe uma nova relação entre razão e sensibilidade de modo a dar a esta segunda um *status* que não é inferior ao da razão. Com isso vem um dos primeiros movimentos de justificação da impossibilidade de fundamentos universais: tais fundamentos seriam

refêns de uma razão que impera sobre a sensibilidade. O segundo capítulo, que trata sobre a subjetividade, inicia apresentando o contexto filosófico de debate sobre o tema, referindo a visão de sujeito construída na modernidade, seu alcance como humanismo e como projeto formativo – *Bildung* – até a crise deste modelo. Com Nietzsche aponta-se para a crise dos fundamentos da subjetividade e seu ideal de formação humana; e com Honneth situa-se a condição contemporânea de debate sobre a subjetividade a partir de três novas correntes. O terceiro capítulo aborda o tema que dá a direção argumentativa à tese: a linguagem. A fim de situar a concepção de linguagem que orienta o trabalho, inicia-se com o texto de contextualização que refere a visão tradicional da linguagem (como instrumento a serviço do pensamento) até o giro linguístico. Dois pensadores são estruturantes para justificar essa posição: com Nietzsche indicam-se limites da objetividade e abre-se o caminho para o perspectivismo e, com Wittgenstein percorre-se o caminho do que seria chamado posteriormente como giro linguístico. A partir daí justifica-se a saída de uma filosofia da consciência que possibilitaria o acesso a uma razão universal, para adentrar numa perspectiva que põe a linguagem – e, portanto, a presença de outrem – como condição de compreensão do mundo e atribuição de significados. É neste ponto do trabalho que, como se afirma na redação da questão orientadora, a suposição da impossibilidade de fundamentos universais, inaugura a emergência da discursividade. Nos três capítulos o tópico de contextualização já antecipou implicações à concepção de educação em curso. Mas será no capítulo final que esta contextualização o expressará de forma mais contundente. Isso porque o capítulo final, articulado diretamente aos anteriores, em seu primeiro tópico, faz um percurso em que discorre sobre os limites de uma educação concebida com a objetividade científica (mesmo com os métodos próprios das humanidades).

Ao longo dos quatro capítulos, o tópico de abertura de cada um deles cumpre o papel de contextualizar o leitor no percurso de pesquisa que originou o presente texto e que, portanto, justifica o abandono ao recurso de fundamentos universais para tratar da educação. Com isso assume-se um discurso que não recorre a fundamentos, e menos ainda orienta-se em função de ideais a serem alcançados. É com este ponto de partida que Levinas e Gadamer serão trazidos ao debate em cada um dos capítulos.

A constatação inicialmente indicada da impossibilidade de fundamentos universais para a educação implica em duas possibilidades: ou renuncia-se a todo e qualquer discurso educacional, admitindo a impossibilidade de toda ação pedagógica

minimamente concebida teoricamente; ou constrói-se outra referência teórica ao discurso educacional, que não seja mais orientada pelo recurso a fundamentos. Da primeira hipótese decorreria o abandono do discurso educacional teoricamente articulado, em benefício do reconhecimento das condições radicais de relativismo a que a formação humana estaria implicada. Da segunda hipótese, que também reconhece a presença de um relativismo original quanto às perspectivas de reflexão sobre a formação humana, decorre a exigência ética de se submeter toda e qualquer concepção sobre educação ao crivo da discursividade. Submeter posições à discursividade implica admitir que tais posições, originalmente relativas, dispõem-se a colocar-se em debate com outras posições na busca de aportes teóricos que se mostrem válidos no contexto de conversação que se estabelece. A opção neste trabalho recai sobre a segunda possibilidade, que implica em assumir a via da discursividade como caminho possível para a validação de uma concepção teórica de educação. Para dar conta dessa opção é que se recorre a Levinas e a Gadamer, filósofos contemporâneos que respondem aos desafios trazidos pelo pensamento de ruptura com a modernidade. Com estes pensadores faz-se um percurso conceitual orientado pela ideia de diálogo e conceitos diretamente implicados, na perspectiva de uma concepção de educação daí decorrente. Este percurso dá o enfoque abordado a cada um dos capítulos redigidos: sensibilidade, subjetividade, linguagem e educação.

***c) Primeiro movimento de tese: concepções de diálogo apresentadas nas teorias filosóficas de Levinas e Gadamer<sup>1</sup>***

Tendo em vista a contextualização gradativamente feita a cada tópico inicial dos capítulos de desenvolvimento, e a já indicada opção por uma argumentação que se orientará para a possibilidade da discursividade como via de validação de todo conhecimento e de todo agir, é que se passa a investigar o pensamento filosófico dos dois autores de referência: Emmanuel Levinas e Hans-Georg Gadamer. Tal como já apontara a questão de pesquisa, visa-se investigar as “*concepções de diálogo apresentadas nas teorias filosóficas de Levinas e Gadamer*”. Ambos os autores, embora

---

<sup>1</sup> Neste e no próximo tópico da Introdução, a redação assume a característica de expor, de modo transversal, a articulação argumentativa que será desenvolvida nos capítulos do texto. Ainda que de modo bastante particular, esta estrutura de redação inspira-se nos capítulos iniciais das duas principais obras de Levinas – *Totalité et infini* e *Autrement qu’être ou au delà de l’essence* – em que o autor faz a apresentação geral da argumentação para depois detalhá-la. Dito isto, alerta-se o leitor para um uso intencional de ideias que recorrentemente são retomadas no texto.

contemporâneos e partilhando de referenciais filosóficos comuns, não estabeleceram diálogo direto entre si. Em Gadamer identificam-se alguns comentários que sugerem ter alguma influência do pensamento de Levinas, mas quase sempre insuficientes para afirmá-lo de modo contundente (em HRIII, p. 61, encontra-se o que se acredita ser a mais expressiva referência de Gadamer a Levinas). Em Levinas há menos evidências ainda de referência ao pensamento de Gadamer. Quando se poderia suspeitar alguma influência do hermeneuta, fica ainda a dúvida se a alusão refere-se a Gadamer ou a Heidegger. Quer por contingências históricas, quer por prioridades distintas, estes dois mestres do diálogo permaneceram distantes um do outro e, entre si, não estabeleceram diálogo sobre suas ideias filosóficas. E o primeiro movimento de tese que resulta da pesquisa que ora se apresenta, dá-se com a construção de um diálogo conceitual a partir das obras de ambos os autores, de modo a apresentar possíveis pontos de aproximação e de distanciamento.

O texto organiza-se para tal diálogo com uma estrutura comum aos quatro capítulos desenvolvidos: cada capítulo terá um tópico dedicado à análise do pensamento de Levinas, outro dedicado à análise do pensamento de Gadamer – estes dois tópicos serão o segundo e o terceiro tópico de cada capítulo – e mais um dedicado ao diálogo entre ambos os autores (sempre no quarto ponto de cada capítulo). No segundo e terceiro ponto de cada capítulo do texto serão demarcados conceitos e ideias que se julgue serem centrais para o momento teórico de investigação. Feita a análise individual das ideias de cada um dos autores estudados, em cada capítulo se irá pô-los em situação de conversação. No primeiro capítulo, que trata da sensibilidade, já surge um movimento de tese relevante: em Levinas o conceito de sensibilidade é tratado de modo direto e com centralidade, em Gadamer o termo pouco aparece e, para possibilitar o debate, busca-se na ideia hermenêutica de experiência estética os elementos que possibilitarão tratar da sensibilidade. Isso por si só já é suficiente para que se perceba que não se está apenas justapondo pontos similares entre ambos, mas assumindo-se a tarefa de interpretar o pensamento dos autores e estabelecer um diálogo que, muitas vezes, não se mostra viável numa leitura mais rígida sobre seus textos. No segundo capítulo, que tematiza a subjetividade, encontra-se dificuldade similar: Levinas é um filósofo da subjetividade e o tema apresenta-se de forma recorrente em seus textos; Gadamer não prioriza o debate sobre a subjetividade, muito embora exista uma concepção de subjetividade que possa ser percebida com clareza ao longo de seu

percurso teórico. O terceiro capítulo trata de um tema abordado com ênfase por ambos os autores: a linguagem. Gadamer dedica-se de modo muito especial a todas as questões que envolvem a linguagem e neste ponto destaca-se pela riqueza de seu legado. Levinas também dá grande importância ao tema da linguagem e em torno disso estabelece estruturas importantes de sua ética. Mas, para antecipar um aspecto nuclear que desafia qualquer pesquisador que queira fazer o diálogo entre os autores neste ponto, aponta-se já aqui uma distinção radical: Levinas descreve uma subjetividade em constituição desde antes da linguagem; Gadamer principia toda a condição humana na linguagem. Some-se a isso a posição de cada um deles frente à ontologia e, então, tem-se pela frente uma árdua tarefa de se estabelecer relações entre autores que apontam bases e direções distintas. O capítulo final, que traz ambos os autores para o debate educacional, além de cumprir papel decisivo nesse primeiro movimento de tese, já anunciado, simultaneamente também estará ocupando-se com aquele que será o segundo movimento de tese: do pensamento de Levinas e de Gadamer para uma compreensão do fenômeno educacional.

Observe-se que o segundo e terceiro ponto de cada capítulo – em que são apresentadas os conceitos e ideias dos autores de referência – são marcados pela análise e descrição na maior parte do texto. E o que caracterizará o primeiro movimento de tese, explicitado ao longo da quarta parte de cada capítulo, tomará o desenho hermenêutico da interpretação. Não como técnica de interpretação. Mas interpretação concebida desde seu caráter existencial, que exige do leitor fazer-se também autor da obra. A interpretação feita a partir de Levinas e de Gadamer, mais do que identificar pontos objetivos de distanciamento e aproximação entre os autores, está marcada pela responsabilidade teórica do pesquisador em elaborar pontos de relação entre as obras dos autores, mesmo quando estes pontos não se explicitem nos textos analisados. Evita-se, contudo, incluir no texto posições idiossincráticas que não se mostrem legítimas pela coerência textual das obras dos autores, seus comentadores e a própria estrutura interna deste trabalho. O desafio hermenêutico assumido é o de elaborar tais pontos de relação de modo que estes se mostrem coerentes com o conjunto da obra de ambos os autores. Daí a razão pela qual se considera esta etapa do trabalho já um primeiro movimento de tese.

***d) Segundo movimento de tese: compreensão do fenômeno educacional***

Se o primeiro movimento de tese teve acento como exercício de interpretação – que possibilitou pôr em diálogo autores que não dialogaram de modo direto – o segundo movimento de tese será marcado como exercício de aplicação. Ou seja: dos conceitos levinasianos e gadamerianos, eminentemente filosóficos, derivam-se aspectos que possibilitam pensar o fenômeno educacional. Portanto, toma-se como segundo e principal movimento de tese o exercício de aplicação das referidas teorias à compreensão do fenômeno educacional: “*que implicações as concepções de diálogo apresentadas nas teorias filosóficas de Gadamer e Levinas podem trazer para a compreensão do fenômeno educacional?*”. Embora existam diversos trabalhos que discutam a relação entre diálogo e educação, alguns outros que proponham a aplicação ora de conceitos levinasianos, ora de conceitos gadamerianos à educação, desconhece-se a existência de uma pesquisa de maior fôlego teórico que trate do conceito de diálogo, aplicado à educação, a partir de um debate entre estes dois autores. Considere-se, aqui, que ambos os autores de referência não escreveram obras expressivas que tratassem sobre educação, e parte significativa da originalidade deste trabalho estará no exercício de aplicação aqui indicado. Entenda-se por aplicação uma das dimensões hermenêuticas da própria compreensão que, junto à interpretação, toma a direção de um saber que já é também um saber-se (cf. VMI, p. p. 312ss.; p. 406ss.). Falar de uma compreensão do fenômeno educacional desde Levinas e Gadamer, não é sinônimo de apresentar uma teoria educacional com bases conceituais em ambos. Está noutra direção: mais do que indicar caminhos sobre como deva ser a ação educativa, em questão está a capacidade de, a partir das bases teóricas assumidas, explicitar, dentre tantas posições e ações, o que de fato expressa uma concepção legítima sobre educação. A tese a que se chega ao final deste trabalho, não arvora afirmar como se deva agir para educar, mas assume o compromisso ético de apresentar uma concepção de educação legítima num contexto teórico considerado relevante a este fenômeno humano que é a formação.

Feito este esclarecimento sobre a posição de tese, e o modo de argumentação assumida, passa-se a explicitar a efetivação conceitual de tais elementos. Neste trabalho o conceito de diálogo toma a dimensão de movimento primeiro numa concepção de educação que só pode ser concebida eticamente. Ou seja: não só o diálogo é o primeiro movimento que pode ser tratado como educação, como também não se pode reconhecer qualquer fenômeno humano como educacional se este fenômeno não for também ético.

Não se reconhecem coincidências necessárias entre as ações instrucionais e de treinamento, com um fenômeno de formação humana ao qual chamamos educação. E na concepção assumida, o diálogo não cumpre um papel auxiliar ou metodológico, mas assume posição inaugural da ação educativa. Portanto, a abordagem aqui tomada diferencia-se das correntes teóricas que abordam o diálogo como princípio metodológico do ensino ou diálogo como instrumento de libertação. Aqui o diálogo é condição para a existência da educação, não meio para sua realização. O discurso não é mais tomado como meio para expressar algo conhecido, mas é tomado como jogo entre partícipes dispostos à fluidez da palavra, e ato litúrgico que possibilita chegar a um conhecimento que só se torna possível na ação discursiva e que, ao mesmo tempo, constitui a própria humanidade dos seus partícipes. Nesse sentido, o diálogo toma posição central no debate em torno da formação.

Para levar a termo tal posição teórica, este trabalho analisa, a partir de Levinas e Gadamer, um conjunto de conceitos que se traduzem na estrutura dos capítulos desenvolvidos. Como já descrito anteriormente, os conceitos são transversalmente explorados ao longo do texto, e por isso complementam-se diretamente entre si. No primeiro capítulo, após explorar o conceito de sensibilidade desde seu reposicionamento na filosofia contemporânea, chega-se às implicações que tal reposicionamento traz à educação. De chofre, vem à tona os limites de uma educação que pretenda dar conta da formação humana numa perspectiva racionalista. Daí avança-se para uma concepção de formação humana numa perspectiva ética que se sustenta sobre a sensibilidade antes de se constituir racional. Isso remete a um sujeito capaz de aprender elaborando suas experiências e assim constituir uma abertura radical a outrem. Nesta constituição sensível – que se traduz em abertura – está o primeiro elemento que se aponta para justificar uma educação que não poderá prescindir do diálogo. O segundo capítulo, ao tratar da subjetividade, articula-se diretamente ao anterior, e com ele compõe um importante argumento: com Levinas e Gadamer o debate sobre a subjetividade sai do foco da consciência para colocar-se na relação entre esses sujeitos. Sob as figuras míticas de Ulisses e Abraão é que se remete o debate para a saída da consciência – em lugar de uma perspectiva imanente de subjetividade – como abertura ao outro. Daí chega-se a implicações para pensar a educação como encontro humano. Mais do que formar um homem idealisticamente concebido, cabe à educação promover experiências de encontro entre sujeitos separados. Da elaboração possibilitada por essas experiências

é que se poderá almejar a humanidade do homem. No tópico final do terceiro capítulo, em que se dá uma etapa decisiva de construção dos argumentos da tese, posiciona-se a educação como acontecimento intersubjetivo e reconhece-se a linguagem como condição de possibilidade para sua efetivação. Em questão está, não toda e qualquer forma de linguagem, mas a linguagem como topologia na qual o sujeito põe-se no mundo a partir das relações que estabelece; portanto, linguagem pensada como ética. A educação pensada a partir de uma perspectiva ética que se efetiva na linguagem, terá de renunciar ao objetivismo e, em seu lugar, dar espaço àquilo que encontra legitimidade na fluidez do discurso. O conceito de abertura, recorrentemente abordado no trabalho, cria a exigência do diálogo como primeiro movimento educacional a partir do qual toda ação educativa deriva. E sob esta marca instaura-se o que se tratará como responsabilidade docente: pôr-se no plano do aberto de modo a permitir ao educando que aprenda e, assim, que se forme a partir das relações que estabelece. O capítulo final, embora ainda traga argumentos novos, já toma o rumo de uma síntese dos capítulos anteriores em direção à formatação da tese. Em especial ao final, já pouco recorre-se a exposições conceituais e passa-se a priorizar uma redação mais propositiva, que caracterize de modo bastante explícito o caráter de aplicação já mencionado. Neste ponto do trabalho o conceito de diálogo é determinante na construção de uma concepção de educação que se apresenta como formação humana – não redutível a aspectos metodológicos – a efetivar-se a partir da elaboração das experiências vividas na complexidade dos encontros humanos. Com a ideia gadameriana de que a “educação é educar-se” e o caráter assimétrico que Levinas permite atribuir à docência, chega-se à compreensão de que a educação é, acima de tudo, presença ética manifesta como abertura ao diálogo, que permite e possibilita ao outro formar-se.

#### ***e) Esclarecimentos metodológicos***

Este trabalho apresenta-se como um estudo teórico em Filosofia da Educação. Como tal assume uma estrutura própria da pesquisa em filosofia em articulação direta com as pesquisas teóricas em educação. O movimento de construção do texto é marcado pela descrição, análise e interpretação de conceitos de modo a possibilitar a aplicação destes conceitos filosóficos à reflexão educacional. Embora Levinas seja herdeiro da fenomenologia husserliana e Gadamer tenha a hermenêutica como foco, não se tem a pretensão de adotar método fenomenológico ou hermenêutico no desenvolvimento da



pesquisa. E isso se deve especialmente ao fato de que ambos os autores tomam distanciamento da perspectiva metodológica. No caso de Levinas a fenomenologia está intensamente presente, mas sem a mesma ênfase metodológica dada por Husserl<sup>2</sup>, e por diversas vezes marcada pela ruptura metodológica estabelecida por Heidegger. No caso de Gadamer a hermenêutica já está proposta como um modo de racionalidade para além do método – Gadamer é um crítico da hermenêutica como método de interpretação<sup>3</sup>. O que se toma, para fins de redação, são recursos fenomenológicos de descrição e, com mais ênfase, um modo hermenêutico de compreender conceitos, marcado pela interpretação e pela aplicação. Portanto, muito mais do que uma estrutura metodológica, toma-se dos autores em estudo um modo de filosofar.

Os conceitos centrais apontados anteriormente serão foco de uma minuciosa especulação a partir da fala de cada autor, e do diálogo entre estes que se pretende construir no plano teórico. Na compreensão conceitual o foco não será o da definição, mas da descrição do percurso de construção de conceitos e seus desdobramentos até sua possível interpretação e aplicação para as questões educacionais. Considerando que o objeto do trabalho – a reflexão educacional – não é diretamente explorada pelos autores indicados, o recurso à interpretação será marca na escrita. Ressalte-se o devido cuidado para um interpretar rigoroso que não se perca numa retórica de convencimento e que não se distancie por demais dos textos que subsidiam a pesquisa. Trata-se, em suma, de um trabalho de diálogo teórico entre autores, com a permissão que o pesquisador se dá em apresentar novos elementos a partir desse diálogo.

---

<sup>2</sup> Sobre fenomenologia e método em Levinas, ver o artigo *Reflexões sobre a “técnica” fenomenológica* (originalmente publicado em 1959), em DEHH, p. 135-149. Logo no início do artigo o autor afirma: “Seria, certamente, insistir num lugar comum apresentar a fenomenologia husserliana como método” (p. 135). Na sequência irá discorrer sobre as teorias da intuição, das ideias, da redução, da intersubjetividade, apresentando-as para além da formalidade de um método. Na concepção levinasiana de fenomenologia também estão presentes as influências de Heidegger e de Merleau-Ponty que fazem movimentos de afastamento do discurso clássico do método. Em Levinas a fenomenologia apresenta-se fora dos limites do que possa ser apreendido na consciência e por isso escapa aos limites da cientificidade. Sobre o tema recomenda-se o segundo capítulo da primeira seção de livro *Levinas: a reconstrução da subjetividade* (PELIZZOLI, 2002, p. 35ss.).

<sup>3</sup> Gadamer aborda a questão do método logo nas primeiras páginas do primeiro volume de *Verdade e Método*, de modo a contextualizar a discussão sobre a especificidade das *Geisteswissenschaften* e ao longo da obra irá recorrentemente reafirmar seu afastamento com qualquer concepção metodológica da hermenêutica filosófica. Ao longo do segundo capítulo da segunda parte de *Verdade e Método I*, Gadamer enfatiza o afastamento que ele toma da hermenêutica como disciplina técnica, e aponta a circularidade compreensiva com um alcance tal que põe a hermenêutica filosófica fora dos limites de um método: “O círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo ‘metodológico’” (VMI, p. 298; p. 389).

Do ponto de vista dos recursos bibliográficos, há de se considerar que um dos autores escreveu originalmente em língua alemã (Gadamer) e o outro em língua francesa (Levinas). Para os textos originais em língua alemã, consideradas as limitações nas traduções para a língua portuguesa, será feito o cotejamento de outras traduções, especialmente para o espanhol, como estratégia para um melhor aproximar-se do texto inicial. Ainda assim, opta-se por utilizar a tradução em língua portuguesa em todas as citações das principais obras de Gadamer (dois dos textos, aqui tomados como auxiliares, foram consultados somente em língua espanhola). Mesmo sem um domínio da língua alemã, por parte do pesquisador, utilizam-se noções básicas da língua para conferência dos conceitos e termos mais relevantes (o que se expressa em algumas notas ao longo do texto). No caso dos textos de Levinas opta-se por explorar os textos principais (*Totalité et infini* e *Autrement Qu'être ou au-dela de l'essence*) diretamente em língua francesa, utilizando as traduções para o português como elementos de apoio. Para os demais textos de Levinas, utiliza-se ora textos originais em francês, ora traduções de referência. Tanto para os principais textos de Gadamer (neste caso os dois volumes de *Verdade e Método*), quanto de Levinas (*Totalité et infini*, *Autrement Qu'être ou au-dela de l'essence* e as demais obras detalhadas na lista de abreviações), utilizam-se as citações com dupla indicação de página: primeiramente a paginação de obra de referência na língua original, e em seguida a paginação da tradução em língua portuguesa.

## 1 SENSIBILIDADE

### 1.1 Contexto do debate em torno da sensibilidade

Na maior parte da tradição filosófica a sensibilidade é tomada como uma das vias de acesso ao real e, portanto, como um aspecto da teoria do conhecimento. Em questão está o modo como se entende a recepção daqueles dados trazidos pelos sentidos ao entendimento. Ainda em Platão, os dados sensíveis são tidos como secundários em relação ao conhecimento das ideias puras. No *Fédon*, Platão distingue o verdadeiro conhecimento (episteme) – aquele das Formas inteligíveis – daquilo que entende como realidades inferiores, captado pelos sentidos (aisthesis). Portanto, há uma desconfiança constante frente a tudo que é adquirido pela sensibilidade em detrimento ao conhecimento das ideias em si. Vejamos como isso se expressa no debate sobre a ideia de igualdade:

[...] antes de começar a ver, a entender, a sentir de qualquer outra maneira, foi preciso adquirir de algum modo um conhecimento [*epistémén*] da igualdade em si mesmo e em sua realidade; sim, para que ele nos seja depois possível de reportar a esta realidade as igualdades que provêm da sensação [*aisthéseon*], afirmando que isso é tudo que elas são enquanto realidades inferiores! (PLATON, *Phedon*, 75b).

Em questão está o afastamento de qualquer dependência sobre aquilo que adquirimos pelos sentidos e a busca de um verdadeiro conhecimento que não dependa da experiência corpórea. A percepção sensível é entendida como um movimento inicial que deve ser superado em benefício ao conhecimento das Formas inteligíveis. “Após a percepção sensível a alma percorre um caminho de afastamento do sensível para, debruçando-se em si e por si mesma, inquirir a respeito da verdade. É isso que Platão quer apresentar no diálogo ao propor um processo de purificação (*kathársis*) que deve haver na alma em relação ao corpo” (ARAÚJO, 2012, p. 172). E ainda que a metafísica aristotélica tenha dado um caráter muito menos idealista ao conhecimento, permanecerá no pensamento grego – e daí para os séculos subsequentes – uma valorização do conceito puro (decorrente do essencialismo) da razão sobre o conhecimento apreendido pelos sentidos. Este descrédito sobre percepção sensorial amplia-se, no âmbito conceitual da filosofia grega e suas heranças medievais, como um descrédito a toda corporeidade e a todos os sentimentos.

Mais tarde, com o surgimento da filosofia moderna e, com ela, da subjetividade, a percepção sensível segue sendo tomada com descrédito. Descartes, pai da subjetividade moderna, inaugura um racionalismo fundado na intuição e relega a sensibilidade a uma inicial condição de desconfiança, para depois dar-lhe uma posição auxiliar. Logo no início de suas *Meditações*, no 3º § da Primeira Meditação, Descartes manifesta sua desconfiança em relação à percepção sensível: “Tudo que percebi, até presentemente, como o mais verdadeiro e seguro, aprendi-o dos sentidos ou pelos sentidos: ora, experimentei algumas vezes que esses sentidos eram enganosos, e é de prudência nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez” (DESCARTES, 1996, p. 258). Com isso está inaugurada a primazia da consciência sobre qualquer afetação do mundo exterior. Posteriormente em Kant, embora superando o modelo cartesiano – pois, para ele, o conhecimento deriva-se tanto do entendimento quanto da sensibilidade – haverá um acento na supremacia das faculdades da razão em detrimento às faculdades sensíveis. Em todo este percurso a sensibilidade estará associada sempre a uma faculdade do conhecimento e, como tal, apresenta-se secundária em relação à razão.

Neste estudo persegue-se o caminho de deslocamento de uma sensibilidade até então pensada como aspecto da teoria do conhecimento para uma sensibilidade tomada como problema da filosofia prática. Com Levinas apresentaremos como a sensibilidade desloca-se da perspectiva gnosiológica e toma uma dimensão ética. Com Gadamer apresentaremos a relação da experiência estética – sensibilidade em seu nível mais apurado – com a capacidade de discernimento própria da compreensão hermenêutica. Ambos os autores nos possibilitarão reposicionar filosoficamente a sensibilidade frente à razão e daí construir bases conceituais para pensar o fenômeno educacional sob a perspectiva da formação humana. A fim de demarcar o distanciamento da posição contemporânea de Levinas e Gadamer em relação à tradição moderna, tomam-se, inicialmente, as concepções schilleriana e nietzscheana sobre os impulsos para orientar a investigação sobre sensibilidade e razão.

Schiller, em seu texto *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas*<sup>4</sup>, ao final da *Terceira Carta*, fala de um “penhor sensível à ética invisível” como aquilo que será indicação de um caráter estético do homem. Para o autor, este caráter estético – da ordem sensível – é que reivindica que nem a natureza (pluralidade) e nem a

---

<sup>4</sup> As *Cartas* foram escritas no período entre 1792 e 1795, aqui citadas pela edição portuguesa de 1994.

razão (unidade) se imponham como supremas na formação do homem. Se a preponderância de um caráter de natureza expõe o homem à selvageria, marcada pela busca de satisfações animais, o caráter ético da cultura racional o expõe a algo ainda mais repugnante: a letargia (*Quinta Carta*). Ora, o caráter estético é o que dá ao homem a possibilidade de elevar o espírito para além de um estado de natureza, sem com isso permitir que a cultura venha a debilitar-lhe a sensibilidade. Será importante ter presente como o autor situa-se no debate sobre sensibilidade e razão. Isso se mostrará de modo mais claro na *Décima segunda Carta*, em que Schiller aponta que o homem é pressionado por dois impulsos: um sensível e outro formal. O impulso sensível “parte da existência física do ser humano, ou da sua natureza sensível, e ocupa-se em situá-lo dentro dos limites do tempo, tornando-o em matéria” (SCHILLER, 1994, p. 54). Já o impulso formal “parte da existência absoluta do ser humano, ou da sua natureza racional, ambicionando pô-lo em liberdade, trazer harmonia à diversidade das suas manifestações e afirmar a sua pessoa em todas as mutações do seu estado” (SCHILLER, 1994, p. 55). O impulso sensível insere o homem na temporalidade e é marcado pela mutabilidade. O objeto do impulso sensível chama-se vida, expressa na mutabilidade dos seres. A pluralidade é marca desse impulso. Já o impulso formal tende à suplantação da temporalidade e da mutabilidade, orientando o homem à unidade. O objeto do impulso formal chama-se figura, o que representa a perenidade do aspecto formal de todas as coisas e o seu caráter conceitual. Ao impulso sensível associa-se a casualidade; ao impulso formal as leis. Há uma oposição entre ambos os impulsos. E, no entanto, ambos são formadores do homem. Para o autor a supressão de qualquer desses impulsos ou a suplantação de um sobre outro tiram o homem de sua condição plena. A liberdade – decorrente do espírito racional – não pode prescindir da sensibilidade. E também as sensações não podem antepor-se à personalidade. O que Schiller traz ao debate é a tentativa romântica de encontrar legitimidade filosófica à sensibilidade que fora deixada a segundo plano pelo racionalismo dos séculos XVII e XVIII. E o faz sem despedir de toda a razão. No entanto, já se percebe em Schiller um movimento de descrédito de uma razão absoluta e de todas as implicações das filosofias universalistas que põem a consciência para além da temporalidade das experiências humanas.

Alguma similaridade pode ser percebida em Nietzsche, que décadas depois, reivindicará o retorno à sensibilidade sob a marca do espírito dionisíaco que fora esquecido com o advento da razão. Em *O nascimento da tragédia*, concluído em 1871 e

publicado pela primeira vez em 1872, Nietzsche trata de dois impulsos humanos, um sensível e outro racional, e os associa às duas divindades da arte grega: Dionísio e Apolo. A tragédia grega ática é a expressão mais plena da condição humana, pois reúne a figuração da plasticidade apolínea e a não figuração da música dionisíaca.

A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não-figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dionísio: ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte; até que, por fim, através de um miraculoso ato metafísico da “vontade” helênica, apareceram emparelhados um com o outro, e nesse emparelhamento tanto a obra de arte dionisíaca quanto a apolínea geraram a tragédia ática. (NIETZSCHE, 1992, p. 27).

É isto que a tragédia expressa: o figurável e o não figurável como uma só expressão, o dizível e o indizível juntos, harmonia e caos a um tempo expressando a glória e a decadência humanas. O emparelhamento entre o apolíneo e o dionisíaco expõe o contraditório, não como um dilema a ser superado, mas como condição de compreensão do mundo. Em Dionísio está a renúncia ao princípio da individuação e, portanto, apresenta-se como divindade da pluralidade. Apolo apresenta-se como divindade da unidade, cultuado como deus da individuação. Nessa reunião do contraditório entre o apolíneo e o dionisíaco está a única possibilidade de resposta à terrível sabedoria do Sileno (cf. NIETZSCHE, 1992, p. 36; 40). Ou seja: a tragédia é a mais plena expressão da condição humana que enfrenta sacrilegamente os deuses e o destino. E agora vem a crítica de Nietzsche ao Ocidente desde Sócrates até a modernidade: a tragédia em Eurípides expulsou o coro – a arte dionisíaca – e ficou apenas com o figurável em cena; da mesma forma a filosofia reduziu o dionisíaco a afetos naturalistas e expulsou os impulsos de natureza para dar primazia à retidão da razão. A essa ruptura entre o dionisíaco e o apolíneo é que Nietzsche atribui a condição de decadência a que se chega em seu tempo. E a única possibilidade de reconciliar o homem com a natureza – e deste modo consigo mesmo – está numa estetização de si, aos moldes da embriaguez dionisíaca: tornar-se obra de arte. À ruptura entre o apolíneo e o dionisíaco, que culmina com o desprezo à sensibilidade, é preciso responder com o retorno ao não figurável da música e, assim, romper com a primazia da individuação, própria das filosofias metafísicas do Ser e da consciência.

Vejo Apolo diante de mim como o gênio transfigurador do *principium individuationis*, único através do qual se pode alcançar de verdade a redenção na aparência, ao passo que, sob o grito de júbilo místico de Dionísio, é rompido o feitiço da individuação e fica franqueado o caminho para as Mães do Ser, para o cerne mais íntimo das coisas. (NIETZSCHE, 1992, p. 97).

Será preciso desfazer todo o edifício da cultura apolínea, diz o autor, para que se torne possível vislumbrar novamente o emparelhamento entre sensibilidade e razão, entre os impulsos dionisíaco e apolíneo. Deste modo, somente um retorno ao dionisíaco possibilitará romper as amarras da razão que afastam o homem de si mesmo e o jogam numa condição de decadência e fraqueza.

Em Nietzsche a crítica à determinação da razão sobre a sensibilidade só pode ser superada pelo retorno ao impulso abandonado. Portanto, a tensão e a contraditoriedade entre ambos os impulsos é condição para que o homem alcance a plenitude do espírito. No primeiro discurso de *Zarathustra* (cf. NIETZSCHE, 2003), as metamorfoses apontam para o racional (espírito de leão) como condição de superação da subjugação (espírito de camelo), e depois para a inocência natural (espírito de criança) que impede o embrutecimento racional e garante a abertura ao novo, própria de um espírito sensível. Retornando a Schiller, há o entendimento de que os impulsos sensível e formal necessitem ser limitados para que não se tornem determinantes um sobre o outro. E tal equacionamento mostra-se possível mediante um terceiro impulso: o impulso lúdico. Frente à tensão permanente entre os impulsos sensível e formal, o impulso lúdico colocaria ambos a atuarem em conjunto:

[...] o impulso lúdico, no qual ambos actuam em conjunto, exercerá sobre o ânimo uma coacção de carácter simultaneamente moral e físico; portanto, uma vez que ele suprime toda a contingência, abolirá também toda a coacção e libertará o ser humano tanto no plano físico como no plano moral. [...] O impulso lúdico, portanto, no qual ambos actuam em conjunto, tornará simultaneamente contingentes as nossas estruturas formal e material, bem como a nossa perfeição e a nossa felicidade. (SCHILLER, 1994, p. 61).

Em comum entre Nietzsche e Schiller está a atribuição de um carácter de figuração ao impulso racional e um carácter não figurado (vida, para Schiller) ao impulso sensível. Nietzsche via na arte musical o carácter não figurativo, indispensável à imaginação sensível; e denuncia a tragédia euripídiana de ter excluído a música do espetáculo e, assim, limitando este apenas a um carácter figurado. Em Schiller, o impulso lúdico equaciona a relação entre o figurado e o não figurado pela reunião dos dois impulsos originais como figura viva. Quer seja a um objeto ao qual se atribua forma

artística, quer seja a um ser humano já animado, o espírito lúdico é o que poderá conferir-lhe beleza: tornar a figura viva e a vida figurada. O impulso sensível dá a possibilidade de operar a matéria, o impulso formal dá a possibilidade do juízo, mas é o impulso lúdico que torna possível a beleza – para além da simples sensorialidade e do simples julgamento objetivo. A beleza não é natural para que possa ser tomada pelos sentidos e também não pode ser atribuída a todas as formas.

Consoante a esta explicação, se se tratasse de uma, a beleza nem se estende a todo o domínio do que é vivo nem permanece circunscrita ao mesmo. Um bloco de mármore, embora seja e permaneça inanimado, pode contudo tornar-se uma figura viva por obra do arquiteto e do escultor; um ser humano, embora esteja vivo e possua uma configuração, não se torna por isso imediatamente numa figura viva. Para tal, é necessário que a sua figura seja vida e a sua vida seja figura. [...] Só na medida em que a sua forma viver na nossa sensação e a sua vida se formar no nosso entendimento, é que ele será uma figura viva, e tal será o caso sempre que o considerarmos belo. (SCHILLER, 1994, p. 62).

A beleza apresenta-se como o objeto do espírito lúdico, em que se dá a superação da tensão entre sensibilidade e razão, reunindo ambos os impulsos originais em torno de si. À beleza, Schiller associa tudo que é verdade e perfeição (cf. 1994, p. 63). Isso porque a busca da beleza é sempre um caminho perfeito. E a relação com a beleza é a relação de jogo que torna possível a elevação ao espírito humano: o homem “*só é plenamente humano quando joga*” (SCHILLER, 1994, p. 64). É neste caráter de jogo com a beleza – e conseqüente direcionamento à verdade e à perfeição – que o homem alcança a arte estética e a arte de viver. “Através da beleza, o homem sensível vê-se conduzido à forma e ao pensamento; através da beleza, o homem espiritual vê-se conduzido à matéria e devolvido ao mundo dos sentidos” (SCHILLER, 1994, p. 69). O impulso lúdico, ao superar o caráter de disputa entre o sensível e o formal, possibilita a formação de um espírito elevado que tem na arte a sua expressão mais plena: mesma capacidade de atribuir beleza a uma obra de arte, também será a expressão humana da arte de viver com discernimento entre os impulsos sensível e formal. O impulso lúdico é o modo como Schiller retira a ideia de sensibilidade da condição de percepção sensorial a serviço da consciência e abre a possibilidade de uma estética que não mais se submeterá ao juízo. Da mesma forma o impulso lúdico, na condição de moderador entre os outros dois impulsos, retirará qualquer possibilidade de uma razão pura determinante sobre o poder criador expresso como arte. Na atribuição deste terceiro impulso fica evidente uma outra sensibilidade que não é mais aquela de uma natureza crua ou o uso



dos sentidos como acesso ao mundo, mas sensibilidade refinada sobre a forma da obra de arte que eleva o espírito. E neste plano a razão não mais se põe como opositora ao lúdico, mas refina-se como um *logos* estético.

Schiller e Nietzsche atribuem impulsos antagônicos como elementares à condição humana. Quer sejam os impulsos sensível e formal em Schiller, quer sejam os impulsos dionisíaco e apolíneo em Nietzsche, em ambos os casos está presente a tensão entre a sensibilidade e a razão. Se desde Platão o aspecto intelectual já fora tomado como predominante sobre outros que afetam as paixões, e se a filosofia cristianizada do medievo acentuou a preferência por virtudes cada vez menos ligadas às emoções, será na modernidade que a razão assumirá de vez um caráter determinante sobre qualquer aspecto sensível. A criação do conceito moderno de sujeito, fundado sobre a primazia da consciência, joga a segundo plano tudo aquilo que não se mostrar capaz de validar-se frente à perenidade da razão. A própria formação do sujeito moral toma a dimensão de uma educação da vontade para que se oriente pela reta razão na busca de leis universais. Em resposta ao determinismo da razão, Schiller alerta que o predomínio de qualquer dos impulsos sobre o outro suprime a unidade da natureza humana e daí apontará o impulso lúdico – em que os outros dois impulsos atuam em conjunto – que deverá exercer “sobre o ânimo uma coacção de caráter simultaneamente moral e físico” (SCHILLER, 1994, p. 61) e assim restabelecer a unidade perdida. Em questão está a crítica do Romantismo ao império da razão imposto pelo Iluminismo. Nietzsche, de algum modo influenciado pela concepção schilleriana dos impulsos, ao situar em torno de Dionísio e Apolo o sensível e o racional, assume posição mais radical que aquela do Romantismo ao criticar o predomínio da razão. Genealógico em seu modo de estudar as bases da filosofia e da formação do Ocidente, Nietzsche apregoa uma desconstrução da cultura apolínea para trazer à vista o que deu sustentação, historicamente, ao predomínio da razão e ocultou a força artística criadora do homem. Em ambos os autores cabe destacar a crítica ao predomínio da razão sobre a sensibilidade. E em ambos há a reivindicação do lugar imprescindível que a arte ocupa na genuína constituição humana.

Essa crítica ao predomínio da razão sobre a sensibilidade poderia, ainda, ganhar abordagem em se trazendo outros autores ao debate. Schopenhauer, em especial, com os conceitos de belo, vontade e representação, possibilitaria ampliar a crítica. A opção por Schiller e Nietzsche como introdução ao reposicionamento da questão entre razão e sensibilidade justifica-se pelo direcionamento que o primeiro dá à educação – objeto do

presente estudo – e pelo caráter de inflexão<sup>5</sup> que o segundo assume no debate filosófico entre a modernidade e a contemporaneidade. Aqui o foco é trazer alguns elementos do contexto filosófico do debate contemporâneo sobre sensibilidade e estética a fim de possibilitar o diálogo entre Levinas e Gadamer no percurso que este estudo traça.

Em Levinas o conceito de sensibilidade é decisivo. A originalidade do autor está em situar o debate sobre a sensibilidade, não como uma propriedade do conhecimento, mas como constituinte da própria condição humana. A questão da sensibilidade não irá compor uma teoria do conhecimento, portanto não é via de acesso ao mundo, mas está no âmbito da filosofia prática e apresenta-se como condição à ética. Sensibilidade, para Levinas, está muito mais como sensualidade – corpo que goza o mundo – do que propriedade sensorial. Sensibilidade que não se limita ao ato instintivo de servir-se do mundo, mas que não se põe a serviço da razão. Sensibilidade inteira de significado em si mesmo: como sensualidade de quem goza a existência e se satisfaz na fruição da vida. Para ele, a sensibilidade não toma o caráter de experiência da arte, como acontece no pensamento de Gadamer, pois não há uma ontologia constituinte. Em Levinas a sensibilidade é prazer original que possibilita – em sua dimensão ética – a acolhida a outrem.

Em Gadamer a experiência da obra de arte articula-se – ao lado da experiência da tradição – como um dos eixos em torno do qual desenvolve-se a hermenêutica filosófica. O conceito de estética – como vivência que possibilita que a experiência da obra de arte seja transformadora – é condição da compreensão e dá à arte um caráter de verdade em nada inferior ao conteúdo da ciência ou outras formas de conhecimento legitimadas pela razão. Mas o caráter de verdade aqui perseguido não é aquele de uma teoria do conhecimento. A verdade – e por isso pode-se falar de um conteúdo verdadeiro da obra de arte – passa a ser um problema ontológico. Ao longo da obra de Gadamer observa-se – e este trabalho gradativamente o apresentará – que a hermenêutica filosófica apresenta-se no âmbito da filosofia prática. Assim, o problema da verdade está muito mais próxima de uma ação de discernimento no contexto intersubjetivo do que de ser uma decorrência de uma apreensão de algo objetivo. Não se trata mais de algo que se torne evidente à consciência, mas a hermenêutica – e aqui a

---

<sup>5</sup> Ver, em especial, o capítulo dedicado a Nietzsche em *O discurso filosófico da modernidade*, de Habermas, em que Nietzsche é apontado como ponto de inflexão na saída da Modernidade: “Com a entrada de Nietzsche no discurso da modernidade, a argumentação altera-se radicalmente [...] Nietzsche [...] renuncia a uma nova visão do conceito de razão e *despede* a dialética do esclarecimento” (HABERMAS, 2000, p. 124).

obra de arte é determinante – exige uma capacidade de interpretação como condição para que algo possa ser aceito como verdadeiro. A experiência da obra de arte exige um homem refinado, sensível, capaz de elaborar suas vivências e assim fazer-se capaz de discernir. Não há método que dê garantias ao acesso à verdade. Torna-se imprescindível a abertura de um homem experimentado que se põe frente a uma obra de arte e deixa-a expressar-se para que se torne possível a compreensão.

Em Levinas e em Gadamer, observados os distanciamentos que serão objeto de estudo logo a seguir, as reflexões sobre a sensibilidade e sobre a estética partem de um aspecto compartilhado: a ruptura com o império da razão; e conduzem a um ponto comum: a abertura. Em se tratando da compreensão do fenômeno educacional, foco deste trabalho, interessa investigar como as concepções levinasiana de sensibilidade e gadameriana de estética possibilitam pensar a formação humana. O percurso inicial feito com Schiller e Nietzsche orientou para um movimento de superação da concepção moderna de formação do sujeito moral, marcada pelo ideal de um esclarecimento como elevação à razão. O trabalho seguirá perscrutando o caráter de abertura presente em ambos os autores e articulando-o a uma concepção de formação.

## **1.2 Sensibilidade em Levinas**

Enquanto a filosofia moderna dá à consciência o *status* de atribuidora de sentido ao mundo, Levinas subverte esta posição filosófica e reivindica uma sensibilidade – além do instinto, mas aquém da razão – original na relação com o mundo. Em Levinas a sensibilidade afasta-se de uma perspectiva gnosiológica e toma a dimensão da relação do homem com o mundo desde sua condição corporal. Sensibilidade como sensualidade: o que há de mais original na relação que o corpo possa estabelecer com a fruição da vida, com o prazer de sentir o mundo ao toque da pele tal como o saciar a sede, sentir o frescor de uma brisa ou o aconchego de uma carícia. Muito antes de qualquer movimento da consciência, o mundo apresenta-se na passividade da sensibilidade. Não pela consciência, mas é como corpo que o homem relaciona-se com o mundo. Não é atribuindo significado que se poderá ter acesso ao mundo, mas é gozando a vida que se dá a abertura à exterioridade. Em lugar de uma consciência intencional, Levinas reivindica a primazia de um corpo que goza: “O corpo é uma permanente contestação do privilégio que se atribui à consciência de ‘atribuir o significado’ a todas as coisas” (TI, p. 136; p. 114). O corpo reivindica a si o

experimental o mundo. E aí está a orientação estética em Levinas: regresso ao gozo<sup>6</sup> e ao elemental (cf. TI, p. 149; p. 124). Estética como vivência prazerosa, sem atribuição de juízo, aquém de consciência estética. A consciência estética vale-se de juízos que se apresentam com pretensão de perenidade. Já a orientação estética aqui em voga pretende-se como vivência inteira na duração do seu acontecimento.

A sensibilidade, em Levinas, apresenta-se a partir de um gozar a vida que não visa qualquer fim, mas que é duração em si, no ato de gozar. Aquele que goza não o faz com a intenção de algo a ser alcançado, mas o gozo só se dá na duração do próprio gozar; intensidade do “para si”; duração. Neste *des-inter-essamento*, nesta ausência de *telos* do gozar a vida, torna-se possível a humanidade: o humano para além do Ser, o humano na gratuidade do gozo. “Gozar sem utilidade, em pura perda, gratuitamente, sem referir a qualquer coisa, em pura dispensa: eis o humano” (TI, p. 141; p. 118). Nesse sentido, o viver é como um jogar desinteressado, um gozar do viver sem ter algo em vista, simples alegria de viver. Viver como existência livre de preocupação. É este gozo desinteressado que dá origem à sensibilidade: sensibilidade de quem se satisfaz com o alimento que leva à boca sem preocupar-se com a perpetuação da própria existência. O prazer vivido na duração do ato de gozar, sem visar algum fim, origina a sensibilidade; já o viver com vistas a um fim é prolongamento no ser, excesso de ser, ao que Levinas atribuirá a adjetivação de mal – o “mal de ser”<sup>7</sup>. Viver o medo da morte – e por isso viver em função da preservação – é o oposto do gozar a vida. A sensibilidade se faz presente num homem que não teme o amanhã, que não vive em função do tempo ainda ausente; mas faz-se presente num homem que vive a duração do tempo presente. “O gozo, a sensibilidade em que ele desenvolve sua essência, produz-se precisamente como uma possibilidade de ser que ignora o prolongamento da fome até a preocupação da conservação” (TI, p. 114; p. 118). É gozo do homem egoísta: feliz na sua solidão, sem qualquer referência a outrem. Em Levinas o egoísmo deve ser entendido como movimento original de constituição do eu, não ainda com um caráter de negação a outrem. Trata-se de egoísmo elemental, não moral. Sobre isso afirma Santos: “o egoísmo do gozo corporal não surge como atitude contra outrem, nem é recusa de sair de si mesmo, mas tão-somente a inocente desconsideração de outrem intrínseca à

<sup>6</sup> O termo francês utilizado por Levinas é *jouissance*, traduzido na versão portuguesa de *Totalité et infini* (Ed. 70) por fruição. Neste texto o termo é traduzido como gozo para dar maior ênfase à ideia de uma existência humana que se constitui corporalmente na intensidade da saciação e no prazer vividos.

