



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**  
**CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**ESTÉFANI DUTRA RAMOS**

**NARRATIVAS DA EDUCAÇÃO NO CINEMA E NA  
LITERATURA: UM OLHAR BENJAMINIANO SOBRE AS  
EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA**



Presidente Prudente  
2019



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**  
**CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**NARRATIVAS DA EDUCAÇÃO NO CINEMA E NA  
LITERATURA: UM OLHAR BENJAMINIANO SOBRE AS  
EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA**

Estéfani Dutra Ramos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, UNESP/ Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores.

Orientador: Divino José da Silva



Presidente Prudente  
2019

R175n

Ramos, Estéfani Dutra

Narrativas da Educação no Cinema e na Literatura: Um Olhar Benjaminiano sobre as Experiências da Escola / Estéfani Dutra Ramos. -- Presidente Prudente, 2019  
207 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Divino José da Silva

1. Experiência. 2. Narrativas. 3. Romance. 4. Cinema. 5. Educação. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA TESE: NARRATIVAS DA EDUCAÇÃO NO CINEMA E NA LITERATURA: UM OLHAR BENJAMINIANO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA

**AUTORA: ESTEFANI DUTRA RAMOS**

**ORIENTADOR: DIVINO JOSÉ DA SILVA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. DIVINO JOSÉ DA SILVA  
Departamento de Educação / Unesp/FCT - Presidente Prudente/SP

Prof. Dr. ARI FERNANDO MAIA  
Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências de Bauru

Prof. Dr. SINESIO FERRAZ BUENO  
Departamento de Filosofia e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. RODRIGO BARBOSA LOPES  
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/Campus de Presidente Prudente

Dra. MARA SALGADO  
Pós-doutoranda PNPd / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 25 de abril de 2019

## **DEDICATÓRIA**

**À Tatiane, por ser vida, força, alegria e amparo nessa jornada.**

## AGRADECIMENTOS

Finalizar uma etapa profissional representa uma grande conquista e é sinônimo de alegria, sobretudo quando nos damos conta de que o caminho foi árduo e exigiu persistência e bom ânimo. O percurso em si não foi fácil, mas com o apoio, o cuidado, a atenção, a compreensão e o acolhimento de algumas pessoas certamente se tornou mais leve. Desse modo, sou grata:

- À Tatiane, por ter me acolhido todos os dias em minhas dificuldades; por ser amor, força e apoio incondicionais; por acreditar em mim, abraçar meus sonhos e sonhar junto comigo; por ser diálogo quando os meus silêncios ousam transbordar os seus limites; por partilhar as alegrias e as dificuldades que a vida comporta; e por ser a alegria da minha vida.

- Aos meus pais, Leni e Francisco, pela vida, educação e por me ensinarem o caminho que me ajudaram a lutar pelos meus ideais.

- Aos meus irmãos, Rafael e Daniela (in memoriam), por serem auxílio, amparo, acolhimento e conforto na jornada.

- Aos meus sobrinhos, Gabriel e Lucas, pela alegria que compartilham e pela leveza que sempre trazem para a minha vida.

- Aos meus alunos da escola Lêda de Lima Canário, este trabalho é uma forma de reivindicar a narrativa de suas dores, anseios e expectativas quando se sentem invisíveis ou são silenciados. Que as imagens sobre a escola pública aqui elaboradas façam jus às vozes de vocês.

- Às amigas que fiz na escola municipal Lêda de Lima Canário, em Bandeirantes/PR, por significarem a minha prática e abraçarem os meus sonhos, projetos e planos me auxiliando a concretizá-los.

- À Ilda Ferrari, por ter me acolhido inúmeras vezes ao longo do caminho incentivando os meus sonhos e contribuindo para a concretização deles.

- À minha psicóloga Maíra Sanvezzo que há tantos anos tem me conduzido pela mão nas tantas vezes que me senti perdida ou esgotada. Obrigada por me ajudar a crescer,

a ser melhor e menos exigente; por ter me ensinado a me olhar, me cuidar e me acolher; por ter sido o resgate que precisei em momentos nebulosos; e por mostrar sempre o quão longe eu posso e consigo chegar.

- Ao meu orientador Divino José da Silva pela amizade longa que teve início na graduação e que aqui, depois de tantos anos, me ensina sempre mais sobre a vida, sobre gentileza, sobre cuidado, sobre empatia e sobre generosidade. Sou grata, sobretudo, pela confiança e pela autonomia que fizeram desse percurso menos tortuoso. Obrigada pelos ensinamentos, pelas orientações atentas e cuidadosas e por ser o meu exemplo de uma prática comprometida e generosa.

- Aos membros da banca examinadora do Exame de Qualificação, Mara e Sinésio, pelas leituras atentas e pelas expressivas contribuições que oportunizaram a concretização deste trabalho. Mais ainda por aceitarem avaliá-lo nessa etapa de finalização.

- À Ari Maia e Rodrigo Barbosa por aceitarem o convite para compor a banca de defesa e auxiliarem na concretização desta tese.

- A todos os amigos que fiz pelo caminho, sobretudo ao Adilson, pelos diálogos e pelas partilhas que fizeram o caminho mais prazeroso.

- Aos professores da FCT UNESP de Presidente Prudente, por me ensinarem tudo o que eu sei e proporcionarem o conhecimento necessário à minha prática docente.

- Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação e da Biblioteca, pelo auxílio cuidadoso.

- Ao grupo de pesquisa em Filosofia da Educação, pelas oportunidades de troca e reflexão que auxiliaram a delinear o meu trabalho.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo problematizar a linguagem da experiência na educação e analisar a dimensão narrativa nas relações pedagógicas a partir de uma narrativa da educação presente na obra “Diário de Escola”, de Daniel Pennac, nos filmes “A língua das mariposas”, “Entre os Muros da Escola” e “O Substituto” e nos aforismos de “Infância Berlinense por volta de 1900”, de Walter Benjamin, que tratam diretamente das memórias de escolarização do autor. A importância desse tema justifica-se não só pelo atual diagnóstico acerca do empobrecimento da nossa experiência, mas, sobretudo, pela incapacidade de narrar que afeta de igual modo os espaços formativos. Por essa razão, nosso objetivo é refletir sobre a linguagem da experiência por meio de narrativas que, a nosso ver, escapam às epistemologias pedagógicas na contemporaneidade. Nesse sentido, a linguagem do romance e do filme figuram aqui como uma espécie de análise das experiências da escola, sobretudo de suas memórias, para ressignificarmos os elementos negados e esquecidos na educação, expressos na memória do fazer docente, do que significa ser aluno e do papel da educação. Para tanto, privilegiamos em Benjamin as obras “Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura”; sobretudo os ensaios “Experiência e Pobreza, “O Narrador”; “A doutrina das semelhanças”; e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”; “Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única”; “Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo”; alguns escritos de “Passagens”; e a coletânea “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação”. Tais ensaios nos auxiliam a diagnosticar o problema da experiência na contemporaneidade, a evidenciar a importância da narrativa para o constructo teórico do tema e ampliá-lo ao cenário educativo no sentido de investigarmos que experiências são essas que lá acontecem. Com esse exercício, talvez seja possível fazermos soar uma nova linguagem para a experiência na educação ou dar a ela novas formas de narratividade.

**Palavras-chave: Experiência. Narrativas. Romance. Cinema. Educação.**

## ABSTRACT

Our Research propose to problematize the education's experience language analysing the dimension of narrative in pedagogical relations presented in Daniel Pennac's work "Diário de Escola", the movies "The language of the butterflies", "Between the Walls of the School", "The Substitute" and the Walter Benjamin's aphorisms "Berlim Childhood around of 1900" dealing directly with the author's schooling memories. This theme's importance is justified by the impoverishment's diagnostics of our experience and, mainly by the narrative inability affecting the formative spaces in the same way. For this reason, our goal is to claim the experience's language through narratives that escapes from contemporary's pedagogical epistemologies, in our way of thinking. In this sense, the novel's and movie's language are presented like a analysis of schooling experiences, especially in memories, re-signifying the denied and forgotten elements. Expressed in memories of teacher role, the meaning of be a student and the education effect. Therefore, we privilegie the Benjamin's work "Magic and Technique, Art and Politics: Essays on Literature and History of Culture"; especially the essays "Experience and Poverty", "Narrator "; "Doctrine of the Similar"; and "Work of art in the era of its technical reproducibility"; "Selected Works II: Single Hand Street"; "Selected Works III: Charles Baudelaire, a lyric at the height of capitalism"; some writings of "Passages"; and the collection "Reflections on the child, the toy and the Education". These essays help us to diagnose the problem of contemporary experience, to highlight the narrative importance for the theoretical construct of the theme extending it to the educational scenario in order to investigate the existing experiences. With this exercise, it may be possible to sound a new language for the experience in education or give it new forms of narrativity.

Key words: Experience. Narrative. Novels. Movie. Education.

## SUMÁRIO

---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1. EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE DO PRESENTE: UM DIAGNÓSTICO BENJAMINIANO .....</b>	<b>18</b>
1.1 Empobrecimento da experiência e temporalidade do presente .....	18
1.2 Empobrecimento da experiência e educação .....	47
<b>CAPÍTULO 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A MIMESE, A PERCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DE SEMELHANÇAS .....</b>	<b>56</b>
2.1 A mimese em Walter Benjamin: o fazer mimético como percepção e produção de semelhanças .....	63
<b>CAPÍTULO 3. CINEMA E ROMANCE EM WALTER BENJAMIN: AS POSSIBILIDADES DA ARTE EM TEMPOS DE REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA .....</b>	<b>89</b>
3.1 Aura, técnica e reprodutibilidade técnica em Walter Benjamin .....	91
3.2 Cinema e indústria cultural: consumo, entretenimento ou arte? .....	101
3.3 Técnica, Cinema e representação: as potencialidades do cinema na era das reproduções .....	110
3.4 Técnica, Cinema e Política: a politização da arte em tempos de estetização da política.....	119
3.5 Romance e representação: a refuncionalização da escrita como condição para se pensar o romance em nosso presente .....	125
<b>CAPÍTULO 4. NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ROMANCE E NO CINEMA: UM OLHAR BENJAMINIANO .....</b>	<b>141</b>

4. 1	Imagens de Benjamin sobre a escola: o (não) lugar para a experiência na educação.....	153
4.2	Memórias de uma educação autoritária e o sentido do educar para a experiência: práticas esquecidas em “A língua das mariposas” .....	162
4.3	Retratos da escola atual em “Entre os muros da escola” e “O substituto”: os restos e ruínas da educação no presente .....	169
4.4	Por uma narrativa dos vencidos: rememoração e escrita de si em “Diário de escola” .....	184
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>196</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>201</b>

## INTRODUÇÃO

Há uma lenda chinesa tomada de empréstimo por Kafka que narra a intrigante trajetória de um súdito, portador de um segredo, cuja missão era transportá-lo para além dos muros dos palácios de seu reinado. Na fábula, um rei, já em seu leito de morte, lhe ordena ao ouvido que leve adiante, sem titubear, uma importante mensagem a outras comunidades. Após a morte do imperador, ele sai em disparada para cumprir a sua jornada. No entanto, os milhares de percalços enfrentados e as milhas que deveriam ser percorridas se agigantam e atravancam o caminho dando ao seu ofício um tom nada animador: das escadas ao palácio, do palácio aos pátios, dos pátios aos portões e destes a outros reinos talvez a mensagem imperial nunca chegasse ao seu destino, talvez ninguém jamais saberia de que se tratava o segredo.

Essa fábula chinesa prefigura uma problemática bastante interessante de nossa temporalidade diagnosticada por Walter Benjamin, a qual se identifica aqui com as formas de silenciamento ou com as impossibilidades de contar que se acentuaram progressivamente com o desenvolvimento da técnica e com os traumas sofridos, sobretudo, a partir da Primeira Guerra, que expropriaram dos combatentes a possibilidade de elaboração desses traumas e das vivências próprias dos campos de batalha. Apesar do contexto histórico específico, outras formas de silenciamento são transpostas ao nosso presente quando constatamos que há um excesso nos modos de se dizer o cotidiano, mas pouca disposição para torná-lo simbólico ou refletido.

As formas de declínio das narrativas demonstram que há pouca ou quase nenhuma disposição para a escuta do outro, sobretudo quando este tem alguma sabedoria a compartilhar. É o caso dos sonhos mencionados por Primo Levi, por exemplo, em seus escritos sobre as memórias dos campos cujo desejo daqueles que sobreviveram era contar, para todos que quisessem ouvir, o que representara a experiência do extermínio. No entanto, quando se punham a balbuciar os seus relatos, aqueles que os escutavam levantavam-se e deixavam-nos falando sozinhos. Há, portanto, aqui uma atitude de indiferença e de incapacidade de escuta e de elaboração acerca do que os sobreviventes tinham para narrar. Não elaborar, não ouvir e não significar o que cotidianamente vivemos parece ter se tornado norma em nossos dias.

A incapacidade de narrar que afeta a coletividade é um sintoma geral de que nos tornamos mais pobres em experiências partilháveis, conforme previra Benjamin. (2012d).

Mais que isso, é um sintoma de que não estamos mais aptos a tomar a narrativa do outro como memória e história de nós mesmos. Dito isso, caberia aqui uma oportuna interrogação: em que medida esse problema se relaciona à educação? Ou, ainda, como a educação se situa diante desse diagnóstico? Os atuais retratos sobre a escola dão testemunho de um cenário sombrio no qual se expressa o total descaso e sucateamento da educação submetida a todas as formas de privação. Dos fins almejados à formação até a configuração dos espaços institucionais, a educação escolar atual é atravessada por políticas e discursos que não dão nenhuma atenção às narrativas que poderiam dizer mais sobre ela e sobre o seu cotidiano. Aliás o que se busca hoje é o apagamento das narrativas e, por conseguinte, de memórias que se contraponham à história oficial.

Isso significa que em meio aos modos de se dizer a escola, pouca ou nenhuma atenção é dada àquilo que significa vivenciar a sua realidade. Mais que isso, pouco se fala sobre o que significa educar, ser educador e ser aluno, a partir da perspectiva dessas personagens, num espaço demarcado por todas as formas de conflitos e dificuldades que perpassam essas relações na sala de aula, mas que são o reflexo do contexto social mais amplo. Em meio às finalidades lançadas à educação, professores e alunos são silenciados em suas singularidades, dilemas e dificuldades e são deixados como restos a se acumular pelos caminhos da memória educacional. Em razão desse problema, isto é, da incapacidade de narrar que também afeta os espaços formativos, o nosso trabalho é uma esgrima ou um esforço de escovar a contrapelo as memórias sobre a escola que a aprisionam no silêncio e no esquecimento. A nosso ver, é possível pensarmos a educação para além dos discursos que a engessam em finalidades, meios e caminhos que tentam fazer da escola o lócus supostamente privilegiado para a formação de alunos bem comportados, obedientes e bem sucedidos.

Pelo exposto, algumas inquietações se agigantaram e foram sendo delineadas ao longo de nossa pesquisa demonstrando que a escola não só carece de uma linguagem em que seja possível elaborar suas experiências, como também de narradores, pensados como professores e alunos, dispostos a testemunharem-nas. Com o intuito de darmos expressão ou narratividade a essas personagens e de pensá-las como narradores desse acontecimento, elaboramos aqui uma história sobre a escola que não é gloriosa e que, portanto, se amontoa como restos e ruínas.

A proposta, portanto, é deixar que a escola e as suas personagens falem e que as representações que temos sobre ela se explicitem sem incorrerem no erro de lhes impormos nossas verdades ou as esgotarmos nos conceitos. Obviamente não negamos a

importância da teoria para a análise dos problemas que afligem a educação escolar, mas antes queremos fazer com que algumas narrativas sobre a escola sejam ouvidas para que possamos problematizar, contar e narrar a própria escola e as práticas escolares que nos ajudem, em suma, a interrogar acerca do que fazemos nesse espaço. Talvez assim seja possível fazer soar uma nova linguagem e uma outra experiência sobre a escola.

Para percorrer esse caminho, elegemos o romance “Diário de Escola”, de Daniel Pennac, os filmes “A língua das mariposas”, “Entre os muros da escola” e “O substituto”, além de alguns aforismos de Benjamin presentes na coletânea “Rua de Mão Única” (2013), “Chegando atrasado”, “Duas imagens enigmáticas”, “Livros”, “A biblioteca do colégio”, “A escrivãzinha”, “Escavando e recordando” e “Imagens do pensamento”; que tratam diretamente das experiências de escolarização do autor feitas por meio da escrita de suas memórias de criança. Em todas essas narrativas, há uma clara elaboração do que significa ser professor, do que significa ser aluno e dos conflitos que perpassam o cotidiano das salas de aulas quando tomam como voz narrativa a palavra do professor e a palavra do aluno. Elas criam, portanto, uma ponte relacional entre os elementos que queremos elaborar da escola e a realidade educativa brasileira.

Mais que isso, desnudam um cenário em ruínas, perpassado por todas as formas de silenciamento, repressões, sofrimentos e desgastes que dialogam com as nossas escolas nos dias de hoje. Assim sendo, ao supormos que a literatura e o cinema podem ser utilizados aqui como narrativas da educação e de suas memórias, tais linguagens estreitam os tradicionais vínculos entre experiência, memória e narração, conceitos tão caros ao pensamento de Benjamin, estreitando, ao mesmo tempo, a relação entre a arte e a realidade no resgate e na elaboração dos aspectos educacionais que resistem à representação e que não são narrados no ambiente escolar. Por essa razão, as linguagens do cinema e do romance são utilizadas para analisar as experiências e as memórias/imagens envoltas na tradição escolar, para as ressignificarmos e darmos a elas uma nova forma de narratividade. Talvez assim seja possível vislumbrarmos uma linguagem da experiência na educação e uma brecha para que ela seja elaborada.

Cabe ressaltar, por fim, que o nosso interesse por esse tema encontra ressonância no pensamento de autores que remontam desde a tradição clássica, como Platão, Aristóteles, Montaigne, Hume, Locke, Rousseau, Kant, Dilthey ou Dewey, por exemplo; até a filosofia contemporânea, como Benjamin, Adorno, Gagnebin, Agamben, Jay, Rouanet, D’Angelo, Lowy, Crary e Han, por exemplo. Em todos eles, o tema da

experiência possui lugar de destaque no diagnóstico acerca do seu empobrecimento em nossa atualidade e dos reflexos na educação. Considerando-se a proposta de nosso trabalho, qual seja, aproximar o pensamento de Benjamin à educação buscando refletir em que medida esse diagnóstico se reflete nos espaços formativos que também carecem de narrativas para a elaboração de suas experiências, nossa pesquisa privilegia as contribuições teóricas de Walter Benjamin que estão presentes desde os seus escritos sobre a experiência, a memória, a narração, a linguagem e a história, até aqueles que versam sobre os temas da arte, da mimese, do cinema e do romance.

Assim sendo, em tempos em que a aptidão para narrar é quase inexistente, tomamos como problema de pesquisa a pergunta de Benjamin: “Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito?” (BENJAMIN, 2012, p. 123). Considerando-se que a inaptidão da experiência também está presente na escola onde constatamos que falta uma narrativa que se abra à elaboração do que acontece ali, esta tese consiste em demonstrar que é possível reabilitar essa narrativa quando nos dedicamos a olhar, refletir e contar sobre ela. O esforço aqui, portanto, é dar a narratividade perdida às experiências próprias do ambiente escolar que serão intermediadas pelas linguagens da literatura e do cinema.

Para tanto, no delineamento de nossa proposta dividimos nossas discussões em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Empobrecimento da experiência e temporalidade do presente: um diagnóstico benjaminiano”, analisamos como Benjamin desenvolve o conceito de experiência e o empobrecimento da experiência no presente pensado a partir de sua arqueologia da modernidade. Feito isso, articulamos essa discussão à nossa contemporaneidade buscando evidenciar como as nossas atuais experiências do/com o tempo atualizam todo o diagnóstico benjaminiano sobre a nossa inaptidão para experimentar. Para articular essa problemática à educação, por fim, ao final do capítulo apontamos algumas imagens sobre a formação escolar atual que a identificamos com esse tempo fragilizado onde não há mais espaço e nem voz para elaborar as experiências que acontecem nesse cenário.

Para refletirmos essa prática na educação por meio de outras formas de expressão que escapam às epistemologias pedagógicas e que advêm do campo da arte, no segundo capítulo intitulado “Considerações sobre a mimese, a percepção e a produção de semelhanças” pensamos os vínculos entre a arte e a realidade como forma de estetização cuja produção artística, que para Benjamin é mimética, constitui uma forma de correspondência ou semelhança com a realidade que nos permite refleti-la de modo

diferente. Na ótica de Benjamin (2012), se o fazer mimético na arte pode criar um saber relacional entre a percepção da natureza sensível e a produção do símile, aquilo que somos capazes de expressar ou produzir em forma de arte e de linguagem é também uma forma de conhecimento que, intermediado por narrativas, pela literatura, pela poesia ou pelo cinema, por exemplo, nos ajudam não só a tensionarmos a nossa realidade e as nossas vivências, como também atribuir-lhes outros sentidos e outras formas de narratividade.

Considerando-se a importância dessa discussão e a exigência de outras formas de narratividade para a experiência escolar, no terceiro capítulo, intitulado “Cinema e romance em Walter Benjamin: as possibilidades da arte em tempos de reprodutibilidade técnica”, adentramos propriamente na análise sobre as possibilidades figurativas do cinema e do romance em tempos cuja reprodução técnica das obras de arte fizeram surgir outras formas de expressões artísticas muito mais modernas. Dessa forma, num primeiro momento nos dedicamos a analisar a incidência e a relevância desse fenômeno para, em seguida, problematizarmos em que medida o cinema e o romance podem nos ajudar a encontrar novas formas de expressão para aquilo que vivemos como experiência nos dias de hoje. Conforme deixamos evidente nesse capítulo, o cinema e o romance têm papel primordial não só nas formas de percepção inauguradas na modernidade, como também nas de representação disponíveis à representação da realidade em nossa contemporaneidade.

Finda essa análise e já nos encaminhando para o último capítulo intitulado: “Narrativas sobre a experiência escolar no romance e no cinema: um olhar benjaminiano”, aproximamos o diagnóstico de Benjamin acerca do empobrecimento da experiência e da ausência de sua linguagem ao campo da educação buscando evidenciar que a incapacidade de narrar também está presente neste cenário, sobretudo quando não nos é dado o tempo ou a ruptura necessária para elaborar aquilo que nos acontece. Para narrarmos as memórias sobre a educação contemporânea, darmos voz às personagens que dela fazem parte, bem como uma forma narrativa para aquilo que acontece entre os muros da escola, fazemos uso da literatura e do cinema como formas de representação, iluminação e esclarecimento das imagens e das memórias que perfazem a tradição escolar e que deixam evidente que é preciso fazer soar uma linguagem para a experiência escolar.

Fazemos isso ao elaborarmos as representações sobre o que significa educar, sobre o que significa ser educador, sobre ser aluno, sobre os papéis da educação e sobre a exigência de se pensar essas personagens como narradores desse acontecimento. Ao colocarmos em cena essas personagens e as suas narrativas, acreditamos ser possível

aproximar a rememoração fictícia desses professores e alunos à nossa própria realidade escolar tensionando e transformando nossos próprios espaços de formação, já tão destituídos de elaboração, em espaços onde a palavra e a narrativa encontrem o seu lugar próprio. Talvez assim seja possível reabilitar nossa aptidão à experiência e, sobretudo, nossa aptidão para narrar.

Por fim, é importante frisarmos que o método de análise do material escolhido está estreitamente relacionado ao nosso referencial teórico e o ponto de partida foi a leitura, a síntese e a análise que nos levaram a optar por alguns eixos de discussão que auxiliaram na fundamentação das hipóteses levantadas e privilegiaram a concretude de nossa proposta. Dos eixos trabalhados, conforme veremos no último capítulo dedicado à análise dos filmes e da literatura, importou a nós discutir, num primeiro momento, as memórias de Benjamin sobre a escola que articulam esse espaço ao empobrecimento da experiência. A ponte relacional entre a escola e a inaptidão para experimentar reside na impossibilidade da capacidade mimética por meio da qual é permitida à criança imaginar e criar que ora fora vivenciada por Benjamin em seus tempos de escola. Desta feita, a análise dos aforismos constitui o ponto de partida para situarmos os vínculos que há entre a escola e o declínio da experiência.

Feito isso, passamos a analisar algumas memórias sobre escola que ora testemunham uma educação não afeita à experiência, ora resgata o sentido do educar para a experiência. Desse modo, indicamos no filme “A língua das mariposas” (CUERDA, 1999) algumas imagens sobre o autoritarismo das escolas e das práticas docentes que expropriam a educação para a sensibilidade contrapondo a elas elementos esquecidos da profissão que operam contra a problemática. Finda essa leitura, os filmes “Entre os muros da escola” (CANTET, 2008) e “O substituto” (KAYE, 2011) nos ofertam alguns retratos da escola atual em crise e abandono que prefiguram as condições a que se submetem a educação, os professores e os alunos em nossa atualidade. Esses retratos da escola evidenciam que o declínio da experiência se sustenta nas formas com que professores e alunos são silenciados e sobrepujados em suas lutas, conflitos e dificuldades diárias acentuando o hiato que há entre aquilo que se vive em sala de aula e a sua elaboração. Dito em outras palavras, pouco se fala sobre as angústias inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o romance de Daniel Pennac, “Diário de escola” (PENNAC, 2008), oferece a voz e a narratividade pretendidas pelo nosso trabalho ao colocar em cena essas personagens esquecidas. Na narrativa, professores e alunos se colocam como narradores

de suas experiências elaborando aquilo que é sentido como dor, sofrimento e frustração. Isso significa que o acerto de contas com esses vencidos coloca em cena vozes que diariamente são caladas. A rememoração, portanto, é fundamental para que saiam de sua invisibilidade e ganhem um rosto, uma voz, uma história. Vejamos que todos esses eixos de análise se articulam diretamente ao referencial teórico retomando e atualizando o pensamento de Benjamin para questões que são pertinentes à escola. Em nossa análise, em suma, cenas, falas e passagens são apontadas para fundamentar nossas hipóteses e estreitar a relação entre experiência, empobrecimento da experiência, cinema, romance, memória e escola. A elaboração da experiência escolar, portanto, se sustenta na ressonância do material de análise à filosofia da experiência benjaminiana.

---

## EMPOBRECIMENTO DA EXPERIÊNCIA E TEMPORALIDADE DO PRESENTE: UM DIAGNÓSTICO BENJAMINIANO

### 1.1 Empobrecimento da experiência e temporalidade do presente.

O empobrecimento da experiência é um tema de grande importância no pensamento de Walter Benjamin que suscita discussões não só sobre o declínio da arte de narrar, como também sobre a arqueologia da modernidade e a fisiologia da vida no século XIX que, com todas as suas novidades e transformações, produziram novas formas de vida e de relações quer sejam interpessoais, quer sejam aquelas que os indivíduos estabelecem com a tecnologia, com o tempo, com os espaços habitados ou com os objetos de consumo, por exemplo. Todas essas transformações tem como pano de fundo a Paris do Segundo Império de onde Benjamin extrai uma importante leitura sobre os ritmos de vida, de percepção e de vivência apressada inauguradas em uma temporalidade que pouco a pouco expropriou de nós o tempo ou a nossa aptidão para experimentar. (BENJAMIN, 2015b, c, d).

O diagnóstico de Benjamin sobre o declínio da experiência, embora tenha como ponto de partida a crítica sobre o fim da tradição oral ganhando posteriormente maior amplitude na analítica sobre a Paris do século XIX, se torna bastante atual quando tensionamos os nossos próprios modos de vida na contemporaneidade, sobretudo quando nos damos conta da velocidade com que transcorre a vida, das formas de automatismos presentes em todas as nossas ações e do abreviamento do tempo necessário às atividades cotidianas que extraem de nós a capacidade de lhes conferir sentido nos dando a sensação de estarmos sempre em dívida com os outros, com os afazeres e conosco mesmos. (PELBART, 2000). Nesse registro, a “modernidade tardia, pós-modernidade, modernidade singular e modernidade líquida, [que] são algumas das expressões [que decifram] os traços fundamentais da temporalidade atual”, (MAIA, 2016, p. 45) indicam que a sua característica essencial é a aceleração que se espraia para todas as esferas da vida.

A experiência que requer o tempo da assimilação e da elaboração fica impedida, nesse diagnóstico, por uma espécie de sensação de extenuação ou de cansaço produzida pelas constantes demandas impostas pelos nossos dias que nos impedem de significar as nossas vivências. Todas essas demandas se expressam, por exemplo, nos ritmos de vida atuais, nas enormes sobrecargas de trabalho, na impossibilidade de elaboração do vivido ou nas formas como experimentamos a vida na atualidade. (MAIA, 2016). Em meio a esse cenário, identificamos o empobrecimento da experiência na incapacidade de nos determos e nos demoramos nas coisas sem que isso seja feito de modo apressado. (SILVA, 2016).

Considerando-se que o empobrecimento da experiência figura nos principais ensaios de Walter Benjamin, quer seja naqueles dedicados à narrativa oral (“Experiência e Pobreza” e “O Narrador” (2012d, g); quer seja naqueles ocupados com a configuração da vida social moderna (“O flâneur”, “A modernidade” e “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire” (2015b, c, d), afinal como o autor diagnostica esse problema e em que medida esse fenômeno pode nos auxiliar a pensar a vida e a educação no presente?

Em “Experiência e Pobreza” (2012 d) e “O Narrador” (2012 g) Benjamin esclarece que a experiência se perfaz em uma tradição compartilhada que pode ser entendida como o conhecimento que se acumula por meio das experiências provenientes do contato individual com a cultura e o coletivo, que se funda no relato, nas histórias, nos provérbios, nas fábulas, nos contos ou quaisquer outras narrativas que nos possibilitam solidificar o sentido da vida, extrair da experiência uma aprendizagem, elaborá-la e transmiti-la para outras gerações. Esta temporalidade em que a narrativa da experiência um dia se solidificou remonta a uma tradição pré-capitalista em que as comunidades humanas se sustentavam por meio de sua organização social, em pequenos grupos, e por meio do trabalho artesanal praticado nas oficinas que dava aos trabalhadores a cesura necessária ao diálogo, à escuta e, portanto, à troca da experiência ou da palavra. (GAGNEBIN, 2011).

Quando Benjamin discorre sobre a experiência e as condições em que ela era produzida, o contexto social, econômico e cultural eram muito diferentes dos dias de hoje, sobretudo se considerarmos as organizações laborais, comunitárias e as próprias relações estabelecidas entre os indivíduos na tradição. A temporalidade da experiência, nesse caso, corresponde aqui à da “agricultura e do artesanato, das atividades domésticas, das tarefas

repetitivas e sem pressa que (...) mantém o psiquismo disponível para o devaneio, as lembranças e mesmo as magníficas e inquietantes invasões da consciência pelas reminiscências”. (KEHL, 2009, p. 164). Nas sociedades artesanais, muito antes da revolução comercial e industrial, por exemplo, os ritmos de vida e de trabalho eram bastante distintos do trabalho especializado e mecânico vivenciado hoje nos espaços das indústrias, das fábricas e das grandes empresas.

O trabalho manual, que exigia a organização comunitária, o contato humano e a relação simbólica do indivíduo com a matéria-prima, por exemplo, demandava certo tempo que favorecia, por conseguinte, uma produção mais lenta, a convivência entre as comunidades e o diálogo. (BENJAMIN, 2012g). O cenário em que a experiência era tecida, portanto, era o mesmo em que se teciam a matéria-prima, a escuta e a palavra:

Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. A narrativa, que durante certo tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade-, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. (BENJAMIN, 2012g, p.221).