<sup>7</sup> Pivatto (2000, p. 95) associa a preservação no ser – expansão no ser – com o mal. Ver também “mal de ser” em EE, p. 19; p. 17.

constituição da vida corporal como *eu*” (2009, p. 96). Aqui se está ainda aquém da possibilidade de dar ouvidos ao outro. Mas é já um egoísmo que possibilita gozar da vida e, por isso, implicará em deixar-se afetar – sensibilidade – pela exterioridade.

Por apresentar esse caráter constituinte de um eu, como movimento de inscrição no mundo para além do puro instinto, mas ainda aquém do que a razão e a linguagem lhe permitirá, em Levinas a sensibilidade não é mais pensada como uma questão de conhecimento, e sim como uma dimensão de interioridade do sujeito que se deixa afetar no plano do sentimento e daí possibilita-lhe a abertura ética.

A sensibilidade que descrevemos a partir do gozo do elemento não pertence à ordem do pensamento, mas àquela do sentimento, isto é, da afetividade que dá calafrios ao egoísmo do eu. Não se conhece, mas vivem-se as qualidades sensíveis: o verde das folhas, a vermelhidão de um pôr-do-sol. Os objetos *contentam-me* na sua finitude, sem que me apareçam sobre um fundo de infinito. O finito sem o infinito: como seria possível o contentamento? O finito como contentamento é a sensibilidade. (TI, p. 143; p. 119).

Neste contexto da argumentação a ideia de sensibilidade deve ser dissociada dos limites da percepção sensorial e da via física de apreensão do mundo à consciência. Sensibilidade em Levinas não é um meio para trazer o mundo à consciência, mas nela se dá o gozo do mundo com um fim no próprio gozo: eis o finito como contentamento. “A sensibilidade é gozo” (TI, p. 144; p. 120). Aquilo que é vivenciado sensualmente não precisa ser elevado a um plano de entendimento para ganhar sentido. A finitude do gozo guarda a inteireza de sentido.

A sensibilidade descreve-se, então, não como um momento da representação, mas como o fato do gozo [...] A sensibilidade não é um conhecimento teórico inferior, ainda que intimamente ligado aos estados afetivos: em sua *gnose* mesma a sensibilidade é gozo, satisfaz-se com o dado, contenta-se. (TI, p. 144; p. 120).

Levinas retira da sensibilidade todo o caráter de intencionalidade e por isso dissocia sensibilidade e experiência. “[...] a sensibilidade é da ordem do gozo e não da ordem da experiência” (TI, p. 145; p. 121). A experiência que aqui está sendo retirada do plano da sensibilidade é aquela que implica na intencionalidade do entendimento do mundo. De algum modo, Levinas está afastando-se da concepção baconiana de experiência, daquilo que se pode obter como conhecimento mediante o controle da experiência. Em Levinas está em questão uma sensibilidade que permite deixar-se afetar sem que para tal seja preciso provocar algum entendimento ou representação. É nesse sentido que a sensibilidade afasta-se da experiência e realiza-se na ordem do gozo.

Nessa concepção de sensibilidade há algo de entrega ao gozo sem que se precise ter ciência de todas as implicações. “A terra que me sustenta, sustenta-me sem que eu me incomode em saber o que é que sustenta a terra” (TI, p. 145; p. 121). E esta entrega ao gozo é que possibilita operar com um dos conceitos mais caros a Levinas: a acolhida, o que implica colocar-se num plano de abertura à exterioridade; deixar que o mundo exterior mostre-se antes de qualquer movimento intencional com vistas a um entendimento. A sensibilidade é antes a acolhida do que ação do pensamento. Ou ainda: acolher sem pensar sobre. Portanto, a sensibilidade implica passividade.

Este movimento original da sensibilidade que não visa um entendimento, mas que se realiza como gozo, não pode ser tomado como um simples existir de caráter instintivo. Está além do instinto. Tal sensibilidade expressa-se como primeiro movimento de constituição humana, mesmo antes da linguagem e da razão. A sensibilidade encontra-se além do instinto e aquém da razão (cf. TI, p. 146; p. 122). Essa é uma característica própria do pensamento de Levinas: o primeiro movimento humano é sensibilidade antes mesmo de poder dizer algo a outrem, antes mesmo de poder dar significado no pensamento. O humano principia no sentir, no gozar.

O prazer – não apenas a necessidade suprida – marca o início da humanidade do homem. “Nós gozamos o mundo antes de nos referirmos aos seus prolongamentos: nós respiramos, caminhamos, vemos, passeamos etc.” (TI, p. 147; p. 123). O alimento apresenta-se para além de uma satisfação instintiva: coloca-se na dimensão da estética da saciedade. Tomar para si o alimento e saboreá-lo é gozar a vida. O núcleo da questão não reside em apenas tomar para si o alimento, mas na satisfação pelo sabor. No ato de saborear reside o gozo mais pleno. A fome não é apenas saciada pela quantidade do alimento, mas é previamente excitada pela expectativa do sabor. “O saborear é, primeiramente, saciação” (AE, p. 117). Não é mais a fome que move para a busca da saciação, mas é o prazer de saciar-se que move a buscar o alimento: “[...] a saciação que se sacia de saciação” (AE, p. 118). O que o gozo provoca não é um prazer que se extingue na sua satisfação, mas a duração do gozar. No caso do alimento, não é a eliminação da fome simplesmente que o gozo produz, mas a duração da saciação ao saborear o alimento. Aí está o caráter constituinte da humanidade: por instinto o homem apenas buscaria a saciação e logo após abandonaria o alimento, mas a sensibilidade está numa saciação que visa o prazer em saborear o que é tomado para si como alimento. O que o gozo provoca é uma continuidade da vida: a temporalidade como duração.

Diferentemente, o instinto é marcado por um tempo que é soma de instantes interrompidos de satisfação. A sensibilidade faz surgir a vida como duração, como tempo contínuo. E por isso ela está no princípio da humanidade do homem: no princípio da vida feliz. “A vida goza de sua própria vida, como se ela alimentasse-se de vida do mesmo modo que faz viver, ou, mais exatamente, como se o ‘alimentar-se’ tivesse essa dupla referência” (AE, p. 118). E isto é possível quando há a fome e também há o alimento. É importante salientar que, em Levinas, a saciação faz parte da felicidade. Não se trata de satisfazer as necessidades básicas como um direito ou de reivindicar uma dignidade por natureza. A humanidade do homem só poderá tornar-se possível quando a felicidade do gozo se instaurar. Por isso a simultaneidade da fome e do alimento é necessária à vida feliz, “[...] a simultaneidade da fome e do alimento constitui a condição paradisíaca inicial do gozo” (TI, p. 144; p. 120). Somente o homem que goza do prazer de viver poderá sentir-se humano. Observe-se que aqui deu-se destaque à humanidade como algo do plano sensível: sentir-se humano. É por essa razão que se vem, com Levinas, descrevendo a sensibilidade como movimento humano primeiro.

Ao tratar da Fenomenologia do Eros, em *Totalité et Infini*, Levinas traz a ideia de carícia e aqui a tomamos para ampliar a compreensão da sensibilidade. O autor refere-se ao movimento do amante, detém-se sobre a complacência da carícia e, a um mesmo tempo, coloca-a tanto no plano da sensibilidade, quanto na transcendência do sensível: “A carícia, assim como o contato, é sensibilidade. Mas a carícia transcende o sensível” (TI, p. 288; p. 236). Veja-se, primeiramente, aquilo que a coloca no plano sensível. Aquele que acaricia não toma para si quem recebe a carícia. O prazer da carícia está em não deixar que se afaste, porém sem qualquer poder para isso. Carícia como gratuidade. Acariciar implica que alguém deixe-se acariciar. Aqui é emblemático o ato de acariciar que se torna duração no seu acontecimento – continuidade da vida como gozo – e, não raras vezes, confunde-se com o silêncio. Isso porque a carícia “*exprime* o amor, mas sofre de uma incapacidade em dizê-lo. Ela tem fome dessa expressão, num incessante aumento de fome” (TI, p. 288; p. 236). Também aqui a saciação não quer se esgotar. E não pode ser palavra designativa, aquela que dá posse sobre o alimento. Anterior ao ingresso pleno na linguagem, a carícia é movimento em direção ao outro, movimento ao invisível, mas ainda incapaz de fazer uso da palavra sem pretensão de posse. Daí o silêncio. Nudez que se deixa acariciar, mas que é sempre

novo mistério. Nunca passível de posse. Assim como fome e alimento são simultâneos, a carícia não se esgota e tem “fome” de expressar-se em sua duração. Mas para além do alimento, a duração da carícia estende-se para fora da possibilidade da posse do mundo – a quem se acaricia, não se pode tomá-lo para si. “A carícia não visa uma pessoa ou uma coisa. Ela se perde num ser que se dissipa com num sonho impessoal sem vontade e mesmo sem resistência, uma passividade, um anonimato desde então animal e infantil, inteiramente para a morte” (TI, p. 289; p. 237-238). Sensibilidade, portanto, que precisa estar para além de seus próprios limites. Para além da sensibilidade – “inteiramente para a morte” – porque a carícia não se esgota no instante, mas é duração sem posse, carícia ao corpo presente que quer estender-se mesmo na sua ausência. Desde já como saudade – passividade tal como para a morte – porque antecipa a ausência do corpo do outro. Dessa impossibilidade de tomar para si o corpo alheio, dessa ausência que já está, mesmo quando da presença, desta passividade, vem o aspecto transcendente que está além da sensibilidade. E por isso sonho impessoal, passividade, sem posse sobre o outro. O para si da sensibilidade agora estende-se no egoísmo a dois. Aqui ainda não há subjetividade ética instaurada, mas na carícia o eu precisa aprender a relacionar-se com a exterioridade de um outro modo que não seja o da posse, diferentemente do gozo do alimento. Na carícia já há algo de acolhida.

Em Levinas a sensibilidade, para além de um aspecto gnosiológico, assume dimensão ética. Mais do que meio de acesso ao mundo, a sensibilidade é marcada pela abertura, pela acolhida. De modo que o sujeito sensível, mais do que perceber o mundo a partir de uma intencionalidade, expõe-se de modo vulnerável. Sensibilidade como passividade. E essa vulnerabilidade se deve ao gozo da vida. Eis o que a sensibilidade, deslocada do plano gnosiológico para o plano ético, torna possível: exposição a outrem que fala. A sensibilidade, anterior à linguagem, é condição para a linguagem. Em Levinas só será possível a linguagem a partir da acolhida a outrem, acolhida que principia por uma passividade própria da sensibilidade de quem goza da existência sem lutar pela permanência na vida. Gozo como exposição e sensibilidade daquele que se deixa afetar. O que está em questão é o gozar da própria saciação dada pela própria saciedade como exposição ao que lhe afeta. Excitar-se pela possibilidade do gozo sem determinar previamente a saciedade: eis a paciência que marca a passividade do gozo. Apenas como acolhida. É sensibilidade afetada na sua passividade. Nesse sentido, o gozo dá-se como condição da sensibilidade. “A sensibilidade só pode ser



vulnerabilidade ou exposição ao outro ou Dizer porque ela é gozo” (AE, p. 118). Na origem da linguagem está a paciência de uma sensibilidade como passividade e por isso não há intencionalidade. A sensibilidade, tal como é concebida por Levinas, implica em deixar que o Outro se mostre.

A sensibilidade constituída na temporalidade do gozo – imediatez que se faz duração, para além da efemeridade – apresenta-se como movimento primeiro de proximidade ao outro. Satisfazer-se com o alimento, gozar a vida e saciar-se com a própria saciação, e deste modo aprender a diferenciar gozo e sofrimento – fome que se torna sensibilidade para além de qualquer instinto – são constituintes de uma subjetividade capaz de acolher a outrem na sua dor. “Só um sujeito que come pode ser para-o-outro ou significar. A significação – o um-para-o-outro – só tem sentido entre seres de carne e sangue” (AE, p. 118). Em Levinas há um reivindicação radical à corporeidade e é nesse aspecto que a sensibilidade precisa ser compreendida. Diferentemente das filosofias da consciência que concebem um sujeito que se serve da condição corporal como instrumento de acesso ao mundo, Levinas dá à corporeidade uma posição original para o filosofar. Isso implicará em retirar do pensamento um caráter fundante do humano, que relegara a linguagem à condição de instrumento, e dar à ética – acolhida a outrem na linguagem – a posição de filosofia primeira. O que a compreensão levinasiana de sensibilidade implica à filosofia é a concepção de uma subjetividade encarnada, na qual o *eu* não se sustenta pelo poder de uma consciência partícipe da universalidade da razão, mas precisa legitimar-se na relação com o mundo desde a sensibilidade e, assim, poderá alcançar sua plena condição humana a partir da afetação que a presença de outrem lhe causa. Somente o homem sensível, capaz de colocar-se passivamente diante de outrem como refém, poderá compreender sua própria humanidade. Porém, Levinas não apregoa qualquer enfraquecimento da subjetividade. A condição de abertura a outrem marcada pela passividade não poderá ser dissociada de toda a descrição fenomenológica do gozo. Somente um *eu* que goza a vida, que se sacia na própria saciação, que faz valer a própria vida – portanto, um *eu* seguro de si e feliz – poderá alcançar tal sensibilidade. No capítulo posterior, ao abordar o tema da subjetividade, esse aspecto será aprofundado.

Importa ainda afirmar um aspecto que demarca a concepção levinasiana sobre sensibilidade: o deslocamento filosófico que Levinas opera em relação à sensibilidade e à razão não pode ser confundido com uma despedida da razão, mas deve ser

compreendido como ato inaugurador de uma outra racionalidade – uma razão sensível. Levinas afasta-se do caráter de totalidade da razão universal e nega todo idealismo da filosofia moderna. Porém, não assume uma posição relativista. Enquanto alguns críticos da modernidade fazem a ruptura com a razão e com a subjetividade, Levinas apresenta-se disposto a revisar a razão e a subjetividade. Assim como Nietzsche, Levinas irá afastar-se de todo caráter idealista da dialética do esclarecimento e reconhecer a impossibilidade de uma universalidade. Ambos tomam a pluralidade como elemento constituinte de seus discursos filosóficos. Mas, diferentemente de Nietzsche, que renuncia a qualquer revisão do conceito de razão<sup>8</sup>, Levinas perseguirá uma concepção de razão e de subjetividade. Sua concepção de sensibilidade está na base dessa revisão filosófica radical: movimento primeiro da sensibilidade que torna possível tanto o pensamento, quanto um sujeito que se constitui a partir de si (sensibilidade) até o um-para-o-outro. A razão funda-se, para Levinas, sobre a ética – frente à presença efetiva do outro que a sensibilidade permite acolher – e não mais sobre os aportes impessoais da ontologia.

### 1.3 Estética em Gadamer

Gadamer, em *Verdade e Método*, situa dois pontos estruturantes da hermenêutica filosófica: a experiência da arte e da tradição histórica (cf. VMI, p. 3; p. 31). Em ambos os casos a experiência – tanto da arte, quanto da tradição histórica – possibilita a saída de qualquer pretensão metodológica de apreensão de sentido puro. E nesse sentido o conceito de experiência ocupa uma centralidade sistemática ao longo de seu *Verdade e Método*. Neste ponto o trabalho irá deter-se em explorar a concepção hermenêutica de experiência da arte, em sentido distinto daquele tomado pela teoria estética que se deixa determinar pelos critérios de cientificidade. Sobre isso anuncia o próprio autor, na Introdução de seu *Verdade e Método*: “A presente investigação inicia, portanto, com uma crítica da consciência estética, a fim de defender a experiência da verdade que nos é comunicada pela obra de arte contra a teoria estética, que se deixa limitar pelo conceito de verdade da ciência” (VMI, p. 3; p. 31). Portanto, neste ponto o foco estará em especular sobre como a experiência da arte apresenta-se como constituinte da compreensão como uma de suas dimensões impescindíveis. E, nesta linha de reflexão, dar-se-á especial atenção à dimensão ética da experiência da arte.

---

<sup>8</sup> Cf. Habermas, 2000, p. 124.

Inicialmente cabe destacar alguns aspectos da análise que Gadamer faz sobre o gosto. Percorrendo a “pré-história” do conceito de gosto, Gadamer refere Balthasar Gracian (séc. XVII) para apontar um percurso do *gusto sensível* – de caráter instintivo – a um nível espiritual do gosto. E nesse percurso situa o gosto como estando “a meio caminho entre o instinto sensorial e a liberdade espiritual” (VMI, p. 40; p. 75). Deste modo o gosto está associado a uma espiritualização, ou seja, a uma saída da animalidade para uma vida espiritual. O que chama atenção nesse percurso é a referência de que não há um telos a ser alcançado nessa espiritualização, isso porque o espírito pode formar-se de modos diferentes. Gadamer associa-se a Gracian na perspectiva de uma concepção de gosto que supõe uma pluralidade de possibilidades: “não há uma só formação (*cultura*) para o espírito (*ingenio*), mas também para o gosto (*gusto*)” (VMI, p. 41; p. 75). Isso aplica-se tanto ao gosto espiritual quanto ao gosto sensorial e daí entende-se o caráter plural que o gosto toma. Aliado a Kant, Gadamer sustenta que o gosto não é passível de argumentação. Ainda assim, o gosto não poderá ser reduzido meramente ao plano privado. A predisposição do gosto em ser “bom gosto” arranca-o da dimensão privada e lança-o à condição de fenômeno social. Isso traz a questão: como se forma o gosto? Como se dá o refinamento do gosto? Em Gadamer encontramos uma concepção sobre a formação do gosto que em muito se aproxima à sua própria concepção da compreensão hermenêutica: algo que não pode ser instruído, tal como mais adiante o demonstrará na análise do conceito aristotélico de *phronesis*. O gosto forma-se num processo de refinamento em que o sujeito aprende, sem que lhe seja instruído e mesmo sem imitar a outrem, a discernir.

Na base do desenvolvimento do gosto está uma sensibilidade que reconhece, primeiramente, o que não lhe agrada. A sensibilidade primeira é de caráter negativo: discriminar o que não tem gosto. Antes de desenvolver qualquer refinamento do paladar para que se possam apreciar alimentos mais elaborados, sabe-se discriminar aqueles alimentos que não apetezem ao paladar. O que o caráter negativo do gosto possibilita é distinguir o que não causa repúdio. E isso se dá como sensibilidade. Não uma sensibilidade carregada de intencionalidade por aquele que pretenda apreender um conteúdo. Mas sensibilidade que se deixa afetar tal como o paladar não apurado é tomado de surpresa e repugna o alimento que o desagrada. O bom gosto implica no refinamento dessa sensibilidade a ponto de precaver-se daquilo que choca o gosto. “O bom gosto é uma sensibilidade que evita tão naturalmente tudo o que é chocante que,

para quem não tem gosto, sua reação se torna simplesmente incompreensível” (VMI, p. 42; p. 76-77). A direção para a qual Gadamer conduz a sua compreensão de gosto é aquela do refinamento que permita operar com discernimento. Ora, se o gosto não é passível de argumentação que demonstre objetivamente o que é bom, então a formulação de um juízo com pretensão de validade social exige de quem o elabora, que tenha capacidade de discernimento. Para o autor “o fenômeno do gosto deve ser definido como um uma capacidade de discernimento espiritual” (VMI, p. 43; p. 77). Aqui Gadamer cita como exemplo a relação entre gosto e moda, e recorre a um nível de discernimento que permita a moderação para a formulação de um juízo próprio: juízo que equaciona a generalização social com o próprio gosto. É importante ter presente que aqui estão postos aspectos estruturantes da hermenêutica de Gadamer: o discernimento espiritual do gosto anda na mesma direção do discernimento próprio da compreensão; e o caráter de moderação do juízo guarda a relação entre todo e parte que o autor colocará na base do caráter de aplicação da hermenêutica (aspectos que serão trabalhados no segundo capítulo da segunda parte de VMI). Pode-se ainda afirmar que o discernimento, próprio do gosto e também do agir, apresenta-se como articulado entre estética e ética: tanto o gosto vale-se da vida prática (“realidade ética do homem”), quanto os juízos de valor tem no gosto um complemento imprescindível. Gadamer chega a afirmar “que todas as decisões éticas exigem gosto” (VMI, p. 45; p. 80). Portanto, o gosto é formador de uma sensibilidade aguçada que permite, não só reconhecer o belo e aprazível, mas também dá elementos consistentes para a formulação de juízos que orientam o agir.

Gadamer vale-se do conceito de vivência para tratar do modo de ser do estético a ponto de tratar a experiência estética como a “forma de ser da própria vivência” (VMI, p. 75; p. 116). No percurso especulativo em torno do conceito de vivência, o autor afasta-o de uma perspectiva restrita ao conhecimento e o conduz a uma dimensão ontológica. Sem aqui refazer o percurso do autor, que chega ao conceito de vivência a partir de uma análise da hermenêutica romântica e possíveis debates com autores de outras tradições filosóficas, toma-se o caráter ontológico da vivência marcado pela sua inesgotabilidade. “O que denominamos enfaticamente de vivência significa pois algo inesquecível e insubstituível, basicamente inesgotável para a determinação compreensiva de seu significado” (VMI, p. 73; p. 113). Portanto, a vivência não se esgota no momento de um acontecimento, mas toma uma dimensão de produção de sentido na duração e, nessa produção de sentido, mostra-se inesgotável. Ora, o que uma

experiência estética produz é isso que se apresenta na estrutura da vivência: para além da consciência estética, a experiência estética dá-se de modo arrebatador e a obra de arte apresenta-se na condição de um tu que promove inesgotáveis possibilidades compreensivas. E isso não se limita à possibilidade de atribuição de significados pela consciência. O caráter ontológico da vivência estética faz com que se dê um reaprender a viver por conta da intensidade da experiência. A experiência estética tem um caráter determinante na hermenêutica filosófica em fazer a ultrapassagem dos limites da filosofia da consciência e colocar a compreensão no âmbito da filosofia prática – aquela compreensão que só se dá mediante o discernimento. E esse discernimento exige um homem com agudez de espírito, portanto, capaz de aprender com suas experiências. Daí uma vez mais o caráter decisivo da experiência da obra de arte. “A experiência da arte jamais compreende apenas um sentido cognoscível [...] A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos” (HOA, p. 7). Não há uma objetividade da vivência estética que possa ser classificada ou informada como objeto do conhecimento, mas para além de qualquer objetividade da consciência, a vivência estética toma a estrutura do jogo: uma estrutura transformadora daqueles que participam do jogo. Mais adiante trataremos da transformação em configuração, que explicitará esse caráter de jogo. O que a vivência da obra de arte provoca inclui tanto um “encontro consigo mesmo”, quanto um “exceder-se a si mesmo” (cf. HOA, p. 7). Em *Verdade e Método*, Gadamer caracteriza que “a determinação da obra de arte é tornar-se uma vivência estética, ou seja, arrancar de um golpe aquele que a vive dos nexos de sua vida por força da obra de arte, sem deixar de referi-lo ao todo de sua existência” (VMI, p. 75-76; p. 116). Essa experiência da obra de arte afeta desde a sensibilidade e deixa sua marca à revelia da intencionalidade da consciência. Se partíssemos de uma concepção filosófica ainda centrada na subjetividade moderna, teríamos de dizer que a afetação à sensibilidade que a arte provoca tem algo de “ilícito”, quase como uma entrada de contrabando. Isso porque a relação com a obra de arte não obedece aos ditames da consciência intencional. Porém, colocando a questão na perspectiva hermenêutica, que descentra a subjetividade e põe a relação com a obra de arte no plano de um jogo, então é possível dizer que a relação com a obra de arte é constituidora daquele que se deixa afetar por ela. Não há como permanecer inabalável frente à experiência estética. Ou ainda: só há experiência estética quando a intensidade de tal vivência nos faz sairmos diferentes dela. Tal experiência possibilita o confronto consigo mesmo; ou ainda: poder olhar para

si de outro modo. Daí o caráter de autocompreensão. Em *O jogo da arte*, texto de 1977, Gadamer aponta a representação mímica como expressão de um caráter verdadeiro de algo que se quer ser no jogo do papel desempenhado: nesse sentido, a arte é constituidora. A representação mímica não é fingimento, mas aparência verdadeira. “Não poderemos perder de vista esse sentido ontológico de mímica e de mimesis se quisermos perceber em que sentido essencial a arte possui o caráter de jogo” (HOA, p. 54). A arte expressa-se como um jogo de aparência – e aqui entenda-se aparência verdadeira – entre os partícipes desse jogo. Mais a frente o autor vale-se da metáfora do espelho para apontar esse caráter de estar frente a si mesmo no jogo da arte:

O jogo da arte é muito mais um espelho que sempre emerge novamente através dos milênios diante de nós, um espelho no qual olhamos para nós mesmos – com frequência de maneira por demais inesperada, com frequência de maneira por demais estranha – no qual olhamos como somos, como poderíamos ser, o que acontece conosco. (HOA, p. 56).

Na hermenêutica filosófica o jogo cumpre um papel de desfazer velhas tensões entre objetividade e subjetividade e assim torna possível à obra de arte trazer algo de verdadeiro quando da experiência com ela. Deniau, tratando do jogo como algo que intermedeia objetividade e subjetividade, afirma: “O jogo reduz as oposições que Gadamer pretende desconstruir: de um lado aquela do sujeito e da objetividade, de outro aquela do substrato e suas qualidades” (2004, p. 15). O jogo está *entre* aquele que joga e o que é jogado, numa posição de mediação. “Neste sentido o jogo é um processo ‘intermediário’, irreduzível a seus momentos ‘objetivo’ (*este que se apresenta*) e ‘subjetivo’ (*aquele a quem o jogo se apresenta*) pelos quais se desenrola” (DENIAU, 2004, p. 15). No jogo o homem compreende a si para além de sua ipseidade e sua subjetividade extravasa seu eu. Trata-se de um momento ontológico decisivo. Tal como em sua concepção de jogo, Gadamer trata a experiência estética a partir da uma perspectiva ontológica que anuncia o caráter arrebatador que a obra de arte provoca, capaz de provocar uma autocompreensão da existência. Isso porque a obra de arte é um autêntico outro que fala num plano histórico, fala frente à realidade histórica do homem. Não há um sentido atemporal que possa ser captado da obra de arte pela consciência. A obra fala a partir de sua historicidade: desde o seu tempo até a realidade histórica de quem esteja aberto a ela, numa inesgotabilidade de possibilidades compreensivas. A cada experiência que a obra de arte proporciona, novos horizontes compreensivos mostram-se possíveis. E essa experiência toma uma dimensão autoral: aquele que

vivencia a obra de arte completa-a, a seu tempo histórico, na atribuição de significado. Isso é possível porque “*todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado, sendo ela mesma uma parte desse acontecimento* (VMI, p. 105; p. 151). Aqui Gadamer aponta uma consequência hermenêutica determinante: a verdade não está mais na perspectiva neutra dada pelas ciências da natureza, mas toma caráter interpretativo a partir da experiência constituinte da compreensão. A consequência última dessa ontologia da obra de arte é a derrocada da possibilidade da verdade fundada na consciência, e até então tomada numa perspectiva de neutralidade, para um horizonte interpretativo em que a obra de arte prova uma autêntica experiência constituidora de um conteúdo verdadeiro. Aqui fica demarcado o modo como a concepção de experiência estética está na base da virada hermenêutica: a compreensão de que não há um conteúdo neutro da verdade a ser expresso na linguagem. No capítulo em que abordaremos diretamente o tema da linguagem essa questão será retomada. Em razão desse aspecto de não neutralidade da verdade é que se ressalta a ênfase dada por Gadamer a uma filosofia que, considerando a experiência estética como um dos seus eixos, é marcada por um caráter de abertura ao que está até então oculto e reconhece a experiência estética como elemento de superação dos limites impostos pelas filosofias modernas da subjetividade.

Portanto, Gadamer afasta-se de uma perspectiva subjetivista e, por conseguinte, de uma estética que se mostra à consciência. A estrutura do jogo será determinante para compreender o caráter de experiência da arte, o qual o autor refere como um dos eixos da hermenêutica filosófica. Aqui há um deslocamento de uma filosofia que se ocupa com a consciência do sujeito, para uma filosofia que passará a ocupar-se com aquilo que está “entre” os partícipes de um jogo. Daí o deslocamento que o autor trata em relação ao jogo: a subjetividade que importa já não mais se apresenta na individualidade do jogador, mas no próprio jogo que está sendo jogado. Não mais interessa uma subjetividade dada, mas uma subjetividade em constituição na relação estabelecida em função do jogo. A experiência da arte toma esse caráter de interação do jogo: entre a obra e seu apreciador não resta um significado a ser tomado pela consciência, mas a obra de arte fala ao seu apreciador e este atribui-lhe significado tal como um novo autor da obra. Porém, o significado constituído não está nem no movimento da obra ao apreciador, e nem na ação da consciência do apreciador sobre a obra, mas no jogo entre

obra e apreciador que toma a estrutura da vivência. Ao tratar do conceito de jogo, Gadamer situa o caráter de experiência da arte frente à subjetividade:

Já tínhamos visto que o objeto de nossa reflexão não é a consciência estética, mas a experiência da arte e, com ela, a questão pelo modo do ser da obra de arte. Mas a experiência da arte que precisamos fixar contra a nivelção da consciência estética consiste justamente em que a obra de arte não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si. Antes, a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. (VMI, p. 108; p. 155).

Aqui cabe trazer o jogo como espetáculo: representação que toma o caráter de realidade. Em *O jogo da arte*, ao tratar da mímica, Gadamer aponta a arte como constituidora de uma aparência verdadeira. “A representação mímica não é nenhum jogo de fingimento, mas um jogo que se manifesta enquanto jogo de modo que não é tomado por nenhuma outra coisa senão pelo que gostaria de ser: mera representação” (HOA, p. 53-54). E o que a representação traz é uma aparência que não é falsa, que não quer enganar, mas é verdadeira como aparência. O ator que representa não pretende dar ao espectador uma falsa aparência, mas criar uma aparência que se mostre verdadeira no jogo do espetáculo. O aspecto religioso que caracteriza a tragédia grega inclui isso que aqui está em questão: na duração do espetáculo há uma aparência que se mostra como realidade autêntica, realidade constituída no jogo, para além de qualquer objetividade que possa ser descrita. Não é um mundo sobressalente que se dá no jogo do espetáculo, mas um mundo verdadeiro como aparência dada na representação. Há um caráter mimético no jogo que não está na simples imitação como reprodução modificada da realidade, mas na autenticidade que a representação toma no espetáculo como jogo transformador que amplia o mundo compreendido.

O que o jogo da arte provoca é uma “transformação em configuração” (*Gebilde*)<sup>9</sup>: dar uma nova forma, uma nova aparência, que já não é mais apenas uma modificação do que havia antes, mas transformação que se apresenta como verdadeira. Afirma Gadamer: “A esta mudança em que o jogo humano alcança sua verdadeira consumação, tornando-se arte, chamo de *transformação em configuração*” (VMI, p. 116; p. 165). O autor dá ao jogo, e especialmente ao jogo que se expressa como arte, um caráter de verdade autêntica. Está para além da modificação, pois a modificação guarda

---

<sup>9</sup> *Gebilde*, aqui traduzido por configuração, em alemão também tem o sentido de criação e composição.



algo do que fora originalmente. A transformação implica em tornar-se outra coisa que não mais o que fora antes: “a transformação em configuração significa que aquilo era antes não é mais” (VMI, p. 116; p. 166). Só se poderá sustentar tal discurso com coerência mediante ao abrir mão de uma filosofia da subjetividade aos moldes da modernidade. Portanto, não está em questão o sujeito que se constitui no jogo, mas uma subjetividade do jogo e um sujeito partícipe do jogo. Não se trata de uma total ruptura com a ideia de sujeito. Mas trata-se de um deslocamento do foco filosófico: o que o conceito de jogo nos aponta é um foco na relação entre os jogadores e a transformação que se dá por essa interação. Se tomarmos cada um dos partícipes de um jogo na sua individualidade, não haverá transformação. “O jogo, ele mesmo, é uma transformação tal que a identidade daquele que joga não continua existindo para ninguém” (VMI, p. 117; p. 167). A duração do jogo é que toma para si a subjetividade. Na sequência deste estudo será melhor explorada a implicação do conceito de jogo à concepção de subjetividade. O que a obra de arte proporciona – na interação do jogo – é fazer parte de um mundo totalmente transformado. Não um mundo exterior, mas um mundo que é compartilhado pelos jogadores. E esse é o sentido da linguagem: que os homens tenham e possam representar mundo. Na última parte do primeiro volume de *Verdade e Método*, Gadamer aponta para essa experiência de mundo constituída na linguagem, a qual precisa ser compreendida como alcance último da experiência da obra de arte:

A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham *mundo*, nela se representa *mundo*. Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas esse estar-aí do mundo é constituído pela linguagem. (VMI, p. 446-447; p. 571).

O mundo constituído pela linguagem é configuração que se dá no jogo. Não é um mundo preexistente que se revela. Mas é um mundo que só pode existir assim como a aparência – que é verdadeira – da obra de arte. Mundo que se constitui na duração do jogo, na duração da experiência transformadora que a obra de arte proporciona. Não está em questão uma consciência de mundo ou uma consciência estética. Não há objeto a ser tomado pela consciência. A experiência estética é constituída e também constituidora na duração do jogo como interação entre os partícipes. “É uma parte do *processo ontológico da representação* e pertence essencialmente ao jogo como jogo” (VMI, p. 122; p. 172). O jogo da arte dá-se numa temporalidade que não se esgota como instante, mas que se mostra como duração e que pode, inclusive, tomar a dimensão de

presentificação de aspectos da tradição. A experiência da arte não se reduz ao efêmero de um deleite, mas produz-se como vivência duradoura que se estende na existência daquele que a faz e por isso é constituidora. “[Aquilo] que é apresentado ao espectador como jogo da arte não se esgota na mera elevação do momento, mas comporta uma pretensão de duração e a duração de uma pretensão (*Anspruch*)” (VMI, p. 131; p. 184). E por isso o expectador não é mais um ente passivo afetado pelo espetáculo, mas faz parte do jogo do espetáculo. Tal qual a catarse provocada na tragédia grega – a dimensão religiosa do espetáculo – no jogo do espetáculo o expectador não é assistente, mas jogador que se vê transformado por esta experiência e por isso está constituindo a duração do próprio jogo. “O espectador é um momento da essência do próprio espetáculo que denominamos de estético” (VMI, p. 133; p. 186).

O que a experiência estética possibilita é uma tal abertura sem a qual não haveria a possibilidade da compreensão. A obra de arte é um tu que não pode ser apreendido à consciência num sentido objetivamente captável. Portanto, não se compreende a obra em si. Estar diante de uma obra de arte e abrir-se a ela implica dar-se conta de seu estranhamento e de seu caráter inabitual, conforme comenta Flickinger (2010, p. 72): “Quando postados diante de uma obra de arte, o seu vir-nos ao encontro traz-nos algo de estranho, alheio, outro inabitual”. Experimentar a obra de arte possibilita que o acontecimento da experiência na sua duração diga algo de verdadeiro próprio da interação que provoca; possibilita ao “tu” – a obra de arte – dizer algo frente à abertura daquele que vive uma autêntica experiência. No prefácio à segunda edição de *Verdade e Método*, Gadamer caracteriza o papel sistemático central que o conceito de experiência ocupa em sua obra e, avaliando as consequências de sua afirmação emblemática – “o ser que pode ser compreendido é linguagem” – explicita o que cabe à compreensão: “penso ter demonstrado corretamente que esse compreender não compreende o tu, mas aquilo que este nos diz de verdadeiro” (VMI, p. 23<sup>10</sup>). E é isto que a experiência estética proporciona: abrir mão de qualquer pretensão metodológica de apreensão de algo em si – compreender o tu – em detrimento do caráter de interpretação que se dá no plano do discernimento: aquilo que o tu tem a dizer e que pode ser compreendido numa perspectiva de abertura.

---

<sup>10</sup> A referência ao prefácio de VMI dá-se apenas pela paginação da tradução em língua portuguesa, da Ed. Vozes.

#### **1.4 Sensibilidade e estética: diálogo entre Levinas e Gadamer**

A sensibilidade – tal como a concebe Levinas – e a estética – na concepção de Gadamer – tem um importante aspecto em comum que aqui interessa ao diálogo que se pretende estabelecer entre ambos os autores: tanto a sensibilidade do corpo que goza a vida, quanto a experiência frente à obra de arte põem-se numa direção além daquela da filosofia da reflexão. Sensibilidade e estética dão-se, não como apreensão do mundo, mas como abertura frente ao estranhamento do mundo. O afetar-se a partir do gozo da vida ou frente à obra de arte dá-se à revelia de qualquer fundamento que oriente algum entendimento a ser apreendido. Só há sensibilidade, só há experiência estética, quando permite-se – abertura – o inesperado, o estranho. Em ambos os conceitos em estudo, a consciência perde seu caráter preponderante. Sensibilidade e estética, como conceitos estruturantes em Levinas e Gadamer, criam a possibilidade da abertura ao inusitado e isso possibilita tanto uma nova concepção de compreensão do mundo, quanto implica na abertura à radicalidade da diferença: à alteridade. E é por isso que os conceitos de sensibilidade e estética são trazidos no primeiro movimento conceitual deste estudo que visa pensar o diálogo.

Schiller já chamava a atenção para o equívoco de se manter em tensão sensibilidade e razão. E o fez apontando a ludicidade como superação, tanto de uma sensibilidade como percepção sensorial, quanto da atemporalidade pretendida pela consciência. O que o impulso lúdico schilleriano traz em decisivo é o posicionamento da beleza no centro da condição humana: aspirar à beleza é orientar-se de modo verdadeiro e perfeito. Reconhecer a beleza não é apenas de ordem sensorial, mas exige um tal refinamento de espírito em que é preciso saber contemplar no figurado também o não figurativamente representável. E isso implica num descentramento da consciência para deixar a própria beleza mostrar-se. O belo não é o resultado de dados sensíveis trazidos à consciência para um juízo estético. Mas também não se reduz à efemeridade de uma impressão. Com Levinas, ousa-se dizer que a beleza à qual o impulso lúdico schilleriano conduz é aquela que reside no tempo como duração, tal como a saciação que se sacia de sua própria saciedade e prolonga-se no gozo. É o caso do alimento que não se reduz à tomada de algo para comer, mas se dá como vivência estética da saciação que possibilita gozar a saciação numa continuidade que se estende para além do ato. Algo similar se dá com a experiência da obra de arte em Gadamer: aquele que faz a experiência estética não o faz a partir de uma intenção de realizá-la, mas é tomado pela

obra de arte que lhe fala – e isso porque houve uma abertura original em deixar a obra expressar-se. A experiência estética não se esgota como acontecimento vivido, mas toma um caráter de duração na transformação que ela provoca e se mostra como um todo. Em todas essas análises: da beleza do impulso lúdico, do gozo e da experiência estética, resta em comum, ao menos, uma temporalidade que se apresenta como duração – mas não como perenidade – e que arranca o homem que vive tais experiências do aprisionamento atemporal da consciência. Somente um homem sensivelmente refinado será capaz de suportar a intensidade de tais experiências. E será tal sensibilidade que possibilitará ao homem tornar-se capaz de compreender as implicações últimas da condição humana e, por isso, alcançar um nível de abertura que lhe permita estar num autêntico diálogo frente a quem lhe é inteiramente estranho e inapreensível.

Em Levinas, a sensibilidade é ainda movimento primeiro da constituição da subjetividade e, como tal, cria as condições para a ética. A sensibilidade marca a constituição de um *eu* feliz, capaz de gozar a vida sem sentir-se ameaçado em sua permanência na vida. A sensibilidade está marcada pela saída de uma condição meramente de estar no mundo, para ingressar numa vida feliz. Inicialmente o *eu* é para si: toma posse do mundo e estabelece morada. Egoísta ao gozar a vida, o *eu* assegura-se de não estar ameaçado em sua constituição subjetiva. No entanto, em Levinas este egoísmo cumpre papel determinante na constituição de uma subjetividade que poderá abrir-se para outrem de modo incondicional. Somente de um sujeito que aprendeu a gozar a vida de modo intenso e que se estabelece no mundo sem sentir-se ameaçado em sua mesmidade, é que se poderá esperar a capacidade de acolhida a outrem por inteiro. E isso não se esgota na mera satisfação das necessidades elementares, mas se dá porque a felicidade alcançada pelo gozo possibilita ao sujeito desenvolver uma sensibilidade, de tal modo elevada, que poderá colocar-se em atitude de total acolhida a outrem que se mostra. A fome de outrem é apelo incondicional; mas dar-se conta deste apelo e responder-lhe eticamente implica uma sensibilidade à fome alheia. Nisto principia a constituição ética: uma tal sensibilidade em que se torna impossível ficar indiferente frente à dor do estranho que apela por uma resposta; sentir-se responsável aquém de qualquer escolha racional previamente feita e além do alcance de qualquer juízo de valor sobre a situação que se mostra. É porque a ética brota da sensibilidade que Levinas dará ao mandamento hebraico – “Tu não cometerás assassinato” (Ver TI, p. 217; p. 178. TI, p. 339; p. 283. EI, p. 83; p. 80) – o caráter de imperativo ético: muito

mais do que evitar o ato homicida, o imperativo remete a não deixar morrer. Responder eticamente à dor alheia não é uma ação decorrente de uma escolha deliberada; antes de qualquer escolha é movimento humano impulsionado por uma sensibilidade que não permite ficar indiferente àquele que sofre. E é nesta dimensão da sensibilidade, em que se torna possível a ética, que principia o humano. O “para si” constitui-se de tal modo que torna-se “para o outro”. Eis o nível de abertura – acolhida – a que a sensibilidade conduz.

Em Gadamer a experiência estética ganha uma dimensão para além de qualquer perspectiva solipsista. A experiência estética jamais será mero deleite do indivíduo que aprecia uma expressão artística. Esta experiência, para efetivar-se, não pode prescindir de abertura. Só há experiência estética porque há uma abertura que possibilita deslocar-se para o universo do outro. Tal experiência é, sempre, experiência da alteridade e, por conseguinte, é experiência ética. Por isso “[...] a experiência estética, enquanto uma experiência hermenêutica, é inseparável do reconhecimento ético do outro, em que a consciência é profundamente dependente daquilo que está fora, de realidades culturais” (HERMANN, 2010, p. 54). Assim como no jogo o jogador não é sujeito, também na experiência estética não pode haver um apreciador que determine um juízo sobre a obra de arte. Só há experiência estética se há abertura ao estranho. Por isso a experiência estética é uma experiência da alteridade. Exige que se deixe o outro falar. Daí decorre a estrutura do diálogo: movimento primeiro de abertura ao estranho para depois estabelecer-se a interação. Para Gadamer essa abertura está no mesmo plano frente à alteridade da obra de arte, da tradição ou de um interlocutor. Em todos os casos há um estranhamento que a sensibilidade deverá ser capaz de deixá-lo mostrar-se. O caráter determinante que a abertura toma no pensamento gadameriano justifica-se por ser a única possibilidade de estabelecimento de alguma experiência verdadeira de interação.

Sensibilidade, em Levinas, e estética, em Gadamer, apresentam-se em campos conceituais distintos das obras destes autores. Enquanto o primeiro trata da sensibilidade em duas das obras principais – *Totalité et Infini* e *Autrement Qu’être* – como movimento de constituição subjetiva até a resposta ética, o segundo ancora na experiência da obra de arte e da tradição – conforme verifica-se em *Verdade e Método* – a possibilidade da compreensão hermenêutica. Não é difícil perceber que ambos os conceitos entre os autores não são compartilhados e sequer cumprem papéis similares nas estruturas argumentativas de suas obras centrais. Ainda assim, a aproximação que

aqui se apresenta entre os conceitos não se dá meramente por aspectos de ordem periférica no pensamento de ambos os autores. Ao trazer Schiller e Nietzsche ao debate apontou-se para um deslocamento no pensamento filosófico sobre o posicionamento da razão e da sensibilidade, com ênfase à crítica sobre o equívoco da modernidade ao dar à razão uma predominância sobre a sensibilidade. Mas ainda mais do que isso: com Schiller e Nietzsche reivindicou-se uma outra compreensão de sensibilidade, menos ligada ao serviço que os sentidos prestam ao entendimento, e, diferentemente da lógica da percepção sensorial, sensibilidade com ênfase ao afetar-se pela beleza da obra de arte. Em comum entre Levinas e Gadamer – e isso é decisivo em suas obras – está o posicionamento da sensibilidade como movimento primeiro. Tanto em Levinas quanto em Gadamer, o movimento sensível de “abrir-se a” é anterior a qualquer entendimento do tipo “ter consciência de”. Não obstante, deve-se ter em vista que há um ponto importante que os distancia: para Levinas a sensibilidade é anterior à linguagem e em Gadamer a experiência da obra de arte já é linguagem. Tão importante é este ponto de distanciamento entre os dois autores, que no capítulo subsequente deste trabalho dar-se-á atenção a ele quando da constituição da subjetividade. Tendo ciência de que um autor trata da sensibilidade anterior à linguagem e o outro a concebe já na linguagem, ainda assim é adequado afirmar que em ambos a sensibilidade é distinta da “consciência de” e por isso remete ao aberto: a redação levinasiana privilegia a acolhida e a redação gadameriana privilegia a abertura. Em Levinas a acolhida e em Gadamer a abertura são conceitos determinantes do conjunto de suas obras. E o que há de mais intenso na sensibilidade, tal como Levinas a entende, e na experiência estética, pensada por Gadamer, é a saída radical do solipsismo na filosofia. Ambos os autores lançam o sujeito para além dos limites da consciência e reelaboram a subjetividade a partir de uma perspectiva de abertura.

### **1.5 Sensibilidade, estética e educação**

O presente estudo reconhece a impossibilidade de fundamentos universais para a educação. Ora, a exposição inicialmente feita sobre os limites da pura razão e o posicionamento dado à sensibilidade como condição da constituição do humano – rumo a uma subjetividade sensível ao invés de uma subjetividade transcendental – justificam tal posição inicial de ruptura com fundamentos universais. As teorias dos impulsos em Schiller e Nietzsche aqui possibilitam pensar uma concepção de formação que já não

mais é orientada por ideias de humanidade. Em lugar de perseguir qualquer ideal de humanidade direcionado pela razão, com Levinas e Gadamer este trabalho orienta-se na direção de múltiplas possibilidades de formação. Portanto, o homem não é determinado por qualquer fundamento, mas é todo inteiro possibilidade, abertura ao estranho e ao inesperado. Não há sujeito moral previamente concebido e que pode ser formado por um movimento de elevação da natureza para o esclarecimento. Em lugar disso resta o homem indeterminável. O que Schiller, ainda ao final do século XVIII, e Nietzsche, já no adiantar do século XIX, aqui apresentam de mais decisivo é a constatação dos limites do império da razão e de toda concepção de unidade e de totalidade daí decorrentes. Hermann (2010) identifica que o pensamento filosófico e pedagógico, a partir do século XVIII, abre-se a questionamentos sobre os limites do racionalismo frente aos desafios da formação do sujeito moral:

Pode a educação enfrentar a questão ética apenas na perspectiva do racionalismo, ou seja, como algo que se conhece, uma consciência que depende apenas da dimensão cognitiva e racional? E como ficam para a formação aqueles elementos de nosso juízo moral que não são aprendidos cognitivamente? (p. 33).

A referência a Schiller neste trabalho permite situar como a filosofia se dá conta dos limites da pura razão, especialmente quando da formação do sujeito moral. Da mesma forma a referência a Nietzsche remete a um ponto de inflexão em relação aos rumos da dialética do esclarecimento. Ambos os autores aqui foram trazidos para situar um deslocamento da razão, que se pretendia universal e absoluta, para uma preocupação estética com a compreensão da constituição humana. Acompanhando o deslocamento feito por Schiller e Nietzsche, a concepção levinasiana de sensibilidade e a abordagem de Gadamer sobre a experiência estética respondem aos questionamentos de Hermann com um aspecto em comum: a constituição do sujeito moral tem elementos decisivos anteriores a quaisquer processos de entendimento que se estabeleçam no nível da consciência. Muito mais do que consciência da boa ação conforme a razão, Levinas e Gadamer tem em comum a concepção de um sujeito sensível e, por isso, em atitude de abertura frente a outrem. Levinas e Gadamer nos dão elementos para pensar uma educação a partir da sensibilidade, capaz de criar condições para que o sujeito constitua-se num plano de abertura. A educação não forma sujeitos morais aos moldes de uma ação intencional externa sobre o educando. A formação do sujeito moral não pode ser almejada como um fim resultante de uma ação concebida por outrem. Isso por não se

tratar de um ideal a ser alcançado e menos ainda pode ser uma ação com garantias a atingir em decorrência de qualquer método aplicado. Uma educação a partir da sensibilidade dá aos sujeitos as condições para a formação, mas não lhes determina como deverão ser formados. Esta argumentação caminha na direção de uma concepção de educação que se orienta muito mais na perspectiva autocriativa daqueles que se educam, do que por outra centrada na intencionalidade de quem se propõe a educar. A sequência de argumentos construídos neste trabalho dá conta de explicitar esta posição. Avançando neste eixo argumentativo, veja-se como em Levinas e em Gadamer é possível aplicar suas concepções de sensibilidade e de experiência estética ao plano da formação humana e, em decorrência, aos processos educativos.

Ao tratar da sensibilidade como movimento primeiro da constituição da subjetividade, Levinas não está operando com elementos de psicologia do desenvolvimento que permitam fazer uma correspondência com fases da formação do sujeito. Portanto, seria ingênua qualquer tentativa de associar a sensibilidade levinasiana com etapas formativas. Aliás, isso será gradativamente retomado até o final deste trabalho a fim de posicionar adequadamente a abordagem que se quer dar a partir dos autores centrais deste estudo. Em lugar de tratar de estágios da formação ou do desenvolvimento, o que se propõe é um exercício de construção teórica desde a concepção levinasiana de sensibilidade para pensar aspectos da formação numa perspectiva educacional. O primeiro aspecto a ser considerado é que, se a sensibilidade é movimento primeiro da constituição do sujeito, então um processo formativo não poderá estar indiferente a isso. Todo o plano educacional que se apresentar com um determinismo instrucional em detrimento de possibilitar vivências que possam ser elaboradas pelo próprio sujeito, estará em via discordante da formação de uma subjetividade desde a sensibilidade. Toda a prática educacional que vise o rigor disciplinar como modo de condicionar o corpo aos ditames de uma moral vinda de fora do sujeito, apenas contribuirá para o embrutecimento da sensibilidade. O que aqui parece plausível afirmar em relação à formação, na esteira do pensamento levinasiano, é que os processos educativos não podem estar na contra-mão da constituição da humanidade e que, portanto, a formação do sujeito deve principiar pela sensibilidade. Somente àquele que lhe seja possibilitado gozar de sua existência será possível almejar o desenvolvimento de uma sensibilidade aguçada e conseqüente abertura a outrem. Mas isso não garante um fim a ser atingido. Aliás, não há garantias que possam ser dadas na



educação. E menos ainda há métodos a serem empregados para alcançar um fim idealizado. Razões pelas quais este trabalho situa-se num eixo de debate para além das garantias prometidas pelos métodos e desloca o debate sobre educação para o plano das possibilidades. Se, por vezes, o discurso educacional de nosso tempo assume a roupagem da prestação de serviços e quer oferecer garantias formativas decorrentes das metodologias de ensino, aqui se toma direção distinta e assume-se a imprevisibilidade como elemento que compõe a formação humana. O que se aprende com Levinas, neste ponto em que se está tratando, é que a principal contribuição da educação está em possibilitar as condições para uma constituição humana plena, desde a sensibilidade. A que conduzirá a formação é resposta que só poderá ser dada por cada sujeito. Se por um lado possa parecer frustrante a exigência de se abandonar as pretensões de controle no processo formativo, por outro é esse mesmo abandono que tornará possível ao educando constituir-se do modo mais pleno a que ele possa alcançar. Educar, muito antes do que dar a direção formativa, exige colocar o processo de formação no plano do aberto.

Pensando-se a perspectiva formativa com Gadamer, é importante destacar o aspecto moral que toma a estética: a capacidade de julgar frente a situações do quotidiano exige tanto elementos lógicos quanto do gosto (sensibilidade). Gadamer é enfático na questão do gosto: “todas as decisões éticas exigem o gosto” (VMI, p. 45; p. 80). A capacidade de discernimento frente à exigência de deliberação não se esgota numa técnica de tomada de decisões ou na observância tácita de códigos de conduta, mas exige um nível de refinamento que só é possível num sujeito com sensibilidade apurada. Gadamer chama de “homem experimentado”, aquele que tem “agudeza de espírito” (VMI, p. 328; p. 425), ao que é capaz de tomar decisões em nível sofisticado de discernimento. Em Gadamer o gosto se apresenta como “uma capacidade de discernimento espiritual” (VMI, p. 43; p. 77). Aprender a discernir sobre o agir implica uma racionalidade que não esteja embrutecida pela pretensão absoluta de objetividade nas tomadas de decisões. Discernir sobre o agir exige uma racionalidade sensível, a um tempo capaz de orientar-se por princípios já previamente amadurecidos (de ordem lógica), a outro capaz de avaliar a singularidade de cada situação de tomada de decisão (da ordem do gosto). O que une ambos os aspectos é a abertura do sujeito – tal como no jogo da arte – que permite deixar o contexto vivido mostrar-se. Sujeito não mais sustentado na consciência, e sim subjetividade aberta que se dá na interação do jogo. Ora, a concepção de educação que daí se pode derivar estará orientada pela perspectiva

da formação para o discernimento a partir de uma racionalidade sensível. Diferentemente da tradição humanista e seus desdobramentos da modernidade, uma formação para o discernimento não toma qualquer ideal de homem a alcançar. E nem se poderia ousar dizer que se vise um homem com agudez de espírito como *telos* do processo educativo, pois tal adjetivação não guarda elementos de determinação que se possa tomar como padrões a serem alcançados. O caráter de abertura concebido por Gadamer toma a forma da projeção em direção ao horizonte: o que está por vir é sempre desconhecido, e o que se alcança só o foi alcançado porque se permitiu rumar ao desconhecido. Com Gadamer é possível dizer que a formação dá-se como mediação que, pelo jogo, transforma-se em configuração: formação que permite tornar-se outro. A abertura frente à alteridade da obra de arte possibilita uma experiência radical de configuração. Em termos de formação é importante ter presente que aquilo que o sujeito se constituirá não é determinado por uma ação externa sobre ele, mas a sua constituição principia desde si. A obra de arte por si só não provoca transformação. Tanto quanto o sujeito não toma algo da obra de modo intencional. Mas é a abertura frente à obra que torna possível a transformação. O que caracteriza a formação num processo educativo não são os conteúdos transmitidos de um sujeito a outro, mas é a sensibilidade – própria da experiência estética – que torna possível *formar-se* e *transformar-se* a partir da abertura a uma alteridade que fala. A experiência da obra de arte deve nos ensinar que os processos formativos necessitam pensar o problema da verdade para além das perspectivas de neutralidade impostas pelas ciências da natureza e pelas filosofias da consciência. Com Gadamer chega-se a uma concepção de educação que não se determina pela rigorosidade de métodos aplicados e nem por uma eficiência da ação ensinante. A concepção de educação que cabe tratar toma a direção de um processo de desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de abertura. Aquilo a que o educando aprenderá será o que lhe permitirá transformar-se para além do que já é.

Se a modernidade preconizou processos formativos como modos de aperfeiçoamento humano ou elevação à razão, com Levinas e Gadamer chegamos a uma outra concepção: formação desde a sensibilidade que provoca o descentramento do sujeito pela abertura à alteridade. Se já foi dito que este trabalho concebe a educação sem recorrer a fundamentos universais, também cabe afirmar que a concepção de educação aqui perscrutada afasta-se também daquela das ideias de uma racionalidade científica. Outrossim, afirma-se uma educação desde a sensibilidade, em que ação

educativa não pressupõe e nem tolera qualquer forma de objetificação daquele a quem se dirige. Não há um educando que será formado como consequência direta da ação do educador. O que se concebe é que a ação educativa dá-se como jogo, e a abertura destes partícipes ao fluxo que se dá no próprio jogo possibilitar-lhes-á que saiam transformados dessa experiência. E, embora os processos educativos possam ocorrer em todas as formas de interações humanas, aqui se quer evitar tornar este conceito excessivamente lato. Pensa-se, sim, a educação para além dos processos formais, mas com a delimitação teórica que aponte a ação educativa como acontecimento ético entre seus partícipes. Os capítulos seguintes demarcam quais são os limites que caracterizam a concepção do fenômeno educacional aqui tratada. Por ora, a fim de indicar o modo como se pensa a extensão do conceito de educação, cabe recorrer à estrutura simultaneamente aberta e fechada, à qual Gadamer aplica ao tratar do horizonte e da pergunta: perscruta-se um conceito de educação suficientemente aberto para que os seus fins não estejam previamente determinados e assim permita-se ao educando educar-se, mas também suficientemente encerrado numa perspectiva ética a fim de delimitar uma ação educativa que não possa prescindir do diálogo como condição de sua existência.

## 2 SUBJETIVIDADE

### 2.1 Contexto do debate em torno da subjetividade

A filosofia da modernidade deslocou seu fundamento da metafísica do ser para a metafísica da consciência e, com isso, deu à subjetividade um caráter de centralidade. Do *cogito* cartesiano, passando pela autonomia kantiana, até a dialética do esclarecimento hegeliana, a filosofia moderna constitui-se um humanismo que colocou o homem no centro da razão e, como tal, no centro do universo. A possibilidade de elevar-se de um estado de natureza para um estado racional – tarefa então atribuída à educação – coloca o homem em vias de um esclarecimento absoluto. A consciência dá ao sujeito a possibilidade de acesso à verdade, que o orientará em todos os assuntos, quer seja nas ciências, na moral ou nas artes. Com a filosofia da consciência substitui-se o fundamento ontológico pelo fundamento gnosiológico. É nesta perspectiva que o idealismo alemão traz o conceito de *Bildung* como constituição do sujeito racional que se elevou para além de seus instintos e paixões naturais à humanidade. Daí a ideia de que o homem, pela cultura, afasta-se da natureza. Humanidade, neste sentido, é uma condição a ser atingida e a formação cumpre papel decisivo em proporcionar que isso ocorra. Com Kant tem-se a ideia do aperfeiçoamento humano pela razão e a formação é uma capacidade humana a ser desenvolvida a fim de que possa atingir sua expressão mais plena. A educação é especialmente entendida por Kant como necessária ao alcance da humanidade plena, ao desenvolvimento formativo. “Ao educador caberia apoiar a implementação dessa disposição à razão, isto é, dessa capacidade exclusivamente humana de formação, no intuito de contrabalançar os perigos possíveis” (FLICKINGER, 2010, p. 89). Portanto, a educação introduz o sujeito na direção da formação para o esclarecimento. O que o ideário do esclarecimento aponta é uma humanidade que, pelo espírito, eleva-se à universalidade. Gadamer situa, a partir de Hegel, este caráter da formação: “A formação como elevação à universalidade é pois uma tarefa humana. Exige um sacrifício do que é particular em favor do universal” (VMI, p. 18; p. 48). Seguindo com a análise de Gadamer à concepção hegeliana de formação chega-se ao autorreconhecimento como elemento da formação na constituição do sujeito – retorno a si. O universal, fim a ser alcançado pela consciência, é alheamento e retorno a si. Em todo o projeto formativo da modernidade está a constituição de um sujeito capaz de – no âmbito da consciência – participar da universalidade da razão.

Deste modo, o discernimento da verdade – das ciências, da moral e das artes – dá-se na consciência.

No início do primeiro capítulo deste trabalho já apontou-se para alguns limites da razão universal ao tratar-se da sensibilidade como constituinte da humanidade do homem. Os argumentos já apresentados possibilitam pensar a humanidade de um modo distinto daquele da filosofia do esclarecimento, que se funda sobre a elevação à razão. A filosofia do esclarecimento sustenta-se sobre um fundamento metafísico: a consciência, pela qual o homem é partícipe da universalidade da razão.

Nietzsche é um dos principais responsáveis por colocar em crise a subjetividade moderna. Ao denunciar o modo como a dimensão apolínea suplantou a dionisíaca, Nietzsche está, conforme afirma em seu *Sobre o nascimento da tragédia*, destruindo o edifício da cultura apolínea. E destruir tal edifício significa retirar os fundamentos metafísicos postos, tanto ao longo do pensamento grego, quanto na modernidade. Toda pretensão de uma razão universal, segundo o autor, sustenta-se num predomínio do apolíneo em detrimento dionisíaco. Nietzsche está em busca de um outro homem, que conjuga ambos os impulsos e o expressa em sua vontade de potência. O homem nietzscheano não se constitui sobre bases ônticas e morais, mas expressa-se como fenômeno estético. Trata-se de um homem com poder criador: a vontade de poder se dá num horizonte inteiro de possibilidades de criação, sem fundamentos prévios que determinem qualquer coisa de seu caráter ou de algum fim a ser alcançado. Mas este homem só pode nascer a partir de uma ruptura, que toma forma a partir da negação de todas as bases metafísicas que sustentam o homem racional e que se traduz em sujeito moral. Daí as implicações da morte de Deus ao nascimento do homem. O anúncio do homem louco, descrito no aforismo 125 de *A gaia ciência* – “Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos!” (2001, p. 148) – deve também ser entendido como o anúncio da morte do sujeito moral e do humanismo. Com a morte de Deus encerram-se os fundamentos metafísicos e o homem está relegado a fazer de si aquilo que ele mesmo for capaz, sem uma razão à qual ele possa acessar e tornar-se partícipe. O homem está entregue às suas próprias mãos: solitário no mundo e tendo de criar a si mesmo. Vattimo vê no anúncio nietzscheano uma crise do humanismo, “o qual se encontra nessa condição inclusive por não poder mais resolver-se num apelo a um fundamento transcendente” (2007, p. 18). Do anúncio da morte de Deus decorre o fim de um humanismo fundado sob a consciência que participa da universalidade. Se não há

fundamento universal para a consciência, então não há humanidade comum aos homens. Sem humanidade comum não haverá humanismo e, especialmente, não há possibilidade de um projeto de formação que vise à elevação do espírito. Portanto, a ruptura com a metafísica operada pela filosofia contemporânea põe em crise a subjetividade e, por conseguinte, todo projeto de formação.

Ora, isso não se esgota com o discurso nietzscheano. Ao menos dois movimentos contemporâneos levam a termo as implicações do fim da subjetividade concebida como autodeterminação individual: a psicanálise e sua teoria do inconsciente e o giro linguístico. A psicanálise ao apresentar a teoria do inconsciente retira do indivíduo a possibilidade de autodeterminação, uma vez que toda a sua constituição inscreve-se sobre uma base que, primeiramente, ele próprio não dispõe dela tal como queira e, em segundo lugar, porque sua base inconsciente determina seu comportamento e suas escolhas com maior ênfase do que aquilo que lhe é disposto como consciente. O que a psicanálise faz é abater desde a origem todo o orgulho humanista, que pretendia alcançar uma condição racional tal que colocasse o homem para além de qualquer resignação à natureza. Ao invés de tal determinação racional sobre a natureza, a psicanálise apresenta um homem muito mais determinado pelas experiências recalçadas – que se traduzem em pulsões – e tendo de aprender a equilibrar-se entre suas determinações de ordem inconsciente e suas escolhas pretensamente conscientes. O homem concebido pela psicanálise com certeza está muito mais próximo daquele das pulsões nietzscheanas, que se elabora entre os instintos de natureza e sua racionalidade, do que aquele pretendido pelo humanismo. E para afastar ainda mais a concepção humanista de homem que se orienta pela consciência, veja-se alguns pontos do chamado giro linguístico. Aqui a abordagem será bastante breve, pois opta-se em dar maior atenção ao tema no próximo capítulo, quando se debaterá diretamente a linguagem. Por ora faz-se apenas um breve indicativo sobre o assunto. O que importa aqui apontar é o núcleo do giro linguístico, que desloca da consciência para a linguagem toda a possibilidade de conhecimento e de atribuição de significado. Portanto, a subjetividade centrada na consciência vê-se desprovida de toda possibilidade de apreender significados em si, e precisa descentrar-se para, na linguagem, negociar significações com seus interlocutores. O pensamento – tal como o concebera Descartes – perde sua conotação de centralidade do entendimento e passa a depender da linguagem. Ao invés do solipsismo do sujeito, a filosofia passa a ocupar-se com o que se pode existir para

além da consciência individual: a significação construída na linguagem, ou seja, na relação entre sujeitos. Daí o deslocamento da atenção dada à subjetividade para uma preocupação prioritária com a intersubjetividade.

Os autores que orientam este trabalho – Levinas e Gadamer – não estão indiferentes a esta ruptura com a filosofia da consciência e sua concepção de sujeito autodeterminado. Embora proponham alternativas distintas de resposta entre si, ambos abandonam a subjetividade fundada no solipsismo da consciência. Em questão está a possibilidade ou não de ainda sustentar alguma concepção de subjetividade após a ruptura com a metafísica. Antes de nos ocuparmos diretamente com a abordagem de ambos os autores de referência, vejamos uma possível classificação das abordagens filosóficas sobre a subjetividade ao longo do século XX. Para este intento toma-se a análise de Axel Honneth em seu livro *Crítica del agravio moral: patologias de la sociedad contemporánea*. No artigo *Autonomia descentrada*, Honneth destaca a psicanálise e o giro linguístico como determinantes para o fim da concepção moderna de subjetividade: “com estes dois movimentos intelectuais se destrói desde suas vertentes a ideia clássica de subjetividade ligada normativamente à ideia de autodeterminação individual” (2009, p. 276)<sup>11</sup>. A partir daí o autor aponta três posições tomadas na filosofia atual como possíveis respostas à questão da subjetividade: a) a primeira posição assume o descentramento radical do sujeito e abandona todo o ideário da autonomia, chegando mesmo à morte do sujeito; b) a segunda posição, embora reconheça a crítica da psicanálise e da filosofia da linguagem à subjetividade, assume o ideal clássico da autonomia individual como possível e com isso mantém uma ideia transcendental de homem; c) por fim, a terceira posição, na qual Honneth se insere, assume uma reconstrução da subjetividade a partir das críticas já referidas e direciona-se para uma teoria da intersubjetividade (cf. HONNETH, 2009, p. 277-278). Se tomarmos por critério a classificação de Honneth às teorias atuais da subjetividade, então teremos Levinas e Gadamer partilhando de uma posição comum, pois ambos operam com teorias intersubjetivas. Tanto Levinas, quanto Gadamer, não negam o sujeito, mas operam com uma concepção de subjetividade que se afirma a partir de uma exterioridade e, por isso, focam seus estudos muito mais na relação entre sujeitos do que na ipseidade destes. O caminho de ambos para a sustentação da subjetividade passa pela

---

<sup>11</sup> Tradução própria a partir da versão de língua espanhola.

intersubjetividade. Nesse aspecto, a classificação utilizada por Honneth nos ajuda a aproximar os dois autores.

Levinas e Gadamer têm em comum o fato de afastarem-se da filosofia da consciência, e isso é decisivo quando está em questão a discussão sobre a constituição da subjetividade. Por excelência, o pensamento de Levinas ocupa-se do tema da subjetividade, mas o faz pensando-a sobre novas bases na busca do que ele tratará como subjetividade ética. Mais ainda: ele é um pensador da subjetividade e toda sua obra está em torno disso. Diferentemente, Gadamer não tem a questão da subjetividade como estruturante do seu pensar. Não que o assunto lhe seja sem importância, mas porque serve-se do que já fora elaborado por Heidegger, especialmente em *Ser e Tempo*. Com isso afirma-se que não faltam elementos que nos permitam pensar a constituição do sujeito na hermenêutica gadameriana. Levinas propõe uma fenomenologia do sujeito, explorando desde as experiências mais elementares do homem em satisfazer suas necessidades no mundo até uma constituição subjetiva marcada por uma sensibilidade que chega à abertura ao infinito e, assim, a outrem. Gadamer, menos ocupado com a descrição da constituição do sujeito, centra suas atenções num homem já lançado no mundo ao qual irá dedicar-se em compreender como se dá a agudez espiritual a partir da experiência. Para ambos os autores o sujeito se forja, não numa correspondência ideal entre consciência e razão, mas naquilo que se pode atingir a partir da sensibilidade. Para Levinas a sensibilidade está numa direção distinta da tradição ontológica, marcadamente anárquica<sup>12</sup>; e para Gadamer diretamente ligada à experiência da obra de arte. Em ambos os autores está presente uma crítica à concepção moderna de consciência e, de modos distintos, são apontadas teorias que deslocam a ipseidade do eu para uma consciência intersubjetiva. Se em Levinas o acento se dará desde a descrição da constituição da subjetividade até a acolhida a outrem, em Gadamer esse acento tem início num segundo momento, ao tratar dos limites da filosofia da reflexão e sua visão de consciência. Comum aos dois autores é o fato de reposicionarem a questão da subjetividade a partir da linguagem – a relação com o outro. Portanto, tanto em Levinas, quanto em Gadamer, a subjetividade só pode ser pensada numa perspectiva intersubjetiva.

As páginas que se seguem ocupam-se em discorrer sobre a questão da subjetividade em ambos os autores, inicialmente apresentando a cada um e,

---

<sup>12</sup> Anarchia é utilizado por Levinas como demarcação de uma pré-originalidade em relação à ontologia.



posteriormente, propondo que ambas as visões sejam postas em diálogo a partir de uma perspectiva de debate que pretende chegar a implicações à formação do sujeito. Nesse percurso será demonstrada a posição comum entre ambos no que se refere a uma teoria da intersubjetividade como posição assumida frente aos limites da filosofia da subjetividade clássica. Com isso, a reflexão educacional desloca-se de uma perspectiva de formação orientada por uma visão de homem previamente determinada – aquela do sujeito autônomo – para outra que tenha de dar conta da ausência de fins pré-definidos. Se a compreensão de sujeito autodeterminado, tal como concebera a modernidade, já não se sustenta, então toda a formação concebida sobre essa base também deverá ser revista. E em questão está, neste trabalho, a exigência de pensar as implicações das concepções levinasiana e gadameriana sobre subjetividade para a educação.

## 2.2 Subjetividade em Levinas

Levinas afasta-se tanto da filosofia que concebe a subjetividade a partir da consciência, quanto da filosofia que demarca uma individualidade sem subjetividade. No capítulo anterior, abordando o tema da sensibilidade, já se apresentou elementos sobre uma constituição da humanidade do homem que principia aquém da consciência, e que também não se esgota como individualidade. A originalidade de Levinas está em conceber a subjetividade desde antes de qualquer manifestação da linguagem ou da razão, subjetividade constituída a partir do gozo, de um homem que se descobre independente no mundo pelo prazer de satisfazer suas necessidades; homem feliz e, por isso, realizado. Levinas distancia-se das concepções clássicas de unidade: o homem se constitui a partir de si – *kath auto* – sem integrar uma unidade. Seu primeiro movimento mostra-se como resistência à totalidade. Por natureza o homem estaria no cosmos como parte dele, como participante de uma unidade cósmica. No entanto, o homem sai da condição cósmica e ingressa na condição humana: resistência à totalidade das coisas. É o homem solitário e ateu<sup>13</sup> que surge por si mesmo. O resistir à totalidade do cosmos e constituir-se humano é movimento solitário aos moldes da descrição do Barão de Münchhausen saindo do pântano puxando-se pelos próprios cabelos. Isso se expressa como nudez e fome que se saciam, não apenas por tomar a cobertura do corpo e o alimento como instrumentos, mas pela possibilidade de fazer da saciedade uma relação

---

<sup>13</sup> Em Levinas, o ateísmo não indica negação ou oposição a Deus, mas afirmação do homem o partir de si, solitário, sem Deus.

única de gozo pela sensualidade da relação com o mundo: não mais mundo ao qual se pertence, mas mundo com o qual se estabelece relação. É existência que se dá na temporalidade, tendo a necessidade como primeiro movimento do Mesmo que busca satisfazê-la e assim realizar-se. O que a constituição sensível proporciona ao homem é sua unicidade e, por isso, vê-se separado de qualquer unidade. Da resistência à totalidade o homem descobre-se solitário, do gozo da vida o homem descobre-se feliz. O primeiro movimento de constituição subjetiva chega a um eu separado de todos os outros, feliz porque aprendeu a gozar a vida e, acima de tudo, capaz de cuidar de si. É este eu, solitário e feliz, que poderá se deixar afetar pela presença estranha de outrem que a ele se apresente. Ou seja, o que Levinas chama de subjetividade ética só é possível num eu que, primeiramente, alcançou a segurança do gozo e da solidão.

Aqui nos interessa tomar de Levinas uma descrição da subjetividade que parte do gozo da existência até a condição de pôr-se diante do outro e percebê-lo como separado que se manifesta e apela. Isto porque, para o autor, a ética não se apresenta como decorrência de uma consciência despertada, mas como abertura à exterioridade. E esta abertura – como acolhida – só é possível num homem realizado no mundo e feliz pelo gozo da existência. Homem que, suficientemente satisfeito em suas necessidades, põe-se diante do outro como o que se mostra exterior ao que possa possuir ou mesmo assimilar. O homem feliz é o que pode estar diante de outrem e dar-se conta de sua santidade<sup>14</sup> – separação. O Mesmo é originalmente independente em relação ao Outro e a constituição da subjetividade se dá no fruir de uma existência egoísta<sup>15</sup> – o gozo como o próprio egoísmo da vida (cf. TI, p. 115; p. 98). A vida é concebida aquém de uma natureza, dá-se anarquicamente e assim o existir não é precedido e nem precede qualquer essência: é apenas existência. E a felicidade está no gozo dessa existência. Não

---

<sup>14</sup> Levinas toma o termo santidade em seu sentido judaico: separação. Na tradição judaica bíblica o santo é sempre inacessível, inabarcável e inominável. No texto bíblico Deus recebe o atributo de “Santo, Santo, Santo” (Is 6, 3; Ap 4, 8): separação mais radical (o uso recorrente do termo “Santo” corresponde a um superlativo, ausente estrutura no texto hebraico). No livro do Êxodo, quando Deus descreve a Moisés como deverá ser o local da Arca da Aliança – sinal da presença divina – indica a separação (inacessibilidade) ritualística marcada pelo véu: “O véu vos servirá de separação entre o Santo e o Santo dos Santos” (Ex 26, 34). O próprio Levinas, em uma de suas lições talmúdicas, refere-se à santidade, em meio ao debate religioso, como separação ou pureza (2001, p. 97). Levinas traz esse conceito para a filosofia a fim de demarcar a radicalidade da diferença: o outro não me é dado a conhecer ou a possuir, mas é mistério, como separação radical – inabarcabilidade. Não há uma essência comum ao Mesmo e ao Outro, nem um *telos* – como um ideal de humanidade – que demarque algo em comum. A relação possível com um outro inteiramente separado é apenas aquela que se possa fundar na linguagem, quando há acolhida.

<sup>15</sup> Em Levinas o termo egoísmo, ao ser tratado na constituição da subjetividade, não possui conotação moral. O homem egoísta é o homem ainda ocupado com sua mesmidade.

há natureza, não há essência, não há sentido e também não há *telos* a ser encontrado ou buscado: há o existir e o gozo dessa existência – eis a felicidade primeira.

Reduzida à pura e nua existência, como a existência das sombras que visitam Ulisses nos infernos – a vida se desfaz em sombra. A vida é uma existência que não precede sua essência. Eis aí o custo; e o valor, aqui, constitui o ser. A realidade da vida, desde já, está no nível da felicidade e, neste sentido, além da ontologia. (TI, p. 115; p. 98).

Trata-se de uma felicidade anterior à consciência, que está marcada pela sensibilidade do existir e do satisfazer-se na existência – gozar a vida. E satisfazer as necessidades não é apenas atender necessidades biológicas, mas é gozar da existência, usufruindo do mundo e assim dar graça à vida – felicidade. Nesse sentido, comenta Santos (2009, p. 75): “Assim, não vivemos meramente para continuar a existir, mas ao contrário, existimos para continuar a fruir dos mais diversos atos (comer, trabalhar, dormir) que constituem o gozo e a graça da vida. A existência é indissociável dos conteúdos vitais que a preenchem [...]”. O *ser* em questão, na origem heideggeriana tomada e reelaborada por Levinas, é o *poder ser* no gozo do existir. Pensador da subjetividade, Levinas põe nesse *gozar a existência* o acento do movimento primeiro do sujeito – da resistência ao gozo.

Na base da independência subjetiva do Mesmo está o gozo, uma dimensão humana quase que primitiva, ainda desprovida de uma dimensão ética; o homem do gozo é aquele que está no mundo, desfruta deste mundo para satisfazer suas necessidades, transforma ainda o mundo nesse processo e reconhece-se, assim, independente desse mesmo mundo. No gozo (da comida, da bebida, do sono, da diversão, etc.) funda-se a independência do Mesmo; o fato de gozar a tal ponto de satisfazer-se com aquilo de que se vive, revela uma felicidade própria do ser independente. Ao eu sensível, que principia sua constituição, soma-se um eu econômico que cuida de si e se estabelece no mundo com seu trabalho e faz morada. O alimento é essencial para o gozo da vida – o pão dá sustento para o trabalho e este possibilita ganhar o pão – e, junto ao trabalho, preenche a vida humana. O trabalho – via de obtenção do alimento – é preenchimento da vida, é o que pode possibilitar o gozo no existir. Contemplar o alimento na realização do trabalho traz uma dimensão de alegria que se dá na expectativa de gozar a vida. O existir é um constante *estar em falta de* e por isso é busca de saciedade. Só há gozo porque há necessidade: a lembrança da sede e da fome que foram saciadas produz a felicidade do existir (cf. TI, p. 116; p. 99) –

felicidade traduzida em realização que proclama a independência em relação ao ser. O gozar já é ultrapassar o ser no mundo: “não é minha manutenção no ser, mas já a ultrapassagem do ser” (TI, p. 116; p. 99). A subjetividade constitui-se primariamente nessa dimensão de gozo, justamente na independência atingida pelo gozo – egoísmo; o ato de *viver de* possibilita uma soberania do Mesmo em relação ao ser e, por isso, constitui sua subjetividade, garante a sua ipseidade.

A felicidade é condição da atividade, se atividade significa começo na duração e, portanto, contínua. O ato supõe, com certeza, o ser, mas marca, num ser anônimo – em que fim e começo não têm sentido – um começo e um fim. Ora, o gozo realiza a independência em relação à continuidade, no seio dessa continuidade: cada felicidade chega pela primeira vez. A subjetividade tem sua origem na independência e na soberania do gozo. (TI, p. 117; p. 99).

Subjetividade que, frente à temporalidade da existência, inaugura o tempo do Mesmo e, por isso, separa-o de uma ontologia que poderia justificar simultaneidade. A felicidade não se dá na continuidade do tempo da existência, mas é gozo original do Mesmo, que somente por ele pode ser experienciado. E por isso a felicidade não pode ser experienciada por outro que não seja o próprio sujeito que goza. É aí que se mostra o egoísmo que marca a soberania do Mesmo em relação ao ser. O egoísmo – tratado como uma felicidade – abrange uma soberania que supera a dependência do “*viver de...*”, pois a necessidade suprida é sempre pelo gozo que se vivencia e que faz feliz o homem satisfeito. No gozo está o primeiro movimento da subjetividade: o para si. Primeiramente, o eu é egoísta e ateu: sua existência é “uma experiência para si” (TI, p. 122; p. 104). O eu afirma-se nessa condição egoísta, neste existir “para si”. Levinas marca a intensidade do “para si” na existência como elementar do eu:

É para si como na expressão “cada um por si”, para si como é para si “barriga vazia não tem ouvidos”, capaz de matar por um pedaço de pão [...] A suficiência do gozo acentua o egoísmo ou a ipseidade do Ego e do Mesmo. O gozo é um retirar-se para si, uma involução. (TI, p. 122-123; p. 104).

O “para si”, em Levinas, não toma a dimensão de uma negação a outrem. Outrem ainda não está presente. O eu ateu e egoísta é, por ora, existência “para si” que se constitui no gozo. Somente assim poderá nascer como um *eu*. Nasce-se como *eu* unicamente separado de todos os outros; nasce-se como *eu* gozando a vida. O eu que goza a vida, o eu que é feliz, existe inteiramente *para si*. E este gozar a vida é condição para a constituição da subjetividade, inclusive para a constituição de um eu capaz de acolhida a outrem. Para Levinas, somente o homem satisfeito em sua ipseidade poderá

ser capaz de perceber a presença de outrem com uma dimensão de altura sem que esta presença lhe seja uma ameaça. No entanto, nesta descrição da subjetividade que se constitui pelo gozo ainda não há ética, e o homem ainda não chega a ser humano. A humanidade do homem está para além de sua mesmidade e a compreensão da humanidade está atrelada à compreensão da subjetividade. Para isso será preciso explorar a saída de si.

A saída de si se mostra quando o homem busca, não o que pode saciá-lo no instante, mas quando deseja. Satisfeito naquilo que pode atender – necessidades – agora o homem volta-se ao inatingível e o deseja. “[...] tendo reconhecido suas necessidades como necessidades materiais, isto é, como capaz de satisfazer-se, o eu pode voltar-se para aquilo que não lhe falta” (TI, p. 121; p. 102). Se a necessidade pode ser saciada pelo gozo do alimento, do abrigo e da carícia; o desejo volta-se ao que não pode ser alcançado e tomado para si: o infinito. Se a necessidade é de ordem ontológica, o desejo é de ordem metafísica<sup>16</sup>. E o desejo é, em última instância, condição da necessidade. É no desejo que se assenta o tempo da necessidade e da satisfação, no desejo estão as condições de possibilidade da existência humana.

Notamos ainda a diferença entre necessidade e Desejo. Na necessidade eu posso morder o real e satisfazer-me e assimilar o outro. No Desejo, sem mordida no ser, sem saciedade, fica diante de mim o porvir sem balizas. É que o tempo que supõe a necessidade me é provido pelo Desejo. A necessidade humana repousa já sobre o Desejo. (TI, p. 121; p. 102-103).

Levinas irá utilizar a expressão *desejo metafísico* para referir-se a esse porvir que põe o sujeito na duração tempo. Não parte daquele que deseja, mas é dado de fora, pelo desejado. Levinas parte da ideia cartesiana do infinito: me é dado de fora. E é aí que a presença de outrem pode não ser objeto de satisfação das necessidades do mesmo, mas presença que apela ao despertar de um desejo por outrem sem que se possa saciá-lo; Outro que não pode ser reduzido pelo Mesmo. É aqui que o Outro ingressa no desenho teórico de Levinas e a questão da subjetividade passa a ser abordada na perspectiva da intersubjetividade. Se o desejo é dado a partir de uma exterioridade, então não há retorno a si como consciência, mas saída de si e abertura à exterioridade. A subjetividade não se assenta sobre a ipseidade da consciência, mas no despertar ético

---

<sup>16</sup> Aqui cabe uma observação sobre a posição de Levinas em relação à metafísica: enquanto grande parte do pensamento contemporâneo ocupa-se com o fim da metafísica, Levinas supera a velha metafísica – ora ligada à ontologia, ora ligada à teoria do conhecimento – com uma nova metafísica centrada na ideia do infinito.

que deseja o que não pode alcançar, ao qual pode aproximar-se por um vestígio – o rosto do Outro que se manifesta é vestígio do Infinito. Subjetividade que não é imanente, mas transcendente. O que de forma alguma anula o Mesmo nessa saída de si. O Mesmo permanece intenso, como aquele que experimenta a existência no movimento ao transcendente, sem perder-se no Outro. “Experiência, pois trata-se de um movimento para o Transcendente, mas também experiência porque nesse movimento o Mesmo não se perde extaticamente no Outro e resiste ao canto das sereias, não se dissolve no murmúrio de um acontecimento anônimo” (DEHH, p. 231). O desejo é sempre movimento de um eu. O fato do desejado ser exterior não anula o Mesmo na sua possibilidade de fazer ou não a experiência da transcendência. Responder eticamente a outrem é algo que o Mesmo poderá ou não fazê-lo. Mas dessa resposta depende todo o restante que está por vir. Pôr-se em direção ao Outro, então, será caminho sem volta porque não há retorno ao Mesmo como na consciência solipsista. É a este *sair de si e ir em direção a* que o desejo possibilita.

Em *Autrement Qu'être ou au-delà de l'essence*, Levinas utiliza a ideia da passividade para se referir a este desejo que é dado ao homem desde fora. Passividade que marca a relação do homem com o tempo: sobre o tempo não há ação efetiva do homem e o homem se faz sujeito numa temporalidade que sua consciência não abarca: “O sujeito não se descreve, pois, a partir da intencionalidade da atividade representativa, da objetivação, da liberdade e da vontade. Ele se descreve a partir da passividade do tempo” (AE, p. 90). Passividade como aquela do envelhecimento, cujos vestígios ficam à pele como marcas de um tempo imemorable. Para Levinas a “temporalização é o 'contrário' da intencionalidade” a ponto de tratar de uma “subjetividade do envelhecimento” (AE, p. 90). Construindo o percurso argumentativo em torno da passividade, relacionada ao tempo, o filósofo afirma sobre a passividade diante do envelhecimento: “Na consciência de si, não há *presença* de si a si, mas senescência. É como senescência para além da recuperação da memória, que o tempo – tempo perdido sem retorno – é diacronia e me concerne” (AE, p. 88). Alguns parágrafos a frente Levinas demarca de modo mais enfático a relação do sujeito com a finitude no tempo: “o ser para-a-morte é paciência; não antecipação; uma duração apesar de si, modalidade de obediência: a temporalidade do tempo como obediência” (AE, p. 88).

E é a partir de tal passividade que se pode falar da identidade, não mais como marcada na consciência de um eu, mas como identidade desde outrem. “É na

passividade da obsessão – ou encarnada – que uma identidade se individua como única, sem recorrer a qualquer sistema de referências, na impossibilidade de se furtar sem carência, à convocação do outro” (AE, p. 177). Identidade marcada como substituição (um-para-o-Outro): alteridade que me vem, dada por outrem, como vestígio do Infinito. E, assim, identidade na passividade: “passividade sofrida na proximidade por uma alteridade em mim” (AE, p. 181), que não é alienação da identidade. “Não alienação, contudo, porque o Outro no Mesmo é minha substituição ao outro conforme a responsabilidade, pela qual, insubstituível, eu estou convocado” (AE, p. 181). Desta forma Levinas radicaliza sua concepção de subjetividade que extrapola toda a ontologia e toda a teoria do conhecimento da tradição filosófica e desloca para a linguagem a possibilidade de se falar de uma identidade: subjetividade refém de outrem. Em Levinas a subjetividade ancora-se num fundamento inteiramente ético e por isso distinto de outras teorias filosóficas.

Considerando-se a posição de Levinas frente ao debate contemporâneo sobre a subjetividade, vale trazer ao debate a posição de Santos que situa da seguinte forma a posição do filósofo:

Entre a subjetividade absoluta moderna e a “morte do sujeito” pós-moderna, o pensamento levinasiano divisa *outra subjetividade*, que não se enucleia em torno de propriedades ontológicas ou da atividade auto-reflexiva da consciência, mas na vocação de responder por outrem, a falar por sua alteridade ou substituí-la, vocação na qual radia o que Levinas denomina *ética*. Subjetividade, portanto, como responsabilidade ou um-para-o-Outro. (SANTOS, 2009, p. 23).

Subjetividade que se constitui não apenas pelo movimento ontológico inicial, mas que só se completa eticamente como resposta ao Outro. Portanto, frente à eminente morte do sujeito autodeterminado da modernidade – conforme referiu-se no início deste capítulo – Levinas responde com uma outra subjetividade: a subjetividade ética que expressa a humanidade do homem pela sua capacidade de responder eticamente a outrem. Subjetividade possível porque pode encontrar-se na intersubjetividade. Temos em Levinas, uma teoria da subjetividade que dialoga com outras que reposicionam o conceito a partir da intersubjetividade – se pensada a classificação anteriormente apontada a partir de Honneth – mas que se distingue da maioria por afastar-se de uma abordagem ontológica e centrar-se a partir de um fundamento ético.

### 2.3 Subjetividade em Gadamer

Em Gadamer perde importância a concepção de um sujeito solipsista, que apreende o mundo pela consciência. A subjetividade, tal como fora concebida pela filosofia da modernidade, apesar de todos os seus esforços de incluir e reconhecer o outro e o mundo, guarda um atributo de determinação do sujeito frente à exterioridade. Para a concepção moderna de subjetividade, o mundo exterior e sua história serão sempre secundários em relação à primazia da consciência, que pode chegar ao entendimento pela razão. Já para Gadamer é preciso vincular o sujeito à história e com isso o autor traz à tona a premência de operar com o preconceito que atua em todas as possibilidades de compreensão (cf. VMI, p. 275; p. 360). A compreensão possível é uma compreensão na história e o sujeito não compreende de um modo puro na sua consciência, mas compreende algo porque experimenta, porque é capaz de dizê-lo e assim colocar-se numa consciência que não é mais solipsista, mas consciência histórica (cf. VMI, p. 308; p. 401). Na concepção hermenêutica a consciência já não mais se apresenta como determinante ao entendimento do mundo, e o sujeito deixa de ser pensado como autonomia que se sustenta na relação entre consciência e razão. A consciência como reflexividade é insuficiente para compreender a si mesma e ao mundo, dada a pretensão de autonomia que essa consciência atribui a si. Ao invés de reflexivo, o movimento inicial de compreensão – para a hermenêutica – é sempre de abertura. E dada a historicidade em que a consciência opera, essa abertura é abertura à tradição (cf. VMI, p. 367; p. 471). Portanto, a dimensão pragmática do contexto e do preconceito, deixada de lado pela modernidade, agora é tomada como condição da compreensão; é condição para que se possa conceber uma outra subjetividade, não mais marcada pelo solipsismo. Oliveira, analisando a posição da hermenêutica no giro linguístico, comenta a respeito da concepção gadameriana de subjetividade:

Não se trata mais de uma subjetividade pura, isolada do mundo e da história, mas de uma subjetividade que se constitui enquanto tal condicionada e marcada por seu mundo, que, por sua vez, é historicamente mediado e linguisticamente interpretado. Aqui se dá um “movimento de superação” da filosofia da subjetividade [...] a hermenêutica supera a filosofia da subjetividade na medida em que tematiza o contexto da tradição, na qual o sujeito emerge como sujeito. (OLIVEIRA, 2006, p. 228)

Ao deslocar a posição inicial do seu discurso da consciência para a linguagem, Gadamer abdica da perenidade de uma subjetividade imanente – atrelada ao espírito de uma razão universal – e opta por uma intersubjetividade em que as relações



estabelecidas – sem apelo metafísico – é que determinam a possibilidade de qualquer subjetividade. Ainda na primeira parte do volume I de *Verdade e Método*, é possível perceber isso presente quando da interpretação do jogo. Ao se propor a interpretar o conceito de jogo, o autor está envolto no debate sobre a experiência que se dá a partir da obra de arte, e põe a relação do jogador com o jogo no mesmo nível da experiência estética ao demarcar que não se trata de consciência estética: “a experiência da arte que precisamos fixar contra a nivelção da consciência estética consiste justamente em que a obra de arte não é um objeto que se posta frente ao sujeito que é por si” (VMI, p. 108; p. 155). Assim como a obra de arte, também o jogo não é um objeto que se presta a um expectador ou partícipe para ser analisado. E é por isso que não se trata de analisar o jogo, como quem o vê de fora, mas a relação possível com o jogo é a de jogador, a de estar no jogo jogando-o. E o jogo se dá à revelia da consciência dos jogadores, é acontecimento em si, inteiro, não é soma de consciências ou de sujeitos. É por isso que Gadamer afirma que “[o] sujeito do jogo não são os jogadores” (VMI, p. 108; p. 155). Em muitos jogos de equipes é possível até mesmo que jogadores sejam substituídos no curso da disputa, sem que se perca a identidade do jogo – é o mesmo jogo que segue sendo jogado com mudança de partícipes. Portanto, há jogo porque há mediação, não porque há jogadores. E há jogo num tempo, no tempo em que se joga, como duração. O jogo é movimento no tempo, é existência como duração, não como memória. Não é atividade marcada no tempo, mas acontecimento em curso.

O modo como a subjetividade é concebida no jogo pode ser também aplicado quando se trata da linguagem: numa conversação o seu conteúdo de jogo é dado, não pela ação de cada um dos falantes, mas pela mediação realizada no movimento da linguagem. Mesmo quando a linguagem se estabelece com uma obra, a obra não se torna objeto, mas um outro que fala e por isso essa relação pode constituir-se como experiência. E mais: a obra fala a partir de uma historicidade no jogo da linguagem, extravasando qualquer possibilidade de uma consciência solipsista. Mas a linguagem se dá, assim como o jogo, quando há abertura. Característica determinante do espetáculo, a abertura é que dá sentido, pois rompe com qualquer pretensão imanente: o palco, em que se dá o espetáculo, só possibilita que o espetáculo exista porque sua quarta parede é abertura ao expectador e a razão de ser do espetáculo não é o artista que representa, mas o próprio espetáculo – assim como o jogo – que ganha existência na presença do expectador. Na linguagem a conversação só pode apresentar-se como diálogo quando é

rompida a *quarta parede* da consciência imanente dos dialogantes para que os partícipes possam adentrar no espetáculo da compreensão. Assim como “[*todo*] *jogar é um ser-jogado*” (VMI, p. 112; p. 160), a entrada numa conversação exige uma tal disposição para tanto, que só será possível chegar a um diálogo quando o *jogador* der ao movimento do diálogo primazia em relação à sua subjetividade, ou “*primado do jogo frente à consciência do jogador*” (VMI, p. 111; p. 158). Por isso o conceito de jogo em Gadamer possibilita o passo à frente da consciência histórica – do existir no tempo, aberto ao outro e à tradição – em relação a uma subjetividade da ordem da imanência.