Quando vemos a temporalidade da experiência ser demarcada como contraponto ao século XIX, sobretudo em razão de suas transformações e do intenso desenvolvimento técnico sentido neste período, o declínio da experiência desponta na emergência de uma experiência tátil, isto é, nas primeiras formas de contato humano com a aparelhagem bélica que produziu uma espécie de choque para os combatentes que voltavam “mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos”. (BENJAMIN, 2012d, p. 124). “O impacto das novas tecnologias da morte introduzidas no mundo industrializado a partir da Primeira Guerra Mundial” (KEHL, 2009, p. 153) foi determinante para o surgimento daquilo que Benjamin entende como uma nova forma de miséria oriunda da relação do indivíduo com a tecnologia:

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo

corpo humano. Uma forma completamente nova de miséria recaiu sobre os homens com esse monstruoso desenvolvimento da técnica. (BENJAMIN, 2012d, p. 124).

Essa miséria que aqui se anuncia corresponde, segundo Matos (2010, p. 204), àquela em que “a linha do horizonte é um enredamento de fios de aço enfarpados, o céu é um vermelho de explosões, a paisagem econômica, um povoado de desempregados, o papel moeda não tem valor de troca [e] a linguagem não é mais um discurso, mas, sim, queixas”. No contexto da Primeira Guerra, cujos ataques eram facilmente acionados pelos cliques na aparelhagem, os traumas que recaíram sobre o corpo dos combatentes foram inevitáveis e tão grandes que sequer foi possível assimilá-los, quanto dirá transformá-los em um relato terapêutico. A experiência da guerra demonstra, de acordo com Gagnebin (2011), que a sujeição individual à técnica transformou de maneira tão intensa a vida que mal era possível elaborar essa experiência traumática por meio da palavra.

Lembremos aqui que se não há experiência mais autêntica que aquela que passa de boca em boca, (BENJAMIN, 2012g) não se percebia essa prática entre aqueles que voltavam para casa depois de terem sofrido as dores do combate. De modo contrário, os combatentes retornavam emudecidos e incapacitados de elaborar o vivido. Os livros que se dedicaram posteriormente a narrar o acontecimento, nos recorda o filósofo, “continham tudo, menos experiências transmissíveis de boca em boca”. (BENJAMIN, 2012 g, p. 124). Por essa razão, essas personagens retornavam empobrecidos, pois o choque vivenciado não encontrava uma forma narrável.

Muito embora Benjamin mencione apenas o silêncio dos combatentes, o empobrecimento da experiência decorre também da indisposição ou mesmo da má vontade dos ouvintes para com aqueles que têm o desejo de contar. Quando o autor nos indaga: “Que moribundos dizem palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?”. (BENJAMIN, 2012, p. 123); tais questionamentos nos permitem pensar, por um lado, no pouco valor que é dado às palavras dos mais velhos, sobretudo por acreditarmos que a sabedoria de vida que possuem não tem utilidade prática para nós. Isso fica evidente se pensarmos na relação que as gerações mais novas mantêm hoje com as gerações mais velhas.

Quando se demanda a atenção dos mais jovens, por exemplo, parece que se cria um mal-estar e uma má vontade, principalmente quando eles se mostram impacientes,

ocupados ou mesmo intolerantes para ouvir o que o outro tem a dizer. Nessa perspectiva, como bem nos lembra Bosi (1994, p. 75), eles “olharão com estranheza, curiosidade; nossos valores mais caros lhes parecerão distantes e eles encontrarão em nós aquele olhar desgarrado com que, às vezes, os velhos olham sem ver, buscando amparo em coisas distantes e ausentes”. À guisa de exemplo, essa má vontade com a escuta da experiência e da memória do outro é apontada em algumas narrativas de testemunho, mais especificamente nos escritos de Primo Levi, “É isto um homem” (1988) e “Os afogados e os sobreviventes” (2004), em que o autor manifesta a sua intenção e o desejo de contar, porém ninguém o ouve.

A intenção do relato parece bastante evidente, sua narrativa é tecida para que a barbárie não caia no esquecimento; para que a elaboração tenha valor terapêutico; para que se testemunhe o quanto há de inumano em nossas ações; para dar voz àqueles que se foram e que não puderam fazê-lo; e para despertar, por fim, a empatia com o sofrimento de quem narra chamando o ouvinte/leitor para participar da narrativa e tensionar essa experiência. Os sonhos da personagem, no entanto, prefiguravam um empecilho que é bastante comum à nossa própria temporalidade:

Quase todos os sobreviventes, oralmente ou em suas memórias escritas, recordam um sonho muitas vezes recorrente nas noites de confinamento, variado nos particulares mas único na substância: o de terem voltado para casa e contado com paixão e alívio seus sofrimentos passados, dirigindo-se a uma pessoa querida, e de não terem crédito ou mesmo nem serem escutados. Na forma mais típica (e mais cruel), o interlocutor se virava e ia embora silenciosamente. (LEVI, 2004, p. 10).

Pensado em nossos dias, esse sonho não parece tão distante de nossa realidade. Aliás, nem precisaríamos de uma guerra, de um acontecimento tão bárbaro ou de uma catástrofe para que isso acontecesse, “a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. (AGAMBEN, 2005, p. 21). Se, conforme aponta Chauí (1994), a função social das gerações mais velhas é lembrar e aconselhar, podemos identificar o ponto de ruptura entre o nosso presente e a tradição justamente na incapacidade de nos valermos dos conselhos já que, como nos interroga Benjamin (2012g), quem é ajudado hoje por eles, por uma história ou um provérbio oportuno que seja? A apatia e a indiferença com as memórias e as palavras do outro demonstram, por si só, o quanto nos habituamos a sermos indiferentes com a palavra do outro. Esse é um sintoma bastante evidente de que não somos mais capazes de contar

histórias porque não conseguimos trocar experiências, pelo contrário, há uma recusa generalizada da tomada da sabedoria e do ensinamento do outro como experiência ou como exercício para as nossas próprias ações, a nossa moralidade e, por que não, como conhecimento de nós mesmos?

No silenciamento observado na experiência da Grande Guerra, que progressivamente evoluiu e se interpôs entre todos os narradores e ouvintes, a essência do declínio da experiência está centrada na ausência do relato, mas também no desenvolvimento da técnica que substituiu a antiga estratégia, isto é, a experiência do corpo a corpo, por dispositivos muito mais aprimorados, velozes, imprevisíveis, com alto poder de destruição e de prático manuseio. (KEHL, 2009). Se na experiência da guerra as inovações tecnológicas já eram tão aparentes, hoje elas se disseminam e adentram todas as formas de expressão, de comunicação, de cultura, além de todos os espaços da vida pública, social e privada. (BENJAMIN, 2015d). À guisa de exemplo, o declínio das narrativas orais e, conseqüentemente, a expressiva ausência do relato ou da linguagem em que a experiência um dia se sedimentou desponta com o surgimento de novas formas de comunicação cuja tecnologia possibilitou a impressão e a veiculação da informação e das novidades que pululavam em pleno século XIX:

Com a invenção dos fósforos em meados do século assiste-se à entrada em cena de uma série de inovações que têm um aspecto em comum: desencadeiam com um só gesto um processo complexo composto por uma série de momentos. Essa evolução dá-se em vários domínios (...). O aparelho, por assim dizer, aplicava ao instante um choque póstumo. A essas experiências táteis vieram-se juntar outras, ópticas, como as sessões de anúncios num jornal, mas também o trânsito nas cidades. (BENJAMIN, 2015d, p. 127-128).

Se o saber da experiência um dia aliou-se às histórias, aos provérbios, aos contos e aos relatos e se em todas essas formas de comunicação a aprendizagem que levava uma vida inteira para ser construída orientava e formava outros ouvintes, à medida em que essas histórias deixaram de ser comunicáveis não há mais um vínculo de sentido com as antigas tradições o que teria resultado numa espécie de desorientação ou de ausência das imagens que permitiam a nós refletirmos e buscarmos o sentido do vivido. A ausência desse relato, como bem observa Benjamin, se intensifica, portanto, com a tecnificação percebida em todas as esferas da vida, do trabalho e da cultura que, para o autor (2012g, p. 129) “tem uma participação decisiva nesse declínio”.

No ensaio “O Narrador” (2012g), Benjamin já dá indícios de que desde o surgimento da imprensa, dos jornais e dos romances burgueses, os indivíduos aderiram com entusiasmo às novidades que estampavam suas páginas e que traziam as notícias do mundo inteiro. Posteriormente, em “O flâneur” (2015b), notamos que todas essas narrativas se ocupavam apenas com os mexericos, intrigas, curiosidades, fofocas e frivolidades da vida burguesa. Nelas, porém, não se percebia nenhuma centelha de experiência ou de sabedoria que permitia às antigas narrativas formarem os seus ouvintes:

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação. Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações. (BENJAMIN, 2012 g, p. 219).

Com o desenvolvimento cada vez maior, mais rápido e instantâneo das tecnologias no campo da informação, o mundo inteiro passou a se conectar por redes e dispositivos muito mais modernos e estruturados que não exigem a presença física, o contato humano ou o diálogo direto. A comunidade humana se organiza então nos espaços virtuais e se orienta na crença de que não há limites para a troca da informação e do conhecimento. A sociedade da informação prima-se o tempo todo pela notícia, já que quem não está informado é automaticamente excluído dela. Para Larrosa (2002), estamos todos extenuados por essa busca desenfreada pela informação que nunca acaba e que todos os dias se renova. Nesse jogo incessante, o conhecimento que temos chega até nós por meio da informação, mas qual o sentido dela para a vida ou que sentido ela dá para aquilo que vivemos? Obviamente não estamos questionando aqui a sua importância, mas o modo como ela tem se identificado e se confundido cada vez mais recorrentemente com o próprio conhecimento.

Nesse contexto, temos a impressão de que todo nosso tempo é consumido pelo processamento da informação que exige, por sua vez, que tenhamos sempre uma opinião formada ou uma postura supostamente crítica sobre ela. (LARROSA, 2002). Dessa forma, não basta apenas nos investirmos na condição de sujeitos informados, mas também na de sujeitos que processam a informação e são capazes intelectualmente de emitir uma opinião e demonstrar alguma autoridade sobre qualquer assunto. Vejamos aqui que nos habituamos a assimilar as notícias e as informações, mas não os eventos que nos afetam

diariamente. Por decorrência da incapacidade de contar e do surgimento de outras formas de comunicação, Benjamin assinala que quase ninguém é ajudado por uma história ou um provérbio e que sequer podemos ser aconselhados, já que pouco a pouco perdemos essa habilidade:

(...) A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e alienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 2012g, p. 213).

Se o desenvolvimento da técnica incidiu sobre as relações de experiência do indivíduo com o seu entorno e sobre as formas de comunicação por meio das quais as antigas narrativas da experiência se sustentavam, não é nenhum exagero afirmar que o ocaso da experiência se anuncia também na progressiva modernização dos espaços, da vida pública e privada que despontou na Paris do Segundo Império e que, desde então, só tem se intensificado e prolongado na contemporaneidade. O ocaso da experiência é sentido nos primeiros anos que sucedem o desenvolvimento técnico industrial cujas transformações que dela decorreram, isto é, a inserção das máquinas e da especialização, alteraram as condições de trabalho, quer seja por meio do ritmo imputado aos trabalhadores, quer seja por meio da impossibilidade de significação dessa atividade; e se estenderam também à própria vida, à percepção e às relações interpessoais.

No caso da experiência do trabalho, a introdução dos trabalhadores em um espaço muito mais amplo e ao mesmo tempo compartimentado exigiu deles um alto grau de treinamento e adaptação não só para o exercício rápido e o movimento automático das máquinas, como também para a especialização de sua mão de obra que fragmentou todo o processo de produção. O tempo do labor, que antes era muito mais lento e orgânico, se vê sujeitado, dessa forma, ao tempo cronológico das fábricas que se orienta pela produtividade e pelo lucro, pouco se importando se o seu exercício é assimilado ou não pelo trabalhador. Assim, os trabalhadores foram obrigados a vivenciar a experiência do seu exercício de modo mecânico e automatizado ficando impedidos de elaborar a sua importância, o seu sentido ou o sentido daquilo que produzem para a vida.

Este problema se torna ainda maior, segundo Pelbart (2000), com a simbiose entre homem e máquina cuja sujeição à aparelhagem maquínica se espraia para todas as esferas

da vida colonizando o tempo livre do trabalhador e tornando os gestos tão automáticos quanto aqueles executados nos espaços das fábricas. Essa simbiose é reiterada pelo mercado econômico por meio dos discursos de potencialização do corpo humano em que o objetivo é aproximá-lo cada vez mais da eficiência das máquinas. Assim como a aparelhagem, esse corpo precisa ser treinado e potencializado para se fazer render e se tornar mais resistente sem que isso, afete, no entanto, o desempenho físico e mental dos trabalhadores. (CRARY, 2016). A sujeição “às máquinas técnicas (os bens de produção), às máquinas domésticas (os bens de consumo em massa), aos equipamentos coletivos (...) [e] às máquinas sindicais” (PELBART, 2000, p. 32), portanto, são determinantes para os vínculos que se criam entre indivíduo e tecnologia a ponto de tal sujeição produzir subjetividades tão autômatas quanto os equipamentos.

Além disso, o ritmo imposto pelo capitalismo que é percebido na produção das fábricas e empresas diminuiu não só o tempo dos trabalhadores, como também a possibilidade de assimilação simbólica ou o seu sentido para a vida, bem como a troca entre os trabalhadores praticada, por exemplo, em antigas formas de produção artesanal. Em decorrência disso, todas as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais sentidas posteriormente a essa época contribuíram para a inauguração de novas formas de vida e de percepção muito mais rápidas e tecnificadas que pouco a pouco diluíram as condições sociais em que se sustentavam as experiências partilháveis, sobretudo quando ainda havia a separação entre o tempo do trabalho e o tempo do ócio que permitia, por conseguinte, o repouso, a contemplação e a divagação.

No contexto do capitalismo avançado localizamos algumas razões que justificam o progressivo declínio da experiência e que se revelam ainda mais expressivas quando olhamos para a modernidade e para a fisiologia da vida no século XIX. Nos ensaios que compõem a coletânea “Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo” (2015), mais especificamente nos escritos “O flâneur” (2015b), “A modernidade” (2015c) e “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire” (2015 d); embora Benjamin faça uso da poesia baudelairiana como referência para suas análises sobre a modernidade, a qual não iremos discutir aqui por tratar-se de um tema maior que exigiria uma outra discussão, é a linguagem poética que serve de suporte à reflexão e à crítica social, sobretudo no que compete aos efeitos da tecnificação sobre a vida, sobre a percepção e sobre as relações não só interpessoais como aquelas que os indivíduos passaram a estabelecer com o próprio tempo e com os espaços habitados.

Pensada por esse prisma, se a modernidade altera, por um lado, a relação humana com os espaços físicos, que agora se transformam no palco da vivência contemporânea, ela altera também, por outro, o ritmo de vida e o automatismo praticado nos espaços de trabalho se estendem também aos espaços de convivência social fortalecendo aqui vivências e relações apressadas e automatizadas; além da percepção individual sobre todas as transformações que essa nova temporalidade traz consigo.

A começar pela fisionomia da modernidade, as mudanças mais perceptivelmente impressas a esse tempo estão inseridas no contexto do progresso econômico e social do qual comumente se associam à expansão urbana e à modernização dos espaços e de sua arquitetura:

A constante expansão da rede ferroviária acelerou o tráfego e o crescimento demográfico da cidade. As pessoas sufocavam nas vielas estreitas, insalubres, imbricadas, nas quais viviam encurraladas, porque não tinham saída. No começo dos anos cinquenta, a população parisiense começou a se habituar à ideia de um inevitável e grande saneamento da imagem da cidade. (BENJAMIN, 2015c, p. 88).

A Paris do século XIX, que segundo Benjamin (2015c) foi erigida sob melhores condições de saneamento e sob novos padrões arquitetônicos, quer seja nas residências quer seja nos centros comerciais, deslocou uma grande parcela da população para esses espaços transformando ruas, galerias, avenidas, cafés e bulevares em territórios de passagem e de convivência social:

As passagens, uma nova invenção do luxo industrial, diz um guia ilustrado de Paris, de 1852, “são galerias com cobertura de vidros e revestimentos de mármore que atravessam blocos de casas, e cujos proprietários se juntaram para poder entregar-se a tais especulações. De ambos os lados dessas galerias, que recebem luz de cima, estendem-se os mais elegantes estabelecimentos comerciais, de modo que uma tal passagem é uma cidade, um mundo em miniatura”. (...) As passagens são qualquer coisa de intermediário entre a rua e o interior. (BENJAMIN, 2015b, p. 39).

Este retrato da Paris do século XIX, que ganha seus contornos com os primeiros traços da modernização sobre o espaço físico, compõem o cenário de uma nova vida na cidade que se antes era reduzida a uma pequena comunidade de pessoas, no novo século ela assume a amplitude de um grande conglomerado cujos habitantes contemplam com entusiasmo os frutos do progresso:

As pessoas tinham de se habituar a uma nova circunstância, bastante estranha, própria das grandes cidades. (...) As relações recíprocas dos seres humanos nas grandes cidades caracterizam-se por um evidente predomínio da atividade do olhar sobre a do ouvido. As causas principais desse estado de coisas são os meios de transporte coletivos. Antes do aparecimento do ônibus, do trem, do bonde no século XIX, as pessoas não conheciam a situação de se encontrar durante muitos minutos, ou mesmo horas, a olhar umas para as outras sem dizer uma palavra. (BENJAMIN, 2015b, p. 40).

É a partir da análise das configurações dos espaços e do comportamento das pessoas que as fisiologias, isto é, a literatura panorâmica da época e posteriormente a poesia, se dedicaram a descrever os tipos humanos que invadem esse cenário como uma espécie de caricaturização dos indivíduos e de suas vivências automatizadas. Dos vendedores aos burgueses, das periferias aos centros comerciais e, conforme sugere a poesia de Baudelaire, dos mendigos às prostitutas, dos aglomerados diurnos à vida noturna, “tudo desfilava e era visto..., os dias de festa e os de luto, o trabalho e o lazer, os costumes matrimoniais e os hábitos celibatários, a família, a casa, os filhos, a escola, a sociedade, o teatro, os tipos sociais, as profissões”. (BENJAMIN, 2015a, p. 38). O interesse da literatura e da poesia pelo panorama da cidade parece desnudar as facetas da modernidade e os efeitos do progresso para a vida quando a multidão se transforma em objeto de análise:

A maior parte dos que passavam pareciam pessoas satisfeitas consigo próprias e com os dois pés bem assentes na terra. Pareciam estar apenas preocupadas em abrir caminho por entre a multidão. Franziam as sobranceiras e olhavam para todos os lados. Se levavam um empurrão de outro transeunte, não pareciam muito irritadas; ajeitavam a roupa e seguiam caminho rapidamente. (...) Quando tinham de parar, essas pessoas deixavam de murmurar; mas os gestos acentuavam-se mais e elas esperavam, com um sorriso distante e forçado, até que os transeuntes que lhes barravam o caminho passassem. Se alguém lhes dava um encontrão, cumprimentavam as pessoas que as tinham empurrado e pareciam muito atarantadas. (BENJAMIN, 2015a, p. 54-55).

Quando a rua se transforma em moradia para o passante, os novos modos de vida e de percepção inaugurados aqui estão imbricados às formas com que foi preciso adaptar-se para sobreviver nesta temporalidade. Disciplina, adestramento, normatização das condutas, domesticação e todas as formas de condicionamentos ou repressões necessárias para se conviver pacificamente nas grandes cidades são marcas de um século que exigiu

de cada um, para o “funcionamento sem atritos dos mecanismos sociais (...), a eliminação de determinados tipos de comportamento e de certas emoções”. (BENJAMIN, 2015d, p. 127). Esse treinamento complexo das emoções, dos afetos e das condutas está muito próximo das formas de automatismos que despontaram na experiência do trabalho fabril e no treinamento do sistema sensorial para esta atividade, mas que no espaço da rua ganha os contornos do individualismo que demarca as relações de hoje. Não por acaso, Benjamin esclarece que se os operários aprenderam a conformar o ritmo do trabalho ao ritmo uniforme das máquinas, nas ruas, essa mesma uniformidade e automatismo são percebidos nas multidões, sobretudo “na indumentária e no comportamento, e até no jogo fisionômico”. (BENJAMIN, 2015d, p. 129).

Desta feita, se a experiência não sobrevive neste cenário talvez seja porque antes de serem criados os bondes, os trens e os ônibus, as pessoas não conheciam a experiência de partilharem de um mesmo espaço sem se olharem e sem externalizarem uma palavra. (BENJAMIN, 2015c). Isso significa que a grande quantidade de estímulos percebida junto com as inovações tecnológicas, arquitetônicas e com todas as novidades do século exigiram o treinamento de uma percepção atenta que também acompanhasse o ritmo de vida frenético das cidades e o movimento rápido e instantâneo do relógio. Em meio a esse cenário, as formas de vivências ou de “pequenas experiências individuais particulares” (GAGNEBIN, 2006, p. 50) emergentes se distanciam das antigas relações comunitárias de experiências que se baseavam na solidariedade, na escuta e na palavra.<sup>1</sup>

Desse modo, os mesmos automatismos produzidos pelos choques nas ruas, que precisam ser aparados com a mesma rapidez com que acontecem, se estendem às relações

---

<sup>1</sup> Benjamin demarca diferenças conceituais entre o que se vivia como experiência nas comunidades pré-capitalistas das vivências observadas no contexto da Modernidade. A *Erfahrung*, que aparece em seus escritos sobre experiência e narração, equivale ao conhecimento cumulativo transmitido entre as gerações por meio das histórias, provérbios e relatos que aconselhavam ou exortavam. O saber proveniente da experiência, portanto, orientava outros ouvintes. Com as transformações sociais, econômicas e tecnológicas perceptíveis no século XIX essa comunidade da experiência deixa de existir e inaugura-se uma nova forma de vida centrada nos estímulos e demandas do novo tempo. O que se vivencia como experiência, nesse contexto, é a *Erlebnis*, isto é, a vivência do cotidiano como resposta a esses estímulos ou à carga de energias necessárias para sobreviver nas grandes cidades. A *Erlebnis*, portanto, é vivência particular e isolada em que não cabe a partilha, a escuta e a palavra. Trata-se daquilo que não deixa um registro mnemônico capaz de ser assimilado e elaborado, pois na condição de choque (*chockerlebnis*) é instantaneamente esquecido. Pensada no presente, a vivência corresponde aos ritmos de vida demarcados pela pressa e pela aceleração que, a pretexto do aproveitamento do tempo medido pela sua utilidade, nos destitui as cesuras necessárias ao raciocínio e às abstrações importantes à compreensão daquilo que nos acontece diariamente. O desafio colocado à contemporaneidade, nesta feita, é a assimilação dos eventos em tempos em que sequer é possível fazê-lo.

interpessoais e são expressos em forma de individualismo, apatia, indiferença e frieza que são observáveis no movimento agitado das ruas. O que muito remotamente era cultivado como gestos de atenção, educação, gentileza e civilidade, portanto, se transforma em gestos de insensibilidade, rispidez e indiferença que dão a cada um o espaço que se deve ocupar:

A própria agitação das ruas tem qualquer coisa de repugnante, qualquer coisa contrária à natureza humana. Aquelas centenas de milhares, de todas as classes e posições, que aí se acotovelam não serão todas elas pessoas humanas com as mesmas qualidades e capacidades e com o mesmo desejo de ser feliz? Apesar disso, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem nada em comum, nada a ver uns com os outros; e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de seguirem pelo passeio do lado direito, para que as duas correntes da multidão não constituam entrave uma para a outra; e, no entanto, ninguém se digna lançar ao outro um olhar que seja. Essa indiferença brutal, o isolamento insensível do indivíduo nos seus interesses privados é tanto mais chocante e gritante quanto mais esses indivíduos se comprimem num espaço exíguo. (BENJAMIN, 2015a, p. 60).

Para Bosi (1994) esse retrato da vida do século XIX testemunha o desenraizamento dos espaços, dos objetos, das comunidades e das memórias que costumavam narrar vidas e pessoas, e portanto, experiências e memórias. Em tempos mais remotos, como nos lembra a autora, as pessoas mantinham entre si relações mais cordiais e próximas de modo que era impossível habitarem um espaço ou uma vizinhança sem que mantivessem, ao mesmo tempo, relações de afeto:

A memória das sociedades antigas apoiava-se na estabilidade espacial e na confiança em que os seres da nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. Constituíam-se valores ligados à práxis coletiva como a vizinhança (versus mobilidade), família larga, extensa (versus ilhamento da família restrita), apego a certas coisas, a certos objetos biográficos (versus objetos de consumo). Eis aí alguns arrimos em que sua memória se apoiava. (BOSI, 1994, p. 447).

Ampliando essa leitura para a nossa realidade, se retomarmos aqui as memórias de nosso passado, essa convivência talvez não tenha sido muito diferente. Em meus tempos de criança, por exemplo, lembro que tínhamos o hábito de nos reunirmos coletivamente numa roda que aproximava vizinhos, crianças e adultos. A narrativa que tecia os diálogos eram as histórias e as lendas que os nossos avós ou outros vizinhos igualmente envelhecidos nos transmitiam, sobretudo porque a única fonte de que

dispúnhamos para ouvir uma história eram eles. Me lembro de ouvi-las atentamente, por vezes assustada, mas ainda usufruíamos do tempo para ouvir. Essas lembranças, que testemunham nossas diferentes experiências com o/do tempo, evidenciam que o registro mnemônico das experiências era alcançado, pois não éramos tão submetidos a tantos estímulos como nos dias de hoje.

Todas essas experiências de convivência parecem ter sido quase que totalmente dissipadas em razão do isolamento geral do coletivo por meio do qual os espaços habitados, sejam eles o lar, o trabalho, o transporte público, o trânsito, a rua ou os espaços de socialização, o são de maneira fria, indiferente e distanciada. Esse diagnóstico se acentua ainda mais no comportamento das pessoas nas ruas, nas relações mantidas no trabalho ou na própria organização comunitária que não sobreviveu a este isolamento. Há, dessa forma, um sintoma geral de recolhimento: recolhimento de si mesmo no trabalho para conservar a individualidade, recolhimento dentro das casas para poupar-se das aglomerações, recolhimento de si em si mesmo, já que até as amizades estão em baixa, e recolhimento de si nos aparelhos tecnológicos que se tornaram mais interessantes do que a companhia das pessoas e do que o próprio diálogo. Se, conforme previra Benjamin (2012 g), ninguém pode ser mais ajudado por um conselho ou por uma história, essa impossibilidade decorre da própria ausência de trocas, seja a troca da experiência, a troca da palavra, a troca e a devolução do olhar, seja a troca do gesto de proximidade e identificação.

Em tempos em que se abreviam o antigo hábito de reunir-se nas calçadas, o tempo do diálogo, o tempo da escuta e a atenção, o que contaremos para os que vêm? Que ensinamento ou experiência iremos deixar? Quais memórias terão? Com que narrativas serão consolados? Com que histórias serão formados? Como irão significar o tempo e a vida? Se em nossos dias até os discursos são comercializados, as narrativas atuais fazem literaturas como a autoajuda, por exemplo, uma prática bastante convincente e eficaz de consolo. Fazem isso por meio dos tons de conselho e autoridade impressos nos discursos de quem já vivenciou e pode ensinar ao outro como administrar a vida, a saúde, o corpo, as emoções, as ansiedades, os afetos, as relações, a casa, a educação dos filhos, a economia do lar e mesmo o futuro.

Em outros casos, ajudam a suportar o peso e a dor da existência, os vazios, os medos, as frustrações e as adversidades indicando os caminhos possíveis para nos

tornarmos fortes e bem preparados para enfrentar a vida. No quesito financeiro e pessoal, ao proporem o alcance de uma vida feliz, bem sucedida e estável emocional e financeiramente, esses discursos apontam os métodos para que os indivíduos aprendam a orientar, administrar e praticar a sua vida. Nesse caso, práticas como autoconhecimento e autotransformação são imprescindíveis aos caminhos que a subjetividade deve percorrer para obter o sucesso e a felicidade. (MARÍN-DIAZ, 2015). O que podemos conhecer de nós mesmos, no entanto, são as qualidades que podem ser potencializadas e os defeitos que podem ser corrigidos.

Essas qualidades e defeitos são todos elencados em prerrogativas que indicam quem podemos ser, como devemos treinar o pensamento, como podemos agir e como podemos melhorar. (MARÍN-DIAZ, 2015). São discursos, no entanto, que proporcionam um falso conforto e a satisfação de não termos que pensar por nossa conta própria e assumir os riscos, as dores e as responsabilidades da vida, pois há quem fale por nós. São, por fim, narrativas que se distanciam dos velhos hábitos de sentar e ouvir uma história, um conselho ou uma exortação, sem que isso represente um governo sobre a própria vida.

As leituras de Benjamin sobre a modernidade revelam, desse modo, que o preço pago pela adesão a todas as novidades do progresso é o fortalecimento de uma natureza onde o ocaso da experiência se anuncia na incidência cada vez maior de excitações, mas de pouca significação dos eventos, e na transposição da antiga troca, da escuta e da palavra pelas formas de individualismo e de isolamento observáveis nas ruas, mas que se estendem também aos espaços domésticos:

(...) a burguesia empenha-se em encontrar uma compensação para o desaparecimento dos vestígios da vida privada. E ela o faz entre as suas quatro paredes. É como se fosse para ela uma questão de honra não deixar desaparecer no turbilhão do tempo, se não o “rastros dos trabalhos e dos dias” neste mundo, pelo menos o dos seus artigos de consumo e dos seus acessórios. Sem descanso, tira o molde de uma série de objetos; procura capas e estojos para pantufas e relógios de algibeira, para termômetros e suportes para ovos cozidos, para talheres e guarda-chuvas. Tem preferência por móveis forrados de veludo e pelúcia, que guardam a impressão de todos os contatos. (...) a casa transforma-se numa espécie de concha. Entende-a como invólucro do ser humano e deposita-o nele com todos os seus pertences, preservando assim os seus vestígios tal como a natureza conserva no granito uma fauna extinta. (BENJAMIN, 2015b, p. 48-49).

A grande incidência dos estímulos que as novidades fazem recair sobre a percepção que surgem na Paris do Segundo Império encontram a sua atualidade na vida contemporânea, se pensarmos o excesso de solicitações a que somos expostos e o sentido das relações interpessoais que mantemos também nos dias de hoje. Na atualidade, essa grande incidência é observada no excesso de imagens a que somos expostos, bem como no de solicitações e opiniões que demandam toda a nossa atenção o tempo todo. Essa sobrecarga perceptiva, no entanto, parece não favorecer nenhum tipo de elaboração ou de significação que nos permita transformar tantos eventos em uma experiência simbólica e transmissível. (AGAMBEN, 2005).

Pelo contrário, se somos interpelados por uma imagem, um acontecimento, uma notícia ou um relato, não nos é dado qualquer tempo para a sua reflexão, já que estamos tão exaustos que não há qualquer possibilidade para que isso aconteça. O mesmo acontece com as relações que cultivamos. Se estamos tão acostumados ou se já naturalizamos toda essa sobrecarga de tarefas, dar espaço ao acaso, ao encontro ou à espontaneidade dessas relações tornou-se quase que um artigo de luxo em uma temporalidade marcada por relacionamentos tão frios, apáticos, instáveis e pouco dispostos a durar ou a serem lembrados.