Esta saída da consciência imanente para uma consciência histórica é devedora direta do *Dasein* heideggeriano, assentada numa temporalidade e se dá no mundo e, como tal, é marcada pela sua finitude. E a possibilidade de compreensão que o sujeito tem do mundo é sempre aquela que pode ser alcançada como projeto (*Entwurf*, cf. ST, § 31). O projetar-se se dá a partir de um ponto na direção de um horizonte percebido para além de si: o horizonte inclui o outro (intersubjetividade) e a história (temporalidade). Destacam-se, aqui, duas citações de Gadamer que apontam, respectivamente, para o caráter fechado e aberto do horizonte. Primeiramente o caráter fechado, ou seja, a circunferência encerrada de um horizonte: “Horizonte é o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que pode ser visto a partir de um determinado ponto” (VMI, p. 307; p. 399). Em seguida o autor aponta a abertura ou mobilidade do horizonte: “[...] e nesse sentido jamais possui um horizonte verdadeiramente fechado. O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que conosco faz o caminho” (VMI, p. 309; p. 402). E é a partir desse conceito de horizonte – a um tempo fechado pela imediatez do que pode alcançar, a outro aberto graças à sua mobilidade – que Gadamer situa uma consciência para além do solipsismo: consciência histórica aberta ao outro e à tradição. Trata-se de consciência em deslocamento para fora de si. Mas só pode deslocar-se aquele que possui um horizonte de referência. O deslocamento se dá com o espaço e com o tempo, mas nunca de forma transcendental: é sempre experiência de deslocamento. A consciência histórica é consciência no mundo e com o mundo. Observe-se como Gadamer situa a tradição e o outro no plano da consciência histórica:

Quando nossa consciência se transporta para horizontes históricos, isso não quer dizer que se translade a mundos estranhos que nada têm a ver com o nosso; ao contrário, todos eles juntos formam esse grande horizonte que se move a partir de dentro e que abarca a profundidade histórica de nossa autoconsciência para além das fronteiras do presente. Na realidade trata-se de um único horizonte que engloba

tudo quanto a consciência histórica contém em si. O nosso próprio passado e o dos outros, ao qual se volta a consciência histórica, faz parte do horizonte móvel a partir do qual vive a vida humana, esse horizonte que a determina como origem e tradição.

Compreender uma tradição requer, sem dúvida, um horizonte histórico [...] Se nos deslocamos, por exemplo, à situação de um outro homem, então vamos compreendê-lo, isto é, tornamo-nos conscientes da alteridade e até da individualidade irreduzível do outro precisamente por *nos* deslocarmos à sua situação. (VMI, p. 309-310; p. 402-403).

Tanto à tradição, quanto ao outro, só se pode ter acesso mediante abertura – disposição em deslocar-se, em sair de si e ir à direção – à sua alteridade. A tradição e o outro não são apreendidos pela consciência, mas a consciência histórica se dá como fusão de horizontes. Por isso, ainda que por um aspecto o horizonte encerre sua *circunvisão*, precisa deslocar-se e abrir-se e assim fundir-se a outros horizontes, o que caracteriza a dimensão intersubjetiva da consciência histórica. E a consciência histórica é consciência da efetividade histórica, consciência a partir do que se realiza no tempo: histórica efetual (*Wirkungsgeschichte*). Nesse sentido não há consciência em si, mas consciência para além do sujeito que opera historicamente. E o sujeito não tem consciência de algo que possa reter em si, mas o sujeito pode fazer a experiência da compreensão – que não apreende o objeto compreendido, mas significa algo numa temporalidade.

Dada a importância que toma em Gadamer a experiência como condição da compreensão, cabe desenvolver algumas linhas sobre suas implicações neste percurso de superação da subjetividade imanente para uma subjetividade a partir da intersubjetividade. Isto porque, para Gadamer, assim como ocorre com o conceito aristotélico de *phronesis*, também a hermenêutica pressupõe que haja “maturidade existencial” para que se possa chegar à compreensão (cf. VMI, p. 318; p. 413). Da mesma forma, o saber hermenêutico é distinto de um saber técnico ou do entendimento que se pode ter a partir de um objeto; portanto, toda a compreensão, assim como o saber ético, está diretamente imbricada com a experiência (cf. VMI, p. 328; p. 424). Este saber nunca será apenas um saber que o sujeito tem de um objeto – saber sobre algo – mas tomará sempre a dimensão existencial do *Dasein* que se autocompreende na compreensão: saber, nesse sentido, é sempre saber-se (*Sich-Wissen*). E a essa dimensão de compreensão chega-se por um modo próprio de elaborar as experiências. Nessa linha Gadamer chega ao que ele chama de “homem experimentado”: que não é apenas quem passa por experiências, mas que, aberto às experiências, elabora-as e ao compreender o

mundo compreende a si. Nesse sentido a experiência toma uma dimensão de autocriação. E, particularmente, a experiência da obra de arte – abertura por excelência à obra que fala – possibilita o arrebatamento de qualquer consciência pretensamente objetificadora frente ao espanto que a arte pode provocar. E, ao contrário do que fora sustentado na filosofia da subjetividade moderna, é nesse descentramento da subjetividade que o eu se forja: se compreende e se autocria. Saída da racionalidade pura e ingresso numa sensibilidade criadora do eu: eis o que a experiência estética possibilita. Hermann, comentando a experiência estética, afirma: “Tais experiências de liberação da subjetividade cumprem um papel formativo do eu” (2010, p. 17). Para Gadamer a experiência é sempre possibilitadora do discernimento sobre si e sobre o mundo e por isso é transformadora e constituidora do homem. Mais ainda: “a experiência faz parte da essência histórica do homem” (VMI, p. 361; p. 465). A experiência em sentido hermenêutico não pode ser manipulada ou programada, mas se dá num plano eminentemente existencial e evidencia a própria finitude daquele que experiencia. Daí a importância dada pelo autor ao aprender pelo sofrer. Na elaboração da experiência do sofrimento o homem compreende-se na sua finitude e, portanto, vê-se partícipe do mundo.

O que o homem deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo. Ele precisa discernir os limites do ser humano, alcançar o discernimento de que as barreiras que nos separam do divino não podem ser superadas. No fundo, trata-se de um conhecimento religioso – aquele conhecimento a partir donde nasce a tragédia grega. (VMI, p. 363; p. 466).

Mas a experiência terá esse caráter constituidor do homem se houver abertura a ela e a novas experiências que possam advir. A ideia de abertura é determinante para que se dê esse aprender pelo sofrer ou qualquer outra aprendizagem hermenêutica. E é nesse âmbito da abertura à experiência que se dá a verdadeira experiência com o outro – o tu não é apenas uma presença aleatória, mas possibilidade de uma experiência inteira. Mas também não é objeto a ser apreendido, é outro em si mesmo, possibilita algo novo na experiência ao que não se chegaria sem a abertura ao outro. “A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja nenhum outro que o faça valer contra mim” (VMI, p. 367; p. 472). E a abertura mútua ao outro como experiência é o que possibilita um autêntico diálogo. Possibilita que uma conversação, ao modo do jogo, conduza a algo que não existiria em nenhum de seus partícipes individualmente. O homem forjado na

experiência não é um sujeito marcado em si, por suas forças, mas é aquele que *pode ser* a partir das relações que estabelece pela sua abertura ao outro e à tradição.

Em relação ao debate contemporâneo sobre a subjetividade, Gadamer tem posição clara: o foco do debate não se põe sobre o sujeito, mas na relação que se estabelece como linguagem. Interessa-lhe a linguagem, não o sujeito. A subjetividade em questão é aquela que se mostra na intersubjetividade. Na conclusão de um artigo de 1975 (*Subjetividade e intersubjetividade, sujeito e pessoa*) encontramos: “Quem pensa a 'linguagem' já sempre se movimenta em um para além da subjetividade” (HRII, p. 27). Sobre isso também comenta Oliveira: “[...] preocupação fundamental do pensamento de Gadamer: a superação da filosofia da subjetividade” (2006, p. 229). A subjetividade aqui superada, entenda-se, é aquela da filosofia da consciência da modernidade e também, em parte, a perspectiva heideggeriana presente em *Ser e Tempo* (cf. HRII, p. 23 e 27). Em seu lugar o autor põe a consciência histórica que se mostra no diálogo, possível somente quando há abertura. Não há uma consciência em si, mas uma autocriação de si a partir da elaboração das experiências, sempre dependente do que se pode compreender na linguagem.

#### **2.4 Subjetividade: diálogo entre Levinas e Gadamer**

Levinas e Gadamer são autores que respondem afirmativamente ao movimento de ruptura com a filosofia da consciência, pois ambos afastam-se da concepção imanente de subjetividade. E, também, ambos os autores afastam-se dos discursos sobre o fim de toda subjetividade. Ainda considerando a classificação proposta por Honneth, Levinas e Gadamer são autores que pensam a subjetividade a partir da relação com o outro: subjetividade a partir da intersubjetividade. A seguir apresentam-se alguns pontos de diálogo entre ambos os autores, observando-se duas abordagens que aqui parecem-nos pertinentes: em primeiro lugar vejamos como ambos os autores têm elementos comuns quando se trata de afastamento da filosofia da consciência; em segundo lugar vejamos um ponto que os põem em campos teóricos não-coincidentes ao apontar para uma subjetividade, desde antes da linguagem em Levinas, e a partir da linguagem com Gadamer.

### 2.4.1 Consciência e abertura

Para avançarmos no debate sobre a subjetividade, a fim de apresentar uma compreensão que se deriva de ambos os autores ora em estudo, iniciemos explorando duas metáforas da literatura do mundo antigo: o mito hebraico de Abraão e o protagonista da Odisseia homérica. Ambos são diretamente comentados por Levinas ao tratar da consciência, e também são referidos num comentário sobre a subjetividade na perspectiva hermenêutica. Ambos os personagens também são foco de análise literária na obra *Mímesis*, de Auerbach<sup>17</sup>. Ulisses é o herói que sai de sua terra – Ítaca – e vai ao mundo para combater e vencer, para enfrentar as tormentas e os encantos, e retorna à mesma Ítaca trazendo consigo o que recolhera nessas experiências pelo mundo. Diferentemente, Abraão é o homem que sai da sua terra – Ur – e parte em direção à terra prometida, que lhe é desconhecida, e nunca mais retorna à sua origem.

Segundo Levinas, Ulisses e Abraão são ícones de duas visões distintas da subjetividade: enquanto o primeiro representa o sentido moderno da consciência, que sai de si, vai ao mundo e retorna a si; o segundo representa a saída de si sem retorno. Em *Humanismo do outro homem*, Levinas faz a identificação da filosofia com o herói odisséico: “O itinerário da filosofia permanece sendo aquele de Ulisses cuja aventura pelo mundo nada mais foi que um retorno a sua ilha natal – uma complacência do Mesmo, um desconhecimento do Outro” (HH, p. 50). No texto *Vestígio do Outro*, publicado em *Descobrimo a Existência com Husserl e Heidegger*, Levinas fala da oposição abrahâmica a Ulisses: “Ao mito de Ulisses que regressa à Ítaca, gostaríamos de opor a história de Abraão que abandona para sempre a sua pátria por uma terra ainda desconhecida e que proíbe ao seu servidor reconduzir até o seu filho a esse ponto de partida” (DEHH, p. 232). Nestes dois personagens legados da antiguidade – um da tradição hebraica e outro da tradição grega – pode-se encontrar a estrutura com que Levinas concentra a sua análise da subjetividade: não mais consciência transcendental que apreende o mundo a partir de si, mas consciência individual dissolvida em sua ipseidade que transborda como linguagem frente a outrem (cf. TI, p. 228; 186). A subjetividade, tal como é concebida por Levinas, é abrahâmica e não odisséica. Trata-se da “subjetividade como não redutível à consciência e à tematização” (AE, p. 157). A consciência abrahâmica é aquela do descentramento da subjetividade e, portanto, da abertura ao Outro que torna possível a linguagem. Abertura como saída de si sem

---

<sup>17</sup> Texto originalmente publicado em 1946, aqui citado pela sua tradução brasileira de 2009.

retorno a si. Abertura que, em Levinas, marca a passagem do eu egoísta para a subjetividade ética: desejo do Infinito; almejar não mais o que lhe possa saciar, mas desejar o que não pode ser tomado para si. Não mais um eu transcendental, tal como o concebera a filosofia da consciência, mas a “subjetividade como o *outro no mesmo*” (AE, p. 176). A subjetividade é tomada pela abertura ao Outro. Em *Autrement Qu’être*, Levinas trata desta abertura como substituição – *um para o outro* – responsabilidade para com o Outro desde uma passividade. Tal passividade não é alienação de si, mas é responsabilidade assumida por um sujeito constituído desde o *para si* até a abertura à substituição – *o outro no mesmo*.

Veja-se, a partir de então, como a hermenêutica gadameriana responde à questão da consciência. Rohden, ao tratar da subjetividade na perspectiva hermenêutica, utiliza a metáfora de duas veredas: uma curta (Ulisses) e uma longa (Abrahão). Tomando por referência a análise literária de Auerbach, Rohden situa o caminho de Ulisses, desde sua saída até seu retorno a Ítaca como um caminho curto, pois “volta ao mesmo lugar de onde saiu, sabe quem é e os outros o reconhecem” (2008, p. 125). Embora tenham se passado vinte anos entre sua partida e seu retorno, Ulisses mantém a substância do seu eu inalterada e por isso é reconhecido. Nem mesmo as mudanças do envelhecimento interferem no reconhecimento do herói que retorna. “[...] no caso do próprio Ulisses, o envelhecimento meramente físico é velado pelas repetidas intervenções de Atenéia, que o faz aparecer velho, ou jovem, segundo o requer cada situação. Para além do físico, nem sequer se faz alusão a outra coisa, e, no fundo, Ulisses é, quando regressa, exatamente o mesmo que abandonara Ítaca duas décadas atrás” (AUERBACH, 2009, p. 14). É o que ocorre com as filosofias essencialistas: é possível ser exatamente o mesmo. É o movimento da consciência que não se afasta do seu centro. Por essa vereda odisséica não se pode ir além de si mesmo, é caminho curto e sempre preso a seu ponto de partida. A consciência odisséica é desprovida de abertura. Outro caminho – longo – é aquele percorrido por Abrahão, “sem a pretensão de voltar ao mesmo lugar de onde saiu, idêntico” (ROHDEN, 2008, p. 129). A subjetividade abrahâmica é inteira abertura ao desconhecido, tal qual alguém que se põe em diálogo com outrem sem saber a que direção o diálogo será conduzido. Não é consciência que aprende o mundo exterior em si, mas consciência histórica que ultrapassa os limites do presente e da ipseidade, é além fronteiras e por isso sem um núcleo fixo de referência.

No debate que se dá a partir das interpretações dos mitos odisséico e abrahâmico, está uma posição contundente de superação da concepção de subjetividade, com relação ao que fora pensado na modernidade: Levinas e Gadamer estão de acordo no que se refere a uma ruptura radical com a filosofia da consciência. Em lugar disso, ambos os autores apresentam a linguagem como condição de compreensão. O sujeito que compreende o mundo e o outro (Gadamer), ou que se percebe responsável por outrem (Levinas), constitui aí o seu próprio eu como subjetividade na relação, no dizer, no sair de si. Subjetividade que se torna possível na intersubjetividade. Se a linguagem é condição para se pensar a subjetividade, então o outro será sempre determinante para que se possa falar de um eu. E a possibilidade de compreensão dar-se-á num percurso que é de descentramento do eu – ao modo abrahâmico. O que marca a subjetividade, então, não é a sua imanência, mas a abertura que possibilita a saída de si e a acolhida a outrem. Daí subjetividade que só pode ser pensada a partir da intersubjetividade.

#### ***2.4.2 Subjetividade, linguagem e experiência***

Se ambos os autores estão de acordo quanto ao afastamento de uma subjetividade aos moldes da filosofia da consciência, será preciso também apontar para um dos pontos que os distinguem: em Gadamer a subjetividade é pensada desde a linguagem, mas em Levinas a constituição subjetiva principia antes mesmo da linguagem e do pensamento. Nos parágrafos que seguem explora-se alguns aspectos desta distinção.

Em Levinas, o eu constituído desde a sensibilidade é para si antes de qualquer possibilidade de relação com outrem. O egoísmo faz surgir o homem sem a possibilidade de dar ouvidos a quem quer que seja, solitário no gozo.

No gozo eu sou absolutamente para mim. Egoísta sem referência a outrem: eu estou só sem solidão, inocentemente egoísta e só. Não contra os outros, não “quanto a mim”: mas inteiramente surdo a outrem, fora de toda comunicação e de toda recusa de comunicar, tal como ventre faminto que não tem ouvidos. (TI, p. 142; p. 118).

Mas, se o gozo da vida é primeiramente vivido como interioridade, num segundo momento ele quererá prolongar-se. E a busca do prolongamento do gozo faz, então, com que o homem tome a palavra para dar nomes às coisas e assim crie um discurso sobre o mundo como modo de tomar posse – o mundo é tomado para si pelo discurso. “A apropriação e a representação acrescentam um acontecimento novo ao gozo. Fundam-se



na linguagem como relação entre os homens” (TI, p, 148; p. 123). O ingresso da linguagem se dá como busca de permanência do gozo. Portanto, a palavra primeira é a palavra que nasce da possibilidade da falta do alimento. Gozar a vida e perceber que o objeto do gozo poderá esvair-se faz o homem querer prolongar sua relação com o alimento. O discurso – dar nome às coisas – inaugura a posse pela palavra. Portanto, a iminência da falta é que funda a relação primeira com o outro. Porém, o Outro não pode ser significado pelo Mesmo – a palavra não designa o Outro tal como designa os objetos – e por isso não pode ser possuído. Diante do Outro a linguagem assume dimensão ética, pois o discurso já não se esgota como permanência – posse pela designação. O discurso ético será aquele que prescindir da permanência – Dito – e orienta-se pela fluidez da palavra – Dizer. Este discurso será explorado no capítulo seguinte deste trabalho. Por ora apresentou-se este ponto original em Levinas: uma subjetividade que principia sua constituição antes mesmo do ingresso na linguagem e a dimensão ética que se instaura frente ao Outro que, na linguagem, resiste a ser designado.

Diferentemente de Levinas, Gadamer não se ocupa de algo prévio à linguagem. Sua atenção está exatamente sobre aquilo que o homem se constitui desde a linguagem. Pensar a subjetividade a partir da linguagem com Gadamer é transbordar os limites da subjetividade. Para situarmos essa posição entre subjetividade e linguagem, já exposta neste mesmo capítulo, vejamos ainda como o autor caracteriza sua posição para além do Ser-aí, de Heidegger. Em *Subjetividade e intersubjetividade, sujeito e pessoa*, texto de 1975 (aqui citado pela publicação em *Hermenêutica em retrospectiva*, v. II), Gadamer faz um percurso pelos conceitos que dão título ao artigo. Neste percurso interessa-nos sua posição em relação ao Heidegger de *Ser e Tempo* e, daí, sua opção pela linguagem como o para além da subjetividade. No texto, Gadamer aponta Heidegger substituindo o conceito de subjetividade pelo de cuidado (*Sorgen*) e, deste modo, a constituição do “Ser-aí” não se refere à subjetividade. E o próprio cuidado não toma a dimensão de “cuidar do outro, mas muito mais um liberar o outro para seu próprio ser-si-mesmo” (HRII, p. 23). Diferentemente de Heidegger, Gadamer traz o outro em questão como condição da compreensão. E a presença do outro é presença pela linguagem, pois o outro é que permite ao sujeito compreender a sua própria finitude. No diálogo experimenta-se, não a afirmação de si mesmo, mas os próprios limites e daí compreende-se a si e ao mundo.

[...] justamente o fortalecimento do outro contra mim mesmo descortina pra mim pela primeira vez a possibilidade propriamente dita da compreensão. Deixar o outro viger contra si mesmo – e foi a partir daí que surgiram todos os meus trabalhos hermenêuticos – não significa apenas reconhecer em princípio o caráter limitado do próprio projeto, mas exige precisamente que alcancemos um âmbito para além das próprias possibilidades no processo dialógico, comunicativo, hermenêutico. (HRII, p. 23-24).

A presença do outro como dialogante é experiência da finitude. Na esteira do que se referiu pouco acima: “deixar valer em mim algo contra mim”. Não se trata de submeter-se a outrem, mas de estar aberto à experiência dos próprios limites a partir da presença de outrem. E experimentar os próprios limites é condição de possibilidade para superá-los. Daí que a abertura a outrem na conversação possibilita ampliar horizontes. Deste modo, pensar a subjetividade em Gadamer nunca será ocupar-se com a imanência do sujeito, mas com a possibilidade de transbordamento do eu na linguagem e compreensão constituída com a estrutura própria do jogo, tal como já a estamos explorando ao longo deste trabalho. O próprio Gadamer coloca-se em direção que avança os limites da subjetividade: “Quem pensa a ‘linguagem’ já sempre se movimenta em um para além da subjetividade” (HRII, p. 27). Portanto, diferentemente do que se apresentou com Levinas, em Gadamer a linguagem é o primeiro movimento significativo da subjetividade. Interessa ao autor falar de um eu, porque há outro com quem ele se comunica. E se, para Levinas, o outro guardará sempre sua santidade – e por isso será mistério que não possa ser desvelado – Gadamer toma como parte estruturante de sua hermenêutica que há compreensão a partir do outro. É claro que mesmo em Gadamer o outro não é apreensível, pois o que se pode compreender do outro guarda a dinâmica do jogo que se dá no diálogo, mas, ainda assim, pode-se compreender algo neste diálogo. Em comum entre ambos está a ideia de que a presença do outro provoca algum tipo de transformação do eu. O sujeito originalmente constituído no gozo, em Levinas, pode alcançar a humanidade da subjetividade ética a partir da presença de outrem. E para Gadamer, a presença de outrem é condição para qualquer subjetividade principiar. Isto posto, veja-se como esse caráter de experiência articula-se entre os dois autores na compreensão sobre a subjetividade que aqui se persegue.

Santos (2009), situando a abordagem levinasiana sobre a sensibilidade no pensamento contemporâneo, substitui o sujeito racional moderno por “um *sujeito sensível*, segundo o qual é gozando-padecendo a totalidade vivente de sua carne, e

relacionando-se com a carne de outrem, que o homem ensaia a descoberta de sua medida” (p. 25). Tanto em Levinas quanto em Gadamer, a presença de outrem desacomoda um eu que se poderia considerar absoluto: a presença do outro é sempre experiência da própria finitude. Ainda que o trabalho de Santos tenha foco no pensamento de Levinas, esta afirmação introdutória tem pertinência em se tratando de ambos os autores aqui em debate. Claramente, em Levinas a “carne de outrem” toma uma dimensão muito mais expressiva, dada a constituição anterior à linguagem. Mas em Gadamer o caráter de experiência também pressupõe uma dimensão corporal, ainda que não tão tematizada pelo autor.

Em Levinas, a experiência sensível corporal – a sensualidade – é experiência da “carne do outro”. Veja-se, sobre isso, o tratamento que Levinas dispensa à carícia, quando da fenomenologia do *eros*<sup>18</sup>. Na carícia vive-se a duração da sensualidade, mas também a passividade para a morte: intensidade da presença numa duração que é sabedora da ausência. Eis a experiência da finitude pensada a partir da sensibilidade. Considere-se, é claro, que o termo experiência não é comum nos textos de Levinas. O autor evita-o, mas não é difícil inferir que o faz por razões semelhantes àsquelas que Gadamer distingue a experiência hermenêutica da experiência científica concebida por Bacon. Feita essa consideração, se considerada a distinção gadameriana, entende-se que seja pertinente utilizar o termo experiência também para referir essa intensidade com que o sujeito sensível levinasiano coloca-se diante do mundo e do outro. A “carne de outrem”, experiência do para além da própria subjetividade, que não pode ser possuído pela designação, inaugura a exigência da linguagem como diálogo. Sensualidade primeira que faz surgir a linguagem. O face a face que funda a linguagem (cf. TI, p. 228; p. 186), é também experiência de um corpo que interdita a excedência de ser do eu egoísta. Portanto, a presença de outrem é que possibilita que o eu perceba seus limites no mundo e veja-se interpelado a responder eticamente ao estranho: avançar do *desde antes da linguagem* até a linguagem como diálogo – eis a subjetividade ética.

Em Gadamer, a experiência possibilita um refinamento humano. Mas isso não se dá como algo natural, pelo simples acúmulo de acontecimentos ao longo da vida. Em questão está a abertura à experiência, a abertura a que algo novo possa ser compreendido na intensidade daquilo que é experimentado. Daí a expressão gadameriana: “A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente

---

<sup>18</sup> Questão abordada no capítulo anterior deste trabalho, no item 1.2.

de sua finitude” (VMI, p. 363; p. 467). Pois a intensidade da experiência aqui trazida é aquela do aprender pelo sofrer, que remete à superação do homem ocupado com sua imediatez. E a presença de um *tu* é que põe a experiência, obrigatoriamente, no plano da linguagem. Tenha-se presente que para Gadamer o *tu* é um interlocutor e, como tal, pode ser mesmo a tradição ou um texto. Quer seja o parceiro de um diálogo, quer seja uma tradição que fala, quer seja um texto que se mostra, em todas essas situações Gadamer reconhece um *tu* a partir do qual se pode constituir uma autêntica experiência. Em questão está que frente a um *tu* o homem experimenta seus limites, frustra suas expectativas e então, na linguagem, pode alcançar o discernimento próprio da compreensão. Compreender, para Gadamer, não é uma questão de depuração de conhecimento, mas uma capacidade de discernimento própria do homem que tem agudez de espírito – o “homem experimentado”. Claro está que esta condição de “homem experimentado” não decorre de uma propriedade pessoal apurada por seus próprios esforços e méritos. A agudez de espírito só é possível a partir da abertura para a relação com o estranho. É preciso deixar o outro falar, é preciso deixar valer algo contra mim para que o sujeito possa dar-se conta dos seus limites. É, pois, somente na linguagem – relação com um interlocutor – que o homem terá a oportunidade de alcançar o discernimento.

Em Levinas e em Gadamer, a subjetividade constitui-se com a frustração das expectativas sobre si próprio e a conseqüente abertura ao outro. Subjetividade que toma significado não em si mesma, mas na intersubjetividade. Em Levinas, subjetividade desde antes da linguagem até a substituição, mas sempre sem retorno a si. Em Gadamer subjetividade a partir da linguagem, impossibilitada de apreender o *tu* em sua própria consciência. Em ambos os autores: subjetividade sensível muito antes de uma subjetividade racional, refém da presença de outrem, que alcança sua condição mais plena na abertura ao estranho.

## **2.5 Subjetividade e educação**

A saída de uma filosofia da subjetividade, que se assenta sobre uma consciência imanente, para uma visão de sujeito sustentada pelas relações que se estabelecem, implica na revisão das concepções de formação de sujeito na Educação. E essa revisão deve se dar em duas dimensões prioritárias: no campo cognitivo, as relações de ensino e de aprendizagem precisarão deslocar-se, de uma perspectiva do entendimento, para uma

perspectiva da compreensão; e no campo ético-moral, a autonomia da vontade, exaltada na modernidade, deixará espaço para uma subjetividade heterônoma que acertará suas contas no jogo das relações em que se insere, e não mais com uma razão acessada imanentemente pela consciência. Embora dedique-se aqui algumas linhas às relações de ensino e de aprendizagem, dá-se dada maior ênfase à dimensão ético-moral em virtude da questão orientadora de pesquisa que se persegue neste estudo. Porém, em ambos os aspectos aponta-se já a existência do diálogo como exigência na educação, de maneira a demarcar o conceito estruturante deste trabalho. Quer seja nas relações de ensino e aprendizagem, quer seja na formação ético-moral, em ambos os casos toma-se a abordagem própria da filosofia prática, aos moldes das abordagens levinasiana e gadameriana. Começemos pelas implicações éticas da formação a partir do debate sobre a subjetividade.

Quando observamos a postura de uma criança ou de um jovem que, frente à interdição de um adulto, encontra meios de não se adequar ao que lhe é determinado, então temos aí um caso de resistência. Não é o foco aqui pensar as implicações das teorias psicológicas sobre essa resistência. Mas, na perspectiva da constituição subjetiva, essa atitude exemplifica a resistência à totalidade: “eu não quero ser como todos, eu quero ser eu!”, expressa a resistência do infante. É um movimento original desde si e para si, egoísta e ateu; movimento de separação da totalidade para a afirmação de sua mesmidade. É a resistência do Mesmo, antes do ingresso na linguagem. Se Levinas está certo em sua leitura fenomenológica do despertar ético, que é precedido de um eu egoísta e feliz, então também a educação precisará considerar essa resistência original do eu egoísta como condição à formação humana. E aqui está uma das contribuições que se traz de Levinas para pensar a educação: a ação educativa não forma sujeitos que se aperfeiçoam moralmente, a ação educativa só pode se dar a partir de sujeitos já constituídos por si mesmos. O que caberá, então, à educação, será possibilitar situações a serem experimentadas diante do mundo e dos outros, que permitam a cada sujeito perceber-se nesse contexto e, quiçá, despertar eticamente. O educador atua com sujeitos separados que lhes são inapreensíveis e, por isso, não há ação educativa que possa garantir resultados frente à formação ética ao educando. Não há intencionalidade de ação educativa que dê certezas dos resultados a serem alcançados, de modo que se justifique qualquer discurso sobre o ideal da formação do sujeito ético. Em questão está uma constituição que principia antes mesmo da

linguagem. O eu, tal como Levinas descreve, primeiramente constitui-se solitário e feliz no gozo da vida, para então poder escutar o apelo de outrem e responder-lhe eticamente. Ou seja, a ação educativa precisa considerar nos processos formativos uma dimensão da subjetividade anterior à linguagem. Aqui ainda está o eu que resiste à totalidade. E é somente porque resiste à totalidade e constitui-se como separado que o eu poderá vir a responder eticamente. Então teremos a possibilidade do ingresso na linguagem, inaugurado pelo face a face, pela presença do rosto do Outro que fala e que é acolhido pelo Mesmo.

À ação educativa cabe promover experiências de encontro humano. Mas isso não significa que a educação faça despertar qualquer germen ético. Ouvir a outrem e responder-lhe eticamente faz parte de uma experiência própria de cada sujeito, que não pode ser determinada por qualquer interventor. Não que a radicalidade da separação original implique na ausência de ação formativa, por conta de uma impotência total do educador, mas remete a uma concepção de educação que não se sustenta sobre métodos e técnicas capazes de garantir a formação ética. Isto desafia-nos a pensar uma concepção de educação muito menos carregada de intencionalidade e de métodos, do que frequentemente se tem feito. O que há é a intensidade da experiência intersubjetiva a partir da presença do rosto, decisiva na constituição do sujeito ético. Desse modo ousa-se derivar, a partir do pensamento levinasiano, uma concepção de ação educativa marcada pela promoção de vivências intersubjetivas que possibilitem ao sujeito oportunidades de autoconstituição. É preciso compreender essa dimensão primeira da constituição subjetiva e suas implicações educacionais para que se possa, então, trazer ao debate a possibilidade da justiça. Como a justiça não é um *telos* a ser alcançado, mas a expressão mais plena da ética, não há ações educativas que garantam a sua realização. Fica à educação a promoção de experiências de encontro.

Aqui cabe trazer o conceito hermenêutico de experiência para ampliar essa compreensão. A experiência está ligada à própria ideia de compreensão em sua existencialidade. Para isso lembre-se da leitura feita por Gadamer sobre a *phronesis* aristotélica, especialmente ao situar este saber, não como um saber sobre algo, mas como um saber-se (*Sich-Wissen*). E, neste caso, saber e experiência não se diferenciam (cf. VMI, p. 328; p. 424). Trata-se, aqui, não de algo que possa ser transmitido de uma geração a outra, mas daquilo que o jogo das relações permite a cada um desenvolver como agudez de espírito. A aprendizagem pela experiência – diferentemente da

concepção positivista de experiência – não pode ser controlada e planejada. É experiência como vivência e, como tal, tem a ver com a imprevisibilidade do encontro humano na finitude da existência. Hermann expressa de forma bastante clara a relação entre experiência e aprendizado quando afirma que “[a] experiência (*Erfahrung*), na perspectiva hermenêutica, expressa *uma vivência pela qual aprendemos*” (2010, p. 115). Portanto, não é um acontecer casual que assume a dimensão de experiência, mas uma vivência<sup>19</sup> que é elaborada pelo sujeito e por isso torna-se aprendizagem.

Se foi dito que o que cabe à educação é promover experiências de encontro, vejamos algumas implicações. Não se trata, em primeiro lugar, de qualquer metodologia da experiência ou do uso de técnicas para promover experiências. Tal compreensão de experiência nada tem a ver com técnicas de ensino que simulem comportamentos, pois está em questão a originalidade da experiência e a elaboração que cada sujeito faz sobre a vivência de suas experiências. A concepção de experiência (ou experimento) da ciência moderna, que supõe a possibilidade de reprodutibilidade do que é experimentado, não cabe para pensar o caráter constitutivo que a experiência toma nesta dimensão pedagógica. Descartam-se, aqui, portanto, todas as concepções de origem positivista que sugeririam controle sobre as experiências, ao estilo do indutivismo newtoniano. Quando falamos em promover experiências, estamos tratando de um modo de colocar-se frente aos acontecimentos<sup>20</sup>. E este modo é o da abertura. Mais do que interferir, promover experiências de encontro é dar aos acontecimentos a estrutura do aberto, que é aquela própria da pergunta: assim como uma verdadeira pergunta – que não é uma pergunta pedagógica – implica numa atitude de abertura por querer saber algo sem uma resposta prévia já determinada. A estrutura aberta da pergunta trazida à experiência implica pôr-se diante dos acontecimentos à espera do que este possibilite como aprendizagem, sem que já esteja previamente determinada qual deveria ser esta aprendizagem.

Dois conceitos distintos são postos em diálogo neste momento argumentativo: a separação levinasiana e a experiência gadameriana. Embora Levinas e Gadamer tenham um afastamento teórico profundo ao tratar da ontologia – e esta abordagem em cada um dos autores é central para pensar a subjetividade – neste trabalho se dará acento ao que

---

<sup>19</sup> Sobre a concepção gadameriana de vivência, ver VMI, p. 71; p. 111.

<sup>20</sup> Aqui se quer tomar por acontecimento aqueles eventos que se tornam significativos, em que seus participantes saem diferentes. Gadamer fala algo semelhante quando refere-se à experiência da obra de arte: “a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta” (VMI, p. 108; p. 155).

parece ser um ponto de diálogo possível entre a separação, em Levinas, e a experiência, em Gadamer. Com Levinas pensa-se o sujeito que tem seu primeiro movimento de constituição como resistência à totalidade cósmica, toma a si como separado no mundo e passa a experimentar o mundo no gozo de sua existência ateia. E por isso afirma-se que a educação precisará ter presente que está aí um movimento primeiro, ao qual não cabe ainda interdição. Qualquer interdição nestas condições seria apenas cerceamento, mas não carregaria consigo a possibilidade de uma interiorização moral.

O sujeito do gozo não é ainda um sujeito moral. É apenas gozo e felicidade. Sua experiência será a da falta e a da saciedade. Sua relação com o mundo está no plano da sensualidade. A falta lhe fará surgir a palavra e o pensamento. O ingresso na linguagem e no pensamento só é possível a um eu que se descobriu feliz na saciedade e que sofre ao não poder saciar-se. Portanto, a experiência da fome, do frio, do medo – a falta em todos os sentidos – é que lhe movem ao falar e ao pensar. É o momento em que a educação precisa deixar ser, precisa não interditar. Educação como presença sem presença, presença passiva. Presença paciente que tudo observa, que sofre por sua impotência, mas que permite a outrem se constituir por suas próprias forças. Paciência paternal de quem – ao se propor a educar – aprende que seu filho não lhe pertence. É preciso experimentar intensamente a finitude humana, aprender pelo sofrimento da falta. E isto é sempre custoso ao educador que, via de regra, quer poupar o educando dessa experiência de sofrimento. E o que Levinas e Gadamer permitem articular é que, uma vez que o sujeito seja poupado da experiência do sofrimento da falta, então seu processo de subjetivação estará comprometido. O “aprender pelo sofrer” põe o sujeito frente aos limites de sua finitude humana e lhe possibilita ingressar num outro modo: para Gadamer, um outro modo *de* ser, que é o do homem experimentado, capaz do discernimento; para Levinas, um outro *que* ser, que é o da subjetividade ética. Em ambos, embora por caminhos não tão coincidentes, este aprender possibilita o que será a saída da consciência imanente – odisseica – para uma consciência na relação com o outro – abrahâmica. Mas essa saída só se dará mediante um mergulho profundo na experiência da finitude. Uma vez feito este mergulho pelo sujeito, então a educação poderá ter um outro modo de se fazer presente, promovendo a experiência do encontro.

E a experiência que a educação pode promover é aquela do jogo: a experiência do jogo põe sujeitos numa situação comum, a partir da qual os desdobramentos que se seguirem dependem da interação entre os jogadores. Não depende do modo individual



como cada um se põe no jogo, mas depende das relações que se estabelecem a partir daquilo que as regras do jogo permitem e daquilo que as situações criadas exigirem dos participantes. É a experiência de uma subjetividade que não reside mais em cada um dos jogadores, mas que está no próprio acontecimento do jogo. Experiência do face-a-face, experiência da linguagem. No jogo a consciência segue o movimento abrahâmico sem retorno: lança-se no jogo, não para buscar algo que possa ser trazido a si e apreendido, mas lança-se de modo a realizar-se como linguagem comum. A abertura será condição de possibilidade para a saída de si da consciência e a chegada a esse discurso como linguagem comum. O que se poderá ter, agora, é aquilo que se fizer surgir como diálogo. O que a educação tem a fazer, é promover a experiência do encontro humano que possibilite o diálogo. A partir do estabelecimento do diálogo – um autêntico diálogo, que não se limita a uma retórica do convencimento, mas uma inteira abertura a outro – estará marcada uma outra subjetividade, não mais apenas um eu que goza da existência, mas um eu que se percebe interpelado pela presença de outrem e responde a essa interpelação. E aqui de fato a educação tem começo: na experiência do diálogo.

Na experiência do diálogo o saber toma sentido. Não é mais saber que a consciência toma de uma razão universal, mas é o saber que ganha sua legitimidade no contexto da conversação. A perda de um referencial absoluto que era dado à subjetividade joga para fora do sujeito a determinação sobre o conhecimento. Isso exige que novos processos de conhecimentos sejam pensados, de modo a deslocar-se para o âmbito intersubjetivo a possibilidade de validação dos saberes. Por isso o acesso ao conhecimento deixa de ser movimento da consciência e passa a ser um processo de linguagem que exige que diferentes sujeitos se coloquem em conversação. Isso tem alcance direto no ato pedagógico que se propõe a ensinar. Se chegar ao conhecimento está vinculado ao encontro com o outro, então o ensinar não poderá desconsiderar esta dimensão, que passa a ser crucial para a aprendizagem. Hermann, ao analisar implicações da hermenêutica à educação, ao tratar sobre esta questão do conhecimento, afirma: “aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítidos os vínculos entre aprender, compreender e dialogar” (2002, p. 90). Mas não é um diálogo como metodologia. Trata-se aqui do sentido mais autêntico do diálogo como experiência de sentido construído na relação. Diálogo imprescindível, uma vez que não há consciência solipsista, mas apenas consciência discursiva, na intersubjetividade. À educação cabe ser esse espaço privilegiado de diálogo.

Da herança que Levinas e Gadamer recebem de pensadores que romperam com o humanismo – tais como Nietzsche e Heidegger, além das implicações da psicanálise do giro linguístico – resta-lhes responder sobre a condição humana sem recorrer a idealizações de homem. O reposicionamento da subjetividade, tal como vem sendo tratado até aqui, remete a uma concepção de educação orientada por uma nova ética e uma nova pedagogia. Sobre a educação, liberta de idealismos, comenta Hermann:

Reconhecendo esse movimento da existência humana, sob influência de Heidegger e da desconstrução da metafísica, desestabiliza-se o conceito mais forte da educação, que é a natureza interpretada idealisticamente. A partir desse conceito, sempre se derivaram uma ética e uma pedagogia. (HERMANN, 2002, p. 88-89).

Com Levinas e Gadamer a nova ética será mais do que uma área da filosofia, mas será a estrutura sobre a qual a filosofia se constituirá: ética como filosofia primeira para Levinas, e compreensão a partir da estrutura da filosofia prática para Gadamer. Uma nova pedagogia sobre essa base será aquela que romper com os idealismos e com as bases metafísicas tradicionais – especialmente a metafísica da consciência. Esta nova pedagogia terá de justificar-se via discursividade e, portanto, na relação com o outro. Deste modo o diálogo assume dimensão central numa pedagogia que já não é mais guardiã de quaisquer verdades e métodos previamente determinados, mas que se constitui no jogo das experiências compartilhadas por seus partícipes e elaboradas na linguagem.

### 3 LINGUAGEM

#### 3.1 Contexto do debate em torno da linguagem

Ao longo dos capítulos anteriores já tratou-se brevemente sobre a mudança de perspectiva que a filosofia contemporânea opera em relação à consciência e à subjetividade. Pois essa mudança de perspectiva será acentuada até a linguagem. Diferentemente da tradição moderna que tomou a consciência como núcleo em torno do qual se constituiu uma metafísica da subjetividade, a vertente contemporânea a que se refere este trabalho opta por deslocar o centro de suas atenções para fora do sujeito. Daí a importância de tratarmos da linguagem, que passa a ser o referencial paradigmático para boa parte do pensamento contemporâneo. Tenha-se presente que a linguagem tem sido tematizada em diferentes períodos da tradição filosófica. No entanto, a partir do século XX ela tomará importância muito mais expressiva do que tivera até então. E para o percurso argumentativo que ora se apresenta, tal abordagem é entendida como imprescindível.

A linguagem, tal como é concebida na maior parte da tradição filosófica, é vista como condição para dizer o conhecimento, mas não é vista como condição do próprio conhecimento. Sobretudo, na perspectiva de uma consciência imanente, a linguagem é tomada como expressão do pensado: o entendimento se dá como pensamento (considerando-se aí os desdobramentos dos debates no campo da teoria do conhecimento) e pode ser transmitido pela linguagem. Deste modo, a linguagem tem caráter designativo e cumpre uma função auxiliar ao pensamento – linguagem como instrumento. Em grande parte de sua tradição, a filosofia ocupou-se em encontrar os critérios para afastar-se das ilusões das percepções sensíveis e aproximar-se da essência das coisas e assim constituir uma linguagem que expresse a verdade. Assim, haveria um mundo em si a ser entendido – dimensão ontológica – e que poderia ser expresso pela linguagem. Numa perspectiva ontológica tradicional os elementos do mundo sensível podem ser conhecidos e, uma vez abstraídos, pode-se apreender sua essência para só então passar-se à designação e à comunicação. Na metafísica cartesiana a linguagem torna-se ainda menos determinante, pois o entendimento se dá por pura intuição, ou seja, inteiramente no plano da consciência, sem mediação linguística. Aquilo que é comunicado tem sentido, não no próprio ato de comunicação, mas na designação feita ao corresponder a palavra ou frase a um determinado objeto singular ou uma essência.

Isso justifica que se pode buscar uma linguagem pura e livre de enganos: basta que se chegue às essências para que tudo quanto seja dito designe o caráter essencial das ideias, livre de figuras de linguagem e quaisquer outros subterfúgios que possibilitem mais de uma interpretação válida. Desse modo, um pensamento logicamente bem estruturado pode ser representado por uma linguagem semanticamente precisa. O problema da linguagem, então, passa a ser um problema que se resolve por derivação da lógica – dar um conteúdo verdadeiro ao que é dito é uma questão locucional. Isso é o que se percebe no *Tractatus Logico-Philosophicus*, de Wittgenstein, ao buscar na formalização lógica a superação dos limites das línguas e, assim, constituir a tão pretendida linguagem semanticamente precisa e perfeita. Referindo-se à concepção de Wittgenstein, no seu *Tractatus*, sobre uma linguagem perfeita que corresponda à estrutura ontológica do mundo, comenta Oliveira:

A linguagem deveria ser uma imagem fiel do real, e como a linguagem comum se manifesta cheia de imprecisões, *indeterminações* etc. tratava-se, então, de conceber uma linguagem ideal, que seria a medida de qualquer linguagem. Essa linguagem ideal seria uma linguagem artificial construída segundo o modelo de um cálculo lógico e constitui, no primeiro período de Wittgenstein [...] o centro de suas considerações. (2006, p. 121-122).<sup>21</sup>

O princípio wittgensteiniano, do *Tractatus*, de que “O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas” (TLP, 1.1), implica que a linguagem figure o mundo, fale sobre o mundo e, portanto, designe-o pela proposição. No *Tractatus* está o epílogo de uma obra construída ao longo da tradição filosófica na busca do que a linguagem possa dizer de um mundo apreendido pela consciência: ao deslocar o entendimento de mundo das coisas para os fatos, Wittgenstein potencializa ao máximo a ideia de uma linguagem que expressa de forma rigorosa os juízos sintetizados na consciência. E na falta de uma linguagem com estrutura semântica suficiente para tal empreitada, apela-se à *figuração* (*Bild*). Oliveira assim comenta, sobre a teoria da figuração: “Wittgenstein afirma uma identidade estrutural entre o mundo dos fatos e o mundo do pensamento, isto é, a estrutura do pensamento corresponde à estrutura do mundo”. E logo a frente deriva daí a concepção de verdade do *Tractatus*: “Verdade nada mais é do que a identidade das estruturas das coisas e do pensamento” (2006, p. 105). Uma vez atingida a meta da

---

<sup>21</sup> Grifo nosso. Possivelmente haja erro de digitação no texto e onde se lê *indeterminações* deveria constar *indeterminações*.

linguagem que expressa a verdade, finda-se a tarefa da filosofia, pois o que restará a seguir será apenas a explicação do mundo e isso cabe às ciências fazê-lo.

Com este brevíssimo inventário sobre a concepção tradicional da linguagem na filosofia, que atinge seu pretense derradeiro capítulo com o *Tractatus*, de Wittgenstein, intentou-se demonstrar o seu caráter semântico que concebe pensamento e linguagem como correspondentes: linguagem que expressa o pensamento. O que temos aí é *filosofia da reflexão*, pensamento dado na consciência, apreensão imanente do mundo. A filosofia ocupa-se, portanto, da consciência. A linguagem, neste contexto, é o instrumento que possibilita dizer o pensado, mas não é condição do pensar e do entender. A seguir apresentam-se alguns elementos sobre o giro que a linguagem opera na filosofia ao reposicionar a relação entre pensamento e linguagem, e assim abrindo mão de uma relação de correspondência entre ambas.

Da constatação nietzscheana de que operamos com interpretações e não com fatos, até as *Investigações Filosóficas* da segunda fase de Wittgenstein, a filosofia faz um radical deslocamento na sua relação com a linguagem: sai de uma linguagem que serve de instrumento para a consciência, e chega à concepção de que é na linguagem que o mundo se dá. Não mais linguagem que diz algo sobre o mundo, mas linguagem que cria o próprio mundo ao dizê-lo. Se a filosofia da consciência conseguiu avançar da concepção de mundo como “totalidade das coisas” para “totalidade dos fatos”, o perspectivismo nitzscheano (que terá influências sobre a posterior filosofia da linguagem franco-germânica) desloca a concepção de mundo para outra instância, que não é da ordem de uma consciência que acessa a razão universal. Agora serão as interpretações que determinarão o mundo. Portanto, não mais totalidade de coisas ou fatos, ou mesmo qualquer outra totalidade. A manifestação mais contundente de Nietzsche a este respeito é encontrada no conjunto de manuscritos publicados postumamente (reunidos no 12º volume das suas Obras Completas), redigidos entre 1885 e 1887, onde se lê: “Contra o positivismo, que se fica pelo fenómeno de que ‘há apenas factos’, eu diria: precisamente o que não existe são factos, mas tão só interpretações. Não podemos verificar a existência de um único facto ‘em si’; talvez seja um absurdo pretender semelhante coisa” (NIETZSCHE. 1989, p. 94). Além desta referência, também nas suas obras publicadas ainda em vida, há outras ocorrências dessa visão perspectivista. Observem-se ocorrências em obras redigidas em período próximo ao que fora concebido o fragmento acima citado. Em *A gaia ciência* (*Die*

*Fröhliche Wissenschaft*), texto publicado em 1882, o autor dedica o aforismo 374 ao tema do mundo e sua interpretação: “O mundo tornou-se novamente 'infinito' para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele *encerre infinitas interpretações*”. Posteriormente, em *Além do Bem e do Mal (Jenseits von Gut und Böse)*, publicada em 1886, no aforismo 22, Nietzsche ironiza a certeza sobre leis positivas e a desconfiança sobre a interpretação:

Vós também desejais que assim seja e por isso gritais: “Vivam as leis da natureza!” Porém, repito, isto é interpretação e não texto [...] Este filósofo acabara, contudo, por afirmar, relativamente a este mundo, o mesmo que vós, isto é, que tem um curso “necessário”, “previsível” não pelo fato de estar submetido a leis, mas pela absoluta inexistência de leis e porque a força a cada instante, vai até a última de suas consequências. Mas como isso não é mais do que uma interpretação, já sei que objetareis: pois bem, tanto melhor!