Por essa razão, o sacrifício necessário à aprendizagem do ritmo do progresso e o acompanhamento de todos os feitos da civilização é relativamente alto, pois ele incide diretamente sobre a nossa natureza se manifestando na convivência supostamente pacífica, “normalizada [e] desnaturada, das massas civilizadas” (BENJAMIN, 2015d, p. 106). Os perigos dos choques, dos esbarrões e dos conflitos da vida contemporânea são prejudiciais a ela, pois contém em seu âmago toda a frieza e o automatismo que são marcas de nosso presente. Desse modo, a vida normalizada de nossos dias não parece nenhum pouco disposta à construção de um presente onde se possa lutar, viver ou morrer. Aliás, toda otimização da vida em termos de funcionamento nos encaminha cada vez mais em direção à morte. (HAN, 2017). A incidência cada vez maior de suicídios anunciados nos noticiários é um exemplo bastante contundente da dificuldade que as pessoas têm para assimilar essa vida competitiva, veloz, autômata e instável de nossos dias. Em meio à grande quantidade de excitações, os espaços de convivência social já não comportam mais o antigo ritmo lento e orgânico de outras comunidades. (BENJAMIN, 2012g).

É a partir da analítica da modernidade ou da modernização dos espaços, da percepção sobre o tempo e da vida a partir do século XIX realizada por Benjamin (2015c), portanto, que identificamos as razões pelas quais desaprendemos a experimentar. Estendendo essa crítica ao nosso presente, no entanto, essa leitura ganha outros contornos, sobretudo quando pensamos as formas de vida e de automatismos que também estão presentes em nossa contemporaneidade. Nesse caso, em que medida o diagnóstico de Benjamin se relaciona à nossa atualidade?

Segundo Kehl (2009, p. 17), a experiência contemporânea ou a “relação dos sujeitos contemporâneos com o tempo (...) se resume à “experiência da velocidade” que dita os ritmos com que podemos viver ou nos determos sobre a vida. Maia (2016, p. 46) na mesma direção, reafirma que “a aceleração é o traço mais notório e importante da sociedade contemporânea, sendo uma característica presente desde o início da modernidade”. Sabemos que o tempo é uma construção social que regula todas as formas de percepção, de reflexão, de julgamento, de relações, de tendências sociais, de psiquismo, classes, grupos e pulsões. (KEHL, 2009). Ser sujeito neste mundo, portanto, significa estar incluído em uma lógica temporal cujas ações mais naturalmente humanas são reguladas pela duração necessária que perpassa desde as atividades mais simples até as mais complexas como perceber, contemplar, refletir, julgar e compreender aquilo que nos acontece.

Pensada por esse prisma, a temporalidade regula toda a materialidade social, mas também a subjetividade e é condição determinante para a significação das experiências resultantes de todo esse processo de aceleração da vida tão comum em nossos dias. Isso significa que a velocidade atual nos imputa novas formas de “sentir, pensar, querer, desejar, os quais se distanciaram das formas tradicionais de experimentar e viver o tempo”. (SILVA, 2016, p. 59). Se, conforme aponta Benjamin (2012h), as comunidades pré-capitalistas se orientavam a partir do tempo do calendário, com os seus rituais, festas e cerimônias que inseriam os indivíduos nos tempos das comunidades; e dos ciclos naturais muito mais lentos e orgânicos que separavam o dia, a noite e as estações; as populações das grandes cidades se orientam pelo tempo cronológico e pela noção de celeridade que, graças às mudanças técnicas, sociais e nos estilos de vida, fazem com que a experiência do/com o tempo seja dada em termos de usufruto e aproveitamento. (MAIA, 2016). Essa aceleração é intensificada por imperativos econômicos, culturais e pela

assimilação da condição de velocidade imposta à vida que criaram uma espécie de “circuito de aceleração”:

(...) Há três fatores fundamentais que impulsionariam a aceleração: o econômico, o cultural – estrutural e o “circuito da aceleração”. O primeiro aponta para a competição entre sujeitos e empresas na sociedade capitalista como um fator fundamental da aceleração: o tempo da circulação do capital é um fator crucial, de modo que o circuito da produção, distribuição e consumo constantemente acelera. (...) [O segundo] indica a existência de uma conexão entre a aceleração e os ideais dominantes da modernidade, entre eles o do progresso material contínuo e o usufruto da vida coincidindo com um número maior de experiências. (...) [O terceiro é o] “circuito da aceleração” como uma força que impulsiona o aumento da velocidade das mudanças sentidas pelos sujeitos. (MAIA, 2016, p. 49-50).

Em termos práticos, eles são observáveis nos ritmos de trabalho, cuja aceleração da produção é condição determinante para a concorrência e para o aproveitamento do tempo em termos de lucro; nos ritmos de vida, cuja noção de tempo bem aproveitado é aquela em que podemos fazer muitas coisas ao mesmo tempo e em grande quantidade; nas relações sociais e afetivas, sujeitas à preponderância do individualismo, da fluidez ou da sua vivência nos espaços virtuais; nos meios de comunicação, ampliados com as redes, conexões e a rapidez com que as informações são transmitidas; nos modos com que os processos formativos se desenvolvem, sobretudo em tempos em que os cursos e as especializações a longa distância e em menor tempo se propõem a capacitar os alunos para o mercado competitivo; ou na própria subjetividade, quando os indivíduos têm que dar conta dos ritmos apressados com que devem viver ou realizar as atividades mais corriqueiras.

A vida no registro do presente, dessa forma, é dada em termos da aceleração que acompanha todas as atividades cotidianas. Essa relação de celeridade com o tempo fica bastante clara em uma passagem sugerida por Kehl a qual narra um evento bastante inusitado:

Foi um acidente anunciado, com poucos segundos de antecipação, e mesmo assim inevitável, por conta da velocidade normal dos acontecimentos na atualidade. Mal nos damos conta dela, a banal velocidade da vida, até que algum mau encontro venha revelar a sua face mortífera. (...) Naquele dia, acoitada pelos caminhões que vinham atrás de mim de uma autoestrada, ainda pude ver pelo retrovisor que o animal ferido conseguiu atravessar o resto da rodovia e embrenhar-se

no mato. (...) O cão deixou de existir em meu campo perceptivo, assim como poderia ter sido definitivamente foracluído do registro da minha experiência; seu esquecimento se somaria ao apagamento de milhares de outras percepções instantâneas às quais nos limitamos a reagir rapidamente para em seguida, com igual rapidez, esquecê-las. (KEHL, 2009, p. 17).

A experiência da autora prefigura de modo bastante simbólico a nossa temporalidade, pois nela observamos claramente a incidência da pressa e da vivência instantânea que são marcas de nossos dias. A passagem, tão comum ao cotidiano de qualquer indivíduo, suscita a reflexão, pois nos reconhecemos nesse registro quando somos acometidos por uma infinidade de eventos que, no entanto, em razão da aceleração, nos obriga a retomar o passo apressado e seguir adiante sem nos determos ou nos demorarmos neles. (SILVA, 2016). Na ótica de Kehl (2009), assim como também na de Benjamin, a temporalidade do presente tem como característica a quantidade de solicitações que nos bombardeiam, mas a impossibilidade de elaboração que poderia transformá-las em uma experiência narrável.

Para Han (2017), esse excesso de estímulos, informações e impulsos são determinantes para o empobrecimento de nossa percepção, sobretudo se considerarmos a multiplicidade de tarefas a que somos submetidos. Isso significa que nunca houve tantos eventos dispostos à atenção como hoje. No entanto, nessa percepção atenta a tudo, isto é, nessa hiperatenção, há poucas brechas de aprofundamento contemplativo que comumente demarcavam as experiências na tradição. Na ótica de Han (2017, p. 33) “essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos”. Por essas vias, a aceleração dos processos perceptivos constitui um problema à experiência, pois altera as respostas aos eventos.

A resposta aos eventos, por sua vez, constitui um problema quando nos damos conta de que o que deixa de existir para o nosso campo visual ou perceptivo, na maioria das vezes, deixa de existir também como lembrança ou como registro mnemônico. Na mesma velocidade com que acontecem eles são facilmente esquecidos já que não nos é dado o tempo necessário para a sua assimilação. Desse modo, se “a aceleração é imposta aos atos mais corriqueiros da vida cotidiana”, a impossibilidade de elaboração é tão automática quanto o evento o é para quem o vive. (KEHL, 2009, p. 18).

Com tantos excessos, Agamben nos lembra, porém, que a vida atual não está desprovida de eventos simbólicos, como se a simples existência cotidiana fosse por si só testemunha de que nos tornamos pobres em experiências partilháveis. (AGAMBEN, 2005). Na verdade, talvez eles sejam até mais simbólicos do que antes. O que torna a experiência impossível de ser realizada, bem como de ser narrada, no entanto, não é propriamente a qualidade das vivências, mas a própria incapacidade de refleti-las, de encontrar um sentido para elas e de elaborá-las:

É esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum no passado – a existência cotidiana, e não uma pretensa má qualidade ou insignificância da vida contemporânea confrontada com a do passado (aliás, talvez jamais como hoje a existência cotidiana tenha sido tão rica de eventos significativos). (...) O cotidiano – e não o extraordinário- constituía a matéria-prima da experiência que cada geração transmitia à sucessiva. (...) Todo evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula da impureza em torno da qual a experiência adensava, como uma pérola a própria autoridade. (AGAMBEN, 2005, p. 22).

Kehl (2009, p. 162), assim como Agamben (2005), justifica que “é no ato da transmissão que a vivência ganha o estatuto de experiência”. Retomando aqui a experiência da autora, por exemplo, o que tornou o simples episódio do atropelamento do cão tão simbólico foi justamente a capacidade de refleti-lo e elaborá-lo para que se tornasse minimamente reflexível. Dito em outras palavras, embora o choque tenha sido tão rápido e tão instantâneo, ele “não teria se transformado em acontecimento se eu não sentisse a necessidade de recorrer à cena diversas vezes, em pensamento, ao longo dos vinte quilômetros que ainda me faltavam percorrer até o meu destino”. (KEHL, 2009, p. 17). A experiência de Kehl, embora seja apenas uma imagem que podemos ter de nosso presente, deixa bastante evidente a relação que os indivíduos mantêm hoje com o tempo.

Se precisamos necessariamente dessas rupturas para a assimilação do vivido ou para a sua transformação em experiência, compreendemos então porque se tornou tão difícil fazê-lo em nossa atualidade. A dificuldade provém justamente de que a assimilação, que não está sujeita ao tempo lógico e instantâneo da percepção e do julgamento, requer uma lentidão e uma calma no pensar que não acontece quando percebemos um evento e tiramos dele uma conclusão apressada, atividades estas que são instantâneas e que não requerem a distensão necessária para o seu raciocínio. (KEHL, 2009). Assimilar o evento, nessa medida, exige um intervalo de tempo do qual

desaprendemos a esperar. Exige, ainda, o cultivo do tédio, o cultivo da lentidão e dos ritmos mais orgânicos com que poderíamos efetuar as tarefas mais simples, mas que a nossa atual inquietude não nos permite. (HAN, 2017). Esse cultivo do tédio aparece em uma interessante fábula chinesa a qual narra o tempo demandado para que um desenhista produzisse um caranguejo perfeito para o seu rei, tempo este que não está sujeito ao controle dos relógios:

Entre as múltiplas virtudes de Chuang-Tsê estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tsê disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma casa com doze empregados. Passados cinco anos, não via sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”, disse Chuang-Tsê. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano, Chuang-Tsê pegou o pincel e num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito caranguejo que já se viu. (CALVINO apud KEHL, 2009, p. 118).

Todo o tempo indicado pela fábula, a duração da criação artística do pintor chinês, nos coloca diante de uma lógica temporal em que o tempo não contava. (VALÉRY apud KEHL, 2009). Se, conforme anunciamos, o tempo é uma construção social, se a temporalidade é constituída pelas diferentes formas como o percebemos, que variam de época para época, e se o tempo regula os ritmos com que vivemos nossas experiências e atendemos às suas demandas; o tempo do presente transcorre para que não haja essa distensão. Pelo contrário. Conforme aponta Kehl (2009), a temporalidade ou a percepção subjetiva do tempo é quase que totalmente determinada pelo tempo cronológico de modo que “não é possível conceber outras formas de estar no mundo que não sejam as da velocidade e da pressa”. (KEHL, 2009, p. 123).

Em tempos em que as necessidades e a sua realização devem ser satisfeitas no instante mesmo em que emergem, ou seja, de forma imediata, como cultivar essa lenta duração e as esperas necessárias da vida? Isto é, como refrear essa pressa em que tudo é muito urgente e importante e em que tudo se realiza cada vez em menor tempo? (MATOS, 2012). Como podemos deter essa agitação que nos acomete quando o demorar-se é condição imprescindível ao cultivo do pensamento, à execução de algumas tarefas, ao trabalho, à satisfação dos desejos, à construção das relações afetivas ou mesmo à realização de nossos sonhos? A impossibilidade de reflexão justifica os modos como desaprendemos a experimentar o vivido o qual exige de nós a ruptura que não nos é dada no presente:

A duração seria assim uma das condições necessárias para a produção do instante fulgurante do acontecimento, sem a qual o sujeito conclui sem compreender e reduz sua escolha a uma precipitação inconsequente. Nem toda experiência temporal tem a qualidade do tempo lógico. (...) O tempo de compreender [é] um “tempo não lógico”. (KEHL, 2009, p. 115).

Considerando-se essa afirmação, as experiências do indivíduo com o tempo são demarcadas pelas urgências e demandas cotidianas que necessariamente torna cada um ajustado a esse tempo da aceleração que tem tornado a vida tão vazia e destituída de sentido. Dessa maneira, “situados nesta lógica não nos sobra tempo para vivenciarmos o ritmo de nosso corpo e de nossos pensamentos. O tempo da compreensão e da produção de um saber sobre nós mesmos nos é permanentemente roubado”. (SILVA, 2016, p. 63). Essa pressa no pensar, no agir, no fazer e no (não) experimentar está presente em todas as esferas da vida e até mesmo no tempo de ócio.

Nesses casos, acometidos pela afobação com que devemos dar conta de todos os nossos compromissos, exigimos de nós a pressa em sua conclusão, pois a perda de tempo tem nos dado a sensação de que estamos sempre em dívida ou desajustados com os afazeres, ou seja, somos acometidos pela sensação coletiva de falta de tempo ou, então, de que ele não é suficiente para a quantidade de coisas que realizamos. (SILVA, 2016). As mesmas sensações são sentidas quando o ócio poderia nos proporcionar uma breve pausa, mas se transforma em uma extensão do trabalho que hoje é possível ser realizado em qualquer ambiente desde que os dispositivos nos mantenham conectados. Nesse caso, assimilamos a ideia de que o tempo do lazer também deve ser aproveitado e tornado útil. Aliás, um dos maiores imperativos de nossa atualidade é mesmo esse, o do aproveitamento do tempo medido pela capacidade individual de torná-lo produtivo, rentável e lucrativo.

Em razão de todas as urgências e atividades as quais estamos todos submetidos, a relação com o tempo é dada pela “fome temporal”, isto é, pela “ânsia ou necessidade de ter mais tempo e o desejo de produzir mais experiências por unidade de tempo”. (MAIA, 2016, p. 48). Isso significa que apesar de terem sido criadas todas as inovações tecnológicas orientadas para facilitar a vida e ofertar mais tempo livre para vivê-la ou aproveitá-la, a sensação de endividamento cresce dia após dia quando nos damos conta de que não temos mais tempo para nada ou, então, quando entendemos que o seu usufruto

depende do seu aproveitamento em termos de produção, de quantidade de atividades produzidas ou de solicitações atendidas:

Cada indivíduo produz visando uma satisfação final, mas os homens passam mais tempo visando essa satisfação do que usufruindo dela. O objetivo, por exemplo, é crescentemente adquirir meios para ganhar tempo, para ter mais tempo, para ter mais tempo livre. Mas quanto mais o trabalhador quer ter tempo livre e compra engenhocas para poder livrar-se das tarefas que lhe tomam tempo, tanto mais tempo ele investe trabalhando para comprar essas engenhocas. (...) Para ter todo o tempo ele perde todo o tempo. (...) O tempo (...) virou tempo escravizado, tempo investido em ganhar tempo. (PELBART, 2000, p. 34).

Por essa razão, o tempo do labor só é bem aproveitado quando se produz mais; quando o tempo da locomoção permite a sobra para a concretização de outras atividades quando se sai do trabalho e se retorna para casa ao fim do dia; quando o ócio que supostamente poderia ser gozado se transforma em prolongamento do trabalho; e quando a vida, bem vivida e aproveitada, só o é se proporciona “maior riqueza e profundidade nas suas experiências”. (MAIA, 2016, p. 50). A marca do presente, portanto, é a diluição dos limites que fazia com que o tempo ainda pudesse ser compartimentado, isto é, dividido entre o tempo do trabalho, o tempo do lazer e o tempo do consumo que possibilitava aos sujeitos, por conseguinte, passarem de um tempo a outro. (PELBART, 2000). Hoje esses limites já não existem mais, pois tudo se transforma em trabalho, isto é, todos os tempos podem ser produtivos, mesmo aqueles em que supostamente há uma pausa para o lazer. Nesses intervalos, que nunca comportam o repouso, não é permitido desligar-se. (CRARY, 2016).

As experiências subjetivas do/com o tempo, em suma, são aquelas intermediadas pelo capital que operam com os modos como ele é aproveitado. Esse aproveitamento, que se identifica sempre com o trabalho e com a “compulsão incansável de produzir resultados, comprovações (...) [e] que tornam a experiência do tempo (...) tão cansativa e vazia, [demonstram que] é preciso “aproveitar” o tempo, fazer render a vida, sem preguiça e sem descanso”. (KEHL, 2009, p. 125):

De lá para cá, o tempo humano nunca mais deixaria de ser contado em dinheiro. Quatro séculos depois da invenção dos primeiros relógios, a Revolução Industrial passaria a regular o tempo em função do trabalho mecânico, isto é, da produtividade. Minutos passaram a fazer a diferença no que se refere ao rendimento do tempo do trabalho mecânico, como hoje os segundos fazem diferença diante dos

instrumentos do trabalho computadorizado e dos relógios de precisão digital que medem a cada instante as oscilações dos investimentos nas bolsas de valores ao redor do planeta. (KEHL, 2009, p. 126).

Todas essas experiências, no entanto, geram seus reflexos sobre a percepção os quais os indivíduos contemporâneos não dão conta ou não conseguem suportar. Dito de outro modo, “os imperativos sistêmicos relacionados à aceleração, à dessincronização e à contração do presente geram uma situação em que as fronteiras temporais entre trabalho e lazer, público e privado, passado e futuro, tempo e espaço, se veem perigosamente negadas”. (MAIA, 2016, p. 56). A diluição das fronteiras entre o tempo do trabalho e o do lazer, o maior tempo dispendido nos afazeres e a sobrecarga produzida pela extensão do trabalho aos ambientes domésticos têm produzido, segundo Silva (2016) a extenuação manifesta em forma de estresse, ansiedade, cansaço físico e mental, ou então, para usar uma imagem cara a Pelbart (2000, p. 30), uma espécie de endividamento dos sujeitos:

Não é mais o homem confinado (...) mas o homem endividado. Por exemplo, não há mais escola, e sim um processo de formação permanente, a sociedade ela mesma torna-se uma escola interminável, segundo um processo de avaliação incessante. Não há mais produção restrita à fábrica, ou lazer restrito aos espaços de lazer, ou consumo reservado aos espaços de consumo: ao produzirmos estamos ao mesmo tempo consumindo e nos entretendo, ou vice e versa.

Esse endividamento é reforçado pela diluição da ideia de exterioridade ou dos limites em que se delimitava o dentro e o fora como, por exemplo, o estar dentro do espaço laboral e romper com ele quando se chegava em casa. Se, conforme aponta Pelbart (2000), todas as oportunidades se transformam em trabalho, em lazer e em consumo, estar fora dessa lógica não é algo que nos seja dado a fazer, pelo contrário, ela é ameaçadora, já que estar fora significa não ter condições de competir, de sobreviver, de ser apto, de ser capaz, de ser bem sucedido, de ser útil ou produtivo.

Em meio a todo esse diagnóstico, e para usar uma imagem cara a Benjamin (2012d), o minúsculo e frágil corpo humano se vê à própria sorte diante das transformações que a temporalidade e as suas demandas imprimem ao corpo e ao psiquismo:

O corpo já não aguenta mais aquilo que o coage, por fora e por dentro. Por exemplo, o corpo não aguenta mais o adestramento civilizatório que por milênios abateu sobre ele. (...) O corpo já não aguenta mais a docilização impostas pelas instituições panópticas (escolas, fábricas,

hospitais, prisões, etc.), do mesmo modo também que já não suporta mais a mutilação biopolítica e biotecnológica, bem como os processos de estetização e modelação. Por fim, o corpo não aguenta mais manter a luta para apenas sobreviver. Sobreviver é o que temos feito. As formas de controle sobre a vida na sociedade contemporânea têm produzido sobreviventes. (PELBART, 2007, p. 62).

Mais que isso, o corpo já não aguenta mais as pressões por produção e rentabilidade nessa sociedade do desempenho em que todos são avaliados e medidos pela sua capacidade individual de gerar lucro. (HAN, 2017). O corpo já não aguenta, de igual modo, os sistemas de avaliação por desempenho que têm reforçado a competição e produzido concorrentes que devem necessariamente superar ou eliminar os seus pares. (MATOS, 2010). O corpo também já não aguenta mais os discursos sobre o corpo e mente saudáveis, que insistem em cercear a liberdade de aceitação de ser e sentir o que e como se gostaria; os imperativos de beleza, moda, sexualidade, comportamento, atitudes e valores, que exercem tanta influência sob a subjetividade; ou então, os discursos que insistem em enquadrá-lo em padrões de felicidade e realização medidos por meio da capacidade de investir em si mesmo ou ser o empresário de si mesmo para administrar a vida, ser feliz e bem sucedido. (MARÍN-DIAZ, 2015).

Em todas essas perspectivas, esse corpo se transforma em um equipamento que precisa ser treinado, melhorado, adaptado e que merece investimento para render mais. Ele se converte, ainda, em uma “máquina de desempenho que pode funcionar livre de perturbações e maximizar seu desempenho”. (HAN, 2017, p. 70). Prova disso são os estudos científicos sobre o sono que, segundo Crary (2016), têm demonstrado grande interesse em reduzir a sua importância para o metabolismo humano com vistas ao rendimento individual. Desenvolvidos pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, eles têm origem na observação dos pardais de coroa branca que migram do Alasca até o México por sete dias sem dormir e sem descansar. Com o estudo da atividade cerebral desses pássaros, o objetivo das pesquisas é “descobrir como as pessoas [também] poderiam ficar sem dormir e funcionar produtiva e eficientemente”. (CRARY, 2016, p. 11).

Embora esses estudos tenham tentado produzir um soldado que conseguisse ficar acordado por longos períodos mantendo o mesmo desempenho físico e mental, eles seriam ampliados à vida social produzindo também indivíduos que suportem trabalhar e consumir durante as vinte e quatro horas pelos sete dias da semana e que, por essa razão,

não podem perder tempo dormindo. Por essas vias, “a modernidade capitalista (...) supõe a plena luz” (MATOS, 2010, p. 188) e se vê em vantagem quando até mesmo o tempo do descanso é suprimido. Em outros casos, a intervenção e o investimento no corpo são realizados a partir de outras práticas que variam desde as mudanças de atitudes em relação à saúde física e emocional, respaldadas pelos discursos da alimentação saudável, do corpo ideal e da mente e corpo são; até a intervenção da indústria farmacêutica com os medicamentos que prometem melhorar o sono, a atenção, o foco, estimular o desempenho, a inteligência, inibir o sono, o medo e a ansiedade e, em maior escala, aprimorar os componentes genéticos, erradicar as doenças e anomalias e prolongar a vida. Suplementos atualmente utilizados por atletas, por exemplo, vendem a propaganda de um sono melhor, reduzido em quantidade de tempo, mas que potencializa a sua eficácia.

O corpo, na ótica de autores como Crary (2016), Han (2017), Pelbart (2000), Maia (2016) e Silva (2016) se converteu, dessa forma, em um corpo respondente que assimila, como as máquinas e as tecnologias, a rapidez, os gestos automáticos e a eficácia que se espera deles. Eficaz, nesse caso, é aquele que abarca todas as qualidades que o mercado espera dele, a saber, atitude, iniciativa e motivação. (HAN, 2017). Além disso, trata-se de um corpo que consome formas de vida, “maneiras de sentir, de amar, de perceber, de imaginar, de sonhar, de fazer, mas também de habitar, de vestir-se, de se embelezar, de fruir, etc.” (PELBART, 2000, p. 37) que estão intrinsecamente vinculadas às exigências de nossa época. Todas essas observações deixam claro que:

(...) Tais fenômenos não estão desvinculados do que hoje, em qualquer lugar, rege certas trajetórias e condições de vida. Por exemplo, a inscrição generalizada da vida humana na duração sem descanso, definida por um princípio de funcionamento contínuo. É um tempo que não passa mais, apartado do relógio. (CRARY, 2016, p. 18).

As exigências atuais de supressão dos ritmos naturais do metabolismo e do psiquismo humano e as pressões por desempenho obrigam os indivíduos a adentrarem em uma corrida e em uma busca desenfreada por satisfações sejam elas dadas em forma de felicidade, bem estar, estabilidade financeira, emocional, ou mesmo em forma de consumo. O preço pago, no entanto, é relativamente alto, sobretudo diante das privações suportadas para a sua concretização. Exemplo disso é a incidência cada vez maior de estudantes que se submetem a cargas exorbitantes e horas exaustivas de estudos para conseguirem a aprovação nos cursos mais concorridos das universidades. Em um caso recente, uma aluna de dezoito anos de uma escola pública de Cuiabá relatou estudar doze

horas por dia para conseguir a aprovação no curso de Medicina de sua cidade. Outra aluna da cidade de Piracicaba, de dezessete anos, afirmou estudar dez horas por dia com a mesma finalidade.

Em ambos os casos, as alunas precisaram abdicar da vida social, das redes sociais e de horas de sono (dormindo apenas cinco horas por dia) com a perspectiva de que todos os esforços seriam recompensados se o corpo conseguisse se ajustar a outros ritmos ou superar tais privações. No mundo do trabalho isso não é diferente, o regime que Crary (2016) denomina como 24/7, cujo mercado se aproveita para fazer render o corpo de trabalhadores que revezam no funcionamento das empresas durante vinte e quatro horas por sete dias da semana, “é uma redundância estática que desautoriza qualquer imbricação com as tessituras rítmicas e periódicas da vida humana”. (CRARY, 2016, p. 18). Este é o sonho do capitalismo. Com o mesmo desempenho das máquinas, e para manter a mesma eficácia, talvez não dê para chamarmos de vida isso que se transformou em sobrevivência em nossos dias, isto é, a redução da vida a meros “processos biológicos, vitais [que deixam] a vida desnuda [e] despe-a de toda narratividade”. (HAN, p. 107).

Esses são apenas alguns dos exemplos do que se tornou mais corriqueiro nesta temporalidade, o investimento em si realizado a partir da submissão do corpo a ritmos cada vez mais insanos e difíceis de suportar, onde não há espaço sequer tempo para as experiências cumulativas:

O tempo 24/7 é um tempo de indiferença, ao qual a fragilidade da vida humana é cada vez mais inadequada, e onde o sono não é necessário nem inevitável. Em relação ao trabalho, torna plausível, até normal, a ideia do trabalho sem pausa, sem limites. É um tempo alinhado com as coisas inanimadas, inertes ou atemporais. Como slogan publicitário, institui a disponibilidade absoluta – e, portanto, um estado de necessidades ininterruptas, sempre encorajadas e nunca aplacadas. (CRARY, 2016, p. 19).

Diante desse diagnóstico, o tempo do presente constitui uma espécie de tempo patológico demarcado tanto pela perda do sentido da vida, agora reduzida a fatores biológicos, quanto pelo confinamento individual que mantém cada um preso a essa temporalidade contínua e sufocante que nos exige cada vez mais. (MATOS, 2010). Os resultados da incapacidade de suportar a pressão e as demandas atuais são perceptíveis em alguns colapsos nervosos produzidos pelas exigências de performance que “indicam

uma degradação da experiência do tempo (...) e a perda de seu sentido como projeto e futuro”. (MATOS, 2010, p. 180).

Eles se manifestam, por exemplo, na melancolia, na tristeza e nos quadros de depressão, que evidenciam o desajuste dos sujeitos com o tempo (KEHL, 2009); mas também no adoecimento das populações a partir, segundo Han (2017), dos sintomas sociais de isolamento, hiperatividade, déficit de atenção, mas também de estresse, esgotamento, insônia, exaustão e algumas síndromes (Burnout ou Pânico, por exemplo) que se tornam cada vez mais comuns em tempos em que as pessoas vivem pressionadas pelas responsabilidades e tarefas, habituadas a realizarem várias coisas ao mesmo tempo, mas incapazes de concluir coisa alguma. (SILVA, 2016). Para muito além das doenças que incidem diretamente sobre o corpo físico, as quais a indústria farmacêutica consegue eliminar a partir das técnicas imunológicas, as enfermidades do século XXI que acometem as populações são aquelas que afetam a saúde psíquica a partir da violência neuronal que está intrinsecamente vinculada às demandas da temporalidade. (HAN, 2017).

A violência neuronal é o resultado de um esgotamento produzido pelo excesso de estímulos ou demandas sob o psiquismo, mas também, conforme explica Han (2017, p. 27), pelo “imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho”. Sob essas pressões, algumas patologias externalizadas em forma de exaustão, cansaço, ansiedade, medo, pânico ou tristeza constituem uma contundente resposta individual aos limites que o psiquismo não aguenta. Essas pressões evidenciam que os indivíduos estão em guerra consigo mesmos e imputam uma autoagressão dada em forma de cobranças por produtividade, emprego, formação, cargos e utilidade que demarcam quem consegue administrar a própria vida e obter um futuro promissor. (HAN, 2017). Ao mesmo tempo, conforme aponta Crary (2016), estados naturais de melancolia, tristeza, frustração, ansiedade e dificuldades de concentração, que naturalmente nos acometem em algumas fases da vida, devem ser tratados como doenças e com intervenção medicamentosa, já que não é mais sequer possível sentirmos aquilo que o nosso corpo sinaliza como limites. Por trás das respostas medicamentosas a esses malefícios há uma clara política de proteção contra os riscos que combate e elimina tudo o que ameaça a saúde das populações, sobretudo a psíquica. (HAN, 2017).

Os sujeitos desajustados ou descompasso com a temporalidade do presente seriam, assim, aqueles cujo psiquismo não consegue lidar ou se adaptar às exigências atuais. Esses sintomas demonstram, segundo Crary (2016, p. 28) os limites individuais ou “o quão difícil é a responsabilidade individual diante das catástrofes de nosso tempo”. A Psicologia, por exemplo, talvez nunca tenha sido tão solicitada no auxílio a pacientes cujo corpo e mente respondem com o adoecimento diante das dificuldades de suportar os ritmos de vida e as exigências temporais. Mais que isso, lançados à própria sorte, eles têm que lidar com as frustrações, medos, culpas e angústias gerados pela sua incapacidade de administrar a vida ou sobreviver em um mercado extremamente competitivo que desvaloriza e exclui pessoas fracassadas, apáticas e incapazes de investir em si mesmas.

A busca pelo desempenho, que nunca é cessada, produz, portanto, pessoas cansadas e esgotadas de concorrerem consigo mesmas e com o outros, de se cobrarem por resultados e se sentirem culpadas diante dos possíveis fracassos, de se auto explorarem, auto agredirem, de não poderem sequer elaborar os sofrimentos que as pressões por desempenho produzem, e de, por fim, travarem uma dura batalha consigo mesmas:

A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso de gratificação. Vive constantemente de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama *burnout* (esgotamento). O sujeito do desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem. (HAN, 2017, p. 85-86).

Todo o diagnóstico realizado até aqui evidencia, portanto, que a relação atual do indivíduo com o tempo é marcada pela aceleração e por todos os seus reflexos sobre a vida quando a temporalidade é vivenciada em seus ritmos mais constantes. Essa vivência apressada que nos desapropria a possibilidade de experiência demonstra o quanto nos tornamos incapazes de suportar as cesuras temporais ou as esperas necessárias. As experiências do/ com o tempo são realizadas, portanto, por meio dos jogos e das novas formas de competitividade que tem nos transformado em sujeitos ansiosos e endividados e nos colocado numa posição de tensão, estresse e automatismo na relação com a própria vida. Mais que isso, produzem em nós um corpo preparado e treinado para ser um corpo respondente, autômato e plenamente integrado, ajustado ou adaptado às ordens das demandas. O que se vive como experiência é a vivência nua e crua correspondente ao

“uso que fazemos de grande parte de nosso tempo, sob domínio da vida produtiva nas condições contemporâneas” (KEHL, 2009, p. 161):

Mas mesmo em épocas de paz, o tempo contemporâneo é vivido com um sentimento permanente de urgência – não por acaso, as pessoas se dizem “bombardeadas” pelo excesso de trabalho ou por uma multiplicidade de solicitações simultâneas. O presente, que para o corpo é o único tempo existente, vem sendo cada vez mais comprimido entre um passado descartado a cada instante e um futuro em direção ao qual o homem se precipita sem saber por que, movido pela ameaça angustiante (...) de ser deixado para trás. (KEHL, 2009, p. 167).

Diante desse diagnóstico de empobrecimento da experiência que marca o nosso presente cabe, por fim, uma última interrogação. Em que medida ele se relaciona à educação e à formação escolar? Isto é, como essas leituras gotejam no cenário educativo e fazem da escola um lugar não afeito à experiência? No próximo item de discussão, alguns elementos da educação em nossa contemporaneidade testemunham os modos como a formação acentua essa inaptidão à experiência os quais se vinculam diretamente às demandas e às exigências do tempo.

## **1.2 Empobrecimento da experiência e educação.**

Segundo Pagni (2010), uma das principais dificuldades em se pensar a relação entre a educação e a experiência nos espaços formativos está atrelada à atual sociedade do capital e do desempenho e os seus discursos tecnológicos dominantes que têm privilegiado o “*saber-fazer* em detrimento do *saber-expressar*”. (PAGNI, 2010, p. 8). O *saber-expressar*, que envolve necessariamente uma experiência sensível, é deixado de lado em prol de uma racionalidade que, no campo da educação, articula as práticas educativas, os meios e os fins da formação a essa sociedade do capital e da aceleração que privilegia a performance e a competitividade.

Se, conforme anunciamos, as relações dos indivíduos com o tempo são trespassadas pelos discursos do mercado operando subjetivamente por meio dos imperativos de concorrência, competitividade e desempenho, o *saber-fazer* que voga na educação de nossa atualidade é observado a partir das habilidades e competências ensinadas que preparam e treinam os alunos para o mercado de trabalho selecionando os mais preparados e descartando aqueles que não o são. Das habilidades e competências mais valorizadas, privilegiam-se a iniciativa, a capacidade de diagnosticar e resolver problemas, a comunicação, a flexibilidade, a criatividade, a capacidade de mobilizar o

coletivo, a tomada de decisões e muitas outras que aproximam o espaço escolar à uma ordem social e econômica em que tudo é medido pelo lucro.

O *saber-fazer* a que se destina a práxis educativa contemporânea reforça o ideal do treinamento e do investimento em si como capital humano que torna os alunos capacitados para sobreviver nessa lógica cruel da competitividade. Da mais tenra idade da criança, por exemplo, os tempos da infância e os conteúdos escolares são todos planejados para que as crianças sejam adultos promissores. Nas Universidades, os cursos mais concorridos se orientam pelo ideal da produção e do acúmulo de capital privilegiando, por exemplo, cursos que formem para profissões de alto prestígio que dão retorno e lucro imediato. A proposta de eliminar os cursos de Ciências Humanas, que tem sido pensada atualmente pelo governo federal, é um claro exemplo da tentativa de dismantlar a educação, sobretudo os cursos que se ocupam com a formação humana, crítica e estética.

Recentemente foi proposta uma ideia legislativa no site no Senado Federal que, se aprovada, poderá virar projeto de lei retirando das universidades públicas a oferta de cursos de graduação como Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Artes e Artes Cênicas. Caso a ideia seja apoiada, por pelo menos vinte mil pessoas, será enviada para debate aos senadores que a encaminham ou não como projeto de lei. (DRUMMOND, 2018). Esses cursos, muito mais baratos, poderiam ser ofertados presencialmente ou à distância em faculdades particulares, ao passo que as universidades públicas ficariam encarregadas de cursos como Medicina, Direito ou Engenharia que são profissões valorizadas no mercado de trabalho. Essa proposta, além de ferir o direito público subjetivo ao ensino de qualidade, é uma iniciativa que visa privatizar a educação ou submetê-la às iniciativas privadas; dismantlar a área de Humanidades valorizando cursos de maior prestígio; e diminuir o acesso dos alunos à educação.

Junto a essa lógica da eficiência e da eficácia, a formação educacional contemporânea privilegia os processos contínuos da aprendizagem em que o “aprender a aprender” é condição essencial para que a capacitação nunca tenha fim. (BÁRCENA, PAGNI, GELAMO, 2013). O mesmo processo de aceleração, nesse caso, se estende às escolas que não podem perder tempo no preparo de seus alunos para o futuro e para serem bem sucedidos. O tempo escolar, dessa forma, se identifica com o tempo da velocidade que pode ser medido e calculado pelo rendimento de cada um. A mesma extenuação, cansaço e endividamento sentidos coletivamente são transportados, assim, aos alunos que

precisam adequar sua rotina e submeterem-se a cargas horárias desgastantes para obter sucesso nos vestibulares. Esse rendimento é medido pelas avaliações que são comuns nas escolas: Prova Brasil, Saesp, Enem e Vestibular. Quem não é capaz de competir, é eliminado. Desta feita, as famílias dos alunos e eles mesmos assimilam que o investimento em educação é uma forma de investimento em capital humano concretizado a partir da capacidade de administrar o tempo da educação.

A pragmática do ensino que se orienta a esses fins neoliberais e que moldam as práticas educacionais, no entanto, contribuem para a desfiguração daquilo que significa educar, ser educador e ser aluno, e eliminam a experiência de sua práxis. Para Bárcena, Pagni e Gelamo (2013), a educação deixou de ser o processo pelo qual se formava a autonomia e a consciência crítica para assumir o encargo de um empreendimento capaz de ofertar os saberes e habilidades que lapidam empreendedores aptos e dinâmicos. Nessa lógica, professores e alunos se transformam, respectivamente, em técnicos de ensino que transmitem os conhecimentos e assimiladores que os reproduzem. Que experiência poderia haver nesse diagnóstico? Para esses autores, nenhuma experiência além da estrita competitividade.

Para Pagni (2010, p. 25), essa identificação dos espaços formativos com a racionalidade atual “colaborou para minimizar ao máximo as qualidades artísticas da práxis educativa, afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com sua dimensão estética e de sua implicação com a vida”. Dito de outro modo, não há aqui o cultivo de uma experiência onde seja possível cultivar a lentidão, tensionar os discursos de verdade, problematizar as formas de vida atuais e resistir a elas, por exemplo, pois “o aprender por experiência seria algo externo a essa racionalidade (PAGNI, 2010, p. 25) e escaparia à regularidade, ao planejamento e à eficácia.

A formação educacional desapropria a experiência de seu cenário, portanto, quando em meio a todos os discursos instrumentais e econômicos não dá espaço para as narrativas ou para a linguagem daquilo que acontece em sala de aula com aqueles que estão envolvidos nesse processo. Na ótica de Pagni (2010), há um hiato que separa a expressão da experiência e as linguagens que compõem os saberes e práticas escolares. Isso significa que o silenciamento observado por Benjamin entre os combatentes que voltaram da Primeira Guerra, e que foi intensificado ainda mais com o progresso social, econômico e tecnológico, impera nas escolas quando constatamos que professores e

alunos pouco falam ou nada falam sobre aquilo que lhes acontece e que, no entanto, carece de narrativa:

Ao se limitar à operação de ajuste de meios aos fins dados, em vista da eficiência da transmissão do que é ensinado e da objetividade de sua apreensão cognitiva, pelos destinatários dessa arte, essa racionalidade exclui da elaboração dos saberes e práticas escolares, pressuposta pela sua organização e planejamento, a experiência e a vida às quais está associada. (PAGNI, 2010, p. 25).

Por essa razão, há experiências e singularidades na escola que carecem de olhar e de elaboração, pois “a experiência dá o que pensar aos sujeitos, ao pensamento e às relações com o existente, irrompendo no discurso e o implodindo” (PAGNI, 2010, p. 26), sobretudo entre aqueles que praticam essa arte. Em nossos dias isso não acontece. Professores e alunos quase nunca são ouvidos. Na pior das hipóteses, há uma restrição do que deve ser comunicado. (PAGNI, 2010). Prova disso, são as atuais tentativas de cercear a liberdade comunicativa dos professores com Projetos de Leis que veem como doutrinação a formação do pensamento crítico dos alunos. O atual “Projeto Escola sem partido”, por exemplo, constitui uma verdadeira ameaça à autonomia do ensino, à democracia e à formação crítica do alunado brasileiro. Sob o argumento de que esta formação seria uma doutrinação política e ideológica e a pretexto de construir uma sociedade mais justa e igualitária, representantes políticos têm tentado intervir nas escolas e na ação dos professores que, sob essa perspectiva, manipulariam seus alunos com ideologias políticas partidárias que, por vezes, se distanciam das convicções políticas de suas próprias famílias.

O objetivo, nesse caso, é coibir a ação do professor dentro da sala de aula a partir daquilo que seria um abuso de sua prática contra indivíduos ainda em processo de formação. No projeto, prevê-se, por exemplo, o direito dos alunos de não serem doutrinados e o dever dos professores em respeitarem os limites éticos de sua atuação. Dentre os seus princípios estão a neutralidade política e uma noção de educação que respeite as convicções individuais das famílias dos educandos. As escolas teriam assim que ofertar aos pais informações referentes aos temas desenvolvidos em sala de aula e o enfoque adotado pelos professores. Caberia a estes não doutrinar, não fazerem propaganda político-partidária e nem incitarem os alunos a participarem de manifestações públicas. Para controle e garantia da lei, por fim, as secretarias de educação poderiam denunciar o seu descumprimento. Observemos aqui que a intervenção direta e autoritária

sobre a escola é um perigoso risco à liberdade, à democracia e à formação crítica dos alunos. Mais que isso, são tentativas de silenciar ainda mais essas personagens da educação e aumentar o hiato existente entre a experiência e a formação.

O diagnóstico de Benjamin ressoa, por fim, no cenário formativo por meio do atual retrato da escola em ruínas que é perpassada por todas as formas de cansaço e esgotamento, tanto dos professores quanto dos alunos; por todas as expressões de violência, intolerância e barbárie; de cerceamento da liberdade e autonomia; de abandono; de desvalorização profissional que ocasiona a desmotivação docente; e dos conflitos que são diários nas escolas. A atual configuração do ensino brasileiro, as rotinas e os ritmos escolares dão testemunho de um cenário que se aproxima às mesmas condições de aceleração analisadas por Maia (2016) e que fazem das escolas um lugar não afeito à experiência. Esse retrato da educação contemporânea nos mostra que há uma narrativa sobre a escola que não é contada e que se acumula como ruínas aos nossos pés. Há uma história sobre ela, para usar uma imagem cara a Benjamin (2012h), que caminha na contramão de todo esse cortejo triunfal do progresso que também lhe é característico, que é esquecida, não lembrada. A narrativa da experiência escolar, como nos mostra o diagnóstico de Benjamin, também é silenciada. Esse retrato sobre a escola faz emergir, portanto, uma narrativa que não é gloriosa, mas que precisa ser contada.

Assim sendo, considerando-se que o ocaso da experiência é entendido a partir do declínio das antigas formas de contar, das novas formas de vida e de percepção intermediadas pela técnica e pela incapacidade de elaboração do vivido; a análise de Benjamin ampliada ao campo formativo evidencia que ele carece não só de uma linguagem da experiência, como também de novas formas de dizê-lo. Sua filosofia abre um leque de possibilidades para pensarmos que, embora a formação esteja tão perpassada pelos discursos pedagógicos, tais discursos pouco falam sobre os seus problemas, suas fragilidades, seus restos e fragmentos que são esquecidos ou estão soterrados nas memórias da escola. Ela se expressa aqui, por exemplo, quando constatamos que pouca voz é dada ao professor ou ao aluno para que eles falem sobre os seus anseios, perspectivas e angústias que são próprias do cotidiano da escola. Ou ainda, quando é dada pouca importância às experiências daqueles que estão envolvidos no processo formativo.

Pelo exposto, se a formação contemporânea se identifica com as demandas de nosso tempo e se os tempos escolares estão todos orientados para que não haja o cultivo

do tempo, da palavra e da troca da experiência; o diagnóstico de Benjamin nos coloca alguns desafios: como vislumbrarmos a linguagem da experiência na educação num cenário cuja aptidão para narrar também lhe foi expropriada? Como podemos narrar a educação nos dias de hoje? Por meio de quais linguagens?

Essas questões nos mobilizam a narrar a educação, a escola e o fazer docente por meio de narrativas que se distanciam propriamente das tradicionais epistemologias pedagógicas na contemporaneidade, isto é, dos saberes que diariamente são construídos para falar sobre a escola e estabelecem uma espécie de totalidade desses discursos. Tais narrativas permitem a aproximação necessária para deixar com que a escola fale e que algumas imagens e memórias sobre ela se explicitem. Assim, o objetivo é ouvir, problematizar, contar e reinventar os sentidos das experiências no contexto das práticas escolares e das relações pedagógicas tomando como material de análise algumas narrativas oriundas do campo da literatura e do cinema que nos ajudem a construir novas narrativas sobre a educação e a fazer soar uma linguagem que a expresse, mas sem incorrer no risco de fundamentarmos verdades sobre o que significa educar, sobre os papéis da educação, suas finalidades e o papel do professor.

Por essa razão, buscamos refletir sobre a educação e aquilo que acontece em seu cenário a partir de narrativas que ousam elaborar e rememorar esses restos e fragmentos de memórias da tradição escolar e que tomam como objeto de estetização essa história em ruínas. Em meio à exaustão nos modos de se dizê-la, o campo artístico, isto é, as linguagens do romance e o cinema são intermediadores dessa reflexão, sobretudo por constituírem uma importante ferramenta ao raciocínio e à crítica das imagens que compõem a tradição escolar. Mais que isso, elas narram também uma educação que não é afeita a experiência ao desnudarem um cenário caótico, repleto de silenciamentos e autoritarismos velados ou não; que se vê em declínio em face do atual desmonte da escola pública; que carece de investimentos; que não é acolhedora ou tolerante com o diferente; e que sofre, por fim, todas as formas de abandono, adoecimentos, conflitos e desmotivações. As linguagens do romance e do cinema criam, dessa forma, semelhanças que gotejam na educação e nos aproximam de nossa própria realidade escolar. Além disso, elas auxiliam a “pensar vivamente e narrar experiências [pela] recepção/ criação artística”. (PAGNI, 2010, p. 27).

O nosso interesse por essas linguagens está vinculado ao legado da poesia baudelairiana para a filosofia de Benjamin a qual constitui uma importante ferramenta à crítica do nosso presente. Essa crítica nos aponta duas possibilidades. Por um lado, a linguagem poética desponta como narrativa e problematização da temporalidade quando as narrativas orais desaparecem. (BENJAMIN, 2015d). Por outro, o heroísmo poético de Baudelaire se delineia no esforço não de um resgate ou de uma luta pela tradição, mas da criação das imagens de uma modernidade fluida que extrai da pobreza de experiências um sentido e dá a ela uma forma de narratividade. Isso significa que, embora não possamos mais operar uma volta à tradição, nós podemos problematizar o nosso tempo, refleti-lo e transformá-lo por meio da crítica das imagens que nos impedem de pensá-lo. A poesia de Baudelaire, nesse caso, desponta em Benjamin como uma possibilidade de elaboração do tempo presente.

Assim como Baudelaire, que coloca a poesia a serviço do pensamento, pretendemos colocar o romance e o cinema nessa mesma relação. Se conforme aponta Agamben (2005), a experiência produzida pelo vivido e a aprendizagem que ela produz foram historicamente delegadas à poesia, à literatura e à narrativa, ou seja, às linguagens que se ocuparam com a experiência sensível ou com aquilo que é próprio ao sujeito da experiência, ousaríamos dizer que a linguagem da arte estetiza e elabora aquilo que afeta, forma, transforma e constitui o próprio sujeito. Pensar o sentido da experiência hoje requer, talvez, de nós a sua articulação com outras linguagens a partir das quais nos seria possível elaborá-la de modo diferente. Se, conforme apontam Adorno e Horkheimer “a arte entra em ação quando o saber desampara os homens” (ADORNO E HORKHEIMER, 1985, p. 29), poderíamos vislumbrar em algumas linguagens essa possibilidade.

Benjamin não foi relapso quanto aos efeitos da arte e da linguagem para a apreensão estética da realidade ou para a criação de semelhanças com o real. Os ensaios em que se dedica aos estudos das temáticas que perpassam o campo da linguagem, da narrativa, da poesia, da literatura, do cinema, da fotografia e de todas as formas de expressão artísticas nos indicam as suas potencialidades quando colocam como cerne de suas narrativas a experiência e a relação humana com o percebido. Mais que isso, tais linguagens conferem à experiência aquela narratividade perdida de que fala Benjamin ao tensionarem aquilo que somos, aquilo que fazemos e os modos como percebemos e experimentamos o mundo que habitamos. Em “O Narrador” (2012 g), o autor aponta que a narrativa não só nos constitui como sujeitos, como também forma a nossa moralidade.

Por essa razão, para refletirmos a linguagem da experiência no cenário formativo a partir do campo da arte, sobretudo das linguagens do cinema e do romance, caberia antes algumas interrogações: Qual o seu papel? Qual a sua importância para o conhecimento? Qual é o seu potencial narrativo? Como Benjamin fundamenta essa importância? E, por fim, como a arte pode intermediar a relação entre nós e a realidade? Se pretendemos articular a analítica de Benjamin à arte e à realidade escolar, como poderíamos fazê-lo por meio de linguagens que, para Benjamin, são miméticas? Ou seja, qual a importância da mimese para Benjamin?

Considerando-se que a discussão sobre a arte e as suas linguagens perpassa necessariamente o campo mimético, é de nosso interesse, no próximo capítulo, nos debruçarmos sobre esta temática para refletirmos em que medida a arte e as suas linguagens podem criar um saber relacional entre a percepção da natureza sensível e a sua estetização, isto é, entre aquilo que percebemos e aquilo que somos capazes de expressar ou produzir em forma de arte e de linguagem e, por conseguinte, em forma de conhecimento. Nesse caso, se para Benjamin (2012 c), a atividade mimética dá origem a todas as formas de linguagens artísticas, concluímos que a linguagem mimética expressa pela narrativa, pela literatura ou pelo cinema pode nos ajudar não só a tensionarmos a nossa realidade e as nossas vivências, como também nos auxiliar a atribuir a elas outras formas de narratividade.

A discussão sobre a mimese nos convida, assim, a refletirmos as nossas experiências e a nossa realidade a partir de linguagens que, a nosso ver, se apresentam como semelhanças ou correspondências com aquilo que vivemos e que, por terem efeito direto e catártico sobre nós, produzem o reconhecimento, nos auxiliam a elaborá-las e tensioná-las atribuindo, ao mesmo tempo, sentido e narratividade às vivências. Obviamente nossa proposta não é substituir um modo de pensamento por outro, mas contribuir para que a reflexão e a crítica entrem em novas relações articulando-se, portanto, a outras linguagens que não somente à linguagem da ciência e do método.

Assim sendo, considerando-se essa proposta, nosso próximo passo é discutir a importância e o papel histórico da mimese para analisar, por fim, o resgate benjaminiano de uma compreensão mimética que, entendida como o processo que nos aproxima esteticamente da realidade por meio de “semelhanças”, nos aproximam desse real sem esgotá-lo em conceitos ou em verdades. Trata-se, em suma, de um fazer criativo cujas

correspondências tecidas pela arte fundam um conhecimento relacional que cria novos sentidos para além daqueles que habitualmente já estão dados. Dito isso, a importância da mimese em Benjamin se perfaz em sua própria capacidade de construir semelhanças com a realidade, atribuir sentido a ela e lhe conferir outras formas de expressão e narratividade. É essa narratividade que orientará posteriormente nossas discussões sobre a escola.

---

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A MIMESE, A PERCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DE SEMELHANÇAS

O diagnóstico do presente realizado até aqui nos coloca diante de alguns desafios referentes ao declínio das tradicionais formas narrativas e dos modos com que nos fora possível elaborar as experiências da temporalidade. Se conforme aponta Benjamin (2012g), não estamos mais aptos a narrar ou a experimentar, pois nos falta a cesura necessária e uma narrativa para isso, pensar a linguagem da experiência é um exercício de extrema importância, sobretudo em tempos em que se perdura o hiato entre o vivido e o elaborado. Esse diagnóstico, que não escapa à educação, exige de nós o esforço de elaboração das experiências que acontecem no cenário formativo sem que isso, no entanto, nos faça recair sobre algumas verdades que perpassam os atuais discursos pedagógicos.

Se pretendemos uma aproximação ao cenário formativo que nos ajude a narrá-lo por meio de linguagens que escapem a essas epistemologias, algumas narrativas oriundas do campo da arte podem nos auxiliar nesse intento, sobretudo se pensarmos que elas criam semelhanças e nos aproximam também de nossa própria realidade escolar. Desta feita, se a arte é chamada aqui a serviço do pensamento e da crítica, como poderíamos fundamentar essa possibilidade? Isto é, qual é o seu papel? Qual é o seu potencial narrativo? Como Benjamin fundamenta essa importância? E, por fim, se pretendemos posteriormente articular as leituras de Benjamin ao romance, ao cinema e à realidade escolar, como poderíamos fazê-lo por meio de linguagens que para o filósofo são miméticas? Nesse caso, qual a relevância da mimese para a nossa discussão?

A mimese é um tema de grande importância na Filosofia e está presente não só na Tradição Clássica, em autores como Platão (1999) e Aristóteles (1999), como também no pensamento de filósofos contemporâneos como Adorno (1985) e o próprio Benjamin (2012; 2013), além de seus intérpretes, dos quais destacamos Gagnebin (2005; 2014),

Rouanet (1990), Hansen (2012), Buck-Morss (2012); Palhares (2006), entre tantos outros que se dedicam a pensar a importância dessa discussão e os seus vínculos com o campo da arte, da estética e do conhecimento. Destacamos, em especial, os escritos de Benjamin, não só em razão de seu claro interesse por temas como a linguagem, a narrativa, a experiência, a arte, a estética, a literatura, a técnica, o romance, o cinema, dentre tantos outros que compõem o vasto debate epistemológico deste autor; mas, sobretudo pelo seu esforço em articular esta temática às diferentes formas com que podemos expressar ou estetizar a realidade.

Segundo Benjamin (2012c), a faculdade mimética é uma capacidade essencialmente humana que está diretamente vinculada às primeiras formas com que o homem aprendeu a conhecer. Desde os rituais, os sacrifícios, as festas de celebração aos deuses, o mimetismo até as inscrições artísticas e culturais nas paredes das cavernas e, muito mais tarde, a criação de técnicas ainda mais aprimoradas como a xilogravura, a litografia, a invenção da imprensa, do jornal, do romance, dentre tantas outras linguagens; o entendimento humano sempre se orientou, numa mimese dita originária, à compreensão e ao esclarecimento dos fenômenos que eram percebidos na natureza externa e que de alguma forma poderiam soar como ameaça à conservação da espécie; e muito posteriormente, à representação desses fenômenos por meio de técnicas de expressão da realidade, com destaque para a pintura, a escultura, a música, as narrativas, o cinema, a literatura, dentre outras que foram sendo descobertas e modernizadas.

Em todas essas formas de expressão há de se reconhecer a importância da mimese e do impulso mimético para a produção dos significados que emergem da percepção dos fenômenos para a própria compreensão da vida e da realidade; mas também a representação, a criação e a inscrição cultural que demarcam as diferentes e simbólicas práticas culturais dos grupos humanos. A atividade mimética suscita, portanto, por um lado, a discussão da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento humano sobre a realidade circundante; e, por outro, a dimensão criadora humana acerca do percebido.

Segundo Gagnebin (2005, p. 79), a mimese é um conceito que ocupa centralidade no pensamento benjaminiano e é “dotado de um papel muito instigante e profundamente positivo”. Visto pelo prisma da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento, seu conceito originário está relacionado à relação identitária estabelecida

entre ambos em que, para garantir a sua sobrevivência, o indivíduo igualava-se à natureza diluindo-se no objeto imitado perdendo, assim, a sua própria identidade. (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). A crítica a esse comportamento mimético decorre de seu caráter regressivo, pois a aproximação e a identificação com aquilo que representa o perigo a ser evitado facilitaria a assimilação do sujeito com o nada. Dessa forma, “na tentativa de se libertar do medo, o sujeito renuncia a se diferenciar do outro que teme para, ao imitá-lo, aniquilar a distância que os separa”. (GAGNEBIN, 2005, p. 85). Na análise de uma mimese perversa, o impulso mimético conduziria, assim, os indivíduos à regressão, à magia e ao mito, o que ameaçaria, por conseguinte, o processo civilizatório.

Para além deste sentido identitário, entretanto, e visto pela ótica da representação, o comportamento mimético foi historicamente associado à imitação da realidade cuja expressividade do objeto sempre impeliu os homens à sua transfiguração por meio das linguagens da arte e das técnicas de expressão que progressivamente foram sendo desenvolvidas e descobertas ao longo do progresso histórico. Essa análise da mimese enquanto imitação remonta à Tradição Clássica e mais especificamente aos escritos de Platão cuja predominância da desconfiança em relação ao impulso mimético decorre dos simulacros da realidade que se opõem ao conhecimento racional. Excetuando-se a lógica identitária e imitativa da mimese, entretanto, é possível ainda entendê-la, de acordo com Gagnebin (2005), a partir da sua relação estreita com as expressões artísticas que intermediam a relação do indivíduo com a natureza sensível favorecendo a construção de sentidos novos ao percebido, compreensão esta que está presente no pensamento de Benjamin e com a qual iremos nos ocupar em momento oportuno.

Na Tradição Clássica, conforme ressalta Gagnebin (2005, p. 80), “a crítica da *mimesis* [em Platão] remete a uma problemática política, antes que estética”. (GAGNEBIN, 2005, p. 80). A discussão sobre a representação e as manifestações artísticas produzidas mimeticamente na polis grega é condição necessária não só à construção de uma cidade justa, como também à formação dos cidadãos atenienses. Segundo Platão (1999), o projeto político e filosófico idealizador de uma cidade justa é aquele que envolve a articulação das camadas sociais, bem como a separação entre razão e sensibilidade no alcance do conhecimento verdadeiro e do bom governo de uma polis.

Essa idealização de uma sociedade pautada em valores de beleza, de bem e de justiça definiu o programa de formação e hierarquizou alguns conhecimentos em

detrimento de outros que incidiu, por conseguinte, na expulsão dos poetas da cidade grega, por exemplo. Nas primeiras formas de hierarquização dos conteúdos necessários ao desenvolvimento das virtudes, a formação rígida proposta por Platão deixa evidente o não lugar da arte, de suas linguagens e da educação estética, pois a educação dos cidadãos é “a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir”. (PLATÃO, 1999, p. 229). A formação, nessa lógica, seria aquela que se orientaria pelos valores de força, coragem, bem e justiça; mas não de sensibilidade. Esse programa tensiona os lugares da mimese, da arte e das linguagens artísticas na educação ateniense. Para concretizá-lo, por exemplo, a única linguagem admitida era a música, mas aquela capaz de aguçar o gosto e o orgulho pela batalha. Na ótica de Gagnebin (2005), ela era utilizada para modelar o discípulo de acordo com os fins almejados. O privilégio do treinamento físico e psicológico não sugere, assim, qualquer formação artística ou estética, mas, antes, a sua recusa.

Isso fica evidente na crítica às fábulas durante a educação infantil. Para Platão (1999), as histórias infantis deveriam ser selecionadas, pois influenciariam a imaginação infantil. Nesse caso, as fantasias impediriam a educação dos infantes, pois destoariam da realidade e formariam simulacros que poderiam prejudicar, por conseguinte, os sentidos e o conhecimento verdadeiro. A narrativa da fábula, portanto, está muito mais próxima do mundo sensível do que do mundo inteligível. O mesmo se dá com a poesia, a epopeia, a música e a literatura. Em todas essas linguagens, o caráter ilusório, bem como a ausência de verossimilhança entre o real e aquilo que é representado poderiam impedir o trabalho da razão. Ao tomarem a realidade como uma fantasia imaginada e recriada, essas narrativas produzem cópias do mundo que se distanciam daquilo que ele é.

Vejamos aqui que o caráter da semelhança é decisivo para Platão no julgamento das linguagens que podem ou não ser ensinadas para as crianças, para os jovens ou para os cidadãos atenienses. A beleza do mundo, que impulsiona naturalmente a representação mimética humana, não estaria abrigada em linguagens cujo conteúdo da narrativa ou de qualquer forma de expressão seja a fantasia, a imaginação, a semelhança ou as imagens, pois todas elas são simulacros de um saber muito superior. Por essa razão, o programa educativo sugerido por Platão é bastante rígido e delimita muito à formação a representação mimética e as suas linguagens. Há em sua filosofia, portanto, uma recusa da mimese que se distancia da realidade, já que a representação mimética só pode ser aquela que conserva os seus graus de semelhança estrita com a realidade e que, portanto,

seja fidedigna a ela. Dito de outro modo, “a visão antiga insiste muito mais na fidelidade da representação ao objeto representado: é ele, o objeto, que desencadeia, por sua beleza, o impulso mimético. A arte tenta aproximar-se dele com respeito e precisão”. (GAGNEBIN, 2005, p. 80-81).

Dos lugares não dados à mimese, esta leitura é modificada, no entanto, por Aristóteles de quem Benjamin parece herdar algumas aproximações conforme veremos mais adiante. Segundo Aristóteles (1999), a capacidade mimética é parte constituinte da natureza humana e é determinante para a representação e para a produção de semelhanças que se originam da percepção e dos diferentes modos de compreender e interpretar a realidade. A criação dessas semelhanças, de acordo com Costa (1992), é um processo altamente criativo orientado pelos métodos que dão qualidade à estetização do real. Para além da fidedignidade ou de uma realidade que só pode ser conhecida tal qual aparenta em sua essência, Aristóteles atribui à arte um novo valor pautado nas possibilidades de interpretação e compreensão do real que são intermediadas pelas linguagens artísticas. (COSTA, 1992). É nessa perspectiva que a mimese assume a forma de representação que se abre às diversas formas de criação e representação das coisas do mundo sensível a partir de técnicas dispostas na epopeia, no ditirambo, na comédia, na tragédia, na aulética, na citarística, bem como na música, na dança, na pintura, na escultura, na literatura, por exemplo; sem que essas linguagens sejam percebidas, no entanto, como perigo ou ameaça.