Com Nietzsche inaugura-se o perspectivismo filosófico, em detrimento de uma razão universal. Se em lugar de fatos objetivos, restam-nos as interpretações feitas, então perde-se a solidez pretendida pelas ciências modernas. Mas a crítica nietzscheana não se dirige apenas às ciências. Igualmente ela se dirige também à metafísica e a toda concepção de fundamento na filosofia. Isso se evidencia da forma mais contundente no já referido aforismo 125 de *A gaia ciência*, quando do anúncio da morte de Deus: “Deus está morto! Deus continua morto! E nós o matamos!”. A anunciada morte de Deus indica o fim da metafísica em todas as suas dimensões: não só religiosa, mas sobretudo humanista, conforme foi tratado no capítulo anterior. Com a morte de Deus inaugura-se um niilismo que revela a impossibilidade de todo e qualquer fundamento, seja ele de ordem ontológica, moral ou epistemológica. Desse modo são deixados de lado a metafísica tradicional e o idealismo que havia posto no plano da subjetividade o fundamento da racionalidade. “Nietzsche tem assim uma autocompreensão de que sua filosofia é uma reação contra a metafísica e contra o idealismo” (HERMANN, 2001, p. 73-74). A dialética entre objetividade e subjetividade que sustentaram o idealismo agora não se mostram mais viáveis. Negada toda e qualquer possibilidade de fundamento não será mais possível sustentar a objetividade que tão bem servira à ciência – daí o perspectivismo como saída da objetividade. E negada a metafísica não restará mais qualquer princípio universalista que dê à subjetividade uma condição segura de autodeterminação racional – daí a exigência de algo que não seja mais filosofia da consciência.

Na ausência de um fundamento metafísico que dê unidade ao entendimento do mundo, é preciso estabelecer algum parâmetro de validação aos conhecimentos e às relações interpessoais, sob pena de se recair no lugar comum do relativismo. E é aí que as filosofias da linguagem do século XX, ao fazerem o deslocamento do debate sobre a verdade para o debate sobre as condições de validação do discurso – portanto, da consciência para a intersubjetividade – estabelecem uma nova possibilidade de se operar com um conhecimento legítimo num dado meio filosófico, sem mais precisar lançar mão do recurso metafísico para sua fundamentação. E aqui retornamos a Wittgenstein.

Crítico de sua própria obra, Wittgenstein sai da estrutura sistemática elaborada no *Tractatus* e escreve as *Investigações Filosóficas* concebendo a linguagem, não mais como mediação necessária para designar algo, mas linguagem que é mundo propriamente. Com isso entra-se no plano da linguagem ordinária. Há um sentido que só se dá na linguagem, no contexto do seu uso. Vejam-se os parágrafos 380-385 das IF, em que Wittgenstein cita os exemplos das cores, da dor e do cálculo para demonstrar que há sentidos que só se dão no contexto linguístico. A concepção de linguagem da segunda fase de Wittgenstein implica em renunciar a uma essência comum às palavras, dando lugar a outras ideias complementares entre si, dentre as quais destacamos jogos de linguagem e semelhanças de família. Não há um sentido em si nas palavras que possa ser apreendido na consciência, mas também não há um vazio de significado que justifique que qualquer coisa possa ser dita sobre um mesmo termo. O que torna possível a linguagem é o fato de que sentidos são compartilhados e, tal como num jogo, opera-se com regras aceitas entre os jogadores. As palavras não são apreendidas de um modo puro, mas aprende-se a operar com seus significados no mundo prático, ao se jogar com elas. Assim como ocorre com o jogo e suas regras “só aprendemos a significação das palavras quando sabemos operar com elas, isto é, quando internalizamos as regras de seu uso nos diversos jogos de linguagem” (OLIVEIRA, 2006, p. 145). E as regras de um jogo não são experiências únicas e individuais, mas se estabelecem pelo costume de seu seguimento num determinado meio que as compartilha. Assim acontece com o significado das palavras numa língua, significados que se validam conforme o uso das palavras em contextos. Wittgenstein aponta a relação entre regra e compreensão de significado:

Não é possível um único homem ter seguido uma regra uma única vez. Não é possível uma única comunicação ter sido feita, uma única ordem ter sido dada ou entendida uma única vez, etc. - Seguir uma

regra, fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez, são hábitos (usos, instituições).

Compreender uma frase significa compreender uma língua.  
Compreender uma língua significa dominar uma técnica. (IF, 199).

O sentido das palavras se dá, portanto, nessa relação de jogo própria da linguagem ordinária. Mas não haveria, ainda assim, uma essência comum às palavras que lhes garantisse o uso mesmo em diferentes contextos? O que faz existir uma ideia comum de mesa aplicada a objetos com formas e funções tantas vezes não tão coincidentes entre si? É aí que Wittgenstein utiliza a ideia de semelhanças de família como recurso para dispensar qualquer essencialismo.

Ao invés de indicar algo que seja comum a tudo o que chamamos linguagem, digo que não há uma coisa sequer que seja comum a estas manifestações, motivo pelo qual empregamos a mesma palavra para todas, – mas são aparentadas entre si de muitas maneiras diferentes. Por causa deste parentesco ou destes parentescos, chamamos a todas de “linguagens”. (IF, § 65).

Nas *Investigações* Wittgenstein não está mais, como o fizera no *Tractatus* (§ 5.4711), tratando da essência do mundo. Em lugar de qualquer essencialismo a linguagem ordinária, aqui tratada, tem sentidos comuns que são compartilhados pelos usos da linguagem, pela vivência que dá significação às palavras. Não é preciso que exista essência de “laje” para que seu sentido seja compartilhado num referido contexto (IF, § 2). Se no *Tractatus*, Wittgenstein buscava a linguagem perfeita, para além das línguas, nas *Investigações* a atenção recai sobre o aspecto pragmático. Nesse sentido, comenta Hebeche: “A metáfora das semelhanças de família ajuda a mostrar (ver) os domínios de técnicas afins. Ela pretende, portanto, eliminar o mito do conceito preciso e exato, o mito da linguagem perfeita” (2003, p. 45). Não está mais em questão um sentido absoluto que possa ser retido, mas os sentidos possíveis que se dão no próprio fluxo vivencial da linguagem.

O que temos aí é um giro que inverte a relação entre consciência e linguagem na filosofia: se até então a linguagem era um instrumento para dizer o que fora apreendido pela consciência, agora a linguagem assumirá posição de destaque. Não se aceita mais um sujeito que acessa a razão para chegar à verdade, mas o conteúdo que pode ser tomado como verdadeiro legitima-se no âmbito intersubjetivo e, portanto, na linguagem.



Este giro linguístico (*linguistic turn*<sup>22</sup>) na filosofia transfere para a esfera intersubjetiva a possibilidade de se chegar a um conhecimento válido e destitui a consciência da condição de partícipe de uma razão universal. A linguagem passa a ocupar o centro da discussão filosófica e passa a ser concebida como a topologia em que se dá a inteligibilidade do mundo.

Isto significa dizer que a pergunta pelas condições de possibilidade do conhecimento confiável, que caracterizou toda a filosofia moderna, se transformou na pergunta pelas condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo [...] não existe mundo totalmente independente da linguagem, ou seja, não existe mundo que não seja exprimível na linguagem. A linguagem é o espaço da expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade. (OLIVEIRA, 2006, p. 13).

O desafio passa a ser o de compreender o mundo sem recorrer a fundamentos de ordem metafísica ou qualquer essencialismo – que possam ser dados à consciência – de maneira que essa compreensão encontre sua legitimidade inteiramente na discursividade operada. Do ponto de vista ético – foco neste trabalho – o desafio é ainda mais agudo: não só construir critérios para uma discursividade que se mostre válida num determinado contexto, mas também que este discurso operado contemple de modo justo os partícipes de uma conversação. Portanto, não se limita a uma teoria geral da argumentação, mas é preciso operar com uma concepção de linguagem inteiramente implicada com a eticidade do discurso. Igualmente importante aqui será demonstrar que a ruptura com uma concepção de razão universal não implica em assumir um discurso relativista. O que se persegue é uma racionalidade discursiva, não mais com pretensão absoluta, mas que se quer como legítima no debate filosófico.

Ao tratarmos do modo como Gadamer e Levinas concebem a linguagem na esteira do debate contemporâneo aqui apresentado, é importante que se tenha presente o já referido ponto de distanciamento entre ambos: enquanto Gadamer concebe a linguagem a partir de uma ontologia que prescinde da metafísica, Levinas concebe a linguagem numa metafísica que está para além de qualquer ontologia. Assim, enquanto Gadamer identifica ser e linguagem, Levinas perscruta o outramente que ser no dizer. No entanto, interessa-nos muito mais o que aproxima ambos os autores: o afastamento da filosofia da consciência e o modo como cada um poderá ser inserido no debate sobre

---

<sup>22</sup> A expressão *linguistic turn* assume um caráter relevante no debate filosófico a partir da publicação da coletânea *The linguistic turn: essays in philosophical method*, em 1967, organizada por Richard Rorty (aqui referido pela edição em língua espanhola, de 1990).

o giro linguístico. Em Levinas, a linguagem tem inteiro sentido ético: resposta a outrem. Em Gadamer, a dimensão ética toma caráter ontológico: modo ser. Tanto para Levinas, quanto para Gadamer, há uma exterioridade que se dá na linguagem e que se apresenta com primazia em relação à consciência do sujeito. Sem negligenciar os pontos de divergência entre os autores, opta-se por orientar esta investigação pelo deslocamento filosófico que ambos os autores operam: da consciência para a linguagem.

Considerando o foco deste trabalho em discutir a educação, o deslocamento filosófico operado pelo giro linguístico deverá ser contemplado em seu alcance para além da própria filosofia: tal deslocamento reposiciona o modo de operar com o conhecimento e com as relações de ensino e de aprendizagem. A saída de uma posição até então marcada pela consciência do sujeito, que se orienta pela universalidade da razão, para a exigência de validação do conhecimento na discursividade, traz exigências às quais os processos educacionais não podem ficar indiferentes. E, especialmente, considerando-se as perspectivas tomadas por Gadamer e Levinas, há um caráter ético que passa a estar diretamente associado à linguagem e que exige uma compreensão de educação que não pode separar-se de uma concepção de formação. Nos capítulos anteriores já se deu passos importantes nesta direção. Nos dois capítulos anteriores deu-se especial ênfase em explorar aquilo que vem sendo tratado como “impossibilidade de fundamentos metafísicos para a educação”; que é o aspecto inicial da questão em torno da qual orientou-se a pesquisa que culmina com o presente texto. O capítulo atual toma especial dimensão em aprofundar ainda mais os limites do modelo pedagógico orientado pela modernidade e, com isso, fazer a transição para uma perspectiva discursiva. Até o final do capítulo será preciso ter elementos que dêem sustentação para a exigência de uma concepção de educação que se legitime pela discursividade, aspecto que articula a redação que tomou a pesquisa em voga. O já anunciado caráter ético que a linguagem toma nos autores ora em estudo, dará suporte teórico para a concepção que se está construindo neste estudo.

### **3.2 Linguagem em Gadamer**

Não será difícil perceber a contribuição direta de Gadamer ao debate contemporâneo sobre a linguagem. No conjunto da obra do autor percebe-se a linguagem como tema central e tomada sempre como determinante da compreensão. Com elementos de proximidade com a segunda fase de Wittgenstein, em Gadamer

pode-se tratar da linguagem a partir do contexto em que ela se dá como jogo. Mas Gadamer, assim como Heidegger, põe a filosofia para além de um modo de conhecer e dá à hermenêutica o caráter de um modo de ser. E neste aspecto parece estar um avanço significativo em relação a Wittgenstein.

A concepção gadameriana de linguagem atinge sua formulação mais plena quando, já no adiantar da terceira parte do primeiro volume de *Verdade e Método*, o autor afirma que “[o] *ser que pode ser compreendido é linguagem*” (VMI, p. 478; p. 612). Como já foi referido anteriormente, Gadamer afasta-se das filosofias da subjetividade tradicionais, que concebiam o sujeito a partir de sua imanência. Para Gadamer, “eu” e “mundo” fazem parte de um mesmo meio e o que os une é a linguagem. Pela linguagem o eu pode dizer o mundo, compartilhar o mundo e, assim, compreender o mundo. É importante ter presente que está em questão sempre a compreensão – e a compreensão como possibilidade (acentue-se, portanto, o “pode” do “pode ser compreendido”). E a linguagem é condição para a compreensão. Aqui se apresenta um importante ponto de distanciamento entre a hermenêutica filosófica e a filosofia moderna: enquanto a modernidade está marcada pela busca do entendimento, que se dá no âmbito imanente da consciência (portanto, ideia), a hermenêutica filosófica ocupa-se com a compreensão que se dá no plano histórico e intersubjetivo da linguagem. Enquanto a modernidade pensa o entendimento como interioridade do eu, a hermenêutica filosófica foca-se numa compreensão que se dá nas relações estabelecidas – tal como no jogo, em que o sujeito é o próprio jogo jogado e não cada jogador (cf. VMI, p. 112; p. 160). Se para grande parte da tradição filosófica a relação entre linguagem e verdade resolve-se no plano semântico, na hermenêutica de Gadamer a verdade possível se dá no plano ontológico da linguagem. O argumento central, portanto, é de que a compreensão em voga não se dá a partir de qualquer essência ou dado *a priori* que endosse um determinado conteúdo como verdadeiro; mas a compreensão só pode dar-se no acontecer da linguagem como experiência histórica. A partir daqui se seguirá investigando com Gadamer a concepção hermenêutica de linguagem e suas implicações.

### **3.2.1 Linguagem e jogo**

A hermenêutica de Gadamer está assentada sobre a finitude humana. A compreensão se dá no tempo, é histórica, carrega consigo a tradição. A linguagem

pensada por Gadamer não é o enunciado logicamente formulado que possa ser cristalizado e entendido fora de seu contexto; mas é a linguagem da conversação que toma sentido na história em que se efetiva. Antes de qualquer outra coisa: é experiência de linguagem. E a ideia de experiência em Gadamer guarda o sentido de se estar por inteiro nela, transformar-se na situação vivida. Anteriormente, ao tratar sobre a subjetividade, já se trouxe algumas ideias a partir do conceito gadameriano de jogo. Eis que o jogo tem esse caráter de experiência que transforma o jogador. Isso porque o jogo é pensado em sua dimensão ontológica em que o ato de jogar implica um por-se e constituir-se no jogo. Aqui se tratará da linguagem como experiência aos moldes do jogo.

Gadamer insere o conceito de jogo a partir da estética, tratando a experiência da obra de arte, de modo a afastar a experiência estética do subjetivismo. A experiência da obra de arte não é tomada numa dimensão solipsista de um sujeito que contempla a obra, mas é remetida ao conjunto de relações imbricadas nessa experiência: tal qual a um jogo em que aquele que se põe a jogar não o faz apenas a partir de si, mas conforme o contexto do jogo. E na relação de jogo, a obra de arte não é objeto a ser analisado: “O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto” (VMI, p. 108; p. 155). E por isso “a obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta” (VMI, p. 108; p. 155). Em questão está, não um jogo frente ao qual um sujeito se pretenda controlador, mas ao qual o jogador entrega-se e transforma-se ao jogar. Essa relação dada pelo jogo põe-se para além da consciência dos jogadores. O que determina o jogo é o fluxo, o movimento em que ele se dá. E ele se dá sempre como duração: fala-se do jogo que está sendo jogado, cujo acontecimento está em curso. E é isto que ocorre com a linguagem: ela se dá como fluxo entre aqueles que se põe em conversação – quer seja na oralidade de dois ou mais interlocutores, quer seja na experiência de conversação com um texto – de tal modo que ela não seja uma simples soma do que cada participante traz, mas é o que se dá pela experiência intersubjetiva no tempo do seu acontecimento.

Considerando-se que, tanto Gadamer, quanto Wittgenstein tematizam o jogo, cabe especular possíveis implicações entre ambos para que fique mais evidente a contribuição do primeiro ao debate filosófico contemporâneo. Na esteira de buscar uma objetividade à filosofia após a ruptura com a metafísica – e assim evitar tanto o

subjetivismo quanto o relativismo – Wittgenstein introduziu as ideias de jogos de linguagem e de semelhanças de família que permitiram poder falar de sentidos compartilhados sem recorrer à ideia de essência ou qualquer outro recurso metafísico. Observe-se que, diferentemente de Heidegger e Gadamer, em Wittgenstein a ruptura com a metafísica é também ruptura com a ontologia, daí a despedida radical da ideia de essência. Em Gadamer o jogo pressupõe uma entrada do jogador que se põe existencialmente fazendo parte daquele acontecimento: “O jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo” (VMI, p. 107; p. 155). E, mais adiante: “*Todo jogar é um ser jogado*” (VMI, p. 112; p. 160). Portanto, há uma dimensão ontológica de um compreender que não é apenas conhecimento, mas é também ser. Em Wittgenstein, diferentemente, o jogo pode ser descrito a partir da postura de espectador. Rohden, analisando a distinção da concepção de jogo em ambos os autores, afirma:

O jogo em Wittgenstein não implica um “entregar-se” a ele, um jogar propriamente. Basta que se observe e se descreva, corretamente, como um determinado jogo ocorre. O interesse reside mais em apreender e averiguar a validade e o cumprimento das regras, independentemente da experiência que realiza o sujeito ao jogar. O sujeito passa, enquanto jogador, a ser apenas um observador prático que examina as regras próprias em cada jogo. Por isso dizemos que a concepção de jogo em Wittgenstein é ainda epistemológica, ao passo que, do ponto de vista da hermenêutica filosófica, o jogo é “ontológico”, pois neste o jogador está envolvido, é afetado ao jogar e a preocupação com a validade das regras permanece imbricada com seu modo de viver; o jogo é ontológico porque é auto-implicativo e é metodológico porque o sujeito apenas constata e descreve as regras de funcionamento de um outro jogo. (2002, p. 63).

Se Wittgenstein já trouxera a ideia de jogos de linguagem como recurso tanto para afastar-se de uma metafísica da consciência, quanto para evitar relativismos, Gadamer acrescenta a isso um caráter ontológico, que é a implicação do jogo sobre o jogador. Na relação estabelecida a partir do jogo o sujeito se constitui, não mais de modo imanente, mas intersubjetivamente. E, com isso, a linguagem potencializa-se como condição da compreensão em seu sentido mais amplo, dado pela hermenêutica: aquele que compreende autocria-se na ação intersubjetiva do compreender. O sentido de algo – que é dado na linguagem – é tomado a partir das relações entre os jogadores de uma conversação em que cada partícipe está ontologicamente posto no sentido atribuído.

Mesmo quando Gadamer refere a presença de regras no jogo (cf. VMI, p. 112; p. 160), não está em questão apenas a ação dessas regras sobre o fluxo do jogo. Mas evidencia-se a transformação do próprio jogador a partir da possibilidade criada pela tensão entre essas regras e o espaço livre do jogo. Ao mesmo tempo em que o jogador é determinado pelas regras às quais ele está submetido, ele também opera com os espaços livres previstos nas regras do jogo e por isso determina-se. Se por um lado não é o jogador que protagoniza o jogo, por outro é preciso ter presente que o jogador também não se anula no jogo, mas potencializa-se ao jogar. O jogo é lógico, a um tempo, e ontológico, por outro; ou “lógico-ontológico”: lógico porque estrutura-se a partir de regras que são compartilhadas entre jogadores, ontológico porque o jogador está inteiro no jogo e constitui-se ao jogar (cf. ROHDEN, 2002, p. 112). Esta concepção de jogo tomada para a linguagem avança em Gadamer para além de Wittgenstein, a um caráter autoral por conta do aspecto ontológico em que o jogador está entregue ao jogar. Para Gadamer “o entregar-se à tarefa do jogo é, na verdade, um modo de identificar-se com o jogo” (VMI, p. 113; p. 162). A isso o autor chama auto-representação. Na auto-representação o jogador não apenas submete-se às regras, mas também opera com elas a seu favor e preenche os vazios deixados pelas regras. É mais do que um jogo natural, é um jogo em que o jogador auto-representa-se a alguém. E por isso ao jogar também comunica-se algo. É o que ocorre, por exemplo, com os jogos teatrais, em que o participante joga na perspectiva de uma interação comunicativa. E mais: no caso do espetáculo – que também toma a forma do jogo, onde há a figura do expectador – dá-se um modo de jogo que mesmo quem assiste também joga, de modo a dar sentido ao espetáculo em si. No espetáculo experimenta-se a completude em que se dá o jogo incluindo o expectador, pois a ausência da quarta parede do palco é a abertura que insere o assistente na dinâmica do jogo. Tal qual o ator representa no espetáculo, todo jogador de uma conversação põe-se a jogar com seus preconceitos e assim auto-representa-se no próprio fluxo do jogo.

A linguagem pensada como jogo, guarda essa dimensão ontológica de auto-representação e o jogador que dela participa faz surgir um mundo configurado: o ser que pode ser compreendido. Ainda na primeira parte de *Verdade e Método*, Gadamer deixa elementos para o que será desenvolvido ao final do primeiro volume: a relação entre linguagem e mundo. O jogo humano atinge o seu ápice ao tornar-se arte, ao que Gadamer chama de “*transformação em configuração*” (VMI, p. 116; p. 165), já referida

no capítulo inicial deste trabalho. A partir desta perspectiva estética do autor pensa-se a linguagem como jogo com poder de criação de mundo – o mundo é obra da linguagem.

### 3.2.2 *Linguagem, compreensão e diálogo*

Em Gadamer, a linguagem se dá sempre num contexto passível de interpretação. É linguagem numa conversação, quer seja o diálogo direto, quer seja frente a um texto. Se outras vertentes filosóficas ocupam-se com o aspecto semântico da linguagem e se debruçam sobre uma lógica das sentenças locucionais, a hermenêutica gadameriana centra sua atenção para o aspecto pragmático da linguagem: o sentido que se dá na conversação. O enunciado logicamente bem formulado é insuficiente para comunicar um sentido, pois aquilo que se comunica toma forma para além do ato designativo: o sentido está no próprio jogo da conversação, no qual os participantes se inserem. Não se trata de um pensamento rigorosamente formulado que se transpõe à linguagem por meio de uma semântica precisa. Mas é a própria linguagem que constitui sentido à ideia, e o pensar se reelabora em função do fluxo da conversação. Em Gadamer está rompida a concepção tradicional de que as ideias se dão no âmbito do pensar e a linguagem serve como meio para comunicar o pensado. Ao contrário, a linguagem é, ontologicamente, a condição de possibilidade para a constituição de ideias. Numa metáfora: a linguagem se apresenta como o recurso topológico sobre o qual se podem edificar sentidos compartilhados. Por isso a linguagem é criadora de mundo e não apenas instrumento para dizer mundo.

A linguagem não é somente um dentre muitos dotes atribuídos ao homem que está no mundo, mas serve de base absoluta para que os homens tenham *mundo*, nela se representa *mundo*. Para o homem, o mundo está aí como mundo numa forma como não está para qualquer outro ser vivo que esteja no mundo. Mas esse estar-aí do mundo é constituído pela linguagem. (VMI, p. 446-447; p. 571).

Neste percurso argumentativo que leva a linguagem à condição de criadora de mundo, Gadamer faz um afastamento do que ele chama de filosofia da reflexão (centrada na consciência e identificada com o movimento da *Aufklärung*) e situa a hermenêutica filosófica no plano da historicidade (*Geschichte*). Essa saída da filosofia da reflexão para a historicidade implica uma revisão da concepção de razão, que não será mais tomada como absoluta, mas que é razão no tempo, portanto histórica. E porque o homem está na história e sofre suas influências (*Wirkungsgeschichte* – história efetual), operando com uma racionalidade que se dá no tempo histórico, terá na

linguagem a via de acesso à consciência possível: não mais consciência como algo imanente, mas consciência da história efetual. Não consciência de quem toma a história como objeto de sua reflexão, mas consciência de quem se vê pertencendo à história, portanto imerso na tradição (cf. VMI, p. 281; p. 367-368). Se a filosofia da reflexão entende a tradição como algo relativo e até mesmo inibidor do pretendido esclarecimento, a hermenêutica filosófica vê na tradição uma condição da razão histórica. Daí a recuperação feita por Gadamer em relação ao preconceito: não mais visto como algo a ser descartado, mas como posição prévia à compreensão. Mas esses elementos se apresentam compondo o que será a mudança de uma razão absoluta para uma razão histórica. Vejamos como o autor situa essa mudança de concepção.

Será verdade que achar-se imerso em tradições significa em primeiro plano estar submetido a preconceitos e limitado em sua própria liberdade? O certo não será, antes, que toda existência humana, mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? E se isso for correto então a ideia de uma razão absoluta não representa nenhuma possibilidade para a humanidade histórica. Para nós a razão somente existe como real e histórica, isto significa simplesmente: a razão não é dona de si mesma, pois está sempre referida ao dado no qual exerce sua ação. (VMI, p. 280; p. 367).

Na esteira das cisões filosóficas que vem sendo tratadas, especialmente com o perspectivismo nitzscheano e o giro linguístico em Wittgenstein, vemos em Gadamer uma construção original ao destituir a razão de um caráter absoluto – como já o fizeram outros – e pô-la no plano histórico. Que se tenha presente que Gadamer não foi o primeiro pensador a situar a razão no plano histórico, mas o caráter ontológico dado a essa historicidade, de modo a deslocar da consciência imanente para a linguagem o eixo em que opera essa racionalidade, demonstra ser uma contribuição determinante do autor para o pensamento contemporâneo. O movimento a ser operado pela razão, muito mais do que entendimento (apreensão na consciência) passa a ser de compreensão. E a compreensão, para Gadamer, herdeiro teórico de Heidegger, se dá num plano existencial da experiência possibilitada pela abertura. Compreensão não como algo estático, já dado, mas como duração no tempo: compreensibilidade. A abertura ao outro e à tradição é condição para compreender. Compreende-se porque se experimenta o mundo na linguagem. E é na linguagem – não na consciência imanente – que acontece o milagre da compreensão expressa como participação num sentido comum (cf. VMI, p. 298; p. 387; e VMII, p. 58; p. 73). E o entendimento que terá lugar na hermenêutica não



será aquele da adequação entre a consciência e o objeto, mas será o entendimento entre partícipes de uma conversação.

Não se pode esquecer das raízes históricas da hermenêutica que se origina da interpretação de textos. O fato deste trabalho não tematizar mais constantemente a relação com o texto deve-se a uma opção teórica por alguns conceitos. Gadamer não se descuida dessa relação da hermenêutica com o texto, mas eleva a hermenêutica filosófica para além de um método de interpretação e o põe como racionalidade. Isso posto, aqui se quer fazer uma rápida menção à herança histórica da hermenêutica para melhor tratar da não coincidência histórica que há entre aqueles que jogam com a linguagem: quer seja na interpretação de um texto, quer seja numa conversação. O leitor, ao operar com um texto, salvo em casos excepcionais, não tem acesso à intencionalidade do autor. Há sempre uma distância entre autor e leitor. Numa perspectiva mais objetivista, buscar-se-ia meios para se chegar tão próximo quanto possível às condições em que o texto fora escrito e, assim, pretender interpretá-lo na sua originalidade. Ou seja, tomar-se-ia o pressuposto de que a linguagem poderia cumprir um papel de transmissão entre consciências distintas. Gadamer, no entanto, enfatiza que a compreensão decorrente da interpretação de um texto não é uma transposição que se faça entre consciências, não é reprodução. Toda interpretação traz algo novo e está aí o que de fato importa. “O sentido de um texto supera seu autor não ocasionalmente, mas sempre. Por isso, a compreensão nunca é um comportamento meramente reprodutivo, mas também e sempre produtivo” (VMI, p. 301; p. 392). E aqui está o aspecto da relação com o texto que se quer explorar: o que os partícipes de uma conversação alcançam não é a reprodução de ideias contidas no pensamento de cada um, mas assim como na interpretação do texto, produz-se algo pela linguagem que não se produziria na imanência do pensamento.

Mas, assim como diante de um texto, autor e intérprete estão em contextos distintos, também os dialogantes operam em contextos não coincidentes: neste caso são os preconceitos que cada um traz à conversação que os coloca em pontos de partida diferentes para o diálogo. Compreender não é apreender e por isso não se compreende “o” texto ou “o” outro, mas compreende-se “com” o interlocutor. O tempo que separa o intérprete do autor não está aí para ser desfeito e em seu lugar criar uma contemporaneidade metodológica entre ambos. Mas essa distância temporal é condição da própria compreensão. “Na verdade trata-se de reconhecer a distância de tempo como

uma possibilidade positiva e produtiva do compreender” (VMI, p. 302; 393). Preservar a distância temporal permite fazer vir à tona os preconceitos que possibilitarão a compreensão. Diferentemente de uma tradição que negou os preconceitos, a hermenêutica filosófica toma-os como indispensáveis à compreensão. A linguagem é possível porque se parte de preconceitos. E os preconceitos pressupõem uma historicidade, um tempo em que se formam e tomam significado. A questão será trazer à tona os preconceitos e distinguir o que Gadamer chama de “verdadeiros preconceitos” dos “falsos preconceitos”. Para essa distinção a distância temporal cumpre papel decisivo: operar com uma consciência que não é mais imanente, mas que é consciência histórica, que é consciência da história efetual. Ou seja: consciência que não é do sujeito, mas da tradição. A linguagem é possível – e o milagre da compreensão – porque não estamos limitados aos sujeitos e suas consciências, mas porque temos na tradição um terreno compartilhado para a atribuição de significados.

A tradição se mostra como horizonte para a compreensão. E a linguagem se dá numa tradição que se move sob seu horizonte. Os sujeitos não estão aprisionados pela tradição, pois ela não é estática (diferencie-se o conceito dinâmico de tradição das concepções cristalizadas de tradicionalismos), mas move-se num campo delimitado pelo horizonte. Assim como o horizonte se move conforme se move quem o enxerga, também a dinâmica da tradição guarda essa mobilidade de modo que a interação entre sujeitos que compartilham de uma tradição poderão ampliá-la. Mas é tradição que permite a atribuição de significados compartilhados entre sujeitos e, por isso, espaço da linguagem em que os preconceitos legítimos são trazidos para a compreensão. É frente à interpelação da tradição que os preconceitos, trazidos ao jogo entre os sujeitos, agora são postos em suspensão para benefício de um sentido comum. Ou seja: a tradição exige uma abertura na qual os preconceitos são pontos de partida, mas não são determinantes. É neste horizonte da tradição – que põe a abertura como condição da compreensão – que se dá a linguagem e que se pode estabelecer um autêntico diálogo. A abertura em questão é aquela própria da pergunta: não uma pergunta com função retórica que já preveja a resposta esperada, mas uma autêntica pergunta que contém abertura a respostas não sabidas. O horizonte agora passa a ser aquele do perguntar, da abertura de quem indaga pelo não sabido e busca compreender a partir da experiência do perguntar: “A elaboração da situação hermenêutica significa então a obtenção do horizonte de questionamento correto para as questões que se colocam frente à tradição” (VMI, p,

307-308; p. 400). No diálogo, o horizonte de questionamento se dá a partir de uma abertura ao outro que inclui pôr-se na sua posição frente ao horizonte, sem que para isso se precise chegar a um entendimento com o dialogante. Não se trata de conceber o diálogo como estabelecimentos de entendimentos em nível de consensos, mas de se chegar a compreensões sem que para isso se precise de convencimentos. Trata-se de uma concepção de diálogo que resguarda as diferenças. O que une os dialogantes não é o entendimento a que possam chegar, mas o horizonte comum – a tradição que compartilham. Daí a saída da consciência imanente para se chegar a uma consciência histórica.

Chama-se a atenção para a importância da ideia de abertura dada por Gadamer, pois ela é abertura à experiência, como dimensão subjetiva; abertura ao outro, como dimensão intersubjetiva; e, por fim, abertura à tradição, pela qual o sujeito ingressa por inteiro na experiência hermenêutica da consciência da história efetual (ver VMI, p. 361-362, 367; p. 464-465,471). E aqui ganha especial força a identificação que o autor faz entre tradição e linguagem: “a tradição não é simplesmente um acontecer que aprendemos a conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma, como um tu” (VMI, p. 363; p. 467). A compreensão se dá como abertura à experiência, ao outro e à tradição e, por conseguinte, se dá como linguagem: para fora si, para além da consciência, sem anular a si nesse movimento. É neste transbordamento dos limites da consciência que o sujeito se autocria ao compreender. E compreender, dado seu acontecer na linguagem, é sempre compreender *com*, é experiência com o outro e com a tradição.

Tal compreensão só é possível em face de uma abertura à originalidade. Portanto, abertura que possibilita ao outro da tradição mostrar-se. Essa abertura é trazida por Gadamer como a abertura da pergunta: aquele que faz uma pergunta autêntica o faz porque não possui uma resposta fixa e está a espera de respostas. Não é o caso da pergunta que cumpre uma função retórica e apenas atende uma etapa argumentativa de fazer evidenciar-se o que já se sabe, mas é o caso da pergunta como movimento ao aberto, ao desconhecido. Para Gadamer, o autêntico perguntar, que é abertura, não se dá de modo pleno na pergunta pedagógica ou na pergunta retórica. No caso da primeira, falta-lhe abertura, pois sua “especial dificuldade paradoxal consiste em ser uma pergunta sem que haja alguém que realmente pergunte” (VMI, p. 369; p. 474). No caso da pergunta retórica é ainda mais distante a abertura, pois “não só não há quem pergunte

como também não há algo realmente perguntado” (VMI, p. 369; p. 474). Esta abertura, a que Gadamer relaciona diretamente com a estrutura da pergunta, é aquela que tornará possível o diálogo. A pergunta é condição ao diálogo, pois é ela que irá condicionar qualquer resposta autêntica à abertura. Para Gadamer, a pergunta não é vista como enigma a ser desvendado, mas como algo que direciona ao aberto, a possibilidades de resposta que não estão previamente dadas (cf. VMI, p. 372; p. 478). Esta concepção de pergunta que se volta ao aberto é que possibilita que se chegue a respostas de acordo com o fluir do jogo da conversação – caracterizando a linguagem como criadora de mundo – e assim estabelecendo-se um diálogo. “É por isso que o diálogo possui, necessariamente, a estrutura de pergunta e resposta” (VMI, p. 372; p. 479). Na conversação que se dá em um diálogo buscam-se respostas que se mostrem como acordo – não como convencimento e talvez, nem mesmo como consenso mínimo – e chegar a esse acordo é possível porque há um caráter de linguagem comum aos partícipes: uma tradição que lhes permite operar com um horizonte comum. E o que essa experiência de conversação fará surgir já não será apenas um dado objetivo na resposta, mas também fará com que os participantes do diálogo saiam diferentes do que eram antes. “O acordo na conversação não é um mero confronto e imposição do ponto de vista pessoal, mas uma transformação que converte naquilo que é comum, na qual já não se é mais o que se era” (VMI, p. 384; p. 493). No artigo *A incapacidade para o diálogo*, de 1972, Gadamer avança nessa perspectiva do diálogo como abertura a partir da qual seus partícipes saem diferentes.

O que perfaz um verdadeiro diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (VMII, p. 211; p. 247).

É por esse caráter ontológico atribuído ao autêntico diálogo – aquele que se dá como abertura – que Gadamer, assim como referira à pergunta pedagógica e à pergunta retórica como não sendo autênticos modos de perguntar, também aponta modos de diálogo que não se mostram autênticos: é o caso do diálogo pedagógico, do diálogo de negociação e do diálogo terapêutico. Em especial interessa-nos o comentário ao diálogo pedagógico, dada a especificidade deste trabalho. Há uma dificuldade considerada peculiar por Gadamer para que um professor possa manter a capacidade para o diálogo.

Isso deve-se ao fato que a ação de ensino tende a uma postura de explicante e, portanto, a uma ênfase na construção de um discurso tão bem articulado frente ao qual o ouvinte não necessita intervir para compreendê-lo. Está presente nesse modo de comunicar o que é ensinado, uma perspectiva de evidenciar pelo discurso o saber já constituído pela ciência. Portanto, basta transmiti-lo de modo eficaz para que possa ser entendido. “A incapacidade para dialogar dá-se principalmente por parte do professor, e sendo o professor o autêntico transmissor da ciência, essa incapacidade radica-se na estrutura de monólogo da ciência moderna e da formação teórica” (VMII, p. 212; p. 248). No caso do diálogo de negociação até é possível que haja acerto mútuo entre os partícipes. No entanto, dado seu fim, ele não atinge diretamente as pessoas envolvidas, mas o objeto negociado. Portanto, não é um diálogo que transforme quem dele participe. No caso do diálogo terapêutico lhe recai uma condição já dada de meio para um fim: no caso, a cura. Por isso, o analista não é um interlocutor que se põe no diálogo por inteiro, mas um especialista que se vale de um recurso dialógico para quebrar resistências do paciente e trazer à consciência o que lhe está velado. Neste caso cada um dos partícipes põe-se no diálogo com fins distintos daqueles que caracterizam a abertura ao inesperado e à conseqüente transformação a que o diálogo conduz. O diálogo autêntico é aquele em que, assim como na estrutura de abertura da pergunta, os seus participantes estão abertos ao inusitado.

Isso reforça o que já fora apontado anteriormente sobre o caráter ontológico que a linguagem assume em Gadamer: assim como no jogo, aquele que se põe numa experiência de diálogo, não apenas participa da conversação, mas sai transformado a partir do que experimentou. A experiência do diálogo – eminentemente intersubjetiva – permite ao dialogante autocriar-se a partir dessas experiências. Para a hermenêutica filosófica o compreender inclui também o interpretar e o aplicar (cf. VMI, p. 313, 314, 329; p. 407, 408, 426). O autocriar-se na experiência do diálogo é uma dimensão da aplicação hermenêutica: implica agudeza de espírito, própria de quem sabe elaborar suas experiências.

Com isso retorna-se ao que se tratava no início deste tópico: linguagem, não como instrumento para dizer o mundo, mas linguagem como criadora de mundo. Isto que se pode estabelecer a partir da experiência de uma conversação – e que de outro modo não se estabeleceria – caracteriza o aspecto de uma linguagem que, ao produzir sentidos, faz surgir mundo. Mas não mundo como existência autônoma, ao modo de

ideias perenes e absolutas. E, sim, um mundo dinâmico tal qual a dinâmica da própria linguagem. A linguagem tem sua existência na duração em que representa mundo, e o mundo é mundo enquanto vem à linguagem. O mundo a que nos referimos, portanto, é o mundo da experiência hermenêutica (ver VMI, p. 447; p. 572). É possível à linguagem ter essa dimensão porque ela pode produzir entendimentos. Lembre-se aqui que não mais se trabalha com a ideia de entendimento enquanto movimento de apreensão da consciência, mas entendimento como aquilo que é compartilhado entre partícipes de uma conversação. A linguagem aqui pensada não é designativa, mas é experiência de conversação e, para Gadamer, “a linguagem humana deve ser pensada como um processo vital específico e único pelo fato de que no entendimento da linguagem se manifesta 'mundo'” (VMI, p. 450; p. 576). Portanto, é sempre diálogo, pressupõe sempre a abertura: “a linguagem é por sua essência a linguagem da conversação” (VMI, p. 450; p. 576). Assim, chega-se à compreensão de que é a linguagem que une o eu e o mundo: não há mundo a ser apreendido pela consciência e não há consciência capaz de retê-lo. O que há é o mundo que pode ser, não apreendido, mas compreendido na linguagem. É com este percurso argumentativo que se chega mais uma vez à citação já apresentada anteriormente: “[o] *ser que pode ser compreendido é linguagem*” (VMI, p. 478; p. 612). A compreensão que se dá nessa estrutura de racionalidade é sempre produtora de significados. Gadamer, assim como também Heidegger o faz, dá à linguagem uma dimensão ontológica e, por isso, ela é criadora de mundo. Para além de Heidegger, Gadamer dá ao diálogo primazia na estrutura da linguagem, uma vez que aí está a expressão mais contundente da abertura apregoada.

O caráter ontológico dado à linguagem por Gadamer toma tal expressividade que permite que se pense um movimento de virada sobre a filosofia da consciência ainda mais intenso do que aquele atribuído ao giro linguístico. Se o giro linguístico – operado por Wittgenstein, em suas *Investigações filosóficas*, demarcou o deslocamento do eixo filosófico da consciência para a linguagem ordinária, a hermenêutica acentua esse deslocamento ao tratar da linguagem com um caráter ontológico que inclui o próprio sujeito no interior do que Heidegger chama de *hermenêutica da facticidade*. Don Ihde, em sua obra *Hermeneutic Phenomenology: The Philosophy of Paul Ricoeur* (1971) cunha o termo *hermeneutic turn*, sobre o qual afirma: “a virada hermenêutica propõe criar, ao contrário, um estar ciente da não-neutralidade da linguagem em uso” (*apud* ROHDEN, 2006, p. 65). Desta forma descarta que um uso metodológico da linguagem,

aos moldes de uma ciência, possa ser válido. A linguagem guarda sempre um caráter de identificação com o contexto dos seus jogadores: não só uma pragmática da linguagem em si, mas uma facticidade dos sujeitos envolvidos imbricada naquilo que a linguagem opera. Hermann, ao tratar da relação entre linguagem e finitude humana no plano da compreensão, também refere a virada hermenêutica marcada pela ausência de neutralidade: “Esse estar consciente da não-neutralidade da linguagem é chamado de *hermeneutic turn*, e desloca a linguagem para o centro da reflexão filosófica” (2002, p. 62). Já Oliveira dedica um capítulo de seu *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea* (2006) a analisar as contribuições de Gadamer às mudanças filosóficas em torno da linguagem e inclui-o, juntamente com Apel e Habermas, no que ele chama de *reviravolta hermenêutico-transcendental*. Dado o foco tomado para este trabalho, opta-se por não discorrer mais aprofundadamente sobre a pertinência dessas classificações. Mas parece adequado referi-las para evidenciar um pouco da grandeza que a concepção hermenêutica de Gadamer toma no contexto do pensamento filosófico contemporâneo. Daí justifica-se uma vez mais a pertinência de se trazer essa reflexão para subsidiar o debate sobre o diálogo e sua relação com a educação, que este estudo propõe-se em fazer.

### 3.3 Linguagem e ética em Levinas

Muito embora não encontremos nos textos de Levinas referências significativas que o relacionem diretamente ao perspectivismo nietzscheano e à pragmática wittgensteineana, não é difícil perceber que o autor traz uma concepção de linguagem que possibilita articulações com o deslocamento da consciência à linguagem, operado na filosofia contemporânea. Se, de modo mais direto, podemos atribuir parte dessa articulação à influência do seu mestre Heidegger, não podemos deixar de considerar que também há uma influência que se soma, mesmo sem estar diretamente ligada ao referido debate filosófico: trata-se da tradição judaica, incorporada à filosofia de Levinas, tanto em categorias conceituais, quanto pelo movimento da linguagem talmúdica<sup>23</sup>. Ao longo do texto serão indicados pontos de aproximação e diálogo entre a concepção de linguagem de Levinas com o contexto da filosofia contemporânea, mas também

---

<sup>23</sup> Cabe ter presente que Levinas, além de autor de textos filosóficos, dedicou-se à estudos do Talmud junto à comunidade hebraica. Dentre essas obras estão *Quatre lectures talmudiques* (1968), *Du sacré au saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques* (1977) e *Nouvelles lectures talmudiques* (1995); todas publicadas pela Editora Minuit, de Paris.

considerando a originalidade filosófica do autor ao inserir neste debate elementos da tradição judaica.

Para situar a concepção levinasiana de linguagem no debate que este trabalho propõe, optou-se por dois enfoques: primeiramente toma-se a relação entre rosto e linguagem, tendo *Totalité et Infini* como texto de referência; no segundo momento avança-se para a tensão entre Dizer e Dito, tendo *Autrement Qu'être* como texto orientador. Na primeira parte do texto intenta-se aproximar o autor do debate contemporâneo sobre o giro linguístico. Na segunda parte avança-se numa concepção de linguagem que transborda os limites da consciência e se transmuta para a exigência ética com que o discurso orienta-se na direção da justiça.

### 3.3.1 Linguagem, rosto e razão

Tratou-se no capítulo anterior que o homem que se faz sujeito, assim o faz porque resiste à totalidade do cosmos e se põe por si mesmo como unicidade ateia que goza a existência. Pois esta resistência – conceito caro a Levinas sempre que se trata da saída da totalidade – também está presente na linguagem. Sobre isso escreve Fabri: “Em *Totalidade e Infinito* a linguagem é descrita como resistência ética à totalização” (1997, p. 115). Agora a resistência não é mais o primeiro movimento egoísta, mas já resistência ética que, sem abdicar do seu egoísmo constituinte, reconhece outrem para além desse egoísmo. Mesmo e Outro permanecem sempre separados – marca da resistência – porém, colocam-se face a face e fundam a linguagem. Linguagem possível porque há rosto.

A linguagem, tal como é pensada na obra de Levinas, está vinculada a este conceito nuclear: o Rosto<sup>24</sup>. Rosto é exterioridade, é manifestação, dar-se a conhecer. O acesso ao rosto não se dá por conta de um modo de apreendê-lo, tal como um método pensado para esta finalidade, mas é o rosto que se oferece, que se dá a conhecer. Nesse sentido o movimento é epifânico: não é a intencionalidade de quem se põe a conhecer que assimila o rosto de outrem, mas é o rosto que se manifesta a uma sensibilidade que o acolhe. É na sensibilidade calcada sob o gozo da existência que o rosto de outrem, que se manifesta, é percebido e acolhido na nudez de sua presença. E está para além do que a visão possa reter, pois a visão tende sempre a trazer para dentro de si a imagem vista. O rosto é percebido como linguagem manifesta que não pode ser retida, mas que é plena

<sup>24</sup> O termo original, em francês, é *visage*.



na duração do acontecer do seu dizer. O rosto mostra-se a partir de si (*kath autho*). Não há intencionalidade que possa reter algo à consciência e não há conteúdo manifesto que possa ser retido. Apenas há o mostrar-se do rosto de outrem e o acolhimento do mesmo. “O rosto está presente na sua recusa de ser conteúdo. Neste sentido ele não poderia ser compreendido, isto é, englobado. Nem visto, nem tocado – pois na sensação visual ou tátil, a identidade do eu envolve a alteridade do objeto que se torna conteúdo” (TI, p. 211; p. 173). Este rosto que não é conteúdo expressa-se, conforme dirá Levinas mais adiante, como Dizer<sup>25</sup>. Portanto, se em grande parte da tradição filosófica a linguagem esteve associada à ideia de designação de algo já possuído como ideia, em Levinas isso não se mantém. O filósofo pensa a linguagem como originante e não como resultante. A significação não está dada na ideia para ser expressa pela linguagem; o rosto é que dá a significação como linguagem em sua manifestação. Posiciona-se, assim, Levinas como um autor que compartilha com outros contemporâneos seus a inversão de paradigma filosófico, ao deslocar da consciência para a linguagem a possibilidade de se operar com qualquer conteúdo que se queira poder afirmar como legítimo.