Desta feita, se todas as linguagens da arte pressupõem o impulso e o fazer mimético, há de se reconhecer a importância dessas faculdades para a natureza e o conhecimento humano sem que elas recaiam no dilema estrito da cópia ou do simulacro como previra Platão. Desse modo, embora essas linguagens venham “a ser, em geral, imitações [elas] diferem umas das outras em três aspectos: imitam por modos diferentes, e não o mesmo, ou por objetos diferentes, ou por meios diferentes”. (ARISTÓTELES, 1999, p. 37). Isso significa que se amplia aqui os gêneros narrativos dispostos à representação, o que representa o primeiro ganho expressivo para a mimese. Para além das diversas linguagens dispostas à produção do símile, a mimese aristotélica é uma “forma humana privilegiada de aprendizado”. (GAGNEBIN, 2005, p. 82). Por essa razão, há aqui o reconhecimento não só da relevância da mimese para o saber, como também do potencial criador humano expresso naquilo que representa:

Aristóteles fala em *mímesis* e em *mimeisthai*, ligando o êxito da representação artística não à reprodução do modelo, mas sim ao desenvolvimento integral e harmonioso da faculdade mimética. A definição aristotélica ressalta, em oposição a Platão, o ganho trazido pela *mímesis* ao conhecimento, pois o que é conhecido não é tanto o objeto reproduzido enquanto tal – era a exigência aporética de Platão – mas muito mais a relação entre a imagem e o objeto. O momento específico e prazeroso do aprendizado por meio do *mimeisthai* está na produção dessa relação. (GAGNEBIN, 2005, p. 83).

É a partir da compreensão da mimese como esse movimento prazeroso entre sujeito e objeto que chegamos a uma das principais características que demarcam o pensamento aristotélico sobre o tema, qual seja, o vínculo entre mimese e aprendizagem ou entre a atividade mimética e o conhecimento. Para Aristóteles (1999, p.40), é natural ao homem “imitar desde a infância – e nisso difere ele dos outros seres, por ser capaz da imitação e por aprender, por meio da imitação, os primeiros conhecimentos”. Esta aprendizagem é produzida pelo reconhecimento que as semelhanças entre a imagem representada pela obra artística e a realidade concreta produzem no espectador. Pensado por esse prisma, a mimese aristotélica consiste em perceber e produzir as semelhanças de maneira lúdica e simbólica. Neste caso, conforme explica Costa (1992, p. 14):

(...) A congenialidade da imitação no homem manifesta-se tanto na produção das representações como na sua recepção, ou seja, no prazer que os homens experimentam diante delas. A afinidade com a representação mostra-se, entretanto, vinculada a outra tendência também natural no homem: a aprendizagem, o conhecimento. A produção de representações, consistindo num trabalho de abstração da forma própria, corresponde a uma aprendizagem, uma vez que se constitui numa maneira de o homem elevar-se do particular para o geral.

Esta leitura, que também estará presente em Benjamin, é determinante para supormos que a linguagem da arte nos auxilia a dizermos o real de modo mais criativo, lúdico e prazeroso. Tanto em Aristóteles quanto em Benjamin reafirma-se, por exemplo, uma noção do fazer mimético traduzido tanto em percepção quanto em produção de semelhanças que incidem no aprendizado, na compreensão e na atribuição dos sentidos que damos ao percebido. Essa aprendizagem, no entanto, não está dissociada do reconhecimento:

Ao descrever esse ganho de conhecimento, Aristóteles insiste na sua característica de “reconhecimento”. Os homens olham para as imagens e reconhecem nelas uma representação da realidade (...) A atividade

intelectual aqui remete ao logos, mas não repousa sobre uma relação de causa e efeito: enraíza-se muito mais no reconhecimento de “semelhanças”. (...) Ela não se enraíza, em última instância, numa semelhança objetiva e concreta, numa semelhança dita real, mas muito mais no movimento da linguagem que descobre e inventa semelhanças insuspeitas, efêmeras e duradouras. (GAGNEBIN, 2005, p. 84).

Pelas indicações de Gagnebin (2005), a teoria mimética aristotélica reinventa o movimento criativo entre imagem e objeto ou entre representação e pensamento nos auxiliando a pensar, além de sua óbvia contribuição para o conhecimento e os efeitos que a produção mimética produz, nas possibilidades de articulação do real com as diferentes linguagens da arte que fazem com que o pensamento entre também em novas relações. Nesse caso, conforme aponta Costa (1992, p. 70), sendo “resgatada como um processo dinâmico de criação, a mimese opera uma transformação singular do já existente através de novas correlações”. A qualidade da mimese, portanto, está em se supor que o seu produto não está restrito “a uma única visão possível do objeto-modelo” (COSTA, 1992, p. 42), mas ousa explorar, por meio de outros recursos, sobretudo os linguísticos e imagéticos, as possibilidades de aproximação com o real. Por essa razão, a arte mimética se abre à possibilidade de um pensamento relacional que nos ajuda a olharmos para os nossos objetos de maneira menos rígida e mais espontânea, e sobretudo lúdica e prazerosa, nos ensinando, ao mesmo tempo, a lidarmos com o percebido e significarmos as experiências que desse processo decorrem.

Considerando-se o percurso realizado até aqui, o reconhecimento e a reafirmação da mimese e do fazer mimético na filosofia de Aristóteles (1999) nos ajudam a compreender a importância não só do tema para o conhecimento humano, mas, sobretudo, da linguagem mimética para a percepção da realidade e para a própria produção de semelhanças oriunda da *mimeisthai*. Os processos de percepção e produção de semelhanças que despontam no pensamento aristotélico, conforme aponta Gagnebin (2005, p. 84) será essencial para a discussão benjaminiana sobre esta faculdade humana:

A *mimesis* designa um processo de aprendizagem específico do homem (...). A aquisição de conhecimentos é favorecida pelos aspectos prazerosos do processo. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o impulso mimético está na raiz do lúdico e do artístico. Ele repousa sobre a faculdade de reconhecer semelhanças e de produzi-las na linguagem. (...) Veremos a

importância destas considerações para a reflexão de Walter Benjamin. (GAGNEBIN, 2005, p. 84)

Todas essas contribuições ressoam no pensamento de Benjamin e em suas análises sobre o tema as quais nos permitem avançar na compreensão da mimese como essa atividade que produz o símile e que favorece os modos de narrar e representar o real. Considerando-se a proposta do nosso trabalho, qual seja, narrar as memórias sobre a educação, a escola e o fazer docente por meio de narrativas que escapam aos atuais discursos pedagógicos e que são oriundas do campo da arte, a proposta deste capítulo é discutir a mimese benjaminiana pelo prisma da percepção e da produção de semelhanças que nos aproxima do real e nos ajuda a elaborá-lo de modo diferente. Isso significa que a relação entre as expressões da arte e a realidade fundamentada por Benjamin nos abre um leque de possibilidades para redimensionarmos posteriormente as linguagens da experiência no cenário formativo, sobretudo em razão do deslocamento progressivo da faculdade mimética para outras formas de comunicação atuais. (GAGNEBIN, 2005). São essas variadas formas de estetização do real que talvez possam nos ajudar a encontrar outras formas de narratividade para as experiências que acontecem nos espaços formativos.

### **2.1 A mimese em Walter Benjamin: o fazer mimético como percepção e produção de semelhanças.**

O debate sobre a mimese ocupa lugar de destaque na filosofia de Walter Benjamin e a originalidade desse tema, conforme ressalta Gagnebin (2005), reside na fundamentação de um fazer mimético que se distancia de seu tradicional caráter imitativo e produz conhecimento e aprendizagem. A mimese benjaminiana, ao criar suas formas de expressão e estetização do real, reafirma o vínculo entre a linguagem mimética e a realidade ampliando o seu campo de sentido e a própria compreensão sobre o mundo. Na ótica de Benjamin (2012), a arte nos aproxima dessa realidade pelos seus graus de semelhança e pelas formas com que podemos expressar que produzem, por conseguinte, o reconhecimento.

Dito isso, a mimese intermedia não só a nossa percepção sobre o mundo, como também dá a ele outras formas de narratividade quando ficamos desprovidos de narrativas. O fazer mimético, portanto, amplia as formas de significação que vão muito além das verdades que supostamente tentam fazê-lo, pois conserva a aproximação não

violenta e muito mais lúdica com a realidade. (GAGNEBIN, 2005). Se, conforme aponta Benjamin (2012), a mimese é produto da percepção da natureza expressa em forma de arte, o que ela produz são semelhanças que redimensionam o seu campo de sentido.

É no reconhecimento da importância e dos ganhos da mimese para o saber, para a assimilação da realidade e para a construção de significados que são intermediados pelas linguagens artísticas dispostas à representação que vislumbramos em Benjamin uma importante divergência em relação ao caráter estritamente imitativo e à primazia do objeto no processo de representação fundamentado por Platão e uma aproximação à reflexão aristotélica quando esta articula a faculdade mimética a um processo criativo e intermediador entre a realidade e a percepção humana que impulsiona a produção de semelhanças e o reconhecimento de si e do mundo no objeto criado. Essa reabilitação da mimese por Benjamin, conforme justifica Gagnebin (2005, p. 95), “tem um papel positivo, muito instigante e, poderíamos afirmar, até crítico [já que] a filosofia benjaminiana abre uma possibilidade – que me parece essencial para a nossa famosa “pós-modernidade” - de um pensamento que desista da visão de totalidade, mas que, no entanto, continue crítico e perturbador”.

Os debates de Benjamin sobre a mimese estão presentes em vários ensaios que compõem a sua obra, sobretudo naqueles dedicados aos temas da linguagem, da narração, da experiência, da arte e da infância. Nesse caso, poderíamos localizá-lo em “Experiência e Pobreza” (2012 d), “O Narrador” (2012 g), “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem” (2013), “A tarefa do tradutor” (2013), “O autor como produtor” (2012 e), “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013), “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2002) e “Infância berlinense: 1900” (2013). Em todos esses escritos a mimese é analisada para além de sua clássica função mágica e dissolutiva conforme viera sendo discutida por Adorno e Horkheimer, por exemplo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A leitura da mimese como objeto de conhecimento e dominação da natureza está presente na “Dialética do Esclarecimento” (1985), em que Adorno e Horkheimer se dedicam a pensar o esforço do projeto Iluminista em desencantar o mundo e investir o homem na posição de senhor. O programa do esclarecimento, conforme ressaltam os autores, consistiu em substituir o mito por uma forma de saber pautado na lógica matemática e na razão a partir das quais seria possível conhecer a natureza, extrair dela o que fosse útil à vida e eliminar o que poderia soar como ameaça à sobrevivência humana. Nessa esfera, para concretizar esse intento, foi preciso diluir as práticas miméticas que faziam com que o indivíduo se assimilasse e se dissolvesse no objeto. Pode-se dizer que há nos frankfurtianos uma evidente crítica ou rejeição à mimese em razão do suposto caráter regressivo que auxiliaria na assimilação do indivíduo com o perigo do qual ele pretende se afastar pagando, com isso, o alto preço da não diferenciação ao objeto imitado. Por meio do comportamento mimético, ao menos no entendimento de Adorno e Horkheimer

Para além das contribuições que podem ser vislumbradas em todos esses ensaios, porém, é em “A doutrina das semelhanças” (2012 c), presente na coletânea “Obras Escolhidas – volume I” (2012), reformulado posteriormente em “Sobre a capacidade mimética” (1933); que vemos Benjamin desenvolver mais explicitamente seu percurso teórico sobre a mimese entendida como exercício que produz conhecimento, que cria meios relacionais entre o real e a representação e que, por reinventar os sentidos para aquilo que somos, percebemos e fazemos, pode ser lúdica e prazerosa, sobretudo ao explorar a relação criativa, figurativa e alegórica entre a aparência e o objeto percebido. (ROUANET, 1990). Considerando-se assim, conforme nos lembra Rouanet (1990), que a primeira versão do ensaio dá maior ênfase à relação entre mimese, semelhança e produção de correspondências, nos propomos a trabalhar aqui com a versão mencionada a partir da qual dialogamos também com os outros referenciais acima relacionados.

Os primeiros indícios sobre a importância e o lugar da mimese em Benjamin são encontrados já nas primeiras linhas de “A doutrina das semelhanças” (2012 c), e mais especificamente no reconhecimento, também aristotélico, da natureza da faculdade mimética humana. A aproximação entre esses dois filósofos, apesar da distância temporal que os separa, no entanto, não é aleatória. Segundo Rouanet (1990), a estética benjaminiana é essencialmente aristotélica, pois ela reconhece a capacidade humana mimética.

Segundo Benjamin (2012, p. 117) “a natureza engendra semelhanças: basta pensar no mimetismo. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decididamente codeterminada pela faculdade mimética”. (BENJAMIN, 2012, p. 117). Pensada por esse prisma, a natureza é capaz de criar suas semelhanças e inventar seus

---

(1985), o indivíduo abriria mão de si mesmo ao igualar-se à natureza sob a justificativa de sobreviver a ela e separar a distância existente entre ambos. Assim sendo, a assimilação por meio de comportamentos mágicos e miméticos impediria não só o programa do esclarecimento, como também a constituição de um sujeito autônomo capaz de se enrijecer e se adaptar para sobreviver ao mito. Por essa razão, a mimese conduziria o indivíduo ao seu próprio aniquilamento ou a um perder-se na tentativa de assimilar-se. Obviamente Adorno revê posteriormente esse conceito em sua “Teoria Estética” (1982) reabilitando e redimindo, conforme evidencia Gagnebin (2005), a categoria da mimese ao reconhecê-la como exercício que produz uma aproximação lúdica e não violenta com o objeto. Acerca dessa análise, Benjamin reinventa uma noção de mimese mais lúdica e criativa traduzida aqui como possibilidade de reaproximação ao objeto não como forma de dominação, mas de correspondência e reconhecimento. Considerando-se essa visada teórica em relação à capacidade mimética, a qual condiz mais com a proposta de nosso trabalho, optamos por não abordar aqui a temática da mimese enquanto identificação, mas apenas enquanto percepção e produção estética de semelhanças.

modos de aproximação ao real por meio do mimetismo. Não por acaso, o modo como algumas espécies se camuflam para sobreviver aos seus predadores evidenciam o esforço da assimilação à natureza ao assumir, conforme esclarece Momm (2011), as cores, os formatos ou os traços de outros animais, folhas, troncos e demais elementos presentes na natureza.

Apesar de algumas espécies engendrarem semelhanças, porém, elas não são capazes, por si só, de organizá-las e fundar um conhecimento sobre ela. Na verdade, essas semelhanças engendradas estão dispostas à percepção humana sob as quais os indivíduos as percebem, as organizam e lhes atribuem sentido. O que distingue a produção de semelhanças engendrada pela natureza daquela engendrada pelo homem, portanto, é que enquanto a primeira se restringe à assimilação e à sobrevivência, a segunda faz uso desse exercício para a assimilação da realidade e para a construção de representações e significados sobre o percebido. Assim, se a atividade mimética é um fazer significativamente humano, logo concluímos que é o indivíduo quem cria, atribui ou reinventa os sentidos a tudo o que é percebido em sua natureza externa. Nessa relação, portanto, há, por um lado, uma natureza que produz semelhanças ou que oferta os estímulos sensíveis à percepção; e, por outro, um sujeito que as percebe e as organiza subjetivamente transformando essa percepção em linguagem mimética.

Segundo Benjamin (2012 c), o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças e este é um exercício que produz conhecimento. O fazer mimético é parte constituinte da natureza humana que, determina, por ora, as possibilidades de conhecermos e a produção desse conhecimento como resultado do esforço e do desejo de compreender e criar correspondências e semelhanças e, portanto, não verdades sobre o objeto percebido. Contrapondo-se à compreensão tradicionalmente imitativa da mimese, o que constitui ao mesmo tempo uma implícita crítica a esse entendimento, Benjamin (2012 c) nos ajuda a entender que a relação mimética estabelecida entre sujeito e objeto é um movimento trespassado por dois exercícios bastante específicos, quais sejam, a percepção da realidade e a produção de semelhanças onde se é possível reconhecer a si e as suas experiências nas linguagens dispostas à representação que, por conseguinte, nos ajudam a compreender e atribuir sentido ao real.

Dito em outras palavras, a mimese benjaminiana é a percepção de semelhanças objetivas na natureza e a sua produção subjetiva por meio das diferentes linguagens que

produzem não só a representação em si mesma, como também o reconhecimento de si e do mundo no objeto criado. O comportamento mimético é determinado, portanto, pela percepção de correspondências e analogias observadas e recriadas por meio da representação seja ela linguística, artística ou imagética. Nesse processo, a produção de semelhanças não é desproposita, mas, conforme sugere Gagnebin (2005), ocorre porque antes mesmo de produzi-las o sujeito percebe e reage às semelhanças já observadas na natureza.

Por essa razão, o fazer mimético não designa um mero fazer imitativo, mas envolve o reconhecimento de si nesse exercício que faz com que a mimese nunca seja reprodução, cópia ou aproximação de elementos iguais, mas sim a produção simbólica da relação entre a semelhança já percebida e o produto dessa percepção de modo que o reconhecimento no percebido não seja dado pelas suas relações de causa e efeito, mas figurativamente. (GAGNEBIN, 2005). A relação figurativa entre a percepção do símile e a sua produção constitui uma das principais diferenças entre Benjamin, a tradição platônica e mesmo o pensamento contemporâneo, sobretudo porque o produto da mimese reside nessa ideia de figuração e correspondência, diferente de Platão que o associou a uma cópia mal feita da realidade ou de Adorno que o entendia como meio de ameaça e regressão, por exemplo.

É a partir dessa relação entre percepção de semelhanças e produção de correspondências que a mimese produz mais uma aproximação ao real e às possibilidades de reconhecer nele as semelhanças com a vida que uma verdade ou um simulacro de tudo aquilo que a realidade comporta em si mesma. Essa noção de proximidade é determinante para o conhecimento. O que impele a criação, portanto, é a aproximação metafórica da realidade, nunca o seu esgotamento ou a sua objetivação:

(...) Sua função não seria exilar o homem das coisas, privando-as de sua espessura própria, mas terminar esse exílio, fazendo as coisas renascerem num novo universo relacional, em que as correspondências não significassem a desmaterialização do objeto, sua dissolução num estar-fora-dele, na cega exterioridade de uma remissão infinita a outros objetos, e sim uma forma de circunscrevê-lo, de enriquecer sua substância, de torná-lo plenamente concreto. (ROUANET, 1990, p. 130).

Pelo exposto, a mimese benjaminiana nos dá subsídios para entendermos a relação perceptiva entre sujeito e objeto como uma relação de abertura mais espontânea e não

rígida que envolve, assim, uma relação lúdica e experimental com as semelhanças percebidas. Obviamente as semelhanças das quais percebemos e reagimos não são imutáveis, mas se transformaram ao longo do tempo. Benjamin (2012 c) percebeu essa transformação quando problematizou as formas contemporâneas de vida, os estímulos e as novas formas de percepção decorrentes de sua análise arqueológica da modernidade, conforme vimos no capítulo anterior. A partir dessas observações, as semelhanças observáveis estão sujeitas às transformações próprias da temporalidade que determinam, a cada época e com estímulos diferenciados, a nossa percepção sobre o mundo e os nossos modos de representar objetivamente o percebido. Nessa perspectiva, conforme esclarece o autor:

Deve-se refletir ainda que nem as forças miméticas nem as coisas miméticas, seu objeto, permaneceram as mesmas, inalteradas no curso do tempo; que no decorrer dos séculos a força mimética, e com ela o dom da apreensão mimética, abandonou certos campos para desaguar em outros. Talvez não seja ousado demais supor que exista, no todo, uma direção unitária no desenvolvimento histórico dessa faculdade mimética. (BENJAMIN, 2012, p. 118).

Para Gagnebin (2005, p. 96) “a originalidade da teoria benjaminiana está em supor [assim] uma história da capacidade mimética”. Nesse caso, a faculdade mimética é atravessada por transformações históricas que modificam não só nossos modos de percebermos o micro e macrocosmo, e por decorrência disso nossos modos de nos relacionarmos com a natureza, como também o comportamento mimético, ou seja, os modos de praticarmos a mimese e produzirmos as semelhanças. Desta feita, “essa faculdade (...) tem uma história, tanto no sentido filogenético como no ontogenético”. (BENJAMIN, 2012 c, p. 117). Isso significa que a faculdade mimética não desapareceu em detrimento de um conhecimento que se emancipa do saber mimético para aproximar-se do conhecimento racional, mas refugiou-se em outras linguagens como forma de representação e produção do símile. (BENJAMIN, 2012 c).

Considerando-se a história da capacidade mimética de que fala Benjamin, o que significa esses sentidos filogenéticos e ontogenéticos? Do ponto de vista ontogenético, seu sentido consiste em supor que a capacidade ou o fazer mimético incidem diretamente sobre o desenvolvimento do indivíduo produzindo aprendizagem e conhecimento no ato mesmo em que “ele se transforma, mimeticamente, em coisas ou pessoas” (ROUANET, 1990, p. 115), ou seja, para assimilar aquilo que percebe, o indivíduo joga com o

percebido para, então, atribuir um sentido a uma determinada experiência. O exemplo dessa ontogênese da faculdade mimética é expresso na brincadeira infantil e nos jogos:

(...) A brincadeira infantil constitui a escola de muitos aspectos dessa faculdade. Para começar, os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. (BENJAMIN, 2012 c, p. 117).

Se a brincadeira e os jogos infantis são exercícios miméticos<sup>3</sup>, o aprendizado pela mimese é produzido não só pelo assemelhamento da criança à realidade externa por meio de seu corpo e da imitação como também pela relação experimental com o mundo conhecido que ocorre de maneiras muito diferentes e a partir de objetos também diferenciados. Nesse caso, é por meio da brincadeira que a criança percebe, explora, conhece, assimila e aprende por meio do fazer mimético e da aproximação estabelecida com o objeto de conhecimento. Dito de outro modo, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda”, (BENJAMIN, 2002 d), ou seja, pelo assimilar-se ou pela imitação ela organiza o mundo e atribui sentido a ele. É por essa razão que o comportamento mimético estaria impregnado nas brincadeiras infantis, pois ele constitui o artefato pelo qual a criança se comunica com o seu entorno e significa suas experiências e a sua cultura.

Nas brincadeiras podemos notar, conforme sugere Benjamin (2012 c), que a criança não brinca apenas de imitar pessoas, mas seres imaginários e objetos com os quais ela tem uma relação significativa. Esse sentido é atribuído, portanto, de acordo com aquilo que é disposto à sua prática mimética. À guisa de exemplo, a criança se relaciona

---

<sup>3</sup> Essa leitura sobre a importância e o papel da brincadeira e dos jogos como prática mimética está presente na coletânea “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação” (2002), mais especificamente nos ensaios “Livros infantis velhos e esquecidos” (BENJAMIN, 2002a), “Visão do livro infantil” (BENJAMIN, 2002, b), “Velhos brinquedos” (BENJAMIN, 2002c) e “História cultural do brinquedo” (BENJAMIN, 2002 d). É importante ressaltar que a proposta central desses ensaios é analisar a evolução histórica, social e cultural dos brinquedos desde a sua constituição artesanal até a sua produção industrial e a relação das crianças com eles. Apesar do enfoque nessa abordagem, podemos depreender desses ensaios que as brincadeiras e os jogos estão repletos de comportamentos miméticos e são eles que auxiliam a criança a perceber, assimilar, organizar e compreender o seu entorno. A mimese infantil, nesse caso, é responsável por intermediar a relação entre a criança e o mundo à medida que, brincando e jogando, ela o ordena experimentalmente e atribui diferentes significados a ele. O comportamento mimético da criança na brincadeira pode ser percebido na imitação, na repetição e no uso próprio que ela faz dos brinquedos desviando a funcionalidade prevista pelo adulto e reinventando-os, bem como a si e o mundo. Por essa razão, a mimese infantil é fundamental à aprendizagem da criança e atua como uma mediação entre ela e o seu entorno.

experimentalmente com os brinquedos, mas também consegue organizar perceptivelmente o mundo a partir do uso que ela faz de objetos insuspeitos. É o caso dos detritos ou dos descartes dos adultos:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma nova relação e incoerente entre restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2002a, p. 57-58).

Os produtos que se transformam em matéria de (re) significação e prática mimética infantil são expressos tanto por objetos residuais quanto por narrativas. Sabemos que a criança brinca com retalhos, tecidos, detritos de construção, madeira, argila, objetos descartáveis, mas também assimila e imagina o mundo por meio das histórias, das fábulas, dos contos, das lendas, das canções e dos livros ilustrados com os quais tem contato. Todos esses objetos dispostos à infância formam a imaginação, a fantasia, a criatividade, a inventividade e a ludicidade da criança e ela se relaciona com todos eles de modo mimético, ou seja, imitando-os e transformando-se neles ela transforma, ao mesmo tempo, o seu uso e o seu significado. Por essa razão, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna no esplendor colorido desse mundo pictórico” (BENJAMIN, 2002 b, p. 69).

Seguindo as pegadas de Benjamin, são as crianças que determinam a sua relação com os objetos, o seu conteúdo, bem como descobrem as correspondências com o mundo habitado pelos adultos. Se considerarmos sua análise sobre a história cultural dos brinquedos, por exemplo, os mais expressivos são justamente aqueles que se desviam do uso socialmente imputado pelo adulto e que lhes permitem imaginar e criar um universo à parte. Desse modo, o brinquedo não é determinado pela cultura do adulto, mas pela própria brincadeira que permite à criança fazer de um pequeno cabo de vassoura o seu cavalo, de um galho de árvore o seu voo ou de uma sacola plástica a sua capa de super-herói, por exemplo. São esses desvios nos usos dos objetos e dos brinquedos que lhe proporcionam mergulhar e imaginar um universo mágico que lhe possibilitam, ao mesmo

tempo, construir um conhecimento sobre a sua própria realidade para aprender a lidar com ela.

O fascínio de Benjamin pelos detritos, pelos restos e pelas narrativas, dessa forma, não é despropositado. O papel que eles têm no desenvolvimento infantil percebido no comportamento mimético da criança evidencia que eles a auxiliam no enfrentamento do real e na busca de soluções para as inúmeras questões e dúvidas próprias da infância. (MOMM, 2011. Esse mesmo papel se entende a outras expressões miméticas, sobretudo à arte e às narrativas. Se pensarmos, por exemplo, nos contos de fadas ou nessa transformação dos objetos em brinquedos insuspeitos, o contato da criança com o mundo fantástico proporcionado por essas brincadeiras ou narrativas não só a insere nesse universo, como também lhe possibilita interpretá-lo sempre repetidamente e de modo cada vez mais novo.

O universo mágico em que a criança mergulha para poder experimentar o real e jogar com os seus sentidos é um claro exemplo de uma noção mimética cujo comportamento mimético não vislumbra a dissolução do sujeito no objeto imitado e nem o seu esgotamento, mas a devolução de seu olhar a partir da própria compreensão desse objeto como correspondência ou possibilidade de interpretação. O que as narrativas permitem à criança, nesse caso, não é o esgotamento da realidade, mas a chance de interpretá-la e pensá-la sempre de novo.

É esse comportamento mimético infantil exemplificado como o sentido ontogenético desta faculdade que auxilia na construção dos primeiros conhecimentos da criança. Esse conhecimento é produzido pelas correspondências que ela percebe e constrói entre aquilo com o qual brinca e o seu mundo exterior. Isso significa que a criança organiza o seu universo exterior à medida que organiza, ao mesmo tempo, o seu universo interior e ele só é possibilitado pelas experiências vivenciadas e produzidas na brincadeira e no jogo. As correspondências percebidas e produzidas pela criança por meio das brincadeiras são resultantes de um comportamento mimético que combina imitação e representação:

Importante para a criança que brinca é o processo, sua relação com as coisas. A imitação é parte substancial desse processo de representação (reprodução), mas também de expressão (criação). Nos seus jogos de faz de conta, as crianças representam papéis sociais, mas também movimentos, imagens, cores, sons. Ao brincarem, atuam. Ou seja,

dramatizam, incorporam um papel, usam o corpo como suporte para imaginarem-se como mãe, professora, jogador de futebol, lixeiro, empresário, policial, homem, mulher, velho, etc. (MOMM, 2011, p. 101).

A aprendizagem pelo jogo e pela brincadeira pressupõe, ao contrário do que se imagina o adulto, o fazer criativo, ou aquilo que Benjamin chama de um “fazer sempre de novo” (BENJAMIN, 2002 e) que, intermediado pela repetição, permite à criança jogar com os vários sentidos que emergem dessa experiência. Desse modo, ao jogar ou experimentar ludicamente a realidade ela descobre novas correspondências pelas inúmeras tentativas e experimentações vivenciadas com os objetos lúdicos. As diferentes correspondências descobertas entre a brincadeira e o real só são possíveis graças à essa repetição que faz com que a criança, em cada ação lúdica, reinvente o percebido.

Em razão do exposto, a brincadeira infantil constitui a escola da faculdade mimética por possibilitar à criança o desenvolvimento de sua imaginação, de sua criatividade, de sua ludicidade, de sua aprendizagem, mas, sobretudo, a experimentação do real por meio da construção de correspondências e sentidos ofertados pelo fazer lúdico que é, em sua essência, mimético. É por meio do jogo, portanto, que ela percebe e organiza significativamente o mundo criando e reinventando seu próprio universo intermediado por essa capacidade lúdica e prazerosa própria da mimese infantil. Considerando-se, assim, que “ontogeneticamente a faculdade mimética se revela no jogo infantil” (ROUANET, 1990, p. 115), a brincadeira, o jogo e o brinquedo figuram, portanto, na filosofia de Benjamin como elementos essenciais ao desenvolvimento infantil. A análise benjaminiana da brincadeira para a infância é um claro exemplo dos ganhos da mimese para o conhecimento, especialmente quando a linguagem mimética mobiliza a experimentação da realidade externa.

É a partir do debate sobre a brincadeira infantil que Benjamin nos chama a atenção para os modos relacionais tecidos a partir do fazer mimético que não visam dominar o objeto representado e nem esgotar o seu sentido, mas aproximar-se dele na compreensão da própria realidade e no seu reconhecimento. Assim, embora o exemplo esteja centrado na mimese infantil e na sua potencialidade à assimilação e à representação do mundo, essa discussão nos convida a olharmos para a arte mimética com esse mesmo olhar de experimentação em que não sejamos dissolvidos no que é imitado, mas possamos reconhecer no produto do fazer mimético as semelhanças que nos permitam, ao mesmo

tempo, descobriremos e reinventaremos as correspondências com a realidade empírica, compreendê-la e aprender mais sobre ela. Assim, a mimese em Benjamin sugere uma ordenação perceptiva da realidade e de seus estímulos que nos impulsionam a recriá-los ao mesmo tempo em que atribuímos sentido a eles e às experiências que deles decorrem.

Para além de todo esse sentido ontogenético, o comportamento mimético comporta uma história em seu significado filogenético, conforme evidencia Benjamin (2012 c), sobretudo se considerarmos a evolução histórica dessa atividade e a sua relação direta com as transformações das semelhanças e dos modos de perceber observados ao longo do tempo e do desenvolvimento da espécie. (ROUANET, 1990). Dessa forma, se as semelhanças não são imutáveis, os modos de produzi-las também não poderiam sê-lo. Ao longo dos grandes períodos históricos as formas de relacionamento com as semelhanças sensíveis e não-sensíveis observadas na natureza externa foram bastante distintas dos modos como essa prática se concretiza em nossa contemporaneidade. A compreensão do sentido filogenético da capacidade mimética fica mais clara quando observamos as mudanças percebidas nas semelhanças sensíveis e não-sensíveis da natureza e a relação estabelecida entre o indivíduo e essas semelhanças:

Para avaliar esse significado, não basta pensar no que compreendemos hoje como o conceito de semelhança. Sabe-se que o círculo existencial regido pela lei da semelhança era outrora muito mais vasto. Era o domínio do micro e do macrocosmo, para mencionar apenas uma entre muitas concepções que a experiência da semelhança encontrou no decorrer da história. Mesmo para os homens dos nossos dias pode-se afirmar que os episódios cotidianos em que eles percebem conscientemente as semelhanças são apenas uma pequena fração dos inúmeros casos em que a semelhança os determina inconscientemente. As semelhanças percebidas conscientemente – por exemplo, nos rostos – em comparação com as incontáveis semelhanças das quais não temos consciência, ou que não são percebidas de todo, são como a pequena ponta do *iceberg* que se vê despontar na água, em comparação com a sua poderosa massa submarina. (BENJAMIN, 2012 c, p. 117-118).

A semelhança sensível, segundo Benjamin (2012c), é tudo aquilo que se apresenta conscientemente a nós ou que nos é visivelmente perceptível e que está presente na natureza externa. Semelhança sensível, portanto, é a realidade sensível em si mesma exposta à percepção. Ela está presente nos gestos, nos rostos, nas formas, nos olhares, dentre inúmeras outras aparências que, percebidos como estímulos, produzem em nós uma resposta. (BENJAMIN, 2012c). Essa resposta, por sua vez, é expressa em forma de

prática ou de fazer mimético do qual as primeiras manifestações da representação são vislumbradas, por exemplo, na linguagem gestual da mímica e da dança e, obviamente, na relação do corpo com o objeto representado já que “a imitação mais antiga conhece apenas uma única matéria para a criação: o corpo do próprio imitador. Dança e fala, gestos corporais e labiais são as primeiras manifestações da mimese. O imitador torna seu objeto aparente. Pode-se dizer, também: ele atua [*spielt*] o objeto”. (BENJAMIN, 2013, p. 74).

Embora o exemplo da dança e da mimese, conforme veremos mais adiante, contenha para Benjamin manifestações de semelhanças não-sensíveis, é o impulso mimético que as transforma em semelhanças sensíveis. Nesse caso, a prática mimética se concretiza na primeira percepção de semelhanças observadas na natureza, seja ela mágica ou concreta, mobilizando a representação da natureza observada e transformando-a em linguagem mimética pelo corpo. A produção de semelhanças envolve, assim, a percepção da natureza sensível, isto é, as semelhanças sensíveis das quais se ocupam os diferentes campos da representação artística e estética conforme nos lembra Buck-Morss (2012, p. 157-158):

O campo original da estética não é a arte, mas a realidade – a natureza material, corpórea. (...) Ela é uma forma de cognição obtida por meio do paladar, do tato, da audição, da visão e do olfato – de todo o sensorio corporal. Os terminais de todos esses sentidos – nariz, olhos, ouvidos, boca e algumas das áreas mais sensíveis da pele – localizam-se na superfície do corpo, na fronteira mediadora entre o interno e o externo.

Conforme sugere a autora, em intertexto explícito com Benjamin, a natureza sensível engendra essas semelhanças que são percebidas e representadas esteticamente pelos indivíduos por meio das linguagens artísticas que também são miméticas. Talvez por ser fruto da percepção de uma semelhança dita sensível é que a tradição platônica tenha desconfiado, por exemplo, do conhecimento proveniente da mimese.

Junto a todas as semelhanças sensíveis, a natureza possui também semelhanças não-sensíveis que, ao contrário das primeiras, são como a parte submersa de um *iceberg* em comparação à sua parte exposta na superfície ou aquilo que se apresenta inconscientemente a nós. (BENJAMIN, 2012 c). O que essa metáfora sugere? Segundo Benjamin (2012c), o conceito de semelhança não-sensível corresponde à transformação histórica mais evidente percebida no sentido filogenético do comportamento mimético e está estreitamente relacionada à evolução da relação que o homem estabeleceu com a sua

natureza externa e com o que era oculto ao seu entendimento humano desde os primórdios até a suposta eliminação desse saber pelo conhecimento racional.

Segundo o autor (2012c), a relação perceptiva do homem com a natureza, em sua gênese, tinha um caráter essencialmente mágico no qual o conhecimento humano estava diretamente vinculado ao saber proveniente dos rituais, das constelações, da astrologia, das adivinhações, da observação das vísceras dos animais e de inúmeras outras práticas que possibilitavam ao homem perceber, assimilar e compreender a si e o mundo. (BENJAMIN, 2012 c). Era por meio dessas práticas rituais e mágicas que o astrólogo, por exemplo, criava uma correspondência entre os astros, as constelações, os planetas e o momento do nascimento; ou que o adivinho lia o futuro nas entranhas dos animais sacrificados. Obviamente Benjamin não defende aqui a volta a um saber mágico, o que é importante notar nesses exemplos, contudo, é que ele nos chama a atenção para a relação simbólica construída entre o símile e o sujeito que conhece como uma das formas de exercitar a leitura do mundo para além daquilo que está estritamente dado pelo trabalho do conceito ou por aquilo que é sugerido apenas pela semelhança dita sensível ou aparente:

O colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo, o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no segundo caso, que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê, ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino. (...) Essa leitura a partir dos astros, das vísceras e dos acasos era para o primitivo sinônimo de leitura em geral. (BENJAMIN, 2012 c, p. 121).

Pelo exposto, o “círculo existencial regido pela lei da semelhança [que] era outrora muito mais vasto” (BENJAMIN, 2012 c, p. 117) denota o comportamento mimético e a relação do sujeito com as semelhanças não-sensíveis que o permitiam fundar, outrora, um conhecimento sobre o real e uma espécie de leitura do mundo para além daquilo que podia ser percebido como semelhança concreta. Se a leitura do mundo é determinada por aquilo que está oculto ao olhar perceptível e imediato do indivíduo, é a partir dessas semelhanças que os vários sentidos desconhecidos que emergem de um texto, de uma narrativa, de uma imagem ou da própria linguagem despontam ao entendimento humano. Os estratos da leitura sugeridos por Benjamin (2012c) constituem um verdadeiro convite para olharmos para a nossa realidade circundante para além daquilo que o olhar já está treinado a ver. O que Benjamin parece sugerir aqui, portanto, é que deixemos de olhar para as

semelhanças com um olhar sempre intencionado para descobrirmos nelas outros sentidos que esse olhar não está treinado a perceber. O desafio, portanto, é extrair uma leitura profana do mundo que esteja presente nas diferentes linguagens a partir das quais seja possível fazer despontar nelas outras narrativas. É por essa razão, conforme veremos mais adiante, que a mimese não teria desaparecido completamente, mas teria se deslocado e encontrado refúgio em outras linguagens.

Diante do que expusemos até aqui, se a semelhança sensível se apresenta ao nosso olhar como aquilo que o objeto aparenta em si mesmo; a semelhança não-sensível, por outro lado, nos impulsionaria a descobrirmos e reinventarmos sentidos novos para aquilo que estamos habituados a conhecer apenas em sua superfície. Dessa forma, as semelhanças percebidas e que, por ora, fundam nosso conhecimento de mundo e o reconhecimento de si nele, não estariam restritas apenas àquilo que se mostra aparente, mas são determinadas muito mais por sentidos insuspeitos do objeto. Na mimese originária, apesar de seu caráter mítico e abstrato, as práticas miméticas davam conta de conferir sentido e unidade à vida em coletividade, cada qual a seu modo. Era por meio dela que o sujeito lia o mundo a partir dos sinais ocultos da natureza e criava seu futuro a partir de sua aproximação a esse saber. Nesse caso, Benjamin não está tão interessado na autoridade ou na validade do conhecimento obtido pela mimese se comparado à racionalidade, mas na própria possibilidade que se abre ao indivíduo a partir desse exercício.

À medida que essas formas de saber foram associadas à magia, supostamente substituídas por conhecimentos fundados em uma lógica racional e deixaram de existir como prática, Benjamin (2012 c) afirma que a mimese não deixou de existir:

Pois o universo perceptível do homem moderno parece conter evidentemente muito menos daquelas correspondências mágicas do que o dos povos antigos ou primitivos. A questão é se se trata de uma extinção da faculdade mimética ou talvez de sua transformação. (...) Nossa percepção não mais dispõe daquilo que antes nos permitia falar de uma semelhança entre uma constelação e um ser humano. Não obstante, possuímos também um cânone, que nos aproxima de uma compreensão mais clara da obscuridade ligada ao conceito de semelhança não-sensível. Esse cânone é a linguagem. Já há muito se tem admitido uma certa influência da faculdade mimética sobre a linguagem. (BENJAMIN, 2012 c, p. 118-119).

As semelhanças não-sensíveis percebidas de modo abstrato numa mimese original encontraram refúgio, assim, na linguagem e na escrita “nelas produzindo o mais completo arquivo de semelhanças não-sensíveis”. (BENJAMIN, 2012 c, p. 121). Esse deslocamento da mimese para a linguagem e para escrita deixa claro que a linguagem atua no sentido de lidar com aquilo que se apresenta a nós como aparência das coisas que pode ser apreendido e representado não de modo a esgotar o sentido dos objetos, mas de jogar com esses sentidos. A percepção e a produção de semelhanças por meio da linguagem, nesse caso, é de fundamental importância para refletirmos sobre os modos como nos relacionamos, percebemos e criamos imagens sobre a natureza externa.

O refúgio da mimese na linguagem e na escrita é pensado por Benjamin na fundamentação do entendimento sobre o assunto. O exemplo que o autor nos dá sobre o uso da narrativa oral, das histórias, dos provérbios e das fábulas para transmitir uma experiência, embora essas narrativas tenham seu caráter fantástico e alegórico, ilustra a importância da linguagem na construção de um conhecimento e um sentido para a vida, mesmo que o narrador não tenha vivido a experiência em sua própria pele, mas apenas ouvido falar sobre ela. (BENJAMIN, 2012 g). O mesmo acontece com a escrita. A narrativa escrita é composta por um conjunto de conteúdos, imagens, alegorias, metáforas e significados que são tecidos intencionalmente pelo narrador para representar todas as nuances da realidade vivida, mas que por vezes nos convida a refletir também sobre outros sentidos ao que é narrado.

Excetuando-se as suas diferenças, não é exagero afirmar que em ambas as linguagens há uma construção de correspondências que fundam um saber sobre o mundo ou sobre a realidade externa que, por conseguinte, nos ajudam a assimilá-lo, compreendê-lo e vivê-lo. Por essa razão, a linguagem, como organizadora e produtora de nossas percepções, atua como uma espécie de mediação entre nós e aquilo que percebemos ou, de acordo com as próprias palavras de Benjamin (2012 c, p. 121-122) como o “*medium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas”.

Seguindo essa linha de raciocínio, a linguagem e a escrita são semelhanças não-sensíveis cujo papel é criar uma relação figurativa entre o saber humano e o mundo. O objetivo do conhecimento proveniente da mimese presente na linguagem e na escrita,

nessa esfera, não é criar uma verdade sobre a realidade percebida, mas uma correspondência ou uma figuração. Para que isso aconteça, articulam-se em seu interior duas dimensões que lhe são características expressas em uma esfera semiótica, ou comunicativa, e mágica:

Essa dimensão – mágica, se se quiser – da linguagem e da escrita não se desenvolve isoladamente da outra dimensão, a semiótica. Todos os elementos miméticos da linguagem constituem uma intenção fundada, isto é, eles só podem vir à luz sobre um fundamento que lhes é estranho, e esse fundamento não é outro que a dimensão semiótica e comunicativa da linguagem. Dessa maneira, o texto literal da escrita é o único e exclusivo fundamento sobre o qual se pode formar o quebra-cabeça. O contexto significativo contido nos sons da frase é, portanto, o fundo do qual emerge, num instante, com a velocidade do relâmpago, o semelhante. Mas, como essa semelhança não sensível está presente em todo ato de leitura, abre-se nessa camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra leitura, em sua significação profana e mágica. (BENJAMIN, 2012, p. 121).

Pelas indicações de Benjamin, os extratos da linguagem são compostos pela materialidade da língua, isto é, por sons, códigos, letras, palavras e todos os elementos que compõem o sistema convencional de signos; mas também por elementos extrassensíveis que fazem com que ela diga muito mais do que pretende dizer. Em outras palavras, o pano de fundo da leitura e da descoberta dos sentidos contidos é o texto em si mesmo que os subsidia, mas não apenas naquilo que oferta em si mesmo, mas no que sugere ao leitor. A linguagem, nessa esfera, oferta uma base ou o sentido estrito para a descoberta de sua dimensão mimética cujo intuito é a descoberta do novo, do oculto e da leitura do mundo. Dessa forma, conforme aponta Benjamin (2012c, p. 120) “é, portanto, a semelhança não-sensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e igualmente entre o falado e o escrito. E o faz de modo sempre inteiramente novo, originário, irreduzível”.

Há na linguagem que conhecemos hoje elementos perceptíveis e não-perceptíveis que ora demonstram que a língua tem a intencionalidade de comunicar, ora demonstram que ela comunica muito mais do que pretende. Isso fica mais claro se entendemos o percurso pelo qual ela passou ao longo do tempo. Na gênese da linguagem, conforme aponta Benjamin (2013), havia uma linguagem criadora a qual Deus fez uso para originar o mundo. Com a criação da espécie humana, ele “liberou no homem a linguagem que lhe havia servido, a *ele*, como *meio* de Criação”. (BENJAMIN, 2013, p. 62). A linguagem

adâmica disposta aos homens, antes do pecado original, operava, então, como uma espécie de prolongamento da nomeação das coisas da natureza para que estas revelassem, pelo nome, a sua essência. (ROUANET, 1990). Nesse estado original ela se comunicaria em si mesma, pois a sua função era criadora:

Mas o ritmo da criação da natureza (conforme Gênesis, 1) é: Haja...- Ele fez (criou) – Ele chamou. – Em alguns atos criadores (1, 3; 1, 14) intervém unicamente o “Haja”. Nesse “Haja” e no “Ele chamou”, no início e no fim dos atos, aparece, a cada vez, a profunda e clara relação do ato criador com a linguagem. Este começa com a onipotência criadora da linguagem, e ao final a linguagem, por assim dizer, incorpora a si o criado. (...) Ela é aquilo que cria, e perfaz, ela é palavra e nome. (BENJAMIN, 2013, p. 61).

Com o pecado original, porém, essa linguagem adquiriu novos contornos e o desejo pelo conhecimento/esclarecimento, ao se comer o suposto fruto proibido e ser expulso do paraíso, lançou a ela outra função, a comunicativa, cujo papel, conforme justifica Rouanet (1990, p. 118), é falar “sobre as coisas, atribuindo-lhes, abstratamente, propriedades, através de atos de julgamento” tendo que discernir o bem e o mal. Isso significa, conforme explicita Rouanet (1990), que se em sua gênese o conhecimento advindo da linguagem era o do nome, a queda põe fim à linguagem adâmica e dá início ao verbo humano a partir do qual o homem aprendeu a relacionar-se com a linguagem na medida em que pudesse transformá-la “em meio (a saber, meio para um conhecimento que não lhe é adequado), e com isso [transformá-la] também, pelo menos em parte, em mero signo”. (BENJAMIN, 2013, p. 68). Em outras palavras:

(...) seu castigo consiste numa espécie de maldição semântica, na obrigação de significarem, de serem meros instrumentos, de servirem para a comunicação de conteúdos. Se o trabalho é o preço social da desobediência, seu preço cognitivo é a opacidade das coisas às palavras, o calvário da abstração, a perda do concreto, o soterramento do nome pela proposição, do saber imediato pelo julgamento, da intuição fundadora pelas categorias da lógica. (ROUANET, 1990, p. 122).

Com essa transformação percebida na evolução da linguagem, Benjamin sugere que devemos extrair dela algo que vá além da esfera comunicativa e que faça despontar os sentidos que não são dados apenas por esta, pois “a linguagem nunca é somente comunicação do comunicável, mas é, ao mesmo tempo, símbolo do não-comunicável”. (BENJAMIN, 2013, p. 72). São os sentidos insuspeitos ou não-comunicáveis que mobilizam a leitura do mundo, já que ela não pode ser limitada, porque o que comunica

não é mensurável”. (MURICY, 2009, p. 106). O refúgio da mimese na linguagem oral e escrita e o acesso às camadas de leituras aventadas por Benjamin nos remetem, ainda, à própria problemática da mimese originária e, conseqüentemente, à impossibilidade do total domínio da razão/esclarecimento no âmbito da comunicação.

Conforme apontam Adorno e Horkheimer (1985) toda pretensão do esclarecimento sempre se orientou no desejo humano pela explicação e pela necessidade de nomear. Nomear aqui, entretanto, possui outra função, qual seja, esgotar no conceito o que é apreendido para que ele soe menos ameaçador. A relação humana com a linguagem, nesse caso, é meramente instrumental, isto é, se aprisiona na antinomia sujeito-objeto. (MURICY, 2009). Na ótica de Benjamin, entretanto, o domínio sobre a linguagem não foi completamente exercido, pois “a capacidade mimética original, pela qual o homem descobria na natureza analogias e correspondências”, produziu a própria linguagem. (ROUANET, 1990, p. 115). Benjamin obviamente reconhece “que o ser humano comunica sua própria essência espiritual (na medida em que ela seja comunicável) ao nomear todas as outras coisas”. (BENJAMIN, 2013, p. 54). Ou seja, nós nos comunicamos quando nomeamos e isso é perceptível desde a Criação. O que parece constituir um problema, no entanto, é a linguagem encerrar-se estritamente em sua esfera comunicativa.

Afirmar o deslocamento e o refúgio da mimese na linguagem e os significados que orbitam em sua estrutura, por exemplo, por si só evidenciam que o acesso aos sentidos que emergem da escrita são possíveis, pois eles escapam à instrumentalização operada pela racionalidade. Aliás, o próprio refúgio sugere um abrigo seguro às formas de pensar abstratas e racionais. (GAGNEBIN, 2005). A linguagem, nessa lógica, ao contemplar elementos miméticos à leitura profana que não se restringem exclusivamente à esfera linguística, abre um leque de possibilidades à novas leituras. Não por acaso, “a clarividência confiou, no decorrer da história, à escrita e à linguagem as suas antigas forças”. (BENJAMIN, 2012c, p. 122). E elas confluem na linguagem:

Será que o homem comunica a sua essência espiritual *através* dos nomes que ele dá às coisas? Ou *nos* nomes? O paradoxo da questão contém a sua resposta. Quem acredita que o homem comunica sua essência espiritual *através* dos nomes, não pode, por sua vez, aceitar que seja a sua essência espiritual o que ele comunica, pois isso não se dá através de nomes de coisas, isto é, não se dá através das palavras com as quais ele designa uma coisa. (BENJAMIN, 2013, p. 55).

A linguagem, nessa lógica, comunica muito além do que aquilo que dispõe o seu sistema linguístico de modo que não está completamente suscetível ao domínio que também se opera nesse âmbito. A abertura aos significados testemunham que ela constitui um campo de saber não completamente submetido ao domínio da razão. Nas camadas da linguagem de que fala Benjamin, mais do que comunicar ela constitui o *medium* necessário à captação de sentidos que operam entre o percebido e o descoberto, isto é, entre o sensível e o extrassensível. Por essa razão, a mimese deslocada na linguagem ainda consegue sobreviver na arte, na brincadeira infantil, no jogo, no corpo e na infância, que são formas de expressar-se ainda dispostas à experimentação e receptíveis a esses sentidos dispostos ao entendimento.

Por fim, a linguagem constitui o último grau da capacidade mimética e o seu aprendizado, seja da linguagem falada ou escrita, retoma aquilo que Gagnebin (2005), recorrendo ao pensamento de Benjamin, aponta como a transformação ontogenética do comportamento mimético expressa pelos esforços do sujeito em inscrever e materializar o pensamento, o conhecimento e a cultura por meio de códigos, palavras, imagens, letras, ou outros elementos necessários à representação. À guisa de exemplo, o hieróglifo, a escrita rúnica e sua evolução para a grafologia moderna demonstram que o que mobilizou o homem a passar da transcrição das paredes das cavernas à linguagem escrita não foi meramente a convenção social, cultural ou linguística, mas o desejo e o prazer pela representação e pela inscrição do pensamento por meio da linguagem e das semelhanças:

A moderna grafologia ensinou-nos a identificar na escrita manual imagens, ou antes, quebra-cabeças, que o inconsciente do seu autor nela estava oculta. É de supor que a faculdade mimética, assim manifesta na atividade de quem escreve, tenha sido altamente significativa para o ato de escrever nos tempos recuados em que a escrita se originou. A escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências não-sensíveis. (BENJAMIN, 2012 c, p. 121).

Esse impulso mimético que produz as semelhanças é comum a todas as formas de expressão artísticas e constitui um fator essencial para a aprendizagem humana. Essa aprendizagem pela mimese, que na infância se dá pelo movimento do jogo e da experimentação, conforme vimos com as brincadeiras infantis; se estende também às formas com que nos relacionamos com a linguagem. O modo como a criança aprende a falar, escrever e assimilar a sua realidade externa decorre da experimentação da língua.

Eis outro exemplo. Nesse caso, conforme ressalta Gagnebin (2005), as palavras, mais que entendidas como convenção social, é antes mesmo dessa assimilação som experimentado, repetido e representado pela criança. O mesmo acontece com a escrita, ao representar as letras do alfabeto ela segue as normas e a arbitrariedade do signo utilizando-se dos modelos dispostos por seu código linguístico, mas ao produzir esse modelo a criança produz a sua imagem e constrói uma relação figurativa entre ela e o que será representado na escrita. (GAGNEBIN, 2005).

Por essa razão, a linguagem, seja ela falada ou escrita, possui a qualidade de ofertar esses significados no que compete à sua dimensão semiótica, mas sobretudo, de fazer emergir também outros sentidos em sua função mimética. Nesse caso, a partir dos significados próprios da língua outras semelhanças são percebidas de modo que de uma semelhança dita perceptível emergem outras não-sensíveis expressas pela descoberta do novo. Essa descoberta é transformadora, sobretudo se pensarmos, conforme sugere Gagnebin (2005), nas narrativas que se dedicam a elaborar o passado. Nelas, intenta-se iluminar o passado como condição essencial para se transformar o presente. No entanto, o passado só pode ser transformado se buscarmos nas narrativas já inscritas na memória do coletivo os indícios que façam emergir uma outra história possível. Aqui o desafio lançado por Benjamin ao historiador em seu ensaio “Sobre o conceito de História” (2012h), por exemplo, se aproxima desse trabalho de leitura do mundo para além do que o historicismo linear e progressista já se propôs a narrar sobre os fatos históricos.

Essa elaboração comprometida do passado, observada sobretudo nas literaturas de testemunho e cujo objetivo é fazer vir à tona uma nova história sobre ele, parece aproximar-se do exercício proposto por Benjamin pela leitura do mundo e pela emergência do novo. O desafio aqui, portanto, é descobrir e apontar nas linguagens artísticas aquilo que Benjamin chama de semelhança não-sensível, isto é, aquilo que nosso entendimento não pode alcançar ou dominar completamente, mas do qual podemos apenas nos aproximar. Essas semelhanças, para usar imagens que são caras ao autor, seriam como restos de discurso e de memória que se acumulam aos nossos pés e chamam por sua elaboração. São restos que chamam por essa dimensão mimética da linguagem cujo intuito é descobrir os sentidos insuspeitos daquilo que, em sua aparência, já foi narrado. O que a linguagem da mimese nos sugere, em suma, é a descoberta e a elaboração das imagens que, presentes no texto, na narrativa, na imagem ou na representação, façam vir à tona outras narrativas possíveis sobre o objeto.

Em face do que expusemos até aqui, podemos concluir que a mimese em Benjamin reafirma a importância da semelhança como elemento mobilizador dos processos de percepção e produção do símile a partir dos quais se é possível não só apreender a realidade, mas criar correspondências, ou seja, relações de aproximações insuspeitas entre natureza e representação. É por essa razão que a atividade mimética, conforme aponta Momm (2011, p. 94) produz “essa aproximação, mistura entre sujeito e objeto, [que] não só permite ao sujeito mais bem (re) conhecer o objeto, mas (re) conhecer a si mesmo. (...) Ademais, a renúncia do sujeito é momentânea e o perder-se se mostra como condição para encontrar-se”. São essas aproximações ocasionadas pelo fazer mimético, portanto, que nos permitem dizer a realidade e, ao mesmo tempo, lidar com ela por meio da representação que se pretende crítica, mas que também pode ser lúdica, criativa, prazerosa, figurativa e alegórica.

Considerando-se todas as transformações históricas percebidas na faculdade mimética e a tese fundamentada por Benjamin sobre o seu deslocamento para a linguagem, acreditamos que o fazer mimético presente nas diferentes linguagens dispostas à representação, e não só na oral e na escrita, possam intermediar nossa relação com o mundo para melhor compreendê-lo, aprender sobre ele e elaborá-lo, já que a sua teoria sobre a mimese “se estende a uma variedade de esferas, como a arte e a crítica da cultura”. (ROUANET, 1990). A inscrição da semelhança por meio da representação mimética nos possibilitaria, desse modo, uma aproximação não violenta ao objeto. A relação sugerida entre mimese e conhecimento, portanto, nos convida a pensá-lo para além dos conceitos que lhe são atribuídos, ou seja, a partir das correspondências criadas pela arte mimética que o dizem sem violentá-lo. Nossa proposta, obviamente, não é substituir o conhecimento por formas de saber provenientes exclusivamente da linguagem mimética, mas colocar o pensamento em novas relações, sobretudo por meio de expressões artísticas provenientes do campo da arte que não deixam de ser também miméticas:

Como a linguagem, a arte é mímesis. (...) Mas o que ela imita não é o real empírico, e sim o real enquanto rede de correspondências, tal como percebido pelo primitivo, e tal como ele pode se oferecer, novamente, ao olhar do artista, adestrado nas cifras do mundo. O artista capta correspondências no tempo e no espaço, e as copia em sua obra, cabendo ao crítico reconstruir, através de uma visão segunda, essa visão original. (ROUANET, 1990, p. 124).

As contribuições teóricas de Benjamin sobre a mimese, conforme aponta Rouanet (1990), são transpostas à arte e extrapolam a esfera linguística se estendendo também às outras linguagens artísticas que compõem o vasto campo da estética. Por essa razão, para além das narrativas orais e escritas, acreditamos que as representações artísticas contemporâneas, entendidas aqui como produtoras de correspondências, podem intermediar nossa relação com o mundo nos ajudando a pensar a nossa realidade e as experiências próprias da nossa temporalidade. Obviamente o desafio aqui é grande, sobretudo se levarmos em conta que a faculdade mimética, conforme destaca Benjamin (2012), se transforma em relação direta com as próprias mudanças nos modos de vida, de percepção, de organização espacial e social e da temporalidade.

Não por acaso, o diagnóstico do autor sobre o declínio da experiência, suas críticas tecidas à modernidade, as inúmeras transformações de caráter econômico, cultural, social, histórico e político observadas por ele e evidenciadas por nós no capítulo anterior testemunham as modificações refletidas nos nossos modos de ser, perceber, vivenciar, relacionar e experimentar. Todas essas transformações são percebidas quando Benjamin se dedica a pensar no tempo das comunidades em detrimento dos grandes grupos; no declínio da arte de contar em face do surgimento de outras formas de comunicação; no espaço coletivo habitado pela comunidade em contrapartida ao espaço urbano fantasmagórico; na prática da vivência em contrapartida à da experiência; e na percepção acelerada produzida pelas demandas.

Todos esses fatores incidem diretamente não só sobre a percepção, como também sobre a capacidade humana de produzir semelhanças, sobretudo se considerarmos a compreensão de Benjamin a respeito das transformações históricas sentidas tanto no sentido filogenético quanto ontogenético da faculdade mimética. Nessa lógica, se as semelhanças percebidas não são imutáveis, tampouco os nossos modos de perceber e de produzir semelhanças poderiam sê-lo. É nessa perspectiva que localizamos a técnica e os seus aparatos como elementos característicos de nosso presente que também são transpostos às linguagens artísticas.

Nesse caso, Benjamin não ignorou essa presença e nem as expressivas possibilidades de extrair de uma arte reproduzível algo que, assim como fizera Baudelaire, Proust, o *flâneur* de Baudelaire e o narrador, se traduz como exercício heroico de retirar dessa arte não aurática algo que possa ser traduzido em experiência em nosso presente.

Desse modo, se a arte constitui “o último resíduo do dom mimético”, (ROUANET, 1990, p. 124) é nela que autores como Baudelaire e Proust perceberam e descobriram as correspondências que os permitiram fundar um conhecimento sobre o presente reconstruindo, ao mesmo tempo, o seu passado histórico. Essas correspondências, como aponta Benjamin (2015), foram tecidas na lembrança por meio da qual a poesia e o romance se converteram em instrumentos de expressão e representação de similitudes. As correspondências temporais poetizadas e romanceadas por esses autores se perduram no tempo, determinando a vida histórica da obra, porque falam conosco e produzem em nós uma catarse. É por essa razão que somos remetidos ao passado histórico de Proust e Baudelaire, pois há aqui uma tradição narrada cujo testemunho é delineado a partir da expressão das correspondências que permitem em nós o seu reconhecimento.

Não só esses autores, como também todas as personagens que sugerimos acima figuram nos ensaios de Benjamin como protagonistas que ousam extrair das imagens de nossa contemporaneidade outros sentidos para a vivência dessa realidade não só atribuindo a ela outra forma de narratividade, como também descobrindo e (re) inventando novas imagens e correspondências. Nas leituras do filósofo sobre Baudelaire e sua lírica, por exemplo, ele nos convida a pensarmos a experiência moderna a partir do pouco, do trivial, ou seja, da vivência e dos choques que marcam a vida no presente. Faz isso tomando a lírica baudelairiana como objeto de reflexão e crítica de nossa temporalidade. Nesse caso, a poética é instrumento de explicitação e tencionamento do real, mas também de atribuição de sentidos às vivências sentidas a partir das transformações próprias da temporalidade. Em tempos em que a tecnologia está presente em todos os âmbitos da vida e mesmo na cultura, não podemos ignorar a presença das linguagens artísticas modernas que testemunham a vida cotidiana e a tomam como objeto de representação estética.

A título de exemplo, ao referenciar-se na poesia de Baudelaire, Benjamin (2015) a toma como uma espécie de narrativa de contrachoque em que o esforço heroico do poeta consiste em iluminar o presente, evidenciar as suas fragilidades, mas, sobretudo, criar uma nova experiência a partir dos seus restos e fragmentos. Nesse caso, a importância da poesia baudelairiana se expressa pela rede de correspondências tecida pelo poeta para percebermos a realidade, criticá-la, mas também transformá-la. Em razão do exposto, as correspondências criadas a partir da escrita poética não só exploram outros sentidos ao vivido, como também fazem emergir outras experiências históricas que nos conectam às

diferentes temporalidades (ROUANET, 1990). O papel da mimese na arte, nessa esfera, é aproximar-se do empírico pela construção de semelhanças/correspondências e, ao mesmo tempo, descobrir nelas os sentidos desse empírico:

Se assim é, a arte só pode copiar o mundo enquanto estrutura de correspondências copiando, ao mesmo tempo, o véu que se interpõe entre o olhar e essa estrutura, e que está, ele próprio, com relação de correspondência com ela, citando essa estrutura, aludindo a ela, escondendo-a, manifestando-a. A arte é a unidade do que vela e do que é velado: ela implica pois a percepção e produção do semelhante, e a percepção e produção do véu que interfere com a visão do semelhante, tornando-a, paradoxalmente, possível. (...) Assim, tanto em seu sentido histórico como natural, o objeto artístico é uma presença-ausência, um *Schein* cujo conteúdo é constituído, no eixo temporal, pela interpretação do agora e do antes, e no eixo espacial pela interpenetração do aqui e do alhures: um objeto que se define em si mesmo e por sua correspondência com dimensões que lhe são alheias (...) Ao mesmo tempo que recolhe essas correspondências no tempo e no espaço, e se relaciona mimeticamente com elas, a arte constitui um sistema significativo próprio, que está tão longe de se esgotar na função do desvendamento das similitudes espaciotemporais, como a linguagem em sua função de revelar correspondências suprassensíveis. (ROUANET, 1990, p. 126-127).