Em Levinas a linguagem é pensada como ruptura da estaticidade de sentido. Não há essência a ser comunicada, e nem verdade apreendida na consciência que se possa expressar pela linguagem. A linguagem é concebida como acontecimento, duração, tecendo-se no próprio tempo em que se dá. Assim, a linguagem não esclarece o sentido retido nos termos, mas tece o próprio sentido num movimento de saída de si, portanto, de transcendência. Só há linguagem no movimento de mostrar-se seguido de acolhimento, nunca com um sentido prévio que possa ser transmitido ou apreendido. Linguagem que não se dá como unidade de sentido ou entendimento por conta de uma ontologia reguladora, mas linguagem em que “a palavra procede da diferença absoluta” (TI, p. 212; p. 173). E é na própria linguagem que a diferença se instaura:

A diferença absoluta, inconcebível em termos de lógica formal, não se instaura de outro modo senão pela linguagem. A linguagem realiza uma relação entre os termos que rompem a unidade de um gênero. Os termos, os interlocutores, libertam-se da relação ou permanecem absolutos na relação. A linguagem se define, talvez, como o próprio poder de romper a continuidade do ser ou da história. (TI, p. 212; p. 174).

---

<sup>25</sup> Sobre o Dizer veja-se, especialmente, o segundo e o quinto capítulos de *Autrement Qu'être*. O tema será desenvolvido na sequência deste trabalho.

Portanto, linguagem que não conduz a um entendimento de sentido entre as partes, mas que preserva a diferença: linguagem entre separados. Em Levinas essa marca da santidade é radical: a linguagem aproxima, porém ela não anula a condição de separados que há entre aqueles que se põem em relação. E isso é literalmente expresso pelo autor: “[a] linguagem é uma relação entre termos separados” (TI, p. 212; p. 174). Na linguagem o outro permanece inviolável em sua santidade. Na interpretação de Fabri: “O discurso é relação e, ao mesmo tempo, aquilo que mantém uma distância” (1997, p. 115). Na linguagem está a primazia ética: o Outro não pode ser assimilado na consciência, não pode ser definido. Só se pode conceber sobre outrem aquilo em que ele se mostrar no acontecimento. Não há apreensão ontológica. Há epifania de um rosto à acolhida: eis a linguagem. E esta linguagem do rosto que se mostra já é ética. “A epifania do rosto é ética” (TI, p. 218; p. 178). O rosto que se mostra é resistência a qualquer apreensão sobre ele, mas é resistência sem resistência, exterioridade marcada pelo vestígio do Infinito que se mostra no rosto e por isso se faz presença ética.

O rosto como linguagem, tal como Levinas assim concebe, insere-se no debate contemporâneo da virada linguística ao reivindicar que o seu mostrar-se não se sujeita ao já pensado, à ideia dada na consciência. O discurso do rosto é original. Discurso que exige que se entre no discurso para que se possa estabelecer qualquer relação. Observe-se como o autor marca uma concepção de linguagem não submetida à consciência:

Esta ligação entre a expressão e a responsabilidade – esta condição ou esta essência ética da linguagem – esta função da linguagem anterior a todo desvelamento do ser e ao seu frio esplendor permitem subtrair a linguagem de sua sujeição a um pensamento preexistente que não seria mais que a função servil de traduzir para fora ou de universalizar os movimentos interiores. (TI, p. 219; p. 179).

Recorrentemente o esforço de Levinas está em deslocar a centralidade da consciência para a exterioridade. A força do discurso do rosto é aquela do filho que apela pelo cuidado materno antes mesmo de qualquer movimento da consciência em deliberar sobre o merecimento ou não desse cuidado. É a força do rosto faminto, frente ao qual não cabe julgar seu merecimento ou não pelo alimento. É discurso que se põe, na sua fragilidade, como dimensão de altura e exige resposta que, antes de buscar legitimidade na consciência, move-se na sensibilidade. Portanto, diferentemente das filosofias modernas da subjetividade, aqui as ideias concebidas de modo imanente darão lugar a uma exterioridade que se mostra como discurso – e o rosto é a maior marca disso – a uma subjetividade sensível que é capaz de acolher. E nesse movimento a

linguagem é determinante, pois numa relação de separados, cuja separação jamais será suprimida, a linguagem será constituidora de proximidade. Mas não é linguagem que possa ficar retida como conteúdo dado; mas antes tem-se a expressão na duração do seu acontecer. Ainda em *Totalité et Infini*, Levinas já está construindo o que se desenvolverá em *Autrement Qu'être* com os termos Dizer e Dito: a linguagem como expressão anterior ao ato. “Mas a linguagem só é possível quando a palavra renuncia precisamente a esta função de ato e retorna à sua essência de expressão” (TI, p. 221; p. 180). Portanto, a linguagem com que se opera aqui não é algo estático que permanece ecoando anonimamente, mas é presença face a face que se mostra em seu dizer. E o discurso que se instaura é sempre anárquico. Anárquico não porque não tenha um ponto de partida, mas porque o ritmo do discurso exige que ele seja sempre rompido para instaurar um novo começo, próprio de um diálogo que se faz inteiro no tempo do seu acontecimento – como o ritmo de uma prosa que se move entre seus participantes. O que se diz num discurso não é a transmissão do que está guardado nas consciências e que se mostra pela linguagem, mas é o que só se pode manifestar na proximidade da relação entre aqueles dialogantes. Sem reciprocidade e sem apreensão, mas puro mover-se do discurso naquele acontecer enquanto dura.

Ainda buscando aproximar Levinas ao giro linguístico, observe-se a ideia de que não é o pensamento que determina a linguagem, mas trata-se de uma linguagem encarnada que transcende a si na abertura a outrem que se mostra: linguagem a partir da sensibilidade do Mesmo em relação a outrem como um deixar mostrar-se. A consciência é posta em questão pela linguagem. “A linguagem não se move no interior de uma consciência, ela me vem de outrem e repercute na consciência pondo-a em questão” (TI, p. 224; p. 183). A consciência possível não será mais aquela que se sustenta de modo imanente e toma o mundo exterior a partir de si – ao modo odisséico, conforme já foi desenvolvido anteriormente. Mas é a consciência abrahâmica do sem retorno a si, consciência transmutada em resposta a outrem e por isso transbordante de si. E na linguagem estabelece-se essa saída de si, esse transbordamento da consciência, indo na direção de outrem. A linguagem determina o caráter abrahâmico da consciência. Não se busca mais por um sentido guardado na consciência e dito pela linguagem, mas o sentido se dá no movimento da palavra entre Mesmo e Outro: sentido no face a face e não na interioridade do Mesmo. Levinas leva a termo as implicações desse reposicionamento da linguagem e redimensiona a concepção de razão em face disso.

“Se o face a face funda a linguagem, se o rosto produz a primeira significação, instaura a significação mesma no ser, então a linguagem não somente serve à razão, mas é a razão” (TI, p. 228; p. 186). Para o autor a linguagem tem o “papel de dissolver a ipseidade da consciência individual fundamentalmente antagonista da razão” (TI, p. 228; p. 186). Portanto, estamos diante de uma razão assentada sobre a linguagem e não sobre a consciência. E neste aspecto Levinas se insere decisivamente no debate contemporâneo sobre a linguagem. Levinas traz a esse debate uma contribuição que aqui se considera especialmente decisiva: para o autor não há despedida da razão, como algumas correntes contemporâneas chegam a especular, mas há a marca de uma razão reposicionada no pensamento filosófico. Ele afasta-se de uma filosofia fundada sobre a metafísica da consciência e marca posição numa filosofia fundada na ética e na linguagem.

Levinas posiciona a razão, originalmente, fora da consciência. E se não há mais uma consciência que cumpre o papel de guardião da razão, esta agora deverá encontrar um outro sítio de referência. Ora, se é a partir do Outro – rosto – que o significado se mostra, então resta à razão estar nesse lugar móvel que há entre Mesmo e Outro, em que o rosto se apresenta: portanto, trata-se não mais de uma razão marcada por qualquer essência dada, mas razão transitiva. Não há mais uma permanência ontológica em que a razão repousa. Em lugar disso, a razão se dá na dinamicidade do discurso, na topologia movente da linguagem que só existe quando há relação entre mesmo e outro. Razão que é *logos*, mas não com o status ontológico que a tradição lhe conferiu. *Logos* como dinamicidade da palavra no discurso, tal como o termo se constituiu primariamente na língua grega, muito antes de servir à tradução latina de *ratio*. Aliás, nesse sentido a razão se põe em tal dinâmica que seria melhor expressa não só como *logos*, mas como *dialogos*, a fim de caracterizar o seu movimento constante. E é esta razão que opera transitivamente entre os partícipes de um diálogo que se quer tomar para o debate proposto no trabalho em curso.

### **3.3.2 O Dizer e o Dito: linguagem e ética**

Como foi apresentado, em *Totalité et Infini*, a linguagem se dá a partir da manifestação do rosto. Rosto como palavra, mas palavra que não se torna conteúdo e não pode ser apreendida. Por isso se mostra como palavra na duração de sua epifania, mas que não permanece. Porém, como sustentar a linguagem apenas enquanto duração?

A experiência da linguagem ordinária remete à existência de sentidos que são apreendidos. E não se pode prescindir destes sentidos apreendidos para que se estabeleça diálogo. Num primeiro momento, Levinas não se ocupa do que pode ser retido, mas com a duração da manifestação do Outro. O rosto, de *Totalité et Infini* é “presença e não-presença a uma só vez” (FABRI, 1997, p. 116). Portanto duração, mas não retenção. Rosto epifânico, mas jamais representável. Rosto que instaura linguagem, mas que não permite guardar significados sobre ele. Em *Autrement Qu'être* a linguagem ganha outros dois conceitos que ampliam essa perspectiva: o Dizer e o Dito. E ao trazer o debate sobre a anfibologia entre Dizer e Dito, Levinas tanto contempla a duração da manifestação, quanto também a significação retida.

No centro da concepção de Dizer e Dito, Levinas tem presente aquilo que se apresenta como eixo de seu filosofar: a temporalidade. Enquanto o primeiro guarda o sentido ético aos moldes da epifania do rosto, o segundo refere-se a um sentido ontológico em que se dá a representação. A anfibologia entre Dizer e Dito é também a anfibologia entre um tempo que dura sem poder ser retido, e um tempo que deixou de fluir em detrimento da cristalização de um significado. O Dizer dá-se como diacronia, como acontecimento entre os falantes. E por isso apresenta-se como temporalidade imemorable. O Dito encerra o movimento do Dizer e torna-o enunciado. Nele já não há falantes, mas há objetivação do que fora discurso (cf. AE, p. 65-66). Temporalidade memorável ou “tempo recuperável” (AE, p. 61). No Dito há a possibilidade de retenção de significados. No Dizer há a fluidez do discurso que põe os falantes frente ao sempre novo que se manifesta. Segundo Susin, o “dito é o lugar da ontologia e do saber acabado” (1984, p. 86). O Dizer expressa-se como diferença, nele não há identidade, expressa-se como diacronia. O Dito, como lugar da ontologia, é busca de sincronização e, por isso, de identidade. O Dizer acontece como duração: presente que se estende sem constituir conjunto comum entre aqueles que participam de um discurso. O Dito sincroniza um presente comum entre os discursantes e inclui a memória do passado. “O Dito concentra em si o sentido plural do passado *já dito*, e *assegura* a transmissão desse passado ao (já dito) presente sincrônico” (SOUZA, 1999, p. 130). Já o Dizer coloca-se para além de toda significação que possa ser retida e transmitida, e aquele que fala num discurso não esgota o conteúdo de seu Dizer pela significação ontológica das palavras. Mas todo Dizer traz consigo um ato original epifânico como algo ainda não Dito.

E é aí que Levinas, na direção de uma linguagem que não é mera técnica de comunicação de ideias, aponta a significância no Dizer – tempo de significação como algo distinto do significado já cristalizado – como justificadora de qualquer sentido a ser compartilhado. “Ora, a significação do Dizer vai além do Dito: não é a ontologia que suscita o sujeito falante. É, ao contrário, a significância do Dizer, indo além da essência reunida no Dito, que poderá justificar a exposição do ser ou a ontologia” (AE, p. 66). A linguagem como Dito guarda em si a possibilidade de marcar significados no tempo e torná-los comuns – sincronização. E daí deriva que diferentes sujeitos possam estabelecer uma comunicação eficiente entre si. No entanto, o autor reconhece nessa memorabilidade de significados um limite ético da linguagem: a abertura ao infinito e a originalidade radical com que o rosto do outro se mostra exigem que a linguagem guarde espaço para o que ainda não está retido e significado. E a instauração da linguagem como acolhida ao outro na sua manifestação original apela a uma abertura à significância que só pode se dar no próprio movimento do discurso: o Dizer.

Esta abertura ao outro no Dizer está além das fronteiras de um modo de estabelecer comunicação. Ela guarda todo o sentido ético da linguagem: “A responsabilidade por outrem é precisamente um Dizer anterior a todo Dito” (AE, p. 75). E deste sentido ético deriva uma teoria do conhecimento: a possibilidade da verdade em Levinas não se dá pela retenção de significados comuns na consciência, mas no *desinter-esse* do Dizer. Verdade entendida como aquilo que se mostra no próprio movimento da linguagem – como Dizer. E deste modo Levinas separa “a verdade e a ideologia” (AE, p. 77). Assim, o Dizer é anterior a todo Dito. Antes que se possa tomar algum significado como memorável, há uma significância que se constitui no tempo do discurso, que precisará “remontar ao Dizer, significando antes da *essência*, antes da identificação”. Todo Dito daí decorrente precisará apresentar-se “significando ao outro”<sup>26</sup> (AE, p. 78). O Dizer expõe a responsabilidade para com o Outro numa temporalidade diacrônica. Não há passado que possa ser recuperado e tematizado. Frente a outrem, todo Dizer tomará a forma de resposta. O Outro é acolhido desde sua manifestação, sem poder ser tematizado. O Dizer permite falar com o Outro, mas não

---

<sup>26</sup> O texto de Levinas utiliza o particípio presente na construção da frase: “remonter au Dire, signifiant avant l’essence, avant l’identification”; e, a seguir “mais le signifiant à l’autre”. Na tradução para o português optou-se pelo gerúndio a fim de caracterizar o movimento em curso de significação, diferentemente de um significado já dado. Essa opção deve-se aos diferentes usos gramaticais nas duas línguas e, com isso, entendendo-se que a tradução com o gerúndio aproxime o texto de seu sentido original.

possibilita reter algo que se possa falar sobre o Outro. Frente ao Outro a subjetividade é vulnerabilidade – na impossibilidade de apreender o Outro pela consciência do Mesmo, resta a sensibilidade que lhe permite mostrar-se. E por isso o Dizer ao Outro será resposta. A linguagem se dá como passividade no tempo – sensibilidade frente a outrem, mais passiva que toda passividade – que permite o encontro como diacronia: linguagem sem coincidência, linguagem sem que se possa apreender o Outro.

Portanto, Levinas não nega a existência e a validade de significados que são ontologicamente retidos como Dito. O Dito é que torna possível objetivar um conteúdo na linguagem. Porém, o caráter ético da linguagem não se dá na possibilidade de se guardar e expressar um sentido comum. Pode-se dizer que não há ética na estrutura semântica das línguas. Daí não implica a desqualificação do Dito, mas o reconhecimento de que o Dito encerra-se num limite ontológico que não possibilita abrir-se à originalidade do discurso do Outro. Na impossibilidade de reter significados, própria do Dizer, a linguagem abre-se à ética. E o que Levinas apresenta é a primazia do Dizer: o Dito não determina o conteúdo do discurso, mas significa-se a partir do Dizer. No percurso que se vem fazendo de articulação com o giro linguístico, encontramos aqui uma possibilidade de aproximação: se já se apontou a virada filosófica ao deslocar seu centro da consciência para a linguagem, agora acentua-se este deslocamento com uma concepção ética de linguagem que dá ao Dizer a primazia de atribuição de significado na duração do discurso em relação aos significados já existentes no Dito.

### **3.4 Linguagem: diálogo entre Levinas e Gadamer**

Propusemos desenvolver este capítulo sobre a linguagem situando Gadamer e Levinas no debate contemporâneo que se dá a partir de dois movimentos: a ruptura nitzscheana com a metafísica e, por conseguinte, com a razão absoluta; e o giro linguístico operado pelo segundo Wittgenstein. Ao analisarmos alguns aspectos sobre como cada autor trata a linguagem em suas principais obras, apresentamos: a ampliação que Gadamer dá ao movimento de virada, ao situar a saída da consciência imanente para uma linguagem que opera no plano ontológico; o caráter ético que a linguagem assume em Levinas por conta da saída de uma filosofia da consciência e entrada numa filosofia pensada a partir da manifestação do rosto, que é Dizer. Aqui proporemos alguns pontos de diálogo entre ambos os autores, tendo o cuidado de observar os devidos distanciamentos existentes entre ambos.

De início, é prudente destacar que há um ponto importante de distanciamento entre ambos os autores: enquanto Gadamer leva o movimento do giro linguístico até suas implicações ontológicas, Levinas submete toda a ontologia (Dito) à ética (Dizer) e, desse modo, toma uma estrutura teórica distinta de Gadamer. Enquanto para Gadamer a linguagem tem um poder constitutivo – a linguagem cria mundos – em decorrência de sua estrutura ontológica, em Levinas a constituição humana dá-se desde antes da linguagem e esta última é pensada muito mais como acolhida a outrem (resposta primeira). No entanto, uma análise mais fina sobre a ontologia gadameriana e a crítica à ontologia em Levinas, traria à tona que ambos os autores possuem particularidades expressivas ao tratar da ontologia. Este tema, por si só, seria suficiente para uma investigação filosófica de grande fôlego e este trabalho não o fará, considerando-se a especificidade aqui assumida. Mas, ousa-se apontar algumas suspeitas que se poderia, em trabalhos futuros, investigar: a) Levinas, embora muito rigoroso no uso de conceitos, nem sempre distingue a ontologia de origem heideggeriana da metafísica da consciência moderna; b) ao tratar do Dito, em *Autrement Qu'être*, Levinas parece estar referindo-se, ainda, a uma concepção de linguagem própria da filosofia da consciência (retenção de significados); c) Gadamer, com inspiração heideggeriana, distingue ontologia de metafísica da consciência; d) e, especialmente, o caráter ontológico dado por Gadamer à linguagem, afasta-se de qualquer possibilidade de que os significados possam ser tomados previamente na consciência e daí determinem o fluxo de uma conversação. Ou seja: este conjunto de suspeitas apontadas permitem, se puderem ser confirmadas, inferir que o distanciamento entre o caráter ontológico da linguagem em Gadamer e o caráter ético da linguagem em Levinas é muito menor do que uma primeira leitura faria concluir. De forma alguma aqui se quer afirmar que ambos os autores estejam compartilhando estruturas argumentativas, mas se quer apontar para uma distância menor do que aquela que inicialmente se perceberia. Mas, repete-se, aqui foram apontadas apenas suspeitas que mereceriam ser analisadas em um trabalho específico sobre o tema.

Uma vez reconhecido o principal ponto de distanciamento entre ambos os autores – em torno da ontologia – passa-se a explorar possíveis aspectos de aproximação. O primeiro e mais evidente ponto de aproximação entre Gadamer e Levinas no que se refere à linguagem, e que os insere no debate contemporâneo do giro linguístico, é a desvinculação da linguagem como refém da consciência. A partir daí



observe-se como os autores reposicionam a linguagem até caracterizar o seu caráter de abertura que se expressa como diálogo.

Gadamer é muito claro ao retirar da linguagem toda a possibilidade dela ser reduzida à uma condição instrumental ao pensamento. O autor descarta a possibilidade de que a linguagem possa compor um ferramental ao qual se lança mão em situações determinadas. Diferentemente, a linguagem é uma condição na qual o sujeito se encontra no mundo. Argumentando sobre a falsidade de qualquer tentativa de tratar a linguagem como instrumento, afirma Gadamer: “[...] jamais nos encontramos como consciência diante do mundo para num estado desprovido de linguagem lançarmos mão do instrumental do entendimento” (VMII, p. 149; p. 176). O aprender a falar não se esgota na apropriação de um conjunto de códigos. Muito mais do que isso, aprender a falar implica ingressar num mundo da linguagem. O caráter designativo da linguagem não a esgota, apenas a compõe. Ingressar na linguagem é constituir-se no mundo: “É aprendendo a falar que crescemos, conhecemos o mundo, conhecemos as pessoas e por fim conhecemos a nós próprios” (VMII, p. 149; p. 176). Muito mais do que domínio técnico – o que caberia tratar se a linguagem fosse tomada como instrumento ou ferramenta – o ingresso na linguagem guarda sempre algo de enigmático (cf. VMII, p. 149; p. 177). Dar-se conta que as palavras não se limitam ao que elas designam só será possível a partir de uma abertura ao ainda desconhecido. E a consciência jamais poderá abarcar em si aquilo que a linguagem elabora e expressa. O “próprio” da linguagem está em ser maior do que a consciência e por isso dizer mais e diferente do que a consciência possa apreender (ver VMII, p. 150-154; 178-182). Daí o reconhecimento de que a linguagem terá sempre algo não previsível – há sempre um conteúdo de enigma ou de mistério que constitui a própria linguagem. “O mistério da linguagem é sua abertura” (HRI, p. 45), afirma Gadamer. E justamente porque a linguagem está no plano do aberto, então não pode ser reduzida a uma condição instrumental.

Levinas, em seu percurso de descrição da primazia do Dizer sobre o Dito, ainda expondo o Dito, afirma que o significado retido é insuficiente para o fluxo da linguagem. O significado não se constitui de uma vez por todas, mas estabelece-se na dinâmica do Dizer. Não há significado que, uma vez retido na consciência, encerre em si os limites da linguagem. Ao contrário, a linguagem é um “Dizer infinito” (ver SOUZA, 1999, p. 134ss) que se coloca como abertura ao Outro e, por isso, não podendo ser apreendida na consciência. Manifestação diacrônica, o Dizer não se dá na

coincidência entre Mesmo e Outro, mas na impossibilidade de igualdade. A linguagem é o que torna possível o encontro entre sujeitos inteiramente separados, mas é preciso ter presente que em Levinas o encontro não implica síntese, pois mantém a condição de separação: é relação sem relação. Entender-se com outrem num diálogo não é anular as diferenças em nome de qualquer consenso, mas é abrir-se a um tempo distinto e deixá-lo falar, ouvi-lo e acolhê-lo na sua diferença. Souza assim expressa o distanciamento que o Dizer preserva: “o Dizer diz respeito à lógica ‘indeterminada’ da des-ordem do tempo do Outro” (1999, p.135-136). O Dizer é todo inteiro abertura à alteridade, sem determinações prévias que condicionem o modo como o Mesmo põe-se frente ao Outro. Se o Dito guarda a memória, o Dizer remete ao imemorial. Imemorial num tempo diacrônico que impede a síntese entre Mesmo e Outro. Mas Levinas observa que o imemorial não se dá porque a memória tenha falhado. Ao contrário: “É a diacronia que determina o imemorial, não é por uma fraqueza de memória que a diacronia se constitui” (AE, p. 66). Portanto, com Levinas, o Dizer – que é a dimensão ética da linguagem que se dá como acontecimento na duração – assume primazia em relação ao Dito. Isso implica em reconhecer que a fluidez do discurso é constituinte de significados e de verdades, e que todo e qualquer significado retido só poderá legitimar-se ao abandonar a perenidade do Dito e lançar-se no tempo diacrônico do Dizer.

O que se observa, tanto em Gadamer, quanto em Levinas – e isso os insere no movimento contemporâneo do giro linguístico – é que a relação efetiva entre sujeitos que se põem numa conversação é determinante sobre os aspectos prévios da linguagem. A saída da lógica da filosofia da consciência e o ir além dos limites da linguagem figurada, em Gadamer e Levinas alcançam a emergência do diálogo como condição para a constituição de um conteúdo verdadeiro. Diante da insuficiência das ideias retidas na consciência e de seus significados cristalizados – passado retido no Dito, para Levinas, e ausência da vitalidade da tradição em Gadamer – os autores ora em estudo dão à linguagem um caráter radical de abertura: colocar-se frente à alteridade sem determinar-lhe conteúdo, mas deixar-lhe mostrar-se é condição imprescindível à linguagem. E, sendo assim, quer pelo percurso ontológico de Gadamer, quer pela constituição que principia antes da linguagem em Levinas, ambos os autores alcançam um ponto em comum: a estrutura da linguagem é ética e a abertura é condição de possibilidade para sua existência. E por isso o diálogo é a expressão mais plena da linguagem. E o que torna possível tal abertura ao Outro, e daí o diálogo, é uma

sensibilidade anterior à lógica da razão, sensibilidade que permite deixar o Outro mostrar-se sem determinar-lhe previamente algum significado. Em Gadamer o diálogo faz-se possível se há, inicialmente, um ouvir como abertura àquele que fala. Antes de qualquer verbalização “aquele que fala é recebido na silenciosa resposta daquele que escuta” (AH, p. 71). O silêncio que possibilita a escuta e a escuta que possibilita compreender o dizer de outrem, sensibilidade que possibilita estar aberto àquele que fala, é que faz ser possível o diálogo. Em Levinas o diálogo nasce de uma distância ou alteridade absoluta, sem possibilidade e síntese. E essa distância, ao contrário de impossibilitar o diálogo, é o que dará condições para o diálogo. “É precisamente pelo fato de o *Tu* ser absolutamente outro que o *Eu* que há diálogo de um a outro” (DQVI, p. 223; p. 196). O autor é contundente na posição de que a “linguagem não está aí para *exprimir* os estados da consciência” (DQVI, p. 223; p. 196). A linguagem projeta-se à transcendência. Daí que o diálogo extravasa qualquer caráter instrumental da linguagem e toma um alcance mais amplo. O diálogo não é um método, mas autêntica relação com a alteridade. Toda teoria do conhecimento – portanto, toda possibilidade da verdade – deriva do aspecto ético da linguagem. “O diálogo, portanto, não é só um modo de falar. Sua significação tem um alcance geral. Ele é a transcendência” (DQVI, p. 225; p. 198). Em Gadamer e em Levinas a abertura, própria do diálogo, toma um alcance geral na filosofia: para o primeiro ela é condição da compreensão, para o segundo toda teoria do conhecimento daí deriva. Em ambos os autores a verdade não mais poderá ser tomada pela consciência de um sujeito que participa da universalidade da razão, mas o único discurso com caráter de validade será aquele que se legitimar no diálogo, como inteira abertura.

### 3.5 Linguagem e educação

Uma vez inserido num meio humano – e a educação tem contribuição decisiva para tal – entende-se, que o homem passa a estar no mundo descolado de qualquer estado natural e seu existir já não pode mais prescindir da linguagem, que se torna sua morada<sup>27</sup>. O homem pensa o mundo e expressa-o pela fala e nesse dizer faz-se humano: não apenas habitante do mundo como ambiente (como uma árvore ou um pássaro o é),

---

<sup>27</sup> Aqui cabe ressaltar a influência direta de Heidegger, especialmente em sua *Carta sobre o humanismo*, ao dizer que “[a] linguagem é a casa do Ser” (1991, p. 55) e também da conferência *A linguagem*, quando afirma “Em jogo está aprender a morar na fala da linguagem” (2003, p. 26). Esta influência pode ser percebida em parte no pensamento de Levinas, mas de forma bem mais acentuada em Gadamer (ver HRI, p. 45).

mas existente em relação com este mundo – mundo criado na linguagem. Pela linguagem o homem “toma para si” o mundo, pois por ela atribui-lhe significado. É nessa direção que se quer seguir pensando as implicações à compreensão da educação ao afirmar um processo educativo que põe na linguagem o seu horizonte. O saber, a ser buscado na educação não é um saber teleológico, mas um saber como horizonte. Um saber como *telos* seria objetivável e é isso que a tradição pedagógica de orientações idealista e positivista tem se ocupado: ensinar certezas. No entanto, está em questão a intransponibilidade do horizonte do saber: a educação não alcança um fim, mas persegue horizontes de possibilidades e por isso precisa ocupar-se com um espaço interpretativo ao invés de um espaço objetivável. E operar com espaços interpretativos implica em deslocar da consciência para a linguagem o centro das atenções dos processos educacionais.

O movimento filosófico do giro linguístico possibilita pensar a educação numa outra perspectiva que não mais aquela de um aperfeiçoamento humano pela formação. Diferente de um humanismo que vê a educação como saída do homem de um estado de natureza para um aperfeiçoamento racional, pensadores como Gadamer e Levinas trazem referenciais para pensar a educação como experiência discursiva. Se se poderia crer que não houvesse contradição imediata entre o ideal do aperfeiçoamento humano e a experiência discursiva, ambas as possibilidades se mostrarão em paradigmas filosóficos distintos ao observar-se o percurso argumentativo que está sendo tomado neste trabalho. Em primeiro lugar cabe destacar que o aperfeiçoamento humano apresenta-se no discurso educacional como um ideal a ser seguido e, portanto, um *telos* que pode ser alcançado mediante algum meio para tal. Este aperfeiçoamento, tal como o concebe o pensamento humanista da *Bildung*<sup>28</sup>, de orientação iluminista, é alcançável pela razão: elevação à mais excelsa racionalidade humana, à universalidade. Gadamer, discutindo o conceito de *Bildung*, comenta a respeito de Hegel:

O homem se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, vocação que lhe é atribuída pelo aspecto espiritual e racional de sua natureza. “Segundo esse aspecto, ele não é por natureza o que deve ser”, razão pela qual tem necessidade da formação. O que Hegel chama de natureza formal da formação repousa na sua universalidade [...] Elevação à universalidade [...] cobre o conjunto da determinação essencial da racionalidade humana. (VMI, p. 17-18; p. 47).

---

<sup>28</sup> Termo consagrado na literatura alemã para referir-se à formação. O termo ganha identificação conceitual no pensamento humanista do final do século XVIII e início do século XIX, tendo em Hegel e Humboldt importantes pensadores que o desenvolveram.

A via de elevação do estado de natureza para esta racionalidade é a consciência: pela qual o sujeito torna-se partícipe da razão. Portanto, nesta concepção está marcada uma racionalidade como universal – se universal, então é dada aprioristicamente – a ser alcançada pela formação como elevação do espírito. É a marca de uma formação idealista. E se há um *telos* a ser alcançado, então se pode pensar em métodos que possibilitem alcançá-lo. Daí, inclusive, a concepção de uma educação como ciência, os discursos pedagógicos sobre as ciências da educação e todo acento dado ao caráter metodológico que não se limita aos processos de ensino e de aprendizagem de conteúdos científicos, mas que por vezes se estendem até ao aperfeiçoamento moral.

Não se discorda da ideia humanista de que a humanidade do homem não lhe é dada por natureza e que essa humanização deva ser perseguida pela formação. De fato este parece ser um dos elementos que justificam a educação. No entanto, juntamente com os autores em estudo, aqui se quer deslocar o eixo de debate educacional para fora de um ideal de homem a ser buscado e, com isso, retirar da formação o caráter teleológico. E uma das vias de saída está no deslocamento filosófico feito pelo giro linguístico: tomar a linguagem, e não mais a consciência, como eixo a partir do qual se pensa a formação humana. Ao abrir mão da consciência com tal *status*, também se está abrindo mão de qualquer razão absoluta à qual a consciência seria partícipe. Está em questão aqui uma educação que não visa a consciência do educando como seu objeto de ação, e que não toma por fim aquilo a que o educando poderia alcançar pelo movimento dessa consciência. Diferentemente da tradição da *Aufklärung*, aqui se propõe pensar a educação a partir de um debate sobre a formação que se dê na perspectiva da intersubjetividade e da experiência humana de autocriar-se na relação com o outro. Está em questão uma concepção de que “o processo educativo é uma experiência do próprio aluno, que se realiza pela linguagem” (HERMANN, 2002, p. 83-84).

Há duas variáveis que precisam ser consideradas na concepção de processo educativo que aqui está sendo proposta: o aspecto autoeducativo presente em toda a ação educativa e que é marcado pela experiência elaborada a partir da presença de outrem; e a linguagem como condição de possibilidade para o acontecimento da educação, o que remete à imprescindibilidade das relações intersubjetivas. O aspecto autoeducativo torna-se relevante uma vez que aquilo que o sujeito se constitui será sempre a partir de si e a exterioridade que age sobre ele exige-lhe resposta e engajamento. A experiência por si só não molda o sujeito, o que o molda é a capacidade

de elaborar-se a partir das experiências vividas. Mas como isso só se dá num plano relacional, então a linguagem é o que possibilitará o encontro com o outro de modo a que existam experiências a serem elaboradas. O primeiro ponto – o aspecto autoeducativo – será aprofundado no capítulo final deste trabalho. Antes disso, alguns pontos vem sendo antecipados de modo a subsidiar a construção argumentativa. O segundo ponto – linguagem e intersubjetividade – ganha especial atenção na sequência imediata deste texto.

Sem levar às últimas consequências a tensão que há entre Gadamer e Levinas no que se refere à ontologia e à metafísica, propõe-se pensar a formação sem recorrer a fundamentos que predeterminem posições. O que se quer propor é uma concepção de formação que possibilite ao encontro guardar o seu caráter de imprevisibilidade e assim fazer-se experiência discursiva constituinte das subjetividades ali imbricadas. A fim de explorar as implicações conceituais do pensamento de Gadamer e Levinas que remetem à linguagem como condição de possibilidade para o acontecimento da educação e, por conseguinte, à imprescindibilidade das relações intersubjetivas, segue-se tratando sobre o caráter diacrônico da linguagem até as condições para o diálogo.

O conceito levinasiano de separação aponta para a radicalidade da diferença. Entre Mesmo e Outro não há uma ligação a ser estabelecida de modo perene. A linguagem oferece-se como possibilidade de proximidade entre Mesmo e Outro, mas não de anulação da diferença. Portanto, Mesmo e Outro põem-se no discurso com tempos distintos e não se encontram em qualquer síntese. No diálogo, a separação permanece: precisa constituir-se como diálogo na diacronia entre seus partícipes. Levinas utilizará a ideia de transcendência para tratar do que está além do abismo que separa Mesmo e Outro. Mas neste ponto do trabalho faz-se a opção por ater-se mais diretamente ao que a linguagem pode conferir como proximidade e por ora não se explorará as implicações da transcendência à educação. Mas, uma vez tomada a ideia de separação – diferença radical – tem-se o Outro como não objetivável, ao qual só se poderá ter alguma proximidade a partir da linguagem. E nada além. Do Outro temos o que ele se revela como rosto, rosto que é linguagem e não forma. Isso pensado no campo educacional traz implicações muito expressivas. Se o Outro é separado, não apreensível e não objetivável, então a educação não tem uma ação que determine algo sobre o educando, a não ser que seja uma ação violenta – como negação de sua alteridade. Reconhecer o Outro como separado implica em dirigir-se a ele sem pretender

determinar o que ele deverá ser a partir da ação educativa. Aqui todas as pretensões objetivas de se garantir pelo rigor do método algum tipo de aprendizagem como fim preestabelecido, precisam ser submetidas a uma avaliação cuidadosa. Não se quer aqui fazer terra arrasada sobre todas as teorias educacionais em torno do planejamento e sobre a presença das ciências como componentes dos saberes pedagógicos. No entanto, entende-se que seria preciso submeter todos esses processos a uma cuidadosa avaliação ética a partir de referenciais que orientem a ação educativa. E compreender como a concepção de linguagem aqui tratada implica sobre a concepção de educação e sobre as ações educativas, é tarefa da qual este estudo não pode furtar-se de fazê-lo.

Razão assentada sobre a linguagem – e não sobre a consciência – e o Outro acolhido na radicalidade da sua diferença, são aspectos do pensamento de Levinas que nos remetem a pensar a educação na perspectiva da dinâmica do discurso. A presença de outrem é sempre acontecimento original. Nesta perspectiva jamais se poderá tomar o Outro como já conhecido e, portanto, previsível. Inviabilizam-se, sob o ponto de vista ético, metodologias que pretendam antever resultados baseando-se na análise preliminar de comportamentos repetitivos, pois isto pouco ou nada significa em relação ao Outro, mas apenas corrobora uma expectativa produzida pelo Mesmo e atribuída a outrem pela incapacidade de perceber sua originalidade. O espaço do imprevisível precisa ser preservado, sob pena de que se viole o Outro na sua originalidade, que se negue ao rosto de outrem que se mostre. O mundo – que pode ser aprendido e ensinado – não se dá como um objeto apreensível. “O mundo é ofertado na linguagem de outrem” (TI, p. 92; p. 78). O mundo reside na linguagem e não pode ser apreendido na consciência. Ensinar a aprender mundo é operar com a própria dinâmica da linguagem, que pressupõe os participantes de uma conversação. Negar ao Outro a possibilidade de participar do movimento da linguagem é negar a possibilidade de legitimidade do que se queira ensinar ou aprender. Num discurso o interlocutor é doador de sentido e não objeto do discurso. “O interlocutor não poderia ser deduzido” (TI, p. 93; p. 79). A ação educativa eticamente possível pressupõe que todo conteúdo resida na linguagem. Portanto, linguagem como razão, conforme já fora referido anteriormente. Razão para além da ipseidade, que exige uma educação para além da ipseidade. O mandamento bíblico trazido por Levinas à filosofia – “não cometerás assassinato” – torna-se um imperativo ético, não pela força de convencimento do argumento, mas pela comunicação do rosto, que se dá como interpelação, frente a todas as formas de

violência. Ao Mesmo que reconhece o Outro que se mostra, que dispõe à comunicação, possibilita-se que se autoeduque diante dessa presença. O dar-se conta do apelo pela vida advindo de outrem é reconhecer-lhe uma dimensão docente – mas não dedutível pela consciência do Mesmo – que atribui ao Mesmo forjar-se como sujeito ético. Não mais subjetividade solipsista, mas subjetividade ética constituída na relação com o outro. Pensar a educação a partir de uma racionalidade discursiva – em detrimento de uma razão absoluta – a partir da presença ensinante de outrem é encontrar meios de promover vidas ao invés de assassiná-las.

A educação é desafiada a apresentar-se como fenômeno humano discursivo, e não como fenômeno humano apenas transmissivo. Os saberes construídos pelas gerações passadas seguem sendo foco da educação e, portanto, a transmissão desses saberes é inerente ao processo. Mas a posição da transmissão de saberes na educação é a mesma que Levinas dá ao Dito no discurso: não é o saber memorável que se impõe como retenção que possa ser dada de uma consciência a outra; mas é a fluidez do discurso – Dizer – que deverá atribuir significado aos saberes outrora constituídos. Isso tanto vale para os saberes morais, quanto para saberes científicos e outros mais. Assim como um saber moral elaborado ao longo de gerações não poderá impor-se como um Dito intemporal, mas deverá submeter-se à fluidez discursiva do Dizer para legitimar-se, também um saber científico não se imporá como um dado evidente a ser transmitido de modo objetivo. A educação tem na transmissão de saberes uma de suas dimensões de ação. No entanto, essa transmissão não poderá ser aquela da objetividade positivista, mas deverá submeter-se ao crivo do discurso.

E neste ponto o discurso precisa ser pensado no alcance que toma quando da assimetria que se instaura aquele que se propõe a educar e aquele a quem outrem propõe que seja educado (que por vezes reconhece-se num processo educativo, mas outras vezes não se vê nessa condição). Assim como Gadamer refere-se à linguagem como enigma e mistério, dadas as possibilidades desta efetivar-se para além de controles e planejamentos, cabe referir aqui também à educação da mesma forma: os resultados de um acontecimento educativo estão sempre numa direção outra que não simplesmente aquela que poderia ser dada pela intencionalidade de seus agentes. E, justamente porque o aprender não é algo controlável por quem pretende ensinar, que se efetivam as aprendizagens e as experiências educativas mais expressivas. É bem verdade que há aspectos dos processos de ensino e de aprendizagem que são passíveis de uma



determinada objetivação. Mas deve-se evitar a ingenuidade de crer que esta objetivação seja toda a educação. E ao pensar em sentido amplo uma concepção de educação, defende-se que aquilo que extravasa a objetividade é muito mais constituinte do processo educativo, do que as ações intencionalmente dirigidas.

Sendo assim, ao que se propõe educar, restar-lhe-á ser sábio o bastante para não pretender que seu discurso seja todo o conteúdo significativo. Ao contrário, este que se propõe educar – e que educa a si mesmo neste ato – precisa pôr seu discurso no aberto e possibilitar condições para um autêntico diálogo. Há uma responsabilidade docente que exige que o discurso seja libertado da posse de quem o pronuncia. Segundo Gadamer: “[...] a palavra falada já não é minha, está entregue ao ouvir de outros. Nisso consiste a grande responsabilidade do falar: que a palavra, uma vez dita, não pode ser retirada. A palavra falada pertence ao que a ouve” (AH, p. 70). Todo o educar precisa colocar-se num plano de abertura que possibilite um autêntico diálogo. Há uma inteira responsabilidade no discurso daquele que se propõe a educar. Mas não é responsabilidade em dizer as palavras certas, uma vez que não poderá recolher o que pronunciar. O alcance é outro: todo discurso deve submeter-se ao Outro da conversação. Daí que “a palavra falada pertence ao que a ouve”: uma vez pronunciado o discurso, ele já não é mais passível de ser controlado por quem o lançou. Não se pode apelar ao recurso ingênuo do “eu quis dizer que”. O discurso não é refém de uma intenção original, mas ganha a validade que se constitui no diálogo que se estabelece a partir dele. Assim, educar implica colocar-se no aberto. Pretender ensinar é diferente do que se apregoar poderes de controle sobre a aprendizagem alheia. Pretender que outrem aprenda algo implica em dispor-se a aprender com o Outro. E, sobretudo, é preciso ter presente que uma aprendizagem autêntica encontra no diálogo a topologia mais adequada para sua efetivação.

## 4. EDUCAÇÃO E DIÁLOGO

### 4.1 Sobre a educação desde o diálogo

Se muitos discursos educacionais buscam justificar métodos para o ensino e concentram seus esforços em dar um caráter de cientificidade na relação que envolve o ensinar e o aprender, conferindo à docência um grau de confiabilidade em sua ação, a partir dos estudos aqui feitos com Gadamer e Levinas vemo-nos caminhando em direção diversa: cabe menos conceber a docência como uma prática científica que alcança seus fins pela eficiência do método empregado e, em lugar disso, como abertura à diferença humana radical que se mostra e que, por isso, não há como conceber previamente qual ação de ensino garantirá uma pretendida aprendizagem. Mais do que negar a possibilidade da docência como profissão passível de ser exercida com competência técnica, o que se busca aqui é trazer ao debate os limites com que essa ação educativa precisa operar. Em foco está que a competência docente é diversa de qualquer competência técnica ou científica e não pode ser determinada pelos limites dos métodos. Os processos de formação humana não são passíveis de apreensão objetiva que possibilitem prever de modo significativo os resultados das ações educativas. Há elementos técnicos na instrução e isso não se quer negar. Mas o que se alcança pelo rigor do método – embora relevante a seus fins imediatos de instrução – é pouco significativo se considerada a complexidade da formação humana.

Se é possível antever, pelo rigor do método, os resultados da produção de um automóvel, da construção de uma edificação ou de um procedimento cirúrgico, o mesmo não é igualmente possível quando se pretenda antever os resultados de uma ação educativa. E isso não por falta de métodos desenvolvidos especificamente para tratar de questões do comportamento e do conhecimento humano, mas pela insuficiência que todos esses métodos necessariamente atingem frente ao inusitado da existência: sem um fundamento que ancore estruturalmente os conhecimentos sobre a condição humana, não há como prever qual fim poderá ser alcançado. E as rupturas com a metafísica e o giro linguístico apontados nos capítulos iniciais deste trabalho colocam o desafio de pensar a educação sem recorrer a quaisquer fundamentos *a priori*. Aquilo que se possa afirmar como válido em educação precisa estar assim legitimado numa discursividade que opere entre seus partícipes. Não se está afirmando apenas que ainda não foi

desenvolvido um método suficientemente seguro, mas que a ausência de fundamento torna inócua toda tentativa de conceber métodos educacionais. O conjunto de autores explorados ao longo deste trabalho, com o acento dado a Levinas e Gadamer, apontam para os limites de toda pretensão de se chegar a um método seguro (ou até vários métodos) para as *Geisteswissenschaften*<sup>29</sup>. Levinas e Gadamer são herdeiros da Fenomenologia e da Hermenêutica, abordagens filosóficas que se credenciaram historicamente a serem métodos seguros para o conhecimento nas *Geisteswissenschaften*, mas que chegam a estes autores sem tal pretensão. Ambos os autores renunciam ao caráter metodológico original e tomam a Fenomenologia e a Hermenêutica – respectivamente – como estruturas de racionalidade. Em Levinas a questão do método toma a dimensão de um modo de filosofar rigoroso, mas perde o caráter original de “ciência das essências”, tal como o concebera Husserl. Em Gadamer a hermenêutica é concebida como caminho para a compreensão sem relação com a aplicação de um método<sup>30</sup>. Isso implica em, mais do que pretender chegar a verdades indubitáveis – tarefa típica dos métodos científicos – reconhecer a pluralidade de razões possíveis. E pensar a educação contemporânea implica neste mesmo movimento original: reconhecer razões plurais. Por conseguinte, implica renunciar a toda possível objetividade anunciada com garantias pela rigorosidade da aplicação de algum método.

Ao invés de uma orientação epistemológica, Gadamer e Levinas são filósofos que tomam um direcionamento próprio da filosofia prática e pensam desde uma perspectiva ética. Não só afastam-se do ideal de objetividade próprio das ciências da natureza de origem positivista, como também abrem mão de uma cientificidade própria das ciências espirituais – as *Geisteswissenschaften*. Para estes autores, filosofar não é uma questão de método tal como conceberam Descartes, Kant, Schleiermacher, Husserl e outros. O rigor filosófico – constantemente buscado por ambos – é alcançado por algo que método algum poderá indicar, pois não está num plano de previsibilidade: o rigor filosófico decorre da abertura ao estranho e da capacidade de se estabelecer um diálogo profícuo. Mesmo o problema da verdade deixa de ser uma questão de objetividade para

---

<sup>29</sup> *Geisteswissenschaften* é a expressão consagrada a partir do Romantismo alemão para referir-se à especificidade das Ciências do Espírito (ou Ciências Humanas, ou Humanidades), distinguindo-as das *Naturwissenschaften* (Ciências Naturais).

<sup>30</sup> Sobre as concepções de método fenomenológico em Levinas, e método hermenêutico em Gadamer, vale retomar as notas de esclarecimento apresentadas ainda na Introdução deste trabalho. Nestas notas explicita-se o distanciamento de ambos os autores em relação ao caráter metodológico-científico com que estruturam seus respectivos modos de filosofar.

assumir uma orientação ética. Algo só pode mostrar-se verdadeiro num horizonte de socialidade em que partícipes de um jogo dialógico assim o reconheçam. O sujeito e sua consciência perdem o poder de determinação sobre um conteúdo verdadeiro, pois não há mais universalidade *a priori* ou fundamento que possa justificar tal pretensão. Tal como foi tratado no capítulo sobre a linguagem, Gadamer e Levinas são autores que se encontram obrigados a responder a uma filosofia que perdeu seu poder de fundamentação universal, mas que não tomam a direção de relativismos absolutos. Ambos os autores defendem concepções de racionalidade. Não mais como razão absoluta, mas numa perspectiva de razões plurais.