Considerando-se a importância da arte como expressão privilegiada da mimese e as mudanças sentidas tanto nos processos de percepção quanto de produção de semelhanças, acreditamos ser possível pensar a realidade a partir do que a linguagem artística moderna, associada à técnica, pode nos oferecer como fruição estética desse real. Esse é um exercício que, conforme justificamos, consiste em tomar como ponto de partida para a reflexão aquilo que é pouco, ou seja, a expressão de uma arte não aurática que, no entanto, possa testemunhar a realidade e problematizá-la de modo criativo. A teoria mimética de Benjamin atua justamente no sentido de pensarmos o papel da arte como representação de analogias ou correspondências que nos auxiliam a tensionarmos o real, jogarmos com ele e reconstruí-lo. Se esse exercício é produzido na linguagem, na narrativa, na poesia e na literatura, podemos ampliar essa tarefa a outras linguagens. Nesse caso, o romance e o cinema, como expressão estética de uma arte não aurática, podem operar aqui como uma crítica e esclarecimento do real a partir da própria apropriação dessas linguagens que se sustentam hoje como atividade mimética e modos de produção de semelhanças que tomam o choque e a vivência moderna como objeto de suas narrativas.

Não por acaso, Benjamin manifesta certa simpatia pela fotografia, pelo teatro e também pelo cinema, sobretudo nos ensaios “Pequena história da fotografia” (2012 b), “Que é o teatro épico?” (2012 a) e “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013); em que vê na produção estética contemporânea formas criativas de representação da vida e das experiências modernas por meio das quais as linguagens produzidas pelos aparatos técnicos modernos abrigam em si um potencial criador, crítico e emancipador. Benjamin vislumbra na técnica um aparato muito mais aprimorado, do qual não podemos ignorar, disposto à representação mimética. É o caso das linguagens miméticas contemporâneas expressas pelo cinema e pelas narrativas inauguradas com a vivência, no sentido da *Erlebnis*, de nossa vida contemporânea.

O desafio que mencionamos anteriormente se expressa aqui em encontrarmos na linguagem mimética moderna modos de perceber e explorar os sentidos para a nossa experiência contemporânea ofertados a partir das imagens de que dispõem as linguagens dispostas à representação para elaborarmos e darmos voz às nossas experiências. Nesse sentido, o romance e o cinema, como expressões privilegiadas dessa estética moderna, ilustram aqui duas vertentes da arte que estão centradas, por um lado, na experiência inaugurada na modernidade, qual seja, o indivíduo isolado que vê no romance a possibilidade de semelhança com o real; e, por outro, no contato estabelecido entre o homem e a tecnologia cujo cinema representará não só o novo como também intermediará a relação entre o homem, a técnica e o mundo mobilizando formas de percepção e produção de semelhanças completamente novas sobre a realidade. Isso significa que se a modernidade não se sustenta mais na experiência transmissível do relato, ela “requer uma atitude, a saber, uma escrita: o romance, a historiografia, uma nova lírica”. (MURICY, 2009, p. 15). Dito de outro modo, é preciso buscarmos novas formas de elaboração para as experiências contemporâneas. A nosso ver, o cinema e o romance podem assumir essa tarefa.

Cabe ressaltarmos, por fim, que o cinema e a narrativa ocupam lugar de destaque na filosofia da linguagem, da narração e da estética benjaminianas, sobretudo nos ensaios que compõe a coletânea “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013) e “Obras Escolhidas I” (2012), além do volume das “Passagens” (2007). Nesses escritos, Benjamin observa a evolução nos modos de produção e reprodução cultural a partir dos quais as novas linguagens vão surgindo e se modernizando junto com a vida moderna. O surgimento de novos modos de produzir semelhanças, e portanto de novas linguagens

artísticas, exige de nós um olhar atento para o papel dessas linguagens à representação, já que, conforme nos lembra Gagnebin (2005), é na arte que se refugia hoje o comportamento mimético.

A partir dos subsídios teóricos que Benjamin nos oferta para entendermos a importância e a potencialidade da mimese para o conhecimento, acreditamos que a linguagem do cinema e do romance possam favorecer a aproximação entre a representação e a realidade ao utilizarmos as imagens construídas por essas narrativas como meio relacional entre o que é representado e as experiências que acontecem, sobretudo, conforme veremos no último capítulo, no espaço escolar. Para fazermos isso, no entanto, é importante evidenciarmos a importância e os papéis da narrativa e do cinema na filosofia de Benjamin a fim de ressaltarmos, ao mesmo tempo, a sua potencialidade crítica em tempos em que a arte é atravessada pela sua reprodutibilidade técnica. Assim sendo, a proposta do nosso próximo capítulo é extrairmos do próprio aparato técnico algo que nos possibilite atribuir sentido ao que vivemos. Aqui o cinema e o romance se apresentam como linguagens privilegiadas para narrarmos aquilo que percebemos e, sobretudo, para usar uma metáfora cara a Benjamin, para utilizá-las como o *medium* necessário à leitura profana sobre as experiências que acontecem na escola.

---

### **CINEMA E ROMANCE EM WALTER BENJAMIN: AS POSSIBILIDADES DA ARTE EM TEMPOS DE REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA**

Conforme viemos apontando em nosso itinerário, a produção estética das semelhanças, transpostas ao campo da arte, de acordo com Benjamin (2012 c), contém em sua natureza o impulso mimético e o desejo naturalmente humano pela criação artística. A expressão dessas linguagens, longe de ser tradicionalmente restrita à fidedignidade com que os objetos devem ser representados, pressupõe na teoria benjaminiana da mimese que este é um exercício também pedagógico cujo papel é não só ordenar perceptivelmente a realidade mas, ao fazê-lo, ensinar o indivíduo a lidar com ela e, portanto, experimentá-la.

A ponte relacional entre a arte e a realidade que Benjamin delineia em seus escritos sobre a capacidade mimética abre um leque de possibilidades para pensarmos a produção artística para além de seus fins imitativos ou regressivos. A originalidade de sua crítica está em supor que o conhecimento oriundo do fazer mimético é traduzido aqui pelas correspondências ou pelas semelhanças que ela busca na representação de uma realidade que é percebida e reconhecida culturalmente e que, portanto, não pode ser esgotada ou elevada à condição de uma verdade. Pensadas por esse prisma, as expressões artísticas, em qualquer forma assumida, têm a qualidade de nos aproximar do objeto, mas, ao mesmo tempo, de conservar certa distância que preserve a sua singularidade. O valor simbólico de sua representação, nesse caso, reside em sua capacidade de suscitar diversos sentidos ao percebido que sempre se reinventam, se renovam ou são descobertos pela linguagem da arte de modo mais criativo, lúdico e prazeroso. (GAGNEBIN, 2005).

Essa descoberta dos significados que orbitam em torno do percebido e o desejo pela sua estetização é uma prática percebida desde os primórdios até os nossos dias. Os exemplos apontados por Benjamin acerca das inscrições nas paredes das cavernas, que originaram as escritas rúnicas e os hieróglifos até a sua evolução à grafologia moderna, por exemplo, ilustram a capacidade e a necessidade humana de encontrar técnicas diferenciadas e mais evoluídas para a representação estética ou linguística daquilo que é percebido na cultura. Nesse caso, considerando-se, segundo o autor, que nem a faculdade mimética e nem as semelhanças percebidas na natureza externa permaneceram inalteradas

ao longo do tempo, tampouco a sua produção poderia sê-lo. Isso significa que os indivíduos progressivamente se expressaram por meio de técnicas próprias e dispostas à representação que pouco a pouco foram sendo descobertas e renovadas. Por essa razão, o fazer mimético em Benjamin envolve, além de sua óbvia discussão sobre o seu papel, os seus vínculos com as novas formas de percepção contemporâneas e as técnicas de produção de semelhanças utilizadas que irão determinar a própria relação do homem com a tecnologia e os seus reflexos sobre o campo da arte. (BENJAMIN, 2013).

Nessa perspectiva, conforme destaca Gagnebin (2011), a análise benjaminiana sobre a modernidade e o seu diagnóstico sobre o declínio da experiência e o fim das narrativas tradicionais gotejam em suas discussões sobre “as transformações estéticas que chegam à maturação no início do século XX e subvertem a produção cultural, artística e política (...), pois Benjamin liga indissociavelmente as mudanças da produção e da compreensão artísticas a profundas mutações da percepção (*aisthêsis*) coletiva e individual”. (GAGNEBIN, 2011, p. 55). Pelo exposto, as inovações técnicas e os novos modos de vida na contemporaneidade se estenderam também às formas de produção e compreensão artística e cultural do século XX que passou a contar com uma infinidade de linguagens na produção do símile.

Embora o ponto de partida para essa análise seja a reprodutibilidade técnica, Benjamin aponta um torso nesta questão ao supor o valor da produção artística reprodutível não aurática em proveito, por exemplo, da representação, da crítica, do pensamento, da formação e, contemplando um viés também político, das minorias e daqueles que são excluídos da cultura em razão de sua apropriação por parte de uma classe dominante que almeja outros fins que não os estéticos. Por essa razão, os reflexos do esfacelamento da experiência e do declínio da arte de contar produzidos pela modernidade e transpostos às novas formas de percepção se estendem à crítica da arte em tempos em que as técnicas de reprodução cultural ousam criar novos meios de representação. A partir dessas transformações é que podemos localizar a leitura sobre o problema da reprodutibilidade técnica que atravessa a linguagem da arte em nossa contemporaneidade.

Segundo Benjamin (2013), um dos maiores desafios lançados ao tema em nossos dias é a sua reprodutibilidade em grande escala e a necessidade de extrairmos de uma arte não aurática elementos pedagógicos que possam intermediar nossa relação com a técnica, que nos auxiliem a lidar com as vivências cotidianas e que nos ajudem a traduzi-las em

experiência narrável. Essa leitura sobre o predomínio da técnica na arte está presente em seu ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013) no qual o autor diagnostica a perda da aura na arte em tempos em que a tecnologia invade não só os espaços públicos e privados, como também a cultura.

Se nossa percepção foi alterada, conseqüentemente os modos de produção artística resultantes desse processo também o foram. É aqui que figuram as expressões artísticas não auráticas que, próprias da modernidade, intermediam a relação do homem moderno com o seu meio e a sua temporalidade. Nessa lógica, a percepção e a produção de semelhanças hoje estão vinculadas a esses processos criativos que tem nas novas linguagens seus meios de representação do real. Dentre elas, o cinema, a fotografia, o romance, o teatro, dentre inúmeras outras, são artes que se sustentam numa temporalidade marcada pela rapidez nos modos de perceber e pelo excesso de estímulos que nos afetam e demandam toda a nossa atenção. Por essa razão, o cinema e o romance figuram aqui não só como meio de percepção e aproximação do homem moderno com a técnica, mas, sobretudo como representação e elaboração de uma realidade fragilizada cujos fragmentos colocam o cinema e a literatura a serviço do pensamento. Assim sendo, a proposta deste capítulo é extrair da técnica e de uma arte reprodutível modos de entendermos e experimentarmos a realidade pela elaboração proposta pelo cinema e pelo romance que, ao exercitarem a relação humana com a técnica, podem exercitar, ao mesmo tempo, atitudes de crítica, reflexão e, portanto, de formação dos indivíduos.

### **3.1 Aura, técnica e reprodutibilidade técnica em Walter Benjamin.**

O interesse de Benjamin pelas expressões artísticas contemporâneas pulula em vários ensaios de sua extensa bibliografia ocupando lugar de destaque em seu pensamento filosófico. Desde os fragmentos de seu projeto das “Passagens” (2007), dos aforismos de “Rua de mão única” (2013), de algumas passagens de “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire” (2015), de “Pequena história da fotografia” (2012b) até o acabado ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013), Benjamin se ocupou com a difícil tarefa de “investigar a relação entre a tradição e a técnica de reprodução” (BENJAMIN, 2007, p. 511) ou com as influências das técnicas de reprodução na arte e as mudanças provocadas por ela não só nas formas de representação como também na recepção e na percepção das obras. (SCHOTTKER, 2012).

O ponto de partida da teoria materialista sobre a arte é o capitalismo avançado ou “o desenvolvimento da arte sob as condições de produção atuais” (BENJAMIN, 2013, p. 51-52) que são determinantes às formas de recepção, à experiência do espectador com essas obras e às mudanças econômicas, políticas e sociais que recaem sobre ela:

Desde meados da década de 1920, as reflexões de Benjamin apontam para duas questões centrais: primeiro para a questão do processo da escrita, que se ampliará até a problemática do impacto público de textos; em segundo lugar, para as mídias visuais de massas e sua influência nas formas de arte e de experiência. (SCHOTTKER, 2012, p. 45).

Esse debate, que incidirá diretamente em nossa posterior discussão sobre o romance e o cinema como representações máximas dessas duas questões centrais apontadas por Schottker; no entanto, não parece conter tons tão pessimistas. Pelo contrário. Na história da arte delineada a partir dos polos entre tradição e aura, por um lado, e modernidade e perda da aura, por outro; Benjamin parece encontrar um torso nesta questão quando ousa buscar na arte não aurática ou reproduzível elementos críticos e elucidadores de nosso tempo e de nossa realidade que dão às expressões artísticas contemporâneas o importante papel de intermediarem a nossa própria relação com a técnica.

Segundo o filósofo (2012), a obra de arte sempre foi reproduzível, pois “o que seres humanos fazem pode ser imitado por outros”. (BENJAMIN, 2012, p. 10). Este é o caso “dos estudantes [que] copiavam obras como forma de se exercitar, [dos] mestres [que] as reproduziam para divulgá-las, e finalmente [de] outras pessoas [que] as copiavam para ganhar com isso”. (BENJAMIN, 2012, p. 10). O que se modifica, no entanto, são as técnicas de reprodução. Nas primeiras práticas de reprodução artística, por exemplo, sobretudo entre os gregos, a fundição e a cunhagem eram os únicos métodos de reprodução. Por serem pouco reproduzidas e feitas para a eternidade, preservava-se a originalidade e a unicidade das obras de arte que as inseria, por sua vez, na história e na tradição comum.

Seguindo essa linha de raciocínio, a história da arte é demarcada tradicionalmente pelo seu caráter contemplativo e aurático em contraponto a uma arte distraída e não aurática própria da modernidade cujo divisor de águas é a reproduzibilidade técnica das obras. (BENJAMIN, 2013). Benjamin não sustenta qualquer dicotomia entre os conceitos

invalidando um em detrimento de outro, muito pelo contrário, ele ousa afirmar as contribuições das práticas artísticas da atualidade em tempos em que a aura das obras teriam se dissipado. A partir dessas conceituações, o que seria a arte aurática ou que fatores determinariam a aura de uma obra?

O conceito de aura em Benjamin, conforme assinala Palhares (2006), aparece pela primeira vez em “Pequena história da fotografia” (2012 b), posteriormente em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013) e, por fim, nas páginas finais de “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire” (2015). Este conceito, no entanto, ao menos em termos teóricos não foi criado por Benjamin, sua origem está situada na Grécia antiga cuja posterior apropriação pelos romanos ampliou o seu sentido para o campo visual se estendendo até o século XX quando foi comum associar a aura à espiritualidade das pessoas. (SCHOTTKER, 2012). Nesse caso, o uso da aura na tradição grega, que diz respeito a uma espécie de brisa envolta dos seres sagrados, foi progressivamente sendo tomada e simbolizada pela tradição religiosa como uma auréola ou um círculo dourado sobre as cabeças que aponta “um procedimento universal de valorização sagrada ou sobrenatural de um personagem”. (PALHARES, 2006, p. 13). Talvez por essa razão a representação da auréola dos santos se estendeu também a pessoas comuns de onde se extraiu o seu uso como essa luz que emana da interioridade e se materializa visivelmente ou não ao olhar dos outros.

A partir dessas conotações um tanto espiritualistas e abstratas, porém, Benjamin avança nas discussões e se apropria esteticamente da aura de maneira criativa demarcando o seu próprio entendimento sobre o tema ao apontar uma definição que é comum aos três ensaios:

Mas o que é a aura, de fato? Uma trama peculiar de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja. Observar calmamente, em uma tarde de verão, uma paisagem montanhosa no horizonte, ou um ramo que joga sua sombra sobre o observador - é isso que significa respirar a aura dessas montanhas, desse ramo. (BENJAMIN, 2013, p. 57).

Das definições comuns, um dos principais elementos que determinam a aura de uma obra é a sua inserção espaço-temporal na tradição ou aquilo que Benjamin (2013) chama de “o aqui e agora” que fazem com que a obra possua uma existência única, uma originalidade e uma autoridade na tradição cultural. Dito isso, a aura seria aquilo que nos

fala, mesmo apesar de sua distância temporal em relação a nós, mas que se aproxima ao mesmo tempo para dizê-lo. Ela pressupõe, portanto, uma dialética entre proximidade e distância que conserva a duração e a continuidade do valor simbólico da obra tornando-a autêntica e única. O peso cultural e tradicional de uma Gioconda, por exemplo, é válido para todas as culturas, muito embora ela possa conter valores diferentes para cada uma delas. Isso significa que apesar das diferenças culturais que separam ou aproximam as culturas, as obras mais singulares são aquelas que estão inseridas na tradição histórica comum mantendo a sua unicidade e duração e fazendo com que esses bens culturais sejam tão simbólicos e duráveis que ainda sejam capazes de nos dizer e nos impactar mesmo em face da distância espaço-temporal que nos separa de sua criação.

Diz-se, assim, que uma obra de arte é autêntica quando, além de resistir ao tempo em sua estrutura física, o faz também em sua dimensão simbólica. A qualidade e a autoridade, portanto, advém do testemunho histórico que é capaz de suscitar e que nos fazem refletir e elaborar aquilo que é representado no objeto artístico. Seguindo este raciocínio, testemunho e duração estão imbricados, pois o objeto só pode fazer ecoar as suas imagens e o seu significado quando se perdura no tempo e faz com que uma distância se aparente concretamente por mais próxima que esteja de nós. Além disso, o que faz uma obra ser autêntica, segundo Benjamin (2013), é a exclusividade que tradicionalmente a mantinha inacessível ou oculta aos olhares dos espectadores e que, portanto, não era materialmente reproduzível.

Ao referir-se à exclusividade das produções artísticas, Benjamin traça um vínculo estreito entre a história de sua representação, recepção e inserção na tradição a partir das práticas culturais e ritualísticas ora mágicas ora religiosas de onde concluímos que originariamente elas estiveram a serviço da magia e eram definidas pelo seu valor de culto. No caso do ritual religioso, algumas notas de “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 2013) apontam, por exemplo, que inúmeras pinturas nasceram no seio da Igreja para serem utilizadas nos altares, nos cultos, durante as orações ou então encomendadas para eventos solenes. É o caso da Madona Sistina, de Rafael Sanzio, utilizada no sepultamento do papa Sixto, por exemplo. Nas pinturas de que dispunha a igreja era comum associar o valor de uma obra às suas práticas culturais. O mesmo acontecia no ritual mágico cujas produção e recepção das obras eram estritamente voltadas à contemplação e não à exposição pública. A expressão artística dos tempos mais remotos era produzida, dessa maneira, para criar uma representação, uma

imagem, uma alegoria ou uma semelhança do objeto percebido a fim de que somente os deuses pudessem vê-las. O contato direto com o objeto artístico, em suma, era restrito apenas a quem o produzira ou àqueles para quem ele fora produzido. Importa, dessa forma, que tal objeto existisse, mas que não fosse publicamente exposto:

A produção artística começa com imagens que servem ao culto. Nessas circunstâncias, devemos admitir que a existência dessas imagens era mais importante do que a possibilidade de serem vistas. O alce desenhado na caverna pelos homens da Idade da Pedra era um instrumento mágico. Os homens contemporâneos podiam vê-lo, sem dúvida, mas ele se destinava, antes de tudo, aos espíritos. (...) Certas estátuas divinas só são acessíveis aos sacerdotes na *cella*; algumas madonas permanecem cobertas durante quase o ano inteiro; outras estátuas em catedrais medievais não são visíveis aos observadores que se encontrem no piso térreo. (BENJAMIN, 2012, p. 16).

Se as primeiras produções artísticas estiveram a serviço do ritual e da magia e se toda produção estética é em sua essência reproduzível, Benjamin vê nessas antigas técnicas de expressão e no seu valor de culto formas ainda muito arcaicas de representação, quer seja dos homens quer seja da natureza externa, cujos papéis serviam, num primeiro momento à práxis, isto é, como atividade e indicação do procedimento mágico; como registro cultural desses procedimentos e de suas técnicas; como contemplação; mas não seria exagero afirmar que atuavam também como uma espécie de conforto perante as forças destrutivas ou ameaçadoras da natureza que aterrorizava os homens. Talvez seja por essa razão que para driblar o medo da morte e conservar a espécie, a produção manual de um objeto artístico se restringia apenas ao culto de modo que o seu ocultamento ao público resguardasse a sua contemplação somente para os deuses ou espíritos.

Com esse ritual, o homem criava as semelhanças com o mundo percebido, mas resguardava, ao mesmo tempo, a própria vida. Assim sendo, as primeiras formas de produção e representação artísticas estão vinculadas a uma técnica mais arcaica envolta no ritual mágico e religioso cuja finalidade, em suma, é perceber e ordenar perceptivelmente a natureza por graus artísticos de parentesco e semelhança que auxiliam, ao mesmo tempo, na conservação das comunidades humanas.

Com as inovações técnicas surgidas ao longo do tempo no âmbito da aparelhagem e da impressão, a perda da aura é sentida no século XIX com a diluição do valor de culto das obras e com o surgimento do valor de exposição que, em razão da extensão das

condições de produção à representação e recepção artística, tiraram os objetos artísticos de sua unicidade e os colocaram à disposição do mercado, do consumo e da reprodução massiva. Essas mudanças, segundo Palhares (2006) representam uma transformação não só no conceito de aura, mas também na própria história da arte quando são criados os procedimentos técnicos de reprodução. Isso significa que a arte inaugurada na era da reprodutibilidade técnica, diferente de outrora, não possui qualquer vínculo com a recepção contemplativa, mas se delinea com uma possibilidade de exposição cada vez mais crescente que alcança um exponencial tão expressivo que não caberia mais sequer considerar a sua autenticidade, a sua exclusividade ou a sua unicidade. (SELIGMANN-SILVA, 2013).

O valor de exposição é diagnosticado historicamente nos concertos do século XVIII cujas exposições a um público privado fizeram com que as obras passassem da contemplação exclusiva à sua exposição massiva. (BENJAMIN, 2013). Essa exposição foi ampliada ainda mais com as técnicas de reprodução que colocaram os objetos artísticos em grande escala para o acesso e consumo de uma minoria. É nessa perspectiva que a perda da aura está relacionada não só à reprodutibilidade, mas também à sua transformação em mercadoria disposta ao consumo. O consumo dimensionado ao campo da arte, no entanto, conforme veremos posteriormente, ampliará o campo de atuação e a função social dos objetos artísticos, portanto a fruição estética e a contemplação para novas funções que não propriamente estas. A partir desse deslocamento, a arte reprodutível moderna exigirá de nós uma reflexão sobre a técnica que ultrapasse esses limites, sobretudo o político, de modo que ela possa responder a essa problemática de modo crítico e revolucionário. Importa considerarmos, por enquanto, que a expansão das obras por meio de sua reprodução técnica atribuiu-lhe novo lugar e novas qualidades na discussão teórica da história da arte:

A exponibilidade da obra de arte cresceu em tal medida com os distintos métodos de reprodução técnica que, como na Pré-História, a transposição quantitativa entre seus dois polos se converte em uma modificação qualitativa de sua natureza. Pois, assim como na Pré-História a obra de arte se tornou, por meio do peso absoluto que repousava sobre seu valor de culto, primordialmente um instrumento de magia – de modo que somente mais tarde foi reconhecida como obra de arte -, ela tornou-se hoje, por meio do peso absoluto colocado sobre seu valor de exposição, um construto de funções totalmente novas. (BENJAMIN, 2013, p. 61).

A reprodutibilidade técnica das obras, segundo Benjamin (2013), surgiu no contexto do capitalismo avançado e da extensão e influência das condições de produção industrial para a esfera da arte na sociedade burguesa. Se os métodos de reprodução técnica das obras multiplicaram as formas de sua exposição, a progressiva evolução dos métodos de registro e representação no campo da escrita, da imagem e do som representou uma significativa transformação, ruptura e mobilidade no próprio debate sobre a arte na modernidade lançando novas luzes sobre a questão. (SCHOTTKER, 2012). Segundo Benjamin (2013) há três determinantes históricos para esse processo. O primeiro deles, e que dialoga diretamente sobre o novo valor de exposição e uso, são as transformações técnicas no campo artístico. Elas são perceptíveis nos primeiros anos do período moderno com as progressivas modernizações das técnicas de representação vislumbradas na xilogravura, que pela primeira vez possibilitou a reprodução artesanal dos desenhos por meio de seu entalhe na madeira; na gravura em metal, cuja técnica consistia em gravar as imagens nas placas de cobre com a ponta seca e com água forte para obter cores e texturas; na litografia, que ampliou a sua reprodução para a transposição do desenho sobre a pedra; e, muito posteriormente, nas técnicas de reprodução da escrita que fundaram a impressão do jornal, do romance e da informação; até o surgimento do rádio, do cinema, do teatro e da fotografia que transpuseram a experiência do manuseio das obras para a experiência óptica e sonora. (BENJAMIN, 2013).

Todas essas inovações massificaram o acesso às obras produzidas, mas, ao mesmo tempo, “a reprodução técnica atingiu tal grau, que não só abarcou o conjunto das obras de arte existentes e transformou profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, [como também] conquistou para si um lugar entre os processos artísticos”. (BENJAMIN, 2012, p. 11). Isso significa que, ao contrário do que poderia soar como uma recusa da técnica para o campo da arte, Benjamin reconhece o seu valor para as expressões artísticas contemporâneas reafirmando, assim, o fortalecimento de uma arte não aurática cuja ruptura com a antiga tradição artística abre novas possibilidades à produção atual e, sobretudo, ao debate de seu uso para a importante relação que se estabelecerá entre o indivíduo e a técnica. A nova aparelhagem, nesse caso, desponta aqui como possibilidade de relacionamento com a natureza humana cujas artes do cinema e do romance, conforme veremos, serão fundamentais ao treinamento das percepções nas novas condições de produção artística.

Para além de todas as inovações tecnológicas dispostas à produção e recepção das obras, Benjamin (2013) aponta que o segundo determinante histórico que culminou na perda da aura e na efervescência dessa nova era da reprodutibilidade técnica está intrinsicamente relacionado ao surgimento e ao crescimento das massas na sociedade burguesa e industrial. Esse fenômeno, conforme já apontamos no primeiro capítulo de nosso trabalho, está relacionado à arqueologia da modernidade e à inserção do coletivo nas ruas parisienses do século XIX que alterou a sua relação com os espaços assim como a percepção e a experiência própria dessa temporalidade. Percebera Benjamin que o fascínio causado pelas inovações nos espaços urbanos, na arquitetura, nos meios de transporte, nos objetos de consumo e no surgimento dos aparatos tecnológicos, por exemplo, deslocou os indivíduos para esses espaços de socialização inaugurando não só uma nova forma de experiência centrada na vivência, no isolamento individual e no choque, como também uma percepção apressada que pouco a pouco substituiu o espaço e o lugar comum de uma comunidade da experiência para a vivência das massas nas grandes metrópoles.

Pensado no campo da arte, ele não ficou imune a essas intensas modificações. É o caso, por exemplo, da escrita, do romance, da poesia ou do cinema. Em todas essas formas de linguagem a modernização de suas técnicas, quer seja na impressão quer seja na montagem, lançou a elas o importante desafio de não só articular o seu conteúdo às novas formas de vida, como também o de se apropriar do próprio procedimento da técnica para o seu processo de produção. No caso do romance e da poesia isso fica evidente no despontamento de uma literatura que está ocupada, por um lado, com a descrição da vida moderna, burguesa e industrial e a possibilidade de seu consumo pelos leitores, o que possivelmente justifica a crítica de Benjamin ao romance tendo-se em vista o seu novo conteúdo simbólico (BENJAMIN, 2015 b); mas, por outro, de uma poesia que sabe transformar esse cenário de perdas em uma narrativa heroica, como no caso de Baudelaire. No caso do cinema, cuja produção é essencialmente técnica, não poderíamos pensar o seu surgimento sem o moderno desenvolvimento da montagem que lança igualmente novos desafios à percepção individual com a técnica da sobreposição de imagens, por exemplo.

Em todas essas formas de representação e produção artística, portanto, há um mergulho na experiência da vida moderna para estetizá-la, para auxiliar a articulação entre a percepção humana e a realidade e para nos fazer refletir o choque, quer seja por meio

de sua representação simbólica, quando é tomado como objeto das narrativas, quer seja pela apropriação dos próprios meios tecnológicos pela arte moderna cujas técnicas de transposição de imagens, por exemplo, chega até nós em forma de estímulos e choque, conforme veremos em nossas discussões sobre o cinema. Do cenário descrito, a perda da aura se faz ver nos vínculos entre a arte moderna e as novas formas de vida na sociedade burguesa e industrial, no valor de exposição e na sua apropriação mercadológica que tentam transformá-la em um bem de consumo.

Disso não escapou sequer a poesia e, segundo Palhares (2006), Baudelaire é um dos autores que submeteu o seu trabalho ao valor de exposição e ao mercado mesmo que tivesse “poucas possibilidades de ser um êxito de público imediato” (BENJAMIN, 2015 d, p. 105). Apesar disso, Baudelaire transformou todo esse diagnóstico em objeto da lírica abrindo novas possibilidades à produção artística moderna e lançando luz às suas qualidades estéticas e representativas. Nesse caso, o objeto artístico do poeta, que só se concretizou por intermédio de sua experiência com a multidão, fez brotar do âmago da vivência do choque a crítica poética. Essa relação entre poesia e modernidade prefigura a relação desta com a técnica e, ao mesmo tempo, a relação da arte com o aparato e com aqueles que a consomem. Por essa razão, o exercício poético, transposto igualmente à arte contemporânea, talvez nos auxilie a pensá-la para além de suas qualidades expositivas e mercadológicas de modo a ampliar seu campo de atuação e seu papel social em tempos em que a reprodutibilidade técnica das obras está presente em todas as expressões artísticas e lançam a elas o desafio de intermediar a nossa própria relação com a técnica.

Considerando-se os fatores que justificam o declínio histórico da aura, cabe ressaltarmos, por fim, que a relação das massas com as obras, fundada a partir da criação e da exposição que foi progressivamente sendo ampliada pelas técnicas de reprodução a um número maior de linguagens dispostas à representação artística, e que fizeram com que o mercado cultural democratizasse o acesso e popularizasse a obtenção dos objetos artísticos a uma população que, em sua grande maioria, ainda não o tinha; é pressuposta pelo abandono de sua função contemplativa para a expositiva cujas relações de posse são impulsionadas pelo mercado à recepção massiva fazendo emergir uma arte cuja técnica não só se apropria dos bens culturais, mas também os dispõe aos consumidores. Desse diagnóstico, a relação entre o coletivo e os objetos de consumo é dada pelo desejo contínuo de aproximá-los o mais perto possível de modo que não basta recepcioná-los

perceptivelmente, mas tê-los ao alcance das mãos. O mesmo acontece com os objetos culturais que, segundo Benjamin (2013), não ficaram imunes a essa apropriação.