Ora, se não são possíveis fundamentos universais dados *a priori*, tal como se vem apontando ao longo deste trabalho, e nem mesmo pretensões de cientificidade, que validade pode ser concebida para a educação? O que os movimentos contemporâneos de crítica à metafísica e o giro linguístico nos ensinam é que toda validade possível encontra-se na linguagem: é na discursividade que se pode atribuir legitimidade. Disso decorre que este estudo chega a uma concepção de educação que se orienta na linguagem. Levinas e Gadamer são filósofos que pensam a linguagem sem dissociá-la da ética: portanto, discursividade ética. Com ambos os autores pretende-se pensar o diálogo – manifestação ética da linguagem – na base de uma concepção de educação: educação desde a ética. Ao iniciar-se este trabalho com a exploração do conceito de sensibilidade em Levinas e de estética em Gadamer, intentou-se trazer ao leitor a perspectiva diversa daquela de uma visão objetiva de conhecimento, a partir da qual cada um dos autores orienta a racionalidade filosófica. Em Levinas, a sensibilidade é algo diverso da objetividade e aponta para a constituição humana desde seu gozo da vida e como tal cria-se a possibilidade da abertura ao outro, condição imprescindível para a verdade. Em Gadamer, a experiência da obra de arte toma uma direção muito mais complexa daquela da consciência estética, pois faz o enfrentamento da impossibilidade de esgotar os sentidos possíveis da obra de arte, conduzindo para uma autocompreensão daquele que faz a experiência. Em ambos os autores é esta abertura ao estranhamento, própria da sensibilidade, que fará possível um encontro com o outro sem determinações prévias. Todo o compreender, distinto de um entendimento objetivo, será possível como algo intersubjetivamente constituído no tempo, e aquele que compreende algo transforma-se e compreende a si próprio de modo distinto por conta desta

experiência. Esta abertura, construída desde a sensibilidade de um eu ainda solipsista até a resposta ética à manifestação de outrem, traduz-se em diálogo quando da presença do Outro. E é nessa perspectiva que aqui se quer pensar o encontro humano ao qual é tratado como fenômeno educacional.

Gadamer e Levinas têm contribuições relevantes para se pensar uma concepção de educação que esteja numa direção diversa daquela das pretensões de objetividade científica. A questão da sensibilidade, trazida como primeiro aspecto abordado neste trabalho, aqui é apresentada como decisiva para conceber a educação desde uma perspectiva formativa do humano. Não mais marcada por qualquer ideal de homem a ser alcançado, mas uma perspectiva formativa do humano que não pode prescindir da experiência da imprevisibilidade frente ao encontro com o outro. Em lugar da perenidade do ideal, a formação humana inscreve-se na contingência da temporalidade. A constituição sensível da condição humana é busca contínua da duração da existência, sem lançá-la em qualquer pretensão de eternidade. Implica num fazer-se humano desde uma sensibilidade, que possibilita a abertura radical à diferença e daí acolhida a outrem no diálogo. Ao longo deste capítulo final o foco está em interpretar o pensamento de cada um dos autores em suas implicações à educação e, articulando-os e avançando com eles, responder à possibilidade de uma educação sustentada na discursividade.

#### **4.2 Educação e diálogo desde Levinas**

Desde o início deste trabalho se tem chamado a atenção sobre o fato de que Levinas não é um autor que tenha se ocupado com o desenvolvimento de teorias educacionais e sequer apresenta algum estudo mais sistemático sobre o tema. E nisso tem se constituído um dos desafios da pesquisa que resulta no trabalho que aqui se apresenta: compreender as implicações do pensamento ético de Emmanuel Levinas na reflexão educacional. Em estudos anteriores já se apontou para o caráter ético da educação pensada a partir de Levinas<sup>31</sup>. Aqui se quer avançar nessa interpretação do

---

<sup>31</sup> Em 2008 publicamos o artigo *Docência e ética: um apelo humano por uma Pedagogia da Justiça*, em que já se buscava em Levinas elementos teóricos que embasassem uma concepção de educação que tem sua origem na ética. Neste artigo o diálogo já ganha uma abordagem significativa. O tema também ganhou atenção significativa no artigo *Sobre docência, diálogo e a formação ética* (KUIAVA e CARBONARA, 2009). De forma mais breve alguns elementos nessa mesma direção aparecem em outros artigos, publicados anteriormente: *O diálogo na formação filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de filosofia* (2005a); *Educação e ciência: sobre a formação científica numa perspectiva ética* (2005b) e *Concepções ético-epistemológicas que fundamentam a ação interdisciplinar e transdisciplinar*

pensamento levinasiano em relação a uma concepção de educação. Conforme já vem sendo apresentado neste trabalho, pensar a educação a partir de Levinas implica em orientar o debate por uma via teórica diversa daquelas que concebem o educar como algo que possa ser garantido pela aplicação de métodos e técnicas. O que é possível dizer sobre educação a partir de Levinas não compõe elementos para pensar alguma concepção de ciência da educação. É preciso, inclusive, ser muito prudente em eventuais derivações de quaisquer teorias educacionais que se proponham a uma visão de totalidade do fenômeno educacional – diz-se isso considerando tratar-se de um autor crítico das concepções de sistema e totalidade. No entanto, se o acento for dado à compreensão conceitual da educação como formação humana, então as concepções de subjetividade e ética, tais como Levinas as apresenta, terão algo relevante a dizer sobre a compreensão deste fenômeno.

A tese central que se quer sustentar sobre uma concepção de educação a partir de Levinas é de que não pode haver educação sem ética. Torna-se possível falar em educação somente a partir de uma constituição ética. Portanto, nem todas as experiências de instrução aqui caberão como sendo experiências educativas. Façamos o percurso argumentativo que tornará possível apresentar a legitimidade de tal afirmação.

A educação é aqui entendida como algo possível quando há encontro entre sujeitos. Encontro não é o mesmo que a justaposição de pessoas em espaços e tempos comuns. Justapor pessoas em ambientes comuns tende muito mais a evidenciar desencontros entre estas do que encontros. Embora aqui não se esteja analisando dados empíricos, não é difícil constatar que os aglomerados urbanos e outras formas de reunião de indivíduos, pouco expressam de situações de encontro entre aqueles que ali estão. Uma cena prosaica pode ser considerada a título de exemplo: aqueles assentos de transporte público que põem passageiros sentados frente a frente, na maior parte das vezes, provocam o incômodo da presença do outro com quem não se quer o encontro e, por isso, os olhos voltam-se para a janela, para um jornal ou mesmo fecham-se num falso adormecer. O exemplo é tomado para demonstrar que o encontro exige mais do que compartilhar espaço e tempo comuns. Assim também precisa ser considerado nas relações pedagógicas.

---

*nos ensinamentos Fundamental e Médio* (2004). No entanto a visão de educação trazida neste estudo avança significativamente em relação a todos os artigos aqui citados e, por vezes, os torna superados.

Já dissemos anteriormente que para Levinas o outro é sempre separado e, portanto, inabarcável. É por essa razão que o encontro não é algo natural. Esta separação tem duas dimensões: uma ontológico-espacial – assimetria – e outra temporal – diacronia<sup>32</sup>. E esta separação não está aí para ser superada ou vencida. Ao contrário, ela marca a radicalidade da diferença. Não só não somos iguais, como também não há simultaneidade de existência marcada por um tempo exterior. E o que Levinas nos ajuda a compreender é que a diferença não é um mal a ser extirpado. Ao contrário, somente porque somos separados é que se pode constituir uma relação ética. Ética como religião: criar a possibilidade de relação onde não há relação, estabelecer algum tipo de laço entre Mesmo e Outro sem que isso se constitua qualquer totalidade (cf. TI, p. 30, 78-79; p. 28, 66). O Outro não é representável como um conceito ou definição (cf. EN, p. 29). Levinas fala de “relação sem relação” para enfatizar a impossibilidade de uma totalidade que abarque um “nós”, relação em que o outro não pode ser acessado ou desvelado em seu mistério. Mas relação entre separados que não se somam, expressa na fragilidade da duração. E essa inacessibilidade ao outro, tendo em vista sua diferença radical, desafia o pensamento educacional a buscar outros referenciais que não aqueles que pressupõem algum tipo de previsibilidade de fluxos de desenvolvimento ou de comportamento.

A possibilidade do encontro toma uma direção diversa daquela da teoria do conhecimento e da filosofia da consciência. Remete ao que se deu atenção no início deste trabalho: a sensibilidade. O movimento inicial da sensibilidade é desde si e para si, como constitutivo do eu feliz. Isso porque essa constituição do eu feliz possibilitará o desejo metafísico: a abertura ao Infinito, à exterioridade, ao mistério. Portanto, a sensibilidade apresenta-se como condição para a acolhida. O Outro se apresenta como vestígio do Infinito, mistério que não está para ser desvelado. Diferente do alimento que é tomado para si e que sacia, outrem se mostra desde sua exterioridade sem que se possa de qualquer modo apreendê-lo. Este Outro se apresenta a mim enquanto rosto, não em sentido objetivo, mas na dimensão infinita que Levinas confere ao termo: um rosto imperativo que se põe diante da minha espontaneidade, que questiona minha liberdade.

---

<sup>32</sup> Em pesquisa anterior sobre a ética em Levinas já nos ocupamos com os conceitos de diacronia e assimetria. Ambos referem-se, respectivamente, à diferença temporal e ontológico-espacial, que caracteriza a radicalidade da separação. Não há sujeitos simultâneos e nem sujeitos iguais. Ao tratar aqui dos conceitos de Dizer e Dito, abordou-se a ideia de diacronia. Neste capítulo final traz-se ao debate com mais força a ideia de assimetria. Sobre estudo anterior, ver Carbonara, 2003.

O rosto mostra-se tal como invocação e se põe como obstáculo diante de mim, apelando para que eu não o mate e não o deixe morrer. Daí a referência de Levinas ao mandamento bíblico “Tu não cometerás assassinato” (Ver TI, p. 217, 339; p. 178, 283. EI, p. 83; p. 80). Sobre a invocação do rosto que se apresenta, afirma Pivatto: “Qual é a linguagem do rosto? Qual é a pro-vocação da inquietude? É o imperativo ‘não matarás’; é a súplica: ‘não me deixes morrer de fome’. O rosto é ao mesmo tempo interdito e súplica, majestade e indignação” (2001, p. 221). É este apelo do rosto que exige uma resposta ética, uma resposta afirmativa ao acolhimento da vida de outrem. Acolher a outrem implica dar-se conta de sua alteridade, da radicalidade da diferença, e, por isso, abrir mão de qualquer classificação ou acomodação de outrem a si. Somente um eu feliz – sensível – poderá estar em condições de tamanha abertura e assim responder eticamente à invocação advinda da exterioridade de um rosto que se mostra. A possibilidade do encontro na ação educativa passa pela acolhida de outrem na sua alteridade. Por isso educar nunca será um modo de realização daquele que educa. O educador nunca verá a si mesmo no Outro como resultado de sua ação educativa. Educar implica em frustrar quaisquer expectativas de ver-se refletido no educando. Em lugar disso, educar implica acolher a outrem na sua alteridade e possibilitar-lhe a plenitude da vida (“não matarás!”, aqui expresso em redação afirmativa). Deste modo a ação educativa volta-se à construção do humano sem valer-se de quaisquer predeterminações, como construção do humano a partir da originalidade de cada encontro.

Não se está aqui propondo uma neutralidade de ação do educador. Até porque, em Levinas, responder eticamente implica em assumir uma responsabilidade que tem primazia sobre a própria liberdade. Mas há, sim, uma passividade: uma inteira responsabilidade por outrem, que não permite que se pretenda determinar algo sobre o Outro. Passividade daquele que se coloca frente a outrem como refém, pois ao responder eticamente ao apelo de outrem, não mais poderá deixar de ser responsável por ele. E este alcance da ética levinasiana – sem reciprocidade na relação de responsabilidade – apresenta-se como um dos aspectos mais difíceis de sua teoria. Mas ao aplicá-lo ao ambiente educativo, especialmente quando se põe em foco a formação de crianças e jovens, mostra-se válido. Isso porque educar não pode ser uma ação do Mesmo sobre o Outro, com vistas a fazer do Outro algo para o Mesmo. Não se trata de



educar para si. Mas educar é ação no aberto, para o imprevisível. Portanto, não pode haver garantias, e nem mesmo expectativas de retorno. Não faz sentido que um pai eduque um filho com vistas a que este o cuide quando da velhice do seu progenitor. Não é legítima a pretensão de um educador que espere gratidão do educando por aquilo que lhe foi ensinado. E menos ainda se pode esperar de uma ação educativa a garantia de resultados do tipo “formação de cidadãos responsáveis” ou outras expressões similares que povoam documentos institucionais e algumas obras pedagógicas. Educar está no plano do responder eticamente ao apelo de outrem. Tal como a criança recém nascida que, na sua fragilidade, apresenta-se como mandamento para que não se a deixe morrer, e que não oferece qualquer garantia de reciprocidade a quem por ela responsabilizar-se, educar implica movimento responsável na direção do Outro sem esperar correspondência.

Pensar a educação com Levinas necessariamente é pensar em subjetividade e em ética. Subjetividade deslocada do plano da filosofia da consciência para o plano da linguagem e, por isso, subjetividade compreendida na intersubjetividade. O Mesmo que se constitui humano na relação com o Outro é o *eu* que responde eticamente ao apelo do rosto. Daí a aproximação que aqui se apresenta entre educação e encontro. E por isso pensar a educação desde Levinas quer dizer pensá-la como acolhida – abertura – que possibilita o encontro. Acolhida ao rosto que se dá a conhecer, não pela plasticidade da sua forma (cf. EN, p. 144; ver também EI, p. 77.), mas pela fragilidade com que apela para que o Mesmo não o deixe morrer. Uma acolhida assim pensada não tem relação com qualquer normatividade externa, mas com uma responsabilidade própria de um sujeito eticamente constituído. Daí deriva-se uma compreensão de ação educativa que não poderá ser garantida por métodos de ação e menos ainda por normas de conduta: acolher a outrem e sentir-se inteiramente responsável é resposta original frente a um rosto que se mostra e apela. Trata-se de resposta responsável que não permite deixar o Outro suscetível de morrer (cf. DQVI, p. 246-247; p. 216-217). A responsabilidade com que outrem é acolhido se dá na passividade que nada espera em troca, nem prêmio, nem agradecimento e nem fins que possam ser garantidos. Trata-se da responsabilidade própria do amor<sup>33</sup>. E em decorrência desse colocar-se frente ao outro como acolhida é que se pode pensar com Levinas a docência sob uma perspectiva diversa daquela das

---

<sup>33</sup> Levinas usa de modo reticente a ideia de amor, dadas as diversas compreensões que o termo toma. Sobre o tema ver EN, p. 149 e DQVI, p. 247; p. 207.

ciências da educação: na responsabilidade o Outro é quem me ensina, a presença do rosto fala para além de qualquer intencionalidade que a minha consciência queira dar. Mais ainda: a presença do rosto é a presença da humanidade que se mostra. A epifania do rosto coloca-me numa dimensão além de um imediatamente outro e me apela a ver nos olhos desse outro o terceiro – e aqui toda a humanidade – com a sua nudez própria de um rosto que se revela (cf. TI, p. 234-235; p. 190. AE, p. 245). Antes de qualquer ação do educador na direção daquele a quem se pretenda educar, mostra-se imprescindível a acolhida ao Outro, a acolhida ao ensinamento trazido pelo rosto. Mas o que o Outro me ensina não é um conteúdo objetivo que eu apreendo, e sim o que se mostra na relação como linguagem por conta da acolhida. Daí o caráter de sensibilidade presente nessa aprendizagem com o outro.

E àquele que se põe na posição de docente, com a responsabilidade de ensinar a alguém, cabe ter presente que a “explicação de um pensamento não pode dar-se senão a dois, não se limita a encontrar o que já se tinha”. Em seguida Levinas complementa, falando sobre aquele que se propõe a ensinar: “Mas o primeiro ensinamento do docente é sua própria presença de docente” (TI, p. 102; p. 86). A docência em questão não é aquela que intencionalmente se impõe como tal, mas docência que se realiza como encontro e, portanto, na fluidez da linguagem. A aprendizagem não se dá sob um objeto que possa ser tomado de outrem, mas aprende-se o próprio discurso possibilitado pelo encontro. Souza refere-se ao ensinar, na perspectiva levinasiana, como “estabelecer com o Outro uma relação ética a tal ponto sadia que o aprender possa ter lugar” (2008, p. 35). Mais do que a possibilidade de que o Outro aprenda algo do Mesmo – ou o Mesmo o aprenda do Outro – está em questão aquilo que transita entre Mesmo e Outro e que, por isso, aprende-se com o Outro, no encontro. O discurso educacional autêntico traduz-se em diálogo. Não uma retórica da persuasão ou da verificação do que o outro tem a dizer, mas linguagem em sentido pleno entre Mesmo e Outro, como inteiro acolhimento a outrem no seu Dizer.

Se dissemos anteriormente, no capítulo dedicado à linguagem, que Levinas inscreve-se no debate sobre o giro linguístico ao afirmar que o sentido tece-se na fluidez do discurso em lugar de ficar retido na consciência dos sujeitos, então a docência precisa ocupar-se muito mais com a linguagem na sua duração (Dizer) do que na sua apreensão (Dito). No movimento discursivo, Mesmo e Outro – ainda que separados –

constroem proximidade. É preciso ter presente que a linguagem origina-se no face a face e que ela, mais do que estar a serviço da razão, é a própria razão (cf. TI, p. 228; p. 186). Então, o que se pode afirmar sobre a relação educativa e sua dimensão de docência, é aquilo que se expressa no acontecimento da linguagem, na duração do discurso que põe frente a frente, sem violência, aqueles que não podem ser assimilados um pelo outro. A linguagem que aproxima, mas que também mantém a distância, é aquela do diálogo que acolhe a outrem no mistério da sua presença sem querer desvendá-lo. Ensinar e aprender tornam-se possíveis no acolhimento do diálogo que possibilita a fluidez do discurso entre os diferentes. E só há diálogo – e este diálogo só pode trazer algo novo – porque seus partícipes reconhecem-se diferentes e não há pretensão de assimilação de um pelo outro. Pode haver diálogo porque não há síntese entre aqueles que dele participam, não há “nós” que os some. “O Eu e o Tu não são abarcáveis objetivamente, não há e possível entre eles – eles não formam conjunto” (DQVI, p. 222; p. 195). Em estudo anterior já se tomou posição frente à diferença como condição para que algo possa ser aprendido: “Nada se aprende com o igual, que é vazio de sentido por nada trazer de novo. Também nada se aprende com o já conhecido. A aprendizagem ocorre justamente no encontro com o desconhecido [...]” (CARBONARA, 2008, p. 135). O diálogo não se apresenta como um recurso metodológico da docência, mas precisa ser compreendido a partir da originalidade ética de todo o conhecimento que principia nessa relação sem relação. Portanto, o diálogo não é algo de que o educador possa lançar mão vez ou outra, com maior ou menor frequência. Mas o diálogo é condição para que se possa dizer que a relação estabelecida seja ou não educativa. Deixar-se afetar pelo Outro na radicalidade da sua diferença e acolhê-lo no discurso com a autoridade de um rosto que fala, e assim tornar possível um autêntico diálogo, não são concessões de um docente que oferece espaço e oportunidades a um educando. Conceber a relação pedagógica a partir do diálogo significa responder eticamente à invocação do rosto que se mostra na sua fragilidade e, assim, acolhê-lo com a passividade de refém que não poderia agir de outro modo. Resposta ética possível apenas a um sujeito sensível que, na felicidade de seu viver, permite que a exterioridade de outrem se lhe apresente com dimensão de altura. Dentre todas as ações de ensino, instrução e orientação, chama-se educação ao que se origina

na acolhida do diálogo. E por isso é que se afirma como tese que não se pode conceber educação senão como ética.

### 4.3 Educação e diálogo desde Gadamer

O percurso argumentativo que se segue neste trabalho afasta-se, como já foi dito anteriormente, de concepções de uma educação como aplicação de métodos e técnicas que garantam determinados fins e, em lugar disso, aponta para a ausência de *telos* previamente estabelecido. Pensa-se educação como abertura. E por abertura, conforme vem sendo gradativamente construído seu conceito, entenda-se, a partir de Gadamer, um movimento da razão sensível: é abertura própria do homem experimentado pela obra de arte e pela tradição, abertura da experiência do jogo em que o resultado não pode ser previamente determinado, mas que exige pôr-se em relação e permitir que o jogar o jogo constitua algo que não pode ser previsto. O que é possível dizer com Gadamer sobre a educação é muito mais algo que se assemelhe a autocriação do que algo que possa ser submetido ao rigor da objetividade científica. Em conferência pronunciada em 1999<sup>34</sup>, Gadamer demarca uma posição importante: “Afirmo que a educação é educar-se, que a formação é formar-se” (EISE, p. 11). Não está aí apenas uma frase de efeito a se somar a muitos discursos educacionais vigentes, mas trata-se de um exercício de aplicação de sua hermenêutica filosófica.

É possível dizer que Gadamer fez de sua trajetória filosófica um percurso pedagógico. O conjunto de sua obra constitui importante contribuição à compreensão da condição humana ao trazer ao debate filosófico o caráter autoconstituente presente nas experiências elaboradas. Ao posicionar o diálogo como central à compreensão – aspecto que se apresenta de modo recorrente em seus textos – Gadamer assume uma posição filosófica que é também uma posição educativa. Uma demonstração do percurso pedagógico de Gadamer está nas entrevistas concedidas a Carsten Dutt<sup>35</sup> e a Jean Grondin<sup>36</sup>, nas quais o mestre do diálogo mostra-se aberto, inclusive, a esclarecer e

---

<sup>34</sup> Em maio de 1999, no Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Epperlheim, Gadamer pronuncia a conferência *Erziehung ist sich erziehen*, posteriormente publicada e aqui citada pela sua tradução espanhola de 2000 (*La educación es educarse*).

<sup>35</sup> Entrevista concedida por Gadamer em 1993 e aqui citada em sua edição em língua espanhola, de 1998, sob o título *Em conversación com Hans-Georg Gadamer. Hermenêutica – Estética – Filosofía Práctica*.

<sup>36</sup> Entrevista originalmente publicada em 1997, concedida após a conclusão de suas Obras Reunidas, aqui citada a partir da tradução em língua portuguesa sob o título *Retrospectiva dialógica à obra reunida e sua*

ampliar conceitos consagrados de seu pensamento. Particularmente, na entrevista a Grondin, chama a atenção a manifestação de Gadamer em desejar ainda ampliar seus estudos, mesmo após a conclusão da edição de suas Obras Reunidas.

Um pouco antes da afirmação mencionada, sobre a relação entre educação e educar-se, o autor apontava o intuito de sua conferência: “Buscarei justificar porque creio que só se pode aprender através da conversação” (EISE, p. 10). Ao longo de sua obra percebemos que o diálogo não se restringe a experiências isoladas de sujeitos que desenvolvem modos próprios de se relacionar, e também fica claro que não se pode tomar o diálogo como método para alcançar algum fim (por exemplo, a formação ou a aprendizagem). Mas o diálogo mostra-se como condição imprescindível à racionalidade sensível da hermenêutica filosófica: o diálogo é expressão de abertura ao outro – quer seja o outro da obra de arte, da tradição ou o outro sujeito de uma conversação – e, por isso, por ele passa a criação de si e o acesso à verdade. Toda a crítica à filosofia da consciência e as questões filosóficas daí decorrentes, herdadas por Gadamer de Heidegger, tomam sentido em sua obra “só no momento em que se alcança com elas, simultaneamente, o outro para o qual se fala” (Gadamer *In*: ALMEIDA, FLICKINGER, ROHDEN, 2000, p. 205). Todo o filosofar, em Gadamer, é abertura ao outro na sua estranheza. Daí a tese que se quer apresentar a partir de Gadamer: a educação só pode ocorrer no plano do aberto e, portanto, a abertura própria do diálogo é uma exigência para todo processo formativo. As implicações dessa afirmação passam tanto por uma perspectiva da aprendizagem – algo verdadeiro só pode ser aprendido no contexto da conversação – quanto da formação em seu sentido mais amplo, que se expressa como autocriação a partir da elaboração das experiências, tal como no jogo.

Com a referência à conferência de 1999, situa-se alguns aspectos de um Gadamer que revisa sua trajetória filosófica quase centenária e orienta ao discurso educacional algumas de suas bases conceituais mais caras: a autocriação e o diálogo. Com isso passa-se a um percurso mais transversal sobre seu pensamento, na busca de dar elementos que permitam compreender a dimensão que tomou o caráter autocriador e dialógico da educação. Ao longo de um comentário sobre a influência de Kierkegaard sobre a concepção da relação eu e tu, e referindo-se à sua influência sobre pensadores contemporâneos, Gadamer posiciona-se:

---

*história de efetuação*, disponível em ALMEIDA, C. L. S. FLICKINGER, H. G. ROHDEN, L., 2000, p. 203-222.

Homens como Franz Rosenzweig e Martin Buber, Friedrich Gogarten e Ferdinand Ebner, para citar alguns pensadores judeus, protestantes e católicos, de diversas procedências, e também um psiquiatra do quilate de Viktor Von Waiszäcker, uniram-se na convicção de que o caminho da verdade passa pelo diálogo (VMII, p. 211; p. 247).

Ora, em todos os tempos a educação propõe-se a que os educandos sejam capazes de distinguir o verdadeiro do falso, o certo do errado, o justo do injusto. Na ausência de qualquer fundamento *a priori* não parece haver outro modo de se chegar a tal distinção senão numa atitude de abertura frente ao inesperado. E o diálogo, que é abertura ao outro na conversação, mostra-se imprescindível para que se possa chegar a um conteúdo que se aceite como verdadeiro, correto ou justo. Portanto, a educação pensada como processo que possibilita ao educando aprendizagens significativas à sua autocriação pode começar a existir quando se dá na forma de um autêntico diálogo. O conhecimento deixa de ser pensado a partir do domínio do sujeito e “em lugar disso, tem lugar a experiência do conhecer, que acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação” (HERMANN, 2002, p. 90). O que podemos chamar aprendizagem é algo que só poderá se dar no âmbito da conversação e a compreensão de algo não poderá prescindir da abertura ao outro (sempre considerando o sentido gadameriano desta expressão). Em entrevista a Carsten Dutt, Gadamer explicita a indissociabilidade entre compreensão e diálogo ao tratar sobre sua concepção de filosofia prática e afirmar que “a compreensão tem lugar no diálogo” (Gadamer In: DUTT, 1998, p. 97). O aprender é menos determinado pela eficiência do método de ensino do docente e muito mais refém de uma condição dialógica que se estabeleça entre aqueles que se colocam no jogo da conversação. Embora este não seja um estudo empírico sobre os processos de aprendizagem, não seria desproporcional afirmar que as aprendizagens mais significativas na vida de uma pessoa estão relacionadas a seu afetamento<sup>37</sup> na relação com algo externo a si e que lhe provocou uma autêntica experiência.

Observe-se aqui o que fora dito anteriormente sobre o autêntico diálogo, distinto da conversação com vistas a fins previamente estabelecidos<sup>38</sup>. A partir de Gadamer

---

<sup>37</sup> Considere-se aqui a ideia heideggeriana de estado de ânimo, própria do *Dasein* ao encontrar-se (*Beifindlichkeit*), que se põe em abertura ao mundo que o afeta, para além do que se poderia chegar por uma pura intuição (ver ST, § 29).

<sup>38</sup> Conforme item 3.2.2 deste trabalho.

afirma-se que não há educação sem diálogo. Ou ainda: numa estrutura de racionalidade em que pensar implica a temporalidade, o diálogo é o primeiro movimento numa prática educativa. A partir do momento em que se estabelece uma relação de abertura – própria do diálogo – então será possível falar de educação. Processos técnicos instrucionais que prescindam do autêntico diálogo são, na concepção aqui em elaboração, algo diverso da educação. Só pode ocorrer uma interação passível de ser reconhecida como fenômeno educacional se houver condições para que seus partícipes saiam transformados dessa relação. Aquele que se propõe a educar a outrem, só o poderá contribuir para tal se estiver aberto a educar-se também nesta relação. E mesmo aquele que não esteja na posição de educador – o educando – torna-se educador se a experiência da relação for exitosa. Esta é uma consequência da abertura em que se dá a educação: permitir o inesperado.

O diálogo põe em movimento a educação porque ele se constitui na abertura à diferença. Assim como a experiência estética só é possível como abertura ao estranhamento, a experiência do diálogo precisa partir de uma abertura ao outro como desconhecido – diferente – e deixá-lo falar. Hermann (2010, p. 54), ao tratar da relação entre estética e diálogo afirma: “Aqui Gadamer mantém [...] a ideia de que o outro ou a diferença constituem a condição do diálogo”. Ora, um percurso formativo humano precisa orientar-se por essa mesma dimensão de abertura que permite ao educando educar-se. Assim, educar implica em criar condições para a abertura. Observe-se que educar não é aqui entendido como dar uma direção a alguém. O que se torna legítimo dizer a partir de Gadamer é que a ação educativa é possibilitadora de algo, mas não garantidora. Assim como Heidegger já apontava para o aspecto projetivo da compreensão (cf. ST, § 31), em Gadamer isso se mantém e toma a dimensão formativa da autocriação. Em Heidegger não há *telos* a ser buscado, mas a condição existenciária é o próprio projetar-se:

O projetar nada tem a ver com um comportar-se em relação a um plano ideado de acordo com o qual o *Dasein* organizaria o seu ser, mas como *Dasein* ele sempre já se projetou e se projeta enquanto é. O *Dasein*, enquanto é, já se entendeu [*verstehet sich*] e continua se entendendo a partir de possibilidades. (ST, p. 145; p. 413).

Da mesma forma, em Gadamer o compreender (*Verstehen*) constitui-se como possibilidade a partir de um projetar-se. Não um projetar-se como lançamento a um alvo predefinido, mas projetar-se em caráter existenciário, próprio da elaboração feita a partir

das experiências vivenciadas, que visa um horizonte<sup>39</sup>. E é por isso que se traz ao debate esse caráter de uma educação como possibilitadora de autocriação em lugar de uma educação diretiva. Em sua condição de criadora de possibilidades para a abertura, a ação educativa não pode prescindir do diálogo como única relação efetivamente possibilitadora de condições para o educar-se. Ao afirmar que “a educação é educar-se, que a formação é formar-se”, Gadamer está aplicando à educação o que já concebera em *Verdade e Método*, a partir de sua interpretação da *phronesis* aristotélica: o compreender não é o entendimento do sujeito sobre um objeto; mas, antes de saber algo, há um “saber-se” (*Sich-Wissen*). Este é o alcance da estrutura da filosofia prática que Gadamer dá à compreensão: compreender algo só é possível se também for um compreender a si a partir da inseparabilidade entre saber e experiência<sup>40</sup>. E qualquer ação educativa só fará algum sentido se seus partícipes – educador e educando – educarem a si mesmos na relação. Mais do que se possa ser educado por outrem, o sujeito educa-se na relação com o outro. Isso que se dá na conversação não é transmissão ou persuasão, mas possibilidade de autoconstituição – saber-se (*Sich-Wissen*).

Se a educação é educar-se, então em que se constitui a docência? Existe uma ação educativa a ser exercida? Se por ação educativa pensar-se em algo exterior ao educando que lhe determine os resultados do seu processo formativo, então a resposta será negativa. No entanto, se a ação educativa inserir-se no horizonte das experiências formativas – sem caráter diretivo – então ela apresentar-se-á como indispensável. A docência – aqui interpretando Gadamer – dá-se com a estrutura do jogo: o jogo só alcança êxito quando há a possibilidade de seus partícipes experimentarem algo que não está previamente determinado. O jogo – e assim a docência – pressupõe a abertura dos jogadores. Aquele que não se põe no jogo em atitude de abertura é um mau jogador que estraga o fluxo do jogo. Assim como o sujeito do jogo não é cada um dos jogadores, mas é o próprio jogo jogado, na experiência da docência o sujeito em questão não é aquele que se propõe a ensinar algo, mas é a situação de aprendizagem gerada na interação dos “jogadores”. Assim como o conceito de jogo em Gadamer indica a

---

<sup>39</sup> No item 2.3 deste trabalho, que tratou da subjetividade em Gadamer, abordou-se o horizonte que, ao mesmo tempo, encerra o campo de visão e também é abertura a um percurso a ser feito no desconhecido.

<sup>40</sup> Ver também o item 2.5 deste trabalho, em que se tratou sobre a constituição da subjetividade na perspectiva do processo formativo.



estrutura de um autêntico diálogo, tal estrutura cabe ao exercício da docência, que não pode prescindir do diálogo. O diálogo guarda a estrutura do jogo, conforme comenta Flickinger (2010, p. 75): “‘Joga-se o jogo’, como diz Gadamer, e, penso eu, do mesmo modo que se poderia dizer do diálogo que ‘se dialoga’”. Não se pode antever um diálogo de forma estratégica, é preciso deixá-lo acontecer. Não há controle sobre o diálogo. Assim como o jogo – mesmo com a possibilidade do uso de estratégias – que sempre guarda imprevisibilidade e por isso instiga os jogadores a refazê-lo sempre de outro modo. A partir do diálogo a educação se dá numa direção que não se pode antever a qual fim conduzirá. Flickinger fala do diálogo como envolvimento elucidativo entre as partes que dele participam:

Envolvimento este que ademais só acontece quando, como no jogo, tanto os parceiros, quanto o diálogo, ele mesmo, são levados absolutamente a sério, exacerbando-se, por vezes, o conflito, a fim de levar-se a si mesmo e ao parceiro a lapidar e afinar sua própria posição. Como no jogo, aqui também o resultado é imprevisível e poderia prosseguir, como no jogo, indefinidamente, só cessando pela decisão explícita dos participantes. (FLICKINGER, 2010, p. 79).

É preciso ter presente que em Gadamer não se está tratando do diálogo necessariamente como uma conversação entre sujeitos igualmente esclarecidos e que tenham por finalidade da conversação chegar a algum tipo de consenso. O que se toma aqui por diálogo é distinto, por exemplo, das condições em que se encontram os participantes de um debate segundo a teoria do agir comunicativo proposta por Habermas. Em Gadamer, o diálogo está no plano da experiência e não pressupõe sujeitos que tenham algum tipo de igualdade de condições para dele participar. Engana-se quem espera que o diálogo necessariamente ponha em acordo aqueles que dele participam. O objetivo principal de um diálogo não está em criar um acordo entre partes, mas está em abrir-se ao outro e construir algo que seja comum sem que precise ser igual. Sobre essa abertura afirma Gadamer: “este nexos de ouvir e entender é, na realidade, uma abertura livre à dimensão do outro” (AH, p. 71). Assim, o diálogo não visa chegar a consensos. Em questão está o caráter transformador que o diálogo toma em relação a seus participantes. O participante de um diálogo sai dele transformado, mas isso não quer dizer que ambos saiam transformados de modos similares. É uma experiência que só pode se dar pela interação entre seus partícipes, mas não é a mesma experiência para ambos. O resultado do jogo não é único, mas diverso. Daí que uma

educação pensada desde o diálogo precise considerar o caráter plural da formação. Não faz sentido sustentar uma visão teleológica de formação que almeje que todos os educandos chegam aos mesmos resultados. Para aprendizagens de caráter técnico poderá justificar-se alguma finalidade comum. Porém, ao visar um processo formativo da humanidade do homem todo idealismo torna-se vão.

Em articulação com a estrutura argumentativa que se vem percorrendo neste trabalho, afirma-se que pensar a educação desde Gadamer está condicionado a abandonar perspectivas gnosiológicas sobre o ensinar e o aprender, bem como perspectivas idealistas sobre a formação do homem. O deslocamento que a hermenêutica filosófica opera ao romper com uma metafísica da consciência para uma filosofia prática – e daí o seu caráter de linguagem – dá elementos decisivos para pensar a educação como ética. Não se trata de apontar princípios éticos que devam estar presentes na ação educativa. O que se põe em questão é pensar a educação como acontecimento ético, a partir do diálogo. O que a educação visa, num exercício de interpretação e aplicação do pensamento gadameriano, é criar condições de possibilidade para que cada educando compreenda o mundo e, por isso, compreenda também a si mesmo. Aprender este ou aquele conteúdo que lhe é ensinado não se esgota como um fim em si mesmo, mas compõe um arcabouço formativo no movimento de compreensão do mundo e de si. Por isso o foco da educação não está na possibilidade do ensino e da aprendizagem de uma ciência ou de uma técnica específica. E compreender, para Gadamer, ultrapassa os limites da consciência. O que se compreende é algo que toma sentido na relação em que é compreendido e por isso é constitutivo daquele que compreende. E esse sentido não está à disposição para ser capturado, mas só pode ser construído no jogo que se estabelece com um eu exterior a si. Por isso o sentido constrói-se de modo inesperado e não pode ser controlado por expectativas. Sobre essa construção de sentido comenta Flickinger:

O sentido nasce do “vir ao encontro” de um ao outro, eu-tu, eu-texto, eu-obra de arte etc. Ele constrói-se no vaivém oscilante entre dois pólos, sem repouso final. Muito pelo contrário, o que se experimenta aí é a incapacidade de esgotar o potencial de sentido contido nessa experiência. Nesse contexto, é a perda e certeza última, legitimada tradicionalmente pela reflexão, que cria desconforto e faz sofrer; porém, o ganho compensa, pois nos vemos envolvidos, de súbito, em um acontecer que nos conduz à descoberta de um reservatório interior inesperado. (2010, p. 113-114).

Portanto, compreender algo implica em construir sentidos e transformar a si mesmo no enfrentamento de frustração de expectativas e abertura ao inesperado. Compreender – que também implica interpretar e aplicar (cf. VMI, p. 312-314; p. 406-408) – está no plano do discernimento e exige refinamento humano. A compreensão, em lugar de uma questão da teoria do conhecimento, em Gadamer é uma questão de filosofia prática e busca na ética a sua estrutura. Aqui é preciso ter presente que Gadamer interpreta a tradição filosófica desde os gregos e reconhece, mesmo em Aristóteles, a ética como autônoma em relação à metafísica. A única possibilidade de fundamentação da ética estaria “na auto-interpretação da vida que é por nós todos vivida” (HRIII, p. 63). Ao discorrer sobre a atualidade da *phronesis* aristotélica, Gadamer dá à compreensão um caráter de discernimento próprio da ética (cf. VMI, p. 317-329; p. 411-426). Não é difícil perceber que a orientação gadameriana à compreensão é distinta de toda pretensão de entendimento da tradição da modernidade e, em lugar disso, toma a direção de uma filosofia prática. Se o entendimento pressupõe a possibilidade de apreensão na consciência, por conta de uma ideia de unidade, a compreensão dá-se na linguagem como jogo entre aqueles que se põe em relação. E por não haver unidade de sentido, então a compreensão só pode ocorrer como discernimento. Por tomar a forma da filosofia prática, a compreensão apresenta-se com a pluralidade de formas do *ethos* em lugar da unidade própria das essências ou da consciência. Gadamer reconhece, inclusive, que a racionalidade da filosofia prática e a racionalidade da práxis humana estão unidas pela realidade vital e assim ambas afastam-se do ideal lógico de demonstração da ciência (cf. HRIII, p. 68). Assim, ensinar e aprender não se orientam por técnicas e métodos que viabilizem a apreensão da verdade, mas lançam-se na existencialidade daqueles que participam dessa relação e que não podem prescindir de uma abertura radical como condição de êxito a qualquer aprendizagem. Tomar algo como verdadeiro só é possível no discernimento de um autêntico diálogo que toma a forma do jogo e conduz a algo até então inesperado, imprevisível sem a fluidez do próprio diálogo.

#### **4.4 Educação em diálogo com Levinas e Gadamer**

Levinas e Gadamer são autores que pensam a partir de uma perspectiva da duração temporal. A partir daí é possível compreender porque, ao invés de ideais

perenes a serem alcançados, o que está em questão é a possibilidade do encontro com o outro na duração deste acontecimento. Em Levinas o gozo da vida e o encontro com o Outro dão-se como prolongamentos no tempo, duração para além do efêmero, mas sem perenidade. Em Gadamer a experiência da tradição é expressão de um presente que se pode prolongar a partir da abertura, sem com isso caracterizar uma totalidade temporal. Em Levinas é muito clara a diacronia entre Mesmo e Outro que aponta para a radicalidade da separação. Pensar a educação com Levinas e Gadamer requer colocá-la no tempo como experiência em sua duração. Isso nos põe alguns aspectos decisivos: ausência de totalidade temporal; descarte de uma concepção de sucessão de instantes independentes e efêmeros; conceber a educação a partir de uma pluralidade de experiências diacronicamente vividas. A seguir explora-se cada um destes pontos.

Em primeiro lugar, a educação não parte de ideais prévios e perenes que possam ser alcançados em algum momento, pois o tempo da educação não constitui uma totalidade que possa ser de algum modo abarcada. Não havendo esta totalidade, perde-se o caráter absoluto dos sistemas de ensino. Isso quer dizer: não há garantias de que cumprir um determinado ciclo formativo, com etapas previamente estabelecidas, resulte em algo necessariamente comum a todos que atendam a essas exigências. Se há um tempo histórico que possa ser totalizado a partir de um fundamento comum, então se poderá almejar um fim comum. No entanto, as bases teóricas que orientam este trabalho reportam a uma ruptura com as estruturas de totalidade e com isso a uma concepção de tempo que não é determinado previamente. Deste modo os ciclos formativos podem ser estratégias de aproximação mínima entre sujeitos envolvidos, mas jamais poderão ser tomados como garantias de resultados. Em segundo lugar, a educação também não pode ser tomada meramente como sucessão de instantes independentes tal como se constituísse blocos temporais a serem agrupados de um ou outro modo. Como sucessão de instantes, a educação constituiria algum tipo de bagagem pessoal de experiências – ora conscientes, ora inconscientes – que seriam individualmente elaboradas, independente das relações estabelecidas com os demais partícipes. Uma visão temporal como sucessão de instantes independentes implica numa formação do efêmero, ou seja, toda intensidade possível de uma experiência esgotar-se-ia no imediato do seu acontecimento, sem a possibilidade de ser elaborada e significada. Na efemeridade está o arbítrio absoluto do indivíduo e a impossibilidade de se estabelecer algo comum entre

sujeitos. Diferentemente das duas perspectivas apontadas, com Levinas e Gadamer propõe-se uma concepção de educação como duração das experiências, observada a diacronia entre os partícipes dessas experiências. Uma experiência vivenciada como duração possibilita, numa perspectiva hermenêutica, que esta seja elaborada e, como tal, transforme aqueles que dela participam. Levinas, ao falar da “relação sem relação” tem presente que todo encontro humano é de tal modo frágil que é, ao mesmo tempo, ausência de encontro. Entre Mesmo e Outro não há totalidade, não há *nós*, mas há a acolhida que torna possível compartilhar tempos distintos vividos por ambos. E é a linguagem que torna possível o encontro entre aqueles que são radicalmente diferentes. Não há encontro entre iguais e não há objetivos comuns que conduzam as ações. Menos ainda se poderá traçar algum perfil a ser formado a partir da interação entre sujeitos que se disponham a uma ação educativa compartilhada. O que se pode dizer sobre a relação pedagógica é que seu acontecimento pode se dar como duração na qual seus partícipes saem transformados. É a isto que se está tratando como fenômeno educacional. Porém, o que torna possível tal encontro não é a igualdade, mas a pluralidade presente na relação. Nesta concepção de temporalidade diacrônica, como duração das experiências vividas, emerge uma das características mais decisivas para se pensar a educação na contemporaneidade: educação desde a pluralidade. Diferentemente da unidade pretendida pelas visões cientificadas de educação, aqui se aponta para uma educação que se faça a partir da pluralidade de tempos entre os sujeitos e pluralidade de razões. Portanto, concebe-se uma educação que só pode tornar-se possível como abertura ao diálogo entre sujeitos radicalmente diferentes entre si.

A educação pensada desde a pluralidade afasta-se da compilação de técnicas de ensino e dá atenção especial ao inusitado que possa manifestar-se a partir das experiências vividas. Trata-se de uma perspectiva de abertura ao imprevisível. Hermann (2002, p. 84) indica que uma pretensão de objetividade científica à educação desconsidera um dos aspectos mais determinantes da formação humana: a pluralidade, que aqui se mostra decisiva. E a hermenêutica filosófica apresenta-se como uma via de saída aos limites do objetivismo – que impõe um limite científico-metodológico – ao propiciar que se pense as relações educativas a partir da linguagem.

O sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos, mas da entrega à

própria experiência elucidativa, aceitando o que ela tem de imprevisibilidade. (HERMANN, 2002, p. 87).

Em questão neste trabalho está pensar a educação num horizonte que não mais aquele da razão universal expressa idealisticamente. Insiste-se, uma vez mais, que o caráter plural que se traz ao debate não quer confundir-se com a perspectiva niilista de um relativismo absoluto. Levinas e Gadamer são pensadores que se inserem no debate contemporâneo de crítica à razão universal, sem assumirem posições niilistas. Por caminhos distintos, ambos os filósofos posicionam-se em favor de uma visão de racionalidade, não mais absoluta, mas uma racionalidade marcada pela abertura e, por isso, num horizonte plural. Em ambos os autores a razão toma a forma da sensibilidade e do diálogo. Sensibilidade que caracteriza abertura radical e ausência de *telos*. Diálogo que transfere para a relação intersubjetiva toda a possibilidade de se tratar de um conteúdo verdadeiro. Em Levinas e em Gadamer está uma racionalidade que se valida discursivamente na acolhida a outrem. Este modo de racionalidade – sensível e dialógico – abre mão das possibilidades de apreensão da verdade por parte do sujeito e ocupa-se muito mais com a dinâmica do perguntar como modo de abrir-se a outrem. Daí decorre uma concepção de educação que renuncia aos modos diretivos e a todos os métodos de caráter teleológico. Tal renúncia implica em separar a educação de toda ação de instrução ou de ensino que se reduzam às pretensões de transmissão de determinados conhecimentos e saberes. Em lugar disso, a educação assume-se como formação humana e toda ação ensinante passa a orientar-se pela dialogicidade que possa estabelecer entre seus participantes a partir de uma abertura radical. O primeiro movimento a partir da presença do outro é abertura ao desconhecido, ao que não pode ser entendido e classificado e, portanto, não pode ser adequado a quaisquer técnicas de ensino. Tal postura de abertura frente à presença de outrem é condição para que também aquele que se proponha a educar, igualmente possa aprender na relação. Portanto, as ações decorrentes de um contexto educativo não visam produzir algo específico em alguém, mas em tornar possível a humanidade do homem como projeto no mundo. Ensinar implica em estar aberto para também aprender. Sobre isso, numa perspectiva hermenêutica, comenta Flickinger:

[...] saber e compreender não significam a decifração de um sentido último e autêntico, sendo que a experiência do não familiar (quer se trate de um texto histórico, quer se trate de uma observação qualquer de um parceiro no diálogo) sempre vem modificar o horizonte de

nossa experiência. Não se pode instrumentalizar o outro sem impedir a si mesmo: eu bloquearia, assim, a minha própria aprendizagem. (2010, p. 97).

Assim, o diálogo não cumpre qualquer papel acessório ao ensino, como algum tipo de bônus que possa maximizar uma ação educativa. Aquilo que se quer ensinar não é perpetuação de um objeto previamente definido. Ainda que o conteúdo a ser ensinado seja uma técnica dominada por outrem ou um dado científico consagrado em determinada área, sua aprendizagem está condicionada a uma atribuição de significado original por parte daquele que aprende. Portanto, aprender algo que é ensinado por outrem, implica em poder renovar aquilo que se aprende. Gadamer, numa rara alusão a Levinas<sup>41</sup>, referindo-se ao conceito de Dizer e suas implicações à ética, aponta que o conteúdo de um Dito significa-se quando se renova como Dizer (cf. HRIII, p. 61). A palavra que tem significado não é aquela que se cristalizou na sua origem, mas que guarda a vitalidade de uma tradição e pode tomar novo sentido como Dizer. Portanto, palavra como duração no tempo, como abertura. Pode-se inferir, com Levinas e Gadamer, que aprender algo não é apreender o Dito como conteúdo cristalizado e transmissível, mas aprender algo é possível se este conteúdo põe-se no movimento da linguagem – Dizer.

No mesmo texto já referido, tratando sobre o bem a partir de Platão, afirma Gadamer: “é preciso que possamos ir buscá-lo em cada um, na medida em que, por meio da refutação de suas opiniões, dogmatizações e pretensões equivocadas e precipitadas são desmascaradas” (HRIII, p. 62). E o caminho platônico para que se possa chegar a essa ideia de bem é, necessariamente, aquele do diálogo. Não há outra possibilidade de uma aprendizagem constituinte do sujeito que não aquela que se dá como abertura no diálogo. Prescindindo-se do diálogo pode-se condicionar comportamentos ou operar com informações que se esgotam em sua efemeridade. No entanto, aprendizagens que se queiram constituintes – e, portanto, transformadoras do que somos e duradouras em nossas vidas – ocorrem por conta de uma abertura à estranheza. A abertura própria do diálogo é condição sem a qual não há ação educativa. O diálogo é a experiência do estranho. Não apenas experiência do sujeito que se põe diante do desconhecido, mas experiência em seu sentido transformador, da qual os partícipes saem diferentes. O outro não é um desconhecido já esperado, para o qual já

---

<sup>41</sup> Texto de 1986: *Razão e filosofia prática*, publicado em *Hermenêutica em retrospectiva*. V. III.

estão postas expectativas que orientarão sua recepção, mas estranheza radical que dá ao encontro a possibilidade de que nele algo inteiramente novo surja. O foco desta abordagem da relação educativa não está nos critérios de validação dos conhecimentos – portanto, não é um problema de teoria do conhecimento ou da filosofia da consciência – mas trata-se de uma concepção de educação desde sua orientação ética. O primeiro movimento de educação é a abertura ao diálogo. Portanto, a educação principia como ética. Tanto a visão levinasiana de ética como filosofia primeira, quanto a estrutura da filosofia prática – desde a ética aristotélica – com que a hermenêutica gadameriana apresenta a compreensão, nos dão elementos consistentes para essa afirmação de que a educação principia como ética. Daí que seu movimento primeiro é o da abertura ao diálogo.

A concepção de educação desde a abertura ao diálogo, tal como aqui se apresenta, guarda um limite que não pode ser ignorado: quando falamos de educação de crianças e jovens há de se considerar aspectos próprios da formação para a maturidade. Espera-se de um educador adulto que seja alguém suficientemente maduro para compreender a dimensão de abertura presente na ação educativa. E a educação tem uma especial atenção às crianças e aos jovens justamente porque se espera que esta ação lhes possibilite condições adequadas para que também estes desenvolvam-se de modo a que se tornem capazes de participar de um diálogo. Isto posto, então será preciso considerar que o educando jovem ainda não reúne todas as condições de se apresentar como um pleno dialogante. E aqui se dá um dos pontos críticos deste trabalho: desde o início estamos cientes de que Levinas e Gadamer não se ocuparam de problemas específicos de filosofia da educação e suas teorias filosóficas não se propuseram a pensar este fenômeno. Por esta razão, os processos de desenvolvimento não são objeto de investigação em seus trabalhos. Levinas trata com muita atenção a constituição da subjetividade, mas o faz sob uma perspectiva diversa daquela da psicologia. Em Gadamer encontramos uma atenção cuidadosa ao tema da formação (*Bildung*) e ao desenvolvimento de um homem experimentado, mas também neste autor não está em questão o desenvolvimento psíquico. De modo diverso, grande parte das teorias educacionais vigentes estão diretamente orientadas a partir de concepções psicológicas do desenvolvimento humano. E em tais concepções ganham destaque os estudos sobre as fases do desenvolvimento psíquico e as análises comportamentais sobre o indivíduo



inserido num meio. É preciso demarcar que este estudo – e aqui está um aspecto importante da tese que se apresenta – opta por um percurso teórico distinto daquele das teorias educacionais orientadas por concepções psicológicas. Não se trata de uma negação radical de tais concepções. Muito antes disso, trata-se de propor um outro modo de pensar a educação, partindo de uma racionalidade diversa daquela que busca padrões de comportamento e aportes científicos que poderiam explicar o fenômeno da constituição humana. O que este trabalho propõe-se a fazer – e por isso Levinas e Gadamer são autores relevantes – é pensar a formação humana desde uma perspectiva ética. E é com este direcionamento que se pensa a ação educativa.

Agora cabe que se faça o enfrentamento da questão que fora apontada anteriormente: a preocupação em torno dos educandos jovens que estão em formação para a maturidade e daí as implicações para o estabelecimento de um diálogo pleno na interação entre aquele que se propõe a educar e o que está sendo educado. Em questão está que toda relação formativa é assimétrica e só alcança algum êxito por conta dessa diferença entre seus partícipes. Em se tratando da educação de jovens, tal assimetria torna-se ainda mais evidente. E o diálogo é imprescindível numa relação assimétrica, pois somente no jogo da linguagem é que seus partícipes poderão compartilhar algo que lhes seja comum: relação que não elimina a assimetria. No próximo ponto deste trabalho passa-se ao tema da formação, pensado a partir da perspectiva dialógica até aqui apresentada, considerando-se o desafio de responder a essa condição assimétrica própria da ação educativa.

#### **4.5 Formação e diálogo**

É importante insistir ainda uma vez mais em dizer que Levinas e Gadamer conceberam suas teorias filosóficas sem ter como foco a ação educativa e que, por isso, não há elementos diretos no pensamento de ambos que orientem tal agir. O percurso de tese que ora se empreende propõe-se a interpretar o pensamento de ambos os autores, construir aspectos de aproximação entre eles e aplicar (sob a perspectiva hermenêutica de aplicação) conceitos destes à compreensão de educação que se apresenta. Trazer conceitos de Levinas e de Gadamer para pensar as implicações à educação de crianças e jovens implica num exercício hermenêutico que possibilite construir interpretações novas sem perder a coerência com suas fontes e, deste modo, dizer algo a partir dos

autores sem que estes o tenham feito em seus textos. Por si só, este já é um exercício de diálogo: diálogo com os textos de ambos os autores e, em sentido mais amplo, diálogo construído no texto que ora se apresenta entre os autores estudados. Para responder a questão aberta sobre a formação de crianças e jovens e, a partir dela, sustentar a concepção de educação que se vem construindo neste trabalho, serão ainda observados: a) o conceito de assimetria e suas implicações à relação pedagógica; b) uma revisão da ideia de docência como abertura; c) a questão da formação como elaboração das experiências vividas.

#### ***4.5.1 Educação e assimetria***

A concepção levinasiana de subjetividade é marcada pela separação intransponível entre Mesmo e Outro. Nesse sentido, a relação possível é sempre recusa de que a relação entre eu e outro reduza-se a uma totalidade, afirmando um desejo de permanecer na multiplicidade. Mesmo e Outro jamais se igualam e toda possibilidade de assimilação de um por outro é sempre entendida como violência. A essa relação entre separados, em que a diferença é condição da qual não se pode prescindir, Levinas chama assimetria. Portanto, não há diálogo entre iguais. Toda pretensão de igualdade é vista como uma violência sobre a subjetividade de outrem, pois almejaria uma totalidade entre ambos. Isto é o que já mencionou-se acima, no item sobre educação em Levinas: a relação sem relação. O diálogo só é possível numa relação assimétrica, em que o Outro não é assimilado, mas acolhido em sua diferença. Assimetria implica não tomar o Outro a partir de si, não esperar de outrem algo que lhe seja atribuído pelo Mesmo, mas responder responsavelmente ao Outro que se mostra na nudez do rosto. O conceito levinasiano de assimetria traz consigo a não correspondência e a não reciprocidade na relação. A responsabilidade que se instaura é do Mesmo para com o Outro, sem que caiba exigir de outrem que responda do mesmo modo. Trata-se de responsabilidade assimétrica, ou seja, o fato de o Mesmo assumir a responsabilidade por fazer acontecer a justiça a outrem não se deve à expectativa de um ato recíproco de outrem. Ao romper com a concepção moderna da igualdade, a justiça pensada por Levinas afasta-se de qualquer perspectiva contratualista e a responsabilidade assumida por outrem não depende do modo como o Outro responderá ao Mesmo. Em entrevista

concedida em 1982<sup>42</sup>, revisando conceitos importantes de sua obra, Levinas afirma: “na relação ao rosto, o que se afirma é a assimetria: no começo, pouco me importa o que o Outro é em relação a mim, isto é problema dele; para mim ele é antes de tudo aquele por quem eu sou responsável” (EN, p. 145). Se avançarmos no pensamento do autor chegaremos ao conceito de justiça, especialmente tal como é desenvolvido no quinto capítulo de *Autrement qu’être*, e então o ingresso do terceiro colocará a sorte do Mesmo incluída numa relação que se completa em responsabilidades de uns para com os outros. Aqui se dá ênfase a esse caráter de responsabilidade original do Mesmo para com o Outro na assimetria com o objetivo de explorar a relação pedagógica que se dá entre educador e educando.

Embora a concepção levinasiana de assimetria seja radical e não distinga condições de diferença entre sujeitos, nada se mostrará mais evidentemente assimétrico que a relação entre um adulto e uma criança. Se a relação entre pessoas adultas permite, a quem não esteja aberto à manifestação vinda de outrem, supor que haja alguma igualdade entre Mesmo e Outro, a relação entre um adulto e uma criança apresenta com muito mais apelo a assimetria entre ambos. Não só as diferenças do desenvolvimento físico, mas especialmente a condição de fragilidade com que a criança se encontra frente a um adulto, traz consigo a impossibilidade de uma relação entre iguais. Em questão está que, entre professor e aluno, tal como em toda relação humana, toda relação possível será sempre assimétrica. E, pensando a docência, o professor é inteiramente responsável pelo Outro, sem que lhe possa exigir reciprocidade. Portanto, o caráter assimétrico da relação dá à docência um caráter ético desde a sua constituição primeira: não pode haver docência sem resposta responsável à presença do Outro.

Da concepção de assimetria aqui abordada decorre que o diálogo que se estabelece entre seus partícipes não é um diálogo entre iguais ou mesmo entre sujeitos em situações que lhes possibilite condições similares de argumentação na conversação. Muito mais do que estratégia de busca de solução para argumentos ou conflitos, o diálogo aqui está concebido como acolhida original a outrem que se mostra. O que se toma por diálogo principia, não pelo discurso proferido a outrem, mas pela abertura própria da escuta daquele ouve o Outro e acolhe-o na sua fragilidade – que toma forma

---

<sup>42</sup> Em outubro de 1982 Levinas concedeu um conjunto de entrevistas a R. Fornet e A. Gómez, reunidas e publicadas sob o título *Filosofia, justiça e amor*, aqui referida como capítulo em *Entre nós: diálogos sobre a alteridade*.

de altura – sem julgá-lo. Diálogo que se segue de resposta responsável a outrem porque outrem foi ouvido e acolhido. Não há recurso à persuasão no discurso proferido. O diálogo que se dá no contexto da relação pedagógica é aquele que, ao acolher o Outro em sua manifestação, possibilita construir como aprendizagem algo novo. E assim se traz a concepção gadameriana de jogo para ampliar o alcance dessa relação assimétrica: o jogo está na base da superação das tensões entre os partícipes que nele se põem e aquela entre a objetividade dada a um saber e a recepção subjetiva de algo como verdadeiro. No capítulo em que se explorou o tema da sensibilidade, no item sobre a estética em Gadamer<sup>43</sup>, apontou-se a mediação que o jogo exerce. A saída de uma subjetividade absoluta, pensada por Gadamer, a partir de uma subjetividade que é atribuída ao jogo em lugar daquela dos jogadores, põe a relação entre os partícipes do jogo acima da disposição individual de cada um deles. Do mesmo modo, a ação educativa alcança êxito não quando o docente diz ou faz algo em relação aos educandos, mas quando os partícipes da relação pedagógica atingem algo novo pela mediação própria do jogo. Todo o aprender é, necessariamente, um aprender intersubjetivo e se dá na relação entre diferentes. E todo o aprender algo é, necessariamente, um aprender a si. Ou seja: alcançar um saber implica saber-se de outro modo, para além do que se era. Deste modo, o aprender que caracteriza o educar está para além do fato de alguém ser instruído ou treinado em algo. Por isso é que a relação assimétrica entre educador e educando guarda a possibilidade de um ensinar e aprender que não se esgotam na instrução de técnicas ou de conteúdos, mas que todo ensinar e aprender implica numa transformação daqueles que participam do jogo. De toda ação educativa que alcança êxito é possível dizer que seus partícipes – educador e educando – saem diferentes.

#### ***4.5.2 Docência e diálogo***

Neste sair diferente que decorre de toda ação educativa está em questão o caráter de diálogo da educação. A educação não possibilita que conteúdos ou técnicas possam ser transmitidos de um para outro, mas só se dá como interação entre sujeitos. Situações educativas que alcançam maior êxito, assim o conseguem dada a maior abertura para o diálogo que se estabelece entre seus partícipes. Uma situação que restrinja o diálogo tende a possibilitar apenas operar com técnicas e normas, mas não com aprendizagens

---

<sup>43</sup> Ver item 1.3 deste trabalho.

amplas. Situações marcadas por diálogos autênticos, diferentemente, possibilitam que ambos os partícipes da ação educativa aprendam e transformem-se nessa relação. Mesmo questões de ordem menos complexa, como é o caso da instrução técnica e da normatividade, podem ultrapassar esses limites e assumirem caráter formativo à medida que provoquem a abertura ao diálogo. Quer se trate da atribuição de validade a um conteúdo científico, quer se trate de atribuição de valor a uma ação ou princípio, o diálogo será sempre condição para que tal processo constitua-se como educativo. Daí deriva que toda a docência – como ação educativa – pressupõe a abertura ao diálogo para efetivar-se.

Veja-se o caso da formação ético-moral: quanto maior for a possibilidade do estabelecimento de um autêntico diálogo entre sujeitos que se vejam diante de um dilema moral, maiores serão as possibilidades de formulação de juízos que tomem o Outro em consideração e por isso há espaço para que a justiça se estabeleça. No entanto, quando falta capacidade para o diálogo, os dilemas tendem a resolver-se pela restrição normativa ou mesmo se transmutam em expressões de violência. Sendo a ação educativa voltada à formação de crianças e jovens que ainda não estão em condições plenas de estabelecimento de diálogo, é compreensível que existam limitadores disciplinares que façam o equacionamento entre os interesses particulares e o bem comum. Cabe ao educador o discernimento adequado para estimular a interação entre partícipes da situação educativa de modo a equacionar os dilemas sempre com o menor uso possível das interdições disciplinares. Ou seja: a interdição disciplinar faz parte do processo educativo e, por vezes, será necessária ao educando para que este se defronte com seus limites e elabore sua impossibilidade de realizar todos os seus interesses particulares. Mas, acima da interdição disciplinar, está a possibilidade de se dialogar sobre o sentido e a validade da norma que rege a convivência. A aplicação da norma interdita comportamentos e pode provocar uma elaboração de experiências, aos moldes do que Gadamer trata por “aprender pelo sofrer” (VMI, p. 363-364; p. 466), de modo que se aprenda a discernir os limites da própria condição humana. Mas esse grau de elaboração só se dará se a aplicação da norma estiver acompanhada de uma interpelação ética, que é a presença acolhedora de outrem. Cabe ao educador – na abertura própria da ação educativa – interditar o comportamento do educando ao mesmo tempo em que o

chama para o jogo dialógico que lhe possibilitará elaborar a experiência negativa provocada por essa interdição.

Porém, não é apenas a formação ético-moral que pressupõe a abertura ao diálogo para que haja pleno exercício da docência. Levinas – ao situar a ética como primeiro movimento filosófico – e Gadamer – ao tratar da compreensão como filosofia prática – nos remetem a pensar o ensino de conteúdos científicos de modo que se apresentem verdadeiros porque são passíveis de serem equacionados na interação entre sujeitos, e não mais como algo previamente dado e que possa ser apreendido pela consciência. Portanto, o critério de atribuição de verdade a um saber não é mais distinto do critério de atribuição de validade a uma ação ou princípio. Assim como a sabedoria prática da ética, toda a compreensão de algo que se queira mostrar como verdadeiro, dá-se num contexto de discernimento em que a interação entre sujeitos, que se dispõem ao jogo do diálogo, resultará num conteúdo válido. E quanto mais ampla for a abertura para com os participantes do diálogo e para a tradição, mais plena será a compreensão. Por isso não há conteúdo a ser transmitido e não há conteúdo a ser apreendido. Há algo que se transmite e que se apreende, mas não é isto o que determina a aprendizagem. O que determina a aprendizagem está para além do transmitido e apreendido: é a possibilidade de se compreender, interpretar e aplicar. E por isso ensinar não é ação de um sobre outrem. Mas trata-se de ação educativa sem o conforto metafísico de qualquer dado *a priori* que garanta que algo possa ser verdadeiro em si. Com Gadamer afirmamos que toda verdade é uma verdade na tradição e que o critério de legitimidade de um conteúdo verdadeiro está na abertura ao diálogo em que se apresenta. Isso está longe de ser um modo relativista de responder à questão, pois afasta-se de qualquer perspectiva idiossincrática. Mas é ruptura com uma metafísica da subjetividade moderna, que reconhecia a consciência como partícipe de uma razão universal e por isso capaz de apreender a verdade. O conteúdo de uma ciência mostra-se verdadeiro não porque possa ser demonstrado como algo evidente. Mas porque uma tradição de pesquisadores compartilham de um jogo comum de regras, conceitos e procedimentos e assim atribuem-lhe um caráter de verdade. Nesse sentido, a verdade da ciência não é mais ou menos verdadeira do que a verdade da obra de arte. Para a ação educativa importa muito mais a abertura ao diálogo sobre os critérios que justificam tomar algo como verdadeiro do que a informação sobre quais são as leis que orientam uma ciência.

E é por orientar a aprendizagem de um conteúdo verdadeiro com a estrutura da filosofia prática, dando à formação científica uma abordagem similar à da formação ético-moral, que o diálogo mostra-se imprescindível a toda ação educativa. Ou seja: o diálogo não é uma possibilidade a mais dentre os modos como um docente pode conduzir sua ação. Mas o diálogo é condição para que se possa agir pedagogicamente em favor de aprendizagens, quer elas refiram-se ao agir humano, quer refiram-se aos conhecimentos técnicos e científicos. Em questão está uma concepção de educação em que não há a possibilidade de exercício da docência sem a abertura própria do diálogo.

#### ***4.5.3 Formação e experiência***

Neste trabalho assume-se a já referida posição gadameriana de que “a educação é educar-se”. Já se apresentou razões pelas quais a educação é tomada numa direção diversa daquela dos métodos próprios das ciências, bem como afirmou-se que aqui se propõe uma visão de educação que não visa alcançar um *telos* determinado previamente. Ora, desde o início deste trabalho admitiu-se a ausência de fundamentos universais para a educação. Portanto, não há concepção de natureza humana, de sujeito moral, de cidadão e de sociedade, de dignidade, de bem, de conhecimento ou de verdade que determinem a direção a ser perseguida pela educação. Os fins que a educação poderá alcançar não estão previamente definidos. Os movimentos filosóficos referidos neste trabalho, dos séculos XIX e XX, que romperam com a metafísica – tanto a ontologia clássica, quanto a metafísica moderna da consciência – e estabeleceram o giro que colocou a linguagem no centro do filosofar, aqui foram tomados como orientadores de um marco teórico que reconhece na discursividade uma via imprescindível para que se possa conceber uma educação que responda aos desafios da contemporaneidade. Assim, educação dá-se como abertura ao inesperado. Não se vislumbra um alvo a ser atingido, mas educar implica em lançar no aberto. Dizer que “a educação é educar-se” não significa abandonar todo e qualquer projeto educacional e relegar cada homem a sua sorte. Mas implica em reconhecer que a ação educativa cumpre um papel imprescindível à formação humana, sem com isso poder determinar os resultados dessa ação. O que a educação faz é criar condições de enfrentamento e, daí, de elaboração das experiências vividas. Como cada educando fará esse enfrentamento e essa elaboração, não há como ser controlado pelo educador. E é por isso que a educação opera com o

discurso: é na linguagem que se operam as elaborações das experiências vividas e é na linguagem que se experimentam os limites da finitude humana. Os conflitos interiores de cada pessoa tomam a forma de um amadurecimento quando são postos no plano da linguagem. Mas há processos constitutivos da subjetividade que se dão previamente ao ingresso na linguagem e a educação precisará dar-lhes atenção.

Veja-se como a ideia de subjetividade em constituição, aspecto presente no percurso teórico tomado neste trabalho, põe desafios à educação. Aqui aponta-se para uma educação que é formação da humanidade do homem desde sua experiência primeira no mundo até a possibilidade do educar-se. Com Levinas nos é trazido um aspecto que agora cabe retomar: a constituição da subjetividade principia antes mesmo da razão e da linguagem. O “eu feliz” que goza a vida, movimento primeiro da subjetividade, constitui-se aquém da razão e da linguagem. Aqui temos em questão um eu como resistência à totalidade do mundo. Portanto, um eu que resiste a adequar-se a qualquer finalidade que lhe seja imputada: tornar-se sujeito moral, cidadão responsável ou um talento das ciências e letras. A felicidade original da constituição subjetiva é anárquica. E o que se aprende com Levinas é que essa resistência de um eu que goza a vida, alheio à totalidade cósmica ou social, não se apresenta como um mal a ser extirpado, não é um estado primário de natureza a ser superado por um outro estágio mais evoluído, no qual o sujeito constitui-se partícipe da razão. Diferentemente do ideário da *Aufklärung*, a subjetividade toma forma como sensibilidade antes de ingressar na razão e na linguagem. E somente por tomar forma como sensibilidade é que poderá responder responsavelmente a alguma manifestação exterior.

Não se pode esquecer que em Levinas a ética é filosofia primeira: o eu constituído sensivelmente no gozo, satisfeito e feliz, poderá acolher o outro. Então inaugura-se o pensamento. Mas antes de qualquer teorização, há uma resposta responsável a outrem, sem julgamento. Aqui a subjetividade toma sua constituição plena, toma a forma de subjetividade ética. Não se trata de afirmar qual o modelo de subjetividade poderá ser atingido, mas é exercício fenomenológico de descrição da subjetividade: eis como Levinas descreve a humanidade do homem tal como ela se expressa de modo mais contundente. Uma concepção de educação que se deixe orientar por essa perspectiva de subjetividade que se constitui desde a sensibilidade e que alcança sua expressão mais plena como subjetividade ética, implicará em práticas



educativas que promovam o experimentar os próprios limites da finitude humana. Portanto, as manifestações de resistência a ações exteriores e as experiências da saciedade como gozo fazem parte da formação subjetiva e precisam ser consideradas no processo educativo. Fazer o enfrentamento e a elaboração de tais experiências é condição imprescindível para uma possível constituição do sujeito ético. Não há garantias. Mas com Levinas aprende-se que sem a constituição desde a sensibilidade torna-se inviável a subjetividade ética. O ingresso na razão e na linguagem, portanto, depende dessa sensibilidade primeira.

Guarde-se o devido distanciamento entre Levinas e Gadamer num aspecto já mencionado anteriormente: enquanto o primeiro pensa a subjetividade deste um movimento anárquico e anterior à linguagem, o segundo sustenta toda sua ontologia na linguagem. Em questão está que Levinas não quer se ocupar de uma ontologia da subjetividade – daí a ideia de uma subjetividade anárquica – e por isso é possível pensar uma sensibilidade constituinte do homem anterior a todo seu dizer, anterior à presença do Outro. Sem ignorar o afastamento que ambos os autores tomam nesse aspecto, aqui faz-se a opção de se conceber, inicialmente, a constituição subjetiva com Levinas e por isso mantém-se a ideia de uma sensibilidade formadora antes mesmo do ingresso na linguagem. Mas é com Gadamer que se chega ao segundo movimento de constituição subjetiva, já com a inserção no mundo pela linguagem. Mas não são dois tempos distintos de constituição subjetiva. Neste estudo visa-se efetivar um diálogo entre os filósofos para conceber um outro modo de tratar subjetividade, linguagem e razão. Embora haja bases conceituais distintas entre eles, Levinas e Gadamer convergem na ideia de que a linguagem principia o conhecimento, pois em ambos a questão do saber e da verdade toma a estrutura de uma filosofia prática. O sujeito que já está em constituição antes de ingressar na linguagem e na razão, só poderá conceber algo como verdadeiro a partir do estabelecimento da linguagem: que em Levinas supõe a resposta ética e em Gadamer toma a forma do discernimento ético. Em ambos a razão é consequência da linguagem. Educar desde a sensibilidade inclui educar para a relação com o Outro: ingresso na linguagem como abertura ao estranho e, deste modo, possibilidade de uma razão comum. Esta razão comum, portanto, não se dá como algo externo a ser alcançado por uma consciência, mas como compreensão de mundo que se elabora na linguagem. Há razão porque há ética. Ou, ainda, de outro modo: é possível

uma razão comum porque sujeitos compartilham de um mundo comum concebido como linguagem. E estabelecer tal abertura frente ao Outro implica uma capacidade de elaborar as experiências, uma capacidade de frustrar as próprias expectativas para deixar o Outro mostrar-se e assim constituir-se a linguagem.

Aqui a educação tem um elemento conceitual ainda mais decisivo: pensar-se frente à elaboração das experiências que são próprias da constituição subjetiva. O sujeito constituído desde a sensibilidade, frente ao Outro, vê frustradas suas expectativas solipsistas e tendo de responder a uma presença estranha. Na base da linguagem – e daí para a razão – está a frustração do império do eu. Tal frustração torna possível uma subjetividade como abertura. É nesta subjetividade ética, em que o sujeito se sustenta pela resposta a outrem em lugar de uma ordem imanente, que se instaura a possibilidade de compreensão do mundo e de si. Portanto, educar é possibilitar a experiência do gozo da vida, sem privar da experiência da própria finitude, pois é fazendo a experiência da negatividade que se elabora a abertura ao Outro. Não se pode perder de vista que esta elaboração das experiências de frustração de expectativas é algo que se dá com muito mais significado num sujeito sensível. Assim como também é preciso ter em vista que tal elaboração não é prevista ou controlada pelo educador. A elaboração das experiências é algo que somente o próprio sujeito que as vive poderá fazê-lo. Daí mais uma vez a ideia gadameriana que se traz a este trabalho de que “a educação é educar-se”. O que a ação educativa faz é criar condições de um autêntico encontro entre sujeitos, acompanhando de modo responsável as experiências que se estabelecem nas relações entre sujeitos e destes com seus objetos de aprendizagem. Educação que se mostra ativa junto aos sujeitos que se educam, mas não determinante quanto aos fins dessa educação.

Já se disse anteriormente que não há educação sem ética. Isso faz sentido neste trabalho, num primeiro aspecto, por entender-se que as ações de instrução e de treinamento não necessariamente apresentam-se como educativas. O que se concebe por educação toma um caráter de formação humana. Educar implica em possibilitar a constituição humana do homem, criar condições para o desenvolvimento de uma sensibilidade primeira e uma abertura à presença estranha de outrem. Daí à constituição de uma subjetividade ética é desenvolvimento sobre o qual a educação não terá condições de prever e controlar. Certo é que a educação só terá alguma contribuição

efetiva a essa humanidade do homem se a ação educativa for ela mesma uma experiência de abertura. E a abertura, frente a outrem que se manifesta, expressa-se como escuta e resposta próprias do diálogo. Pois é isto que principia a educação: a abertura própria do diálogo que dá a toda a relação pedagógica um caráter de formação da humanidade do homem. E ao fazê-lo, não é a ação educativa de um docente que forma outrem, mas trata-se de uma presença humana que possibilita ao próprio sujeito formar-se.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho perseguiu-se uma compreensão do fenômeno educacional a partir das concepções de diálogo presentes nas obras de Emmanuel Levinas e de Hans-Georg Gadamer. Tomou-se como pressuposto – e justificou-se tal opção ao longo do texto – a impossibilidade de uma compreensão de educação sustentada sobre fundamentos de caráter universal e orientada para finalidades predeterminadas. Deste pressuposto inicial derivou-se que a possibilidade de um discurso educacional legítimo emerge de um processo discursivo no qual seus partícipes ponham-se, entre si, em atitude de abertura. O discurso de ruptura com a universalidade da razão, assumido neste estudo, tem um alcance distinto daquele do relativismo absoluto que inviabiliza toda e qualquer racionalidade compartilhável. Diferentemente, o que se assume como saída da universalidade da razão é uma posição que possibilita operar com concepções compartilhadas entre sujeitos, por conta de uma discursividade ética entre estes. Daí um dos argumentos estruturantes deste trabalho: o diálogo é movimento primeiro de toda a ação educativa. Aquilo a que se chama fenômeno educacional é um acontecimento humano que principia a manifestar-se a partir de um encontro entre sujeitos que se põe, em abertura, numa conversação, na qual as posições de um e de outro não se impõem entre si, mas acolhem o parceiro de discurso. A educação mostra-se como fenômeno humano, desde a acolhida ao outro, que possibilita um autêntico diálogo. Disso decorre que nem toda ação de instrução ou de treinamento humano possa ser tratada como ação educativa. Reconhece-se como ação educativa aquela que possibilita alguma forma de aprendizagem por conta da abertura do encontro. Porém, de tal ação não poderá decorrer apenas a assimilação de conteúdos objetivos de aprendizagens, mas, também, terá de possibilitar um aprender sobre si e sobre o mundo. Por isso, toda a ação educativa aqui é tomada também como ação formativa.

Mas, apontar o caráter formativo da educação, ao mesmo tempo em que se afirma a não coincidência da educação com as ações de instrução e treinamento, ainda é apenas um passo inicial frente ao que este texto apresentou de modo mais complexo. Dentre tantos aspectos que poderiam ser especulados sobre a concepção de educação, potencialmente apresentáveis, ao que mais este estudo afastou-se é de toda e qualquer visão de educação como um conjunto de competências e de saberes que são oferecidos a partir de um plano formativo com vistas à constituição de um sujeito que, findado seu

ciclo educacional elementar, estará apto a oferecer-se como cidadão integrado e profissional competente à sociedade que o formou. Portanto, a educação como desenvolvimento de um conjunto de saberes, competências e técnicas, concebido por uma racionalidade científica, é uma delimitação conceitual da qual este trabalho afastou-se ao longo de toda sua elaboração. Da mesma forma, abandonaram-se todos os idealismos que apontam a educação como via pela qual se possa garantir o aperfeiçoamento moral do homem e seu engajamento responsável na sociedade.

A partir destes afastamentos anunciados, sob algumas concepções de educação, passa-se a reafirmar a radicalidade com que se pensa o processo formativo possibilitado no fenômeno educacional: se a educação não é garantidora de determinados ideais de desenvolvimento humano, o que se atribui a ela é a possibilidade de dar condições de aprendizagens sobre os limites da finitude humana e, em decorrência disso, promover condições para que cada sujeito seja capaz de elaborar as experiências vividas de modo a, assim, proporcionar um refinamento humano desde a sensibilidade até a racionalidade. Isto que se afirma sobre educação não garante qualquer modelo de formação. Portanto, aqui “refinamento humano” tem um caráter existencial que o distingue do conteúdo idealista sempre associado à ideia de “aperfeiçoamento moral”. Em lugar de qualquer modelo formativo, reconhecem-se os limites de toda a ação educativa de um a outrem, pois se admite que não há métodos ou estratégias de intervenção que garantam resultados quando o objeto pretendido é a própria condição humana. E não está aí qualquer fragilidade da ação educativa. Ao contrário: é exatamente por abandonar todo e qualquer modelo de educação sustentado por uma racionalidade científica, que se torna possível, então, pensar com maior alcance o caráter formativo que este estudo assumiu sobre a compreensão do fenômeno educacional.

E este caráter formativo é marcado pela posição original que o diálogo ocupa: movimento primeiro da ação educativa, conforme já foi anunciado na Introdução, justificado ao final do terceiro capítulo, desenvolvido no capítulo final e retomado nestas páginas conclusivas. A abertura ao outro como mistério que não pode ser assimilado, que se traduz como escuta atenta seguida de resposta responsável, é o que caracteriza a posição dialogante que inaugura a docência: aí está a primeira ação que se pode reconhecer como educativa. Outras ações, que visam dar algo a alguém, sem que para tanto importe deixar que outrem se manifeste, estarão sempre numa condição

distinta daquela em que se dá o fenômeno educacional. Portanto, um programa de instrução ou de treinamento previamente formatado, que é replicado a grupos, sem preocupar-se com a condição separada com que cada sujeito apresenta-se, ainda não pode ser tratado como uma ação educativa. Ou a simples concepção de planos de ensino que estabeleçam perfis predeterminados, e que se orientem por tais predeterminações como metas decisivas de suas ações, proporcionam um acontecimento que está aquém do que se vem aqui tratando como fenômeno educacional. Somente quando a impessoalidade do discurso institucional submete-se à primazia da abertura ao outro como mistério – portanto, imprevisível em relação à sua formação – é que se tornarão possível algo de educativo num meio formal. Não está em questão o descarte das instituições que se propõem à educação formal. Em questão está que não é a formalidade institucional que garantirá as condições para que a educação efetive-se. Se instituições são formalmente constituídas a fim de possibilitarem condições para a educação, é possível que assim aconteça. O que não é possível é a garantia de que tal fenômeno ali se dê como consequência necessária das formalidades estabelecidas. Quer se trate de uma situação formal, quer se trate de uma situação informal de prática educativa, o que será decisivo para que tal acontecimento efetive-se, será a abertura, própria do diálogo, que se dê na duração da experiência. O encontro humano, em que a responsabilidade assumida pelo outro tenha primazia sobre qualquer finalidade que queira alcançar na relação, então poderá tomar uma direção educacional.

Com Levinas chega-se à concepção da radicalidade da separação entre Mesmo e Outro. Num momento histórico em que a educação está descobrindo a emergência da diferença como condição de sua efetivação, Levinas é decisivo para que se ultrapasse o discurso moderno da igualdade original, para o reconhecimento da diferença original. Dar-se conta da diferença original que está antes de qualquer encontro humano, não se sustenta por um movimento intelectual que reconhece a santidade de outrem. Diferente da estrutura do reconhecimento, Levinas parte de uma fenomenologia da sensibilidade: a alteridade do Outro manifesta-se a um sujeito que aprendeu a gozar da existência como duração do prazer e deseja o que está além do seu círculo de posse – desejo que se abre ao infinito. O rosto do Outro é manifestação do que é inacessível e que toma dimensão de altura. É porque se aprende, a partir da presença de outrem, que não se pode tomá-lo para si, que se inaugura a linguagem no face-a-face. Somente entre sujeitos separados – portanto, radicalmente diferentes e sem poderem assimilar-se entre

si – a linguagem possibilitará o encontro. E, deste modo, o diálogo jamais será síntese dos discursos manifestos, mas sempre relação aberta que se mantém por conta da diferença original e se perpetua na duração do encontro. Daí cabe pensar a educação desde a acolhida a outrem, em que toda a elaboração prévia constitui-se como um Dito submetido ao Dizer, que só poderá tomar significado na originalidade do encontro humano que se efetiva.

Com Gadamer chegou-se até a dimensão de elaboração das experiências como expressão de autoeducação e autoformação. Partindo da experiência estética, tomando o conceito de jogo e chegando às implicações da linguagem, o caráter de abertura sempre presente no pensamento do filósofo permitiu construir um referencial sobre educação que toma a direção daquilo que o sujeito elabora sobre si mesmo a partir das relações que estabelece. Ao mesmo tempo em que não está em questão uma subjetividade de caráter solipsista, pois toda subjetividade constitui-se no jogo de relações com os demais, também fica explícito que não há ação externa determinante sobre o sujeito. O conceito de jogo remete à intersubjetividade como condição imprescindível para a formação. Neste jogo não há um indivíduo que determine outro. Cabe a cada sujeito autocriar-se a partir das elaborações de suas experiências. Mas, ao mesmo tempo em que a alteridade é condição da educação, a presença externa não determina os resultados dessa educação. Isso marca o caráter de abertura que a educação toma: trata-se de um projetar-se a um horizonte que não determine previamente todos os seus fins. E que, por isso, possibilita ao sujeito autoformar-se.

Do diálogo entre Levinas e Gadamer é possível construir todo um referencial teórico sobre filosofia e educação. Com certeza este trabalho não esgotou o potencial deste diálogo, mas destacou aspectos importantes. Destes aspectos, retomam-se dois deles como destaque para justificar a posição que o diálogo tomou para a educação ao longo deste trabalho: a primazia da filosofia prática e a abertura. Em ambos os autores a ética está na base de suas reflexões. Levinas reconhece na ética um primeiro movimento filosófico. Gadamer dá à compreensão a estrutura da filosofia prática, em muito orientando-se pelo conceito grego de *phronesis*. Ambos os autores afastaram-se da metafísica da consciência, dando à sensibilidade uma posição de destaque na filosofia. Com isso, o agir humano deixa de ser pensado a partir da consciência que se orienta pela razão universal. O que orientará o agir não mais serão princípios, mas aquilo que se estabelece na relação com o outro: portanto, tomar decisões implica numa sensibilidade

inicial frente a outrem e capacidade de discernimento construída na elaboração das experiências. Está aí um processo de constituição humana do sujeito que só pode ocorrer a partir da experiência da alteridade. E esta estrutura da filosofia prática dá o tom nas obras dos dois autores – e neste trabalho pode-se dizer que deu o tom de uma concepção de educação – ao deslocar o problema da verdade da consciência para a linguagem. Daí que em Levinas e em Gadamer a linguagem toma a dimensão ética da acolhida a outrem. Tomar algo como verdadeiro – e daí as implicações em torno do ensinar e do aprender – não é algo determinado por uma objetividade, mas está no plano de um discernimento construído pelos partícipes de uma conversação. Esta estrutura própria da filosofia prática concebe um sujeito sensível, capaz de perceber a manifestação de outrem: e aí está a abertura como determinante do filosofar e do educar desde as bases teóricas de Levinas e Gadamer. Na ideia levinasiana de acolhida a outrem, e na ideia gadameriana da abertura à alteridade, tem-se dois conceitos convergentes que possibilitam pensar a educação desde um movimento inicial: colocar-se diante de outrem de modo a deixá-lo manifestar-se e, então, responder-lhe responsabilmente. Ao longo do texto optou-se por demarcar com o termo *abertura* a esta atitude original que se traduz como diálogo pelo estabelecimento da linguagem. Daí o argumento recorrente, construído desde Levinas e Gadamer, de que o diálogo é o primeiro movimento da educação. Portanto, as concepções de diálogo presentes nas obras de Levinas e de Gadamer mostram-se determinantes, neste contexto argumentativo, para justificar a compreensão de fenômeno educacional apresentada ao longo da tese que ora se encerra.

Por fim, cabe dizer que a compreensão do fenômeno educacional aqui apresentada toma a dupla dimensão que Gadamer atribui ao horizonte e à pergunta: abertura e encerramento. Com isso retoma-se o que fora já trazido ao final do primeiro capítulo: entende-se que a compreensão do fenômeno educacional deve estar de tal modo aberta que os fins da ação educativa não sejam previamente determinados e, assim, permita-se ao educando que se eduque; mas também devidamente encerrada numa perspectiva ética que exija o acontecimento dialógico como condição de possibilidade da ação educativa.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. FLICKINGER, Hans-Georg. ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre: Edipurs, 2000.

ARAÚJO, Hugo Filgueiras de. Alma, formas e senso-percepção, no Fédon, de Platão. *Hypnos [online]*. São Paulo, 2012. n. 28, pp. 170-182. ISSN 2177-5346. <http://revistas.pucsp.br/index.php/hypnos/article/view/9360>. Acesso em: 16/08/12.

AUERBACH, Erich. *Mimesis*. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARBONARA, Vanderlei. *Justiça e responsabilidade no pensamento ético de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: PUC-RS, 2003. Dissertação de Mestrado.

\_\_\_\_\_. *Concepções ético-epistemológicas que fundamentam a ação interdisciplinar e transdisciplinar nos ensinamentos Fundamental e Médio*. In: CANDIDO, Celso, CARBONARA, Vanderlei (Orgs.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 89-107.

\_\_\_\_\_. *O diálogo na formação filosófica: uma discussão sobre metodologia do ensino de filosofia*. In: RIBAS, Maria Alice et al. (Orgs.). *Filosofia e ensino: a filosofia na escola*. Ijuí: Unijuí, 2005a. p. 73-92.

\_\_\_\_\_. *Educação e ciência: sobre a formação científica numa perspectiva ética*. In: KUIAVA, Evaldo, PAVIANI, Jayme. *Educação, ética e epistemologia*. Caxias do Sul: Educ, 2005b. p. 163-175.

\_\_\_\_\_. *Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça*. In: KUIAVA, E. SANGALLI, I. CARBONARA, V. *Filosofia, formação docente e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 127-142.

CARBONARA, Vanderlei. KUIAVA, Evaldo. *Sobre docência, diálogo e a formação ética: perspectivas de uma educação filosófica*. In: CEPPAS, Filipe. OLIVEIRA, Paula R. de. SARDI, Sérgio A. (Orgs.). *Ensino de Filosofia, formação e emancipação*. Campinas: Alínea, 2009. p. 65-73.

DENIAU, Guy. *Gadamer*. Paris: Elipses, 2004.

DESCARTES, René. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Nova Cultural, 1996. In: *Coleção Os Pensadores*.

DUTT, Carsten (Editor). *Em conversación com Hans-Georg Gadamer*. *Hermenêutica; Estética; Filosofia Práctica*. Trad. Teresa Rocha Barco. Madri: Tecnos, 1998.

FABRI, Marcelo. *Desencantando a ontologia: subjetividade e sentido ético em Levinas*. Porto Alegre: Edipurs, 1997.

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

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. 6. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

\_\_\_\_\_. *Verdad y Método*. v. I. 6. ed. Trad. Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 1996.

\_\_\_\_\_. *Verdade e Método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Verdad y Método*. v. II. 2. ed. Trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 1994.

\_\_\_\_\_. *Acotaciones hermenêuticas*. Trad. Ana Agud e Rafael de Agapito. Madri: Trotta, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica em retrospectiva; Heidegger em retrospectiva*. v. I. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica em retrospectiva; A virada hermenêutica*. v. II. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica em retrospectiva; A virada hermenêutica*. v. III. Trad. Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007c.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica da obra de arte*. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *La educación es educar-se*. Trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

HABERMAS. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Trad. Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HEBECHE, L. A. Não pense, veja! Sobre a noção de semelhanças de família em Wittgenstein. *Veritas*. Porto Alegre, 2003. v. 48, pp. 31-58. ISSN 0042-3955.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Fausto Castilho. Campinas: Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2012. Texto em português e alemão.

\_\_\_\_\_. *Sobre o humanismo*. 2 ed. Trad. Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

\_\_\_\_\_. *A caminho da linguagem*. 3 ed. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*. Ijuí: Unijuí, 2010.

HONNETH, Axel. *Crítica del agravio moral: Patologías de la sociedad contemporánea*. Trad. Peter Storandt Diller. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalité et infini*. Essai sur l'exteriorité. Paris: Kluwer Academic, 1990a.

\_\_\_\_\_ *Totalidade e infinito*. Trad.: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Ed. 70, 2000a.

\_\_\_\_\_ *Autrement Qu'êtré ou au-delà de l'essence*. Paris: Kluwer Academic, 1990b.

\_\_\_\_\_ *Humanismo do Outro Homem*. Trad.: Pergentino Stefano Pivatto (coord.). Petrópolis: Ed. Vozes; 1993.

\_\_\_\_\_ *Descobrimdo a Existência com Husserl e Heidegger*. Trad. Fernanda Oliveira. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_ *De l'existence à l'existant*. Paris: Vrin, 2004a.

\_\_\_\_\_ *Da existência ao existente*. Trad.: Paulo Albert Simon e Ligia Maria de Castro Simon. Campinas: Papyrus; 1998.

\_\_\_\_\_ *Éthique et infini*. Dialogues avec Philippe Nemo. Paris: Fayard/France Culture, 1982.

\_\_\_\_\_ *Ética e Infinito; diálogos com Philippe Nemo*. Trad. João Gama. Lisboa: Ed. 70, 2000b.

\_\_\_\_\_ *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino S. Pivatto (coord.). Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_ *Do Sagrado ao Santo: cinco novas interpretações talmúdicas*. Trad. Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_ *De Dieu qui vient à l'idée*. Paris: Vrin, 2004b.

\_\_\_\_\_ *De Deus que vem à ideia*. Trad. Pergentino S. Pivatto (coord.). Petrópolis: Vozes, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_ *Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro*. Trad. Márcio Pugliesi. São Paulo: Hemus, 1977.

\_\_\_\_\_ *Fragments posthumes. Automne 1885 – automne 1887. Oeuvres philosophiques complètes, XII*. Paris: Galimard. 1979.

\_\_\_\_\_ *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*. 2. ed. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_ *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 12. ed. Trad. Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PELLIZZOLI, Marcelo. *Levinas: a reconstrução da subjetividade*. Porto Alegre: Edipucrs; 2002.

PIVATTO, Pergentino Stefano. *Ética da alteridade*. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. (Org.). *Correntes fundamentais da ética contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ Responsabilidade e justiça em Levinas, in: *Veritas*, Porto Alegre, 2001. v.42, n.2. junho, p. 217-230. ISSN 0042-3955.

PLATON. *Phédon*. Ouvres complètes. Tomo IV – 1<sup>re</sup> Partie. Trad. Léon Robin. Paris: Les Belles Lettres, 1965.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica; Entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

\_\_\_\_\_ *Interfaces da hermenêutica: método, ética e literatura*. Caxias do Sul: Educs, 2008.

RORTY, Richard. *El giro lingüístico*. Dificultades metafísicas de la filosofía lingüística. Trad. Gabriel Bello. Barcelona: Paidós, 1990.

SANTOS, Luciano Costa. *O sujeito encarnado: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas*. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Trad. Teresa Rodrigues Cadete. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Sujeito, ética e história*. Porto Alegre: Edipucrs; 1999.

\_\_\_\_\_ *Por uma pedagogia da alteridade: repensando a educação com Levinas*. In: CARBONARI, P. C. COSTA, J. A. da. DALMÁS, G. *Ética, Educação e Direitos Humanos*. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2008. p. 29-39.

SUSIN, Luiz Carlos. *O homem messiânico; uma introdução ao pensamento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: Escola Superior São Lourenço de Brindes, Petrópolis: Vozes, 1984.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. 2 ed. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludvig. *Tractatus Logico-philosophicus*. Trad. Luiz Henrique L. dos Santos. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_ *Investigações filosóficas*. Trad. Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Edusp, 2005.