Nessa lógica, o terceiro fator histórico que fundamenta a perda da aura na modernidade é expresso pela progressiva necessidade de romper a dialética entre a distância e a proximidade que a aura de uma obra mantinha com o seu espectador. Com a sua reprodução técnica em larga escala não há mais lugar “para a distância e a unicidade com relação aos fenômenos da arte”. (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 32). Essa ruptura, dada pela eliminação da distância simbólica que fazia com que ela se aproximasse de nós por meio do testemunho histórico, conserva, nesse caso, apenas a proximidade física que podemos ter com os objetos culturais:

Estando de posse dessa descrição, torna-se fácil perceber a condição social inerente à deterioração contemporânea da aura. Ela repousa sobre duas circunstâncias, ambas ligadas ao crescimento progressivo das massas e à intensidade crescente de seus movimentos. A saber: aproximar as coisas de si é uma preocupação tão apaixonada das massas de hoje quanto apresenta a sua tendência a uma superação da unicidade de cada coisa dada por meio da gravação de sua reprodução. A necessidade de aproximar o objeto e torná-lo possuível por meio da imagem – ou melhor, da cópia, da reprodução – torna-se mais e mais presente a cada dia. (BENJAMIN, 2013, p. 57).

A relação da massa com o objeto artístico é traduzida, assim, pela retirada daquilo que a fazia única em uma tradição para a sua exposição em larga escala que se intensifica ainda mais com o consumo, sobretudo quando a reprodutibilidade parece reiterar as relações de posse que fazem com que um objeto se torne tão próximo que todo o seu mistério seja diluído no desejo agudo por essa proximidade. (PALHARES, 2006). Inaugura-se, portanto, conforme destaca Benjamin, uma nova relação entre a arte e o público de modo que agora a “catedral abandona seu lugar para encontrar abrigo em um estúdio de um amante da arte; [e] o oratório que foi executado em um auditório ou ao ar livre pode ser ouvido em casa”. (BENJAMIN, 2012, p. 12; 14).

Em razão do exposto, as considerações de Benjamin sobre a aura e a reprodutibilidade técnica evidenciam que a extensão da reprodução técnica ao campo da arte, sobretudo em tempos em que as condições de produção industrial também se estendem a ela, influenciaram os modos de produção e compreensão artística e cultural do século XIX se estendendo progressivamente aos nossos dias. A perda da aura, que desponta no contexto do capitalismo, da burguesia e da sociedade industrial e é

dimensionada à cultura e à fruição estética que alteram o modo de percepção e recepção das obras, é determinante para as novas formas de expressões artísticas dispostas à representação que ampliam a sua reprodução em grande escala diluindo o que antes era destinado ao culto à exposição massiva. De uma arte tradicional centrada na contemplação migra-se, em suma, para novas formas de expressões cujo valor de exposição transfere a mera contemplação para a sua recepção distraída.

Diante da nova relação inaugurada entre a arte e o grande público caberia algumas interrogações: em que medida o cinema está inserido nesta leitura? Considerando-se a relação entre consumo e objeto artístico, como o cinema reitera essa relação? E, ainda, se o filme é utilizado, na lógica do capital, como meio de entretenimento, como ele poderia romper com essa norma, isto é, como podemos pensar o cinema como objeto de reflexão e esclarecimento? Para responder a estas questões, no próximo item de discussão pretendemos aproximar a leitura de Adorno e Horkheimer ao cinema enfatizando as condições atuais do filme, no contexto da indústria cultural, em contrapartida ao seu uso emancipatório que nos dão um aporte seguro à escolha da linguagem cinematográfica à expressão das experiências que, posteriormente, ampliaremos à escola.

### **3.2 Cinema e indústria cultural: consumo, entretenimento ou arte?**

As discussões de Benjamin acerca da reprodutibilidade técnica e das condições atuais em que a arte se insere colocam o cinema diante da problemática do consumo e da produção em larga escala em tempos em que se questiona o seu uso ora para o entretenimento ora para a reflexão. A exposição em massa dimensionada pelas técnicas de reprodução ampliaram os seus papéis, sobretudo se considerarmos os imperativos que tentam moldar e dirigir as necessidades dos indivíduos na contemporaneidade. Se para Benjamin (2013) a perda da aura é justificada por seu valor de exposição, para Adorno e Horkheimer (1985) a autenticidade de uma obra, que determina sobremaneira a sua qualidade, se imbrica também aos valores de uso e de troca os quais o mercado tem participação decisiva na produção de objetos artísticos que auxiliam na semiformação cultural do coletivo. Se o cinema não escapa a essa lógica, em que medida ele atende ao consumo e ao entretenimento ou à formação do pensamento crítico? Isto é, se por um lado ele pode ser usado para a diversão, por outro, como poderia romper com essa lógica e produzir a reflexão?

Segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 99), “o cinema, o rádio, e as revistas constituem um sistema. Cada setor é coerente em si mesmo e todos os são em conjunto. Até mesmo as manifestações estéticas de tendências políticas opostas entoam o mesmo louvor do aço”. A relação entre o cinema e as demais formas de expressão com o aço nos remete à presença do domínio técnico sobre a arte a partir da qual a técnica, associada ao mercado, se tornou condição essencial à produção e reprodução dos bens culturais que atualmente são lançados no mercado. É sob o domínio do mercado que esses bens reiteram a eliminação da antiga relação de distância entre o sujeito e o objeto artístico para a inauguração da relação de proximidade dada em termos de apropriação e uso. A proximidade com a obra, nesta feita, é concretizada na aquisição mediante o qual ele nos garante alguma posse e status quando é adquirido. Quando o consumimos, portanto, consumimos os estereótipos e os fetiches que ele carrega consigo e o prazer de ter e não estar de fora da indústria.

A produção dos bens culturais na contemporaneidade passa necessariamente pelo crivo do mercado e das pesquisas que supostamente mapeiam, diagnosticam e disciplinam os desejos dos sujeitos produzindo aquilo que vai de encontro aos interesses ou às necessidades coletivas. A pretexto da exclusividade que determina a cada um aquilo que é produzido para si, no entanto, a cultura proveniente da indústria cultural contém em sua essência a padronização que faz com que todos os bens sejam semelhantes entre si:

As distinções enfáticas que se fazem entre os filmes A e B, ou entre as histórias publicadas em revistas de diferentes preços, têm menos a ver com seu conteúdo do que com sua utilidade para a classificação, organização e computação estatística dos consumidores. Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. (...) O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 101-102).

O que é consumido pelo coletivo sem qualquer resistência é determinado não só por aquilo que o mercado dita como necessidade, como também pelo prazer que o objeto nos garante. Isso se aplica às grandes marcas, sejam elas de roupas ou equipamentos tecnológicos, por exemplo; mas também à cultura, sobretudo ao filme, cuja tecnologia da imagem, do som e da reprodução tem aproximado o próprio cinema aos ambientes

domésticos. A modernização da tecnologia e a atual qualidade do som e do vídeo no âmbito do filme, por exemplo, possivelmente assinala a sua atual popularização que não se encerra mais nos espaços físicos das grandes salas de projeções. A proximidade com o objeto artístico, nesse caso, é dada não só pelo consumo dessas tecnologias, mas pela sua própria inserção nos espaços cotidianos.

O que parece constituir um problema, entretanto, não é propriamente o acesso, mas os fins a que se destinam. Filmes, romances, músicas, pinturas ou esculturas, por exemplo, se transformam em objetos rentáveis cujo lucro impulsiona a sua produção e expropriam os espectadores do julgamento e da abstração. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 103), “o esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela [pela indústria cultural, no caso] ao cliente”. É ele, portanto, que o destitui da responsabilidade de escolha e de pensar o próprio pensamento:

Desde o começo do filme já se sabe como ele termina, quem é recompensado, e, ao escutar a música ligeira, o ouvido treinado é perfeitamente capaz, desde os primeiros compassos, de adivinhar o desenvolvimento do tema e sente-se feliz quando ele tem lugar como previsto. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 103).

Aliados ao consumo e à troca, os bens culturais produzidos pela indústria da cultura tem como aporte a diversão e o entretenimento cujo papel é aplacar as angústias de uma realidade fria e esvaziada de sentido que precisa ser preenchida com a distração e o riso. Na pior das hipóteses, a realidade se torna uma extensão da narrativa que nos habitua à vida reificada e acelerada dos dias atuais. Nos filmes produzidos a esse fim, “quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 104). Isso se acentua com a reprodução fílmica das normas, condutas, estilos de vida ou modos de vivê-la segundo aquilo que a própria indústria dita como tal. Para além delas, a estetização da vida acelerada que ocupa todo o nosso tempo e ordena todas as nossas atividades naturaliza a extensão do trabalho ao ócio a partir do qual nos tornamos produtivos mesmo no cultivo do lazer.

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 108), há uma linha muito tênue entre o entretenimento e o trabalho, pois mediante a diversão é muito mais fácil “ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto,

na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia”. Isso significa que o conteúdo das obras, dentre as quais o filme também faz parte, assegura o adestramento, no corpo e na alma, de indivíduos bem ajustados que o consomem sem opor resistência, pois sob a máscara da diversão se amenizam os impactos da vida real, sobretudo aqueles oriundos do processo do trabalho:

Pois a grande reorganização do cinema (...) consistiu exatamente na adaptação consciente às necessidades do público registradas com base nas bilheterias, necessidades essas que as pessoas mal acreditavam ter de levar em conta na época pioneira do cinema. (...) A diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. (...) A mecanização atingiu um tal poderio sobre a pessoa em seu lazer e sobre a sua felicidade, ela determina tão profundamente a fabricação das mercadorias destinadas à diversão, que esta pessoa não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho. (...) Ao processo de trabalho na fábrica e no escritório só se pode escapar adaptando-se a ele durante o ócio. Eis aí a doença incurável de toda diversão. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 112-113).

Sob a perspectiva da diversão, portanto, a indústria da cultura é um negócio gerido com vistas à satisfação pessoal promovida pelo riso e pela fuga do cotidiano que supostamente se obtém quando a realidade é transportada para o filme, para o romance ou para a música, por exemplo. Mesmo sendo o cotidiano tão desolador, importa aqui que o casamento entre a cultura e o entretenimento produza o “ingrediente ao mesmo tempo penoso e agradável para que possam dominar com maior segurança na vida real seus próprios impulsos humanos”. (ADORNO; HORKHEIMER; 1985, p. 119). Sob a égide da diversão há uma espécie de escape ou liberação do sofrimento e das dores que comportam e são inerentes à vida contemporânea. Divertir-se, nesse caso, conforme nos lembram Adorno e Horkheimer (1985), significa esquecê-los ou romper temporariamente com eles para melhor suportá-los quando a narrativa acaba.

O que propõe a indústria do entretenimento, nessa esfera, não é o olhar sob o cotidiano como forma de crítica e de desnudamento daquilo que nos faça estranhá-lo ou interrogá-lo, mas aceitá-lo naquilo que ele é. Dito de outro modo, se a arte possibilita o reconhecimento e a catarse, seu papel é não só representar a realidade, mas, ao fazê-lo, estimular o raciocínio dos limites que compõem o próprio cotidiano. Para Adorno e

Horkheimer (1985), a indústria da diversão rompe com essa lógica quando a realidade que se torna objeto de estetização é tão somente a realidade autômata vivenciada pela coletividade. Não por acaso, “quanto menos ela consegue dar uma explicação da vida como algo dotado de sentido, mais vazia torna-se necessariamente a ideologia que ela difunde”. (ADORNO; HORKHEIMER; 1985, p. 121).

É nessa perspectiva que os bens culturais vendidos no mercado favorecem a aceitação, a resignação e o adestramento. A satisfação prometida na aquisição, segundo Hermann (2009), constitui uma forma de controle a partir do qual se promete o gozo para em seguida reprimi-lo. Esse controle é muito mais sutil e imperceptível, pois é reforçado pela propaganda da satisfação que prepara os indivíduos para aceitarem “a situação em que vivem como inexorável, desqualificando a dimensão trágica da existência”. (HERMANN, 2009, p. 74). Qualquer experiência, portanto, é solapada pela representação de um mundo ilusório em que todos são singulares sem o serem, isto é, na própria afirmação da singularidade e da exclusividade, cada um é tão somente aquilo que a indústria determinou em seu processo de massificação:

(...) a modernidade na era industrial constituiu uma subjetividade de caráter instrumental, que cria a impossibilidade de reflexão sobre as próprias condições de limitação da situação vigente. A indústria cultural impede o homem de enfrentar as dores da existência e promete um prazer nunca atingível. O que ela oferece é a diversão e o entretenimento, que significa estar de acordo com os ditames sociais. (HERMANN, 2009, p. 74).

Diante dessa cultura estritamente mercadológica, da qual faz parte também o cinema, Adorno e Horkheimer (1985, p. 104) apontam que “o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica”. A crítica ao cinema, portanto, se perfaz nas formas de adestramento e controle que, aliadas ao entretenimento, o fazem ser projetado na realidade vivida. Os perigos dessa projeção dialogam com o caráter político, ideológico e ilusório do filme, sobretudo na Alemanha hitlerista conforme veremos posteriormente na leitura de Benjamin sobre o cinema alemão.

Importa considerar, por ora, que a propaganda do filme e a sua assimilação à vida real tensionam os seus fins e nos fazem indagar em que medida ele pode ser considerado uma arte colocada a serviço da crítica, do pensamento, da formação e do esclarecimento em tempos em que, sob o expressivo domínio da cultura de mercado, “não permite o

desenvolvimento da imaginação [e] da atividade intelectual, pois os próprios produtos (como o filme) impõem seu ritmo e paralisam as possibilidades da atividade reflexiva”. (HERMANN, 2009, p. 72). A crítica de Adorno e Horkheimer ao cinema, entretanto, é tecida no contexto da indústria cinematográfica americana, sobretudo aos filmes hollywoodianos, cuja produção massiva e ambição ao lucro fez com que os autores o inserissem na crítica da indústria da cultura. Isso não significa, porém, conforme aponta Loureiro (2006), que os filósofos desqualificassem os seus potenciais e vislumbrassem um cinema a contrapelo. (LOUREIRO, 2006). Que cinema seria esse?

Este cinema pulula discretamente em alguns trechos do ensaio “A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER; 1985) a partir do qual concluímos que a sétima arte consiste em uma expressão artística cujo papel é romper com as habituais projeções entre o filme e a realidade:

O elemento graças ao qual a obra de arte transcende a realidade, de fato, é inseparável do estilo. Contudo, ele não consiste na realização da harmonia – a unidade problemática da forma e do conteúdo, do interior e do exterior, do indivíduo e da sociedade -, mas nos traços em que aparece a discrepância, no necessário fracasso do esforço apaixonado em busca da identidade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 108).

Por essas indicações, parece justo observar que o cinema enquanto arte diverge da indústria cinematográfica e não se concretiza na representação dos ideais da vida contemporânea que nos fazem aproximá-la das práticas cotidianas. Dessa forma, o filme não seria a reprodução ou a cópia da realidade, mas se perfaz na problematização daquilo que nos fazem estranhá-la, isto é, reconhecer os limites que a insere na atual lógica do que significa viver nos dias de hoje. O reconhecimento o qual fundamentara Aristóteles em sua “Poética” (1990) que posteriormente é também afirmado por Benjamin (2013) em seus escritos sobre a reprodutibilidade técnica, dialoga aqui com a possibilidade de enxergarmos no filme muito além daquilo que o mercado cinematográfico tenta incutir nos espectadores, qual seja, o preparo e a conformação à vida regrada do cotidiano e do trabalho.

Reconhecer-se no produto da arte, nesse caso, tem muito mais a ver aqui com a possibilidade de indagar o representado, transformá-lo e romper com a lógica mercadológica que (re)produz o vivido. Por essas vias, conforme veremos com as possibilidades do cinema aventadas por Benjamin, o cinema como arte talvez nos auxilie

na devolução do olhar para aquilo que “na era da arte-mercadoria-industrial [tornou-se norma formar e conformar] o objeto (a obra) e o “sujeito” (o artista) às finalidades funcionais do mercado”. (ALAMBERT, 2015, p. 47).

O cinema que possui qualidades estéticas e artísticas escapa a essas demandas do capital que o enredam na produção “mais comercial, de diálogo com o público” (MACHADO, 2015, p. 365); e assume para si uma função social. Para Alambert (2015), se no contexto do capitalismo tardio todos os esforços consistiram em fazer da arte uma mercadoria, o desafio atual da produção cinematográfica é justamente romper com os grilhões do mercado para a produção de uma obra que tenha teor artístico e estético e uma narrativa que interrogue o presente. Para tanto, conforme aponta Loureiro (2006), a autonomia na produção fílmica é um dos fatores que levaram Adorno a reconsiderar o seu pessimismo em relação ao cinema. Essa autonomia, que desponta em “Notas sobre o filme” (1986), consiste na liberdade criativa da crítica ao que até então vinha sendo produzido pelo cinema hollywoodiano e na insurgência de movimentos de resistência dentro da própria indústria cinematográfica. (LOUREIRO, 2006).

O cinema autônomo e sério, nessa perspectiva, é aquele voltado à produção de “novas experiências estéticas [que] ampliam nossa relação com o mundo”. (HERMANN, 2009, p. 77). Isso significa que embora ele seja estritamente técnico, é possível extrairmos do seu conteúdo algo que desperte a crítica e a conscientização:

Se o originalmente fílmico é seu caráter de massa, trair e desafiar esse traço fundamental significa, em Adorno, o recurso, por parte da estética do filme, a uma forma de experiência subjetiva capaz de produzir o que ele tem de artístico. Adorno ilustra essa situação narrando a experiência de alguém que, após um período de estada em uma região montanhosa, retoma as coloridas imagens da paisagem em sono ou em devaneio. Tais imagens não se sobrepõem continuamente, umas após as outras. Há um intervalo sutil que marca esse movimento no transcurso das imagens que se quer recapturar. (...) A estética do filme pode também recorrer a essa metáfora do monólogo interior possibilitado pela momentânea parada no movimento das imagens. Tal como a sensibilidade visual se comporta em relação às artes plásticas, ou o sentido auditivo em relação à música, assim também poderia acontecer com o público em relação ao cinema. (LOUREIRO, 2006, p. 124).

Essa possibilidade de conscientização vislumbrada no filme é uma clara crítica às produções cinematográficas que objetivavam ajustar o projetado ao cotidiano da coletividade. Se a indústria da cultura dirige os desejos e as vontades, a arte que caminha

a contrapelo se delinea justamente na produção de linguagens artísticas que nos façam reconhecer os limites do cotidiano que nos engessam, nos moldam, nos controlam, nos dominam e nos limitam como sujeitos dentro da própria cotidianidade. Há no cinema, nessa esfera, uma função emancipadora capaz de fazer emergir o raciocínio quando o seu conteúdo nos fala e nos provoca:

E nessa falta e excesso das origens das imagens, o filme nasce a partir de uma indagação aparentemente singela endereçada às imagens e tão ao estilo Benjaminiano: “O que elas têm em comum?”. Perguntar o que elas têm em comum é também inventariar suas diferenças, colocar em evidência suas arestas. (...) Interrogar as imagens é interrogar as formas, ou buscar formas críticas, ou criar formas que pensam. (...) Uma forma que pensa as imagens, em última instância, tem assim a funcionalidade direta de fazer pensar. E também de fazer pensar a forma, de colocá-la assim radicalmente em questão, de interrogá-la. (LEONEL, 2015, p. 409-410).

Pelo exposto, o cinema que foge à regra do mercado e do lucro é aquele que possui uma intencionalidade que dialoga com a reflexão, com a resistência e com a formação do pensamento crítico que nos extrai do lugar comum. Conforme nos lembra Loureiro (2006), seria ingênuo acreditarmos que essas atividades despontariam se o cinema fosse destituído de intenções e se fosse, portanto, produzido apenas para a diversão. Desse modo, “a chance de um filme se tornar um produto emancipado reside no esforço de (...) colocá-lo a serviço da intenção iluminista: autorreflexão crítica sobre si mesmo”. (LOUREIRO, 2006, p. 126). As potencialidades do cinema vislumbradas por Adorno, portanto, estão relacionadas às formas com que o filme pode estimular a imaginação e o pensamento e tensionar a realidade. Mais que isso, trata-se de uma arte capaz de indagar os modos de vida idealizados pela própria indústria da cultura que tentam incutir valores, normas e condutas.

Dito isso, acreditamos haver no cinema um potencial crítico e emancipador quando ele é autônomo o suficiente para produzir um objeto com qualidade artística e estética. Prova disso são os filmes dedicados à abordagem de temáticas que ousam elaborar questões próprias ao presente que incidem diretamente sobre nós. À guisa de exemplo, os filmes selecionados para análise em nossa tese, conforme veremos no último capítulo, constituem uma exceção à regra da indústria cinematográfica, pois trata-se de produções cuja elaboração da escola, da educação e do fazer docente nos convidam a problematizar, refletir e indagar o cenário e o cotidiano escolar. Para além disso, são

narrativas que iluminam o nosso presente educativo e nos ajudam a olhar criticamente para a escola.

Considerando-se as potencialidades do cinema fundamentadas até aqui, essa leitura ganha maior expressividade quando recorremos a Benjamin e aos seus escritos sobre a técnica a partir dos quais é possível notar que desde o surgimento histórico da xilogravura e da litografia até a fotografia, o cinema, o rádio, o romance e o teatro; todas essas formas de expressão se tornaram essenciais à formação do pensamento na contemporaneidade. Se a arte moderna, na ótica de Benjamin, está intrinsecamente relacionada à técnica de modo que não é mais cabível pensarmos a produção artística em termos de autenticidade ou unicidade das obras, mas refletirmos em que medida essas formas de expressão podem nos auxiliar a vislumbrar na técnica algo que possa intermediar a nossa relação com ela, bem como a percepção das experiências contemporâneas por meio da aparelhagem. (SELIGMANN-SILVA, 2013); as discussões realizadas até aqui lançam à nossa leitura o desafio de vislumbramos nessas linguagens um valor crítico e formativo já sugerido por Benjamin em seu ensaio sobre a reprodutibilidade técnica e formulado, segundo Palhares (2006, p. 107), a partir da hipótese de liberação dos “objetos artísticos para outras funções mais compatíveis com as necessidades da moderna sociedade industrial” cujo papel, vale adiantar, é intermediar a relação entre o indivíduo e a técnica ou, se quiser, entre a humanidade e a aparelhagem para que a experiência com a realidade ganhe novos contornos e significações. (PALHARES, 2006).

Isso se torna possível, por exemplo, a partir do reconhecimento de que a técnica moderna possui elementos que apontam para o seu uso formativo e revolucionário expresso pela sua capacidade de treinar a percepção em face das novas condições perceptivas; de produzir uma relação mais harmônica com a técnica pautada nas articulações entre distração e catarse; de representar a vivência contemporânea, sobretudo por meio da estetização do choque como forma de reflexão e aprendizagem; de criar formas de interação e de uma relação experimental com a aparelhagem que extrapole a recepção distraída e insira o espectador na crítica do objeto artístico, e, por fim, de politizar a arte em tempos em que as suas funções sociais têm sido alteradas e usadas para a estetização da política e, sobretudo, para a dominação dos indivíduos.

Diante de todas essas possibilidades, caberia então a pergunta: como pode a arte reprodutível exercer tantos papéis? O ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013) aponta algumas respostas e hipóteses a esta questão que convergem no entendimento de que o cinema se solidifica aqui como um dos mais importantes e mais expressivos à contemporaneidade, sobretudo em razão de sua natureza essencialmente técnica. Embora Benjamin focalize essas competências no cinema, ousaríamos ir além colocando também o romance nesses debates especialmente no que compete ao uso representativo e revolucionário de que fala o autor nos ensaios dedicados a refletir o papel do autor e a qualidade política e literária da escrita. Assim sendo, os próximos itens de discussão se orientarão a partir das possibilidades acima mencionadas de modo a pensarmos em que medida o cinema e o romance podem nos auxiliar a refletir e tensionar o nosso cotidiano e as nossas experiências.

### **3.3 Técnica, Cinema e representação: as potencialidades do cinema na era das reproduções.**

Segundo Benjamin (2013), o deslocamento da contemplação à exposição massiva das obras alterou a natureza e os papéis da arte lançando à ela alguns desafios em nossa contemporaneidade. Se com a reprodutibilidade técnica das obras não cabe mais a nós encontrarmos a aura dos objetos artísticos, esse diagnóstico nos impulsiona a avaliar as suas possibilidades quando “a reprodução técnica [atinge] tal grau, que não só [abarc] o conjunto das obras de arte existentes e [transforma] profundamente o modo como elas podiam ser percebidas, [como também conquista] para si um lugar entre os processos artísticos”. (BENJAMIN, 2012, p. 11).

É a partir do reconhecimento desse novo lugar alcançado que Benjamin “enaltece o potencial cognitivo e, portanto, político da experiência cultural mediada pela tecnologia” (MORSS, 2012, p. 155) nos convidando a refletir as suas possibilidades em tempos em que a técnica se estende à cultura e à produção artística alterando não só esses modos de produção, como também a percepção e a recepção das obras. De acordo com Benjamin (2013), para avaliarmos suas qualidades críticas, representativas e formativas, no entanto, devemos assumir uma nova perspectiva sobre a técnica e sobre as relações humanas com a aparelhagem e com a realidade percebida, sobretudo em tempos em que os modos de produção artística são ampliados a outras formas de representação mais modernas como o cinema, o rádio, o teatro, o romance ou a fotografia, por exemplo.

Todas essas linguagens assumem como papel a relação experimental entre o público e a obra e, por conseguinte, entre a humanidade e o aparelho cuja técnica inevitavelmente opera aqui com função intermediadora. Por decorrência dessa intermediação, a teoria da arte benjaminiana é ao mesmo tempo politizada, pois constitui “uma resposta aos terríveis fatos políticos de que era contemporâneo: a ascensão do nazifascismo [e] os desdobramentos da sociedade capitalista com suas crises e a guerra iminente”. (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 24). Esse papel ampliado à arte reproduzível desponta no contexto de estetização da política e da apropriação do cinema para fins não estéticos pelo fascismo que levaram Benjamin a formular a exigência de uma politização da arte em todos os seus campos de atuação. Assim sendo, considerando-se todos os elementos estéticos, sociais e políticos da arte contemporânea, todos eles nos mobilizam a pensar as suas potencialidades para a narratividade de nosso presente.

O desafio aqui, portanto, é transformar o diagnóstico de perda da aura a partir do surgimento dessas novas formas de expressão em um uso positivo e emancipador para o nosso presente. Nesse caso, considerando-se que a sua principal função hoje é intermediar a relação entre a humanidade e a aparelhagem de modo que ela nos ensine a olhar de maneira crítica e reflexiva para o presente, esta não deixa de ser também uma função pedagógica que não pode estar dissociada das linguagens artísticas modernas mesmo em condições de reprodução. Pelo exposto, em que medida elas podem exercer todos esses papéis e exercitar no indivíduo uma relação mais humana com a própria técnica? Por meio de quais linguagens? Embora o ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013) aponte, de modo geral, para uma diversidade delas, optamos aqui por centralizar nossas discussões, num primeiro momento, no cinema, e posteriormente ampliá-las ao romance, haja vista o uso que faremos dessas linguagens no último capítulo para pensarmos a educação e a experiência escolar. Assim sendo, tendo-se em vista o caráter técnico e reproduzível do cinema, como podemos pensar as contribuições do cinema a partir da perspectiva benjaminiana?

Segundo Seligmann-Silva (2013) a proposta analítica de Benjamin para a arte moderna não exclui de seu debate a presença da técnica, sobretudo em razão dos avanços que determinam as nossas formas de ver e de perceber o mundo:

As artes são vistas como uma caixa de ressonância privilegiada para a compreensão do novo papel da técnica. (...) A teoria da percepção e a teoria estética são reelaboradas por Benjamin a partir de uma filosofia

da arte que traz em seu âmago mesmo o conceito de técnica. Tendo a técnica agora um lugar tão privilegiado na teoria estética, esta última passa a ser pensada intensamente do ponto de vista de uma teoria social. (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 25).

A técnica moderna surgida no contexto do capitalismo, da burguesia e da sociedade industrial que trouxe à arte a ruptura com a sua “existência parasitária em relação ao ritual”, (BENJAMIN, 2013, p. 59) demarca um tipo de produção voltada à exposição e à distração colocando ao público novas exigências para se repensar a relação entre a humanidade e a técnica e, ao mesmo tempo, a ordenação das percepções individuais e coletivas em tempos em que o choque está presente em todas as esferas da vida. Como isso é possível? A resposta dada por Benjamin na fundamentação das novas funções sociais da arte introduz um importante debate sobre o cinema, pois é aqui que se cogita pela primeira vez o seu uso como mediador dessa relação:

A função socialmente decisiva da arte de hoje é exercitar esse jogo conjunto. [entre natureza e humanidade]. Isso vale sobretudo para o cinema. O filme serve para exercitar o homem nas apercepções e reações que são exigidas para se lidar com uma aparelhagem cujo papel em sua vida aumenta quase que diariamente. (BENJAMIN, 2013, p. 63).

Segundo Benjamin (2013), das especificidades que demarcam o cinema, há dois elementos que nos permitem pensar a sua importância para a percepção e a narratividade de nosso presente a partir do filme. O primeiro deles é a intermediação da relação entre o indivíduo e a técnica que ganha amplitude na experiência perceptiva do filme; e a sua capacidade de ordenação perceptiva da realidade, sobretudo no que compete ao treinamento das percepções nas novas condições de vida e de produção artística em nossa atualidade. A começar pelo caráter intermediador do cinema, a experiência do filme atua entre nós e a realidade percebida e, ao mesmo tempo, entre nós e a própria aparelhagem, pois enquanto “expressão do trinômio arte-técnica-massa, possui por excelência “valor de exposição perante a massa [e constitui] o meio mais apropriado para Benjamin elucidar sua ideia de emancipação”. (BOLLE, 2000, p. 224). Como essa hipótese é fundamentada?

Essas hipóteses se justificam, num primeiro momento e em termos estruturais, pela própria organização exigida pelo aparato cinematográfico. O cinema, que é uma arte massiva, carece necessariamente da presença física da coletividade e, portanto, do maior número possível de espectadores. Para realizar-se, ele precisa, ao mesmo tempo, de toda a tecnologia e equipe necessária no tratamento da imagem, do som, da filmagem e do

manuseio dos equipamentos que tornam possíveis a sua existência. Para chegar até o público, o filme é organizado a partir de um processo de montagem que vai desde a fragmentação das cenas, que são filmadas de forma independente, até a sua posterior combinação quando da organização e sobreposição das imagens que torna possível a sua exibição.

Dessa forma, o cinema é uma arte essencialmente técnica que coloca o público em contato direto com o seu aparato e o adapta a esse universo tecnológico. (BOLLE, 2000). É esse contato entre o público e o aparelho cinematográfico, por sua vez, que transpõe ao filme as condições necessárias para que ele nos ensine a lidar com a aparelhagem, esteja ela presente no trabalho ou nos espaços das fábricas, com os seus maquinários e dispositivos; no ambiente doméstico, com as tecnologias que invadem os nossos lares; na cultura, com os recursos que ampliam os meios de comunicação e de formação cultural; ou nos espaços físicos de convivência social, com as tecnologias que inundam os meios de transporte, que transformam a fisionomia dos lugares e que criam os inúmeros estímulos cotidianos que demandam toda a nossa atenção e diminuem o espaço para o contato humano. A ponte relacional que é aventada por Benjamin entre o indivíduo e a técnica é incorporada no aparato cinematográfico quando da inserção do telespectador nessa experiência técnica que o faz retirar daí uma aprendizagem sobre a realidade ou a natureza percebida.

Essa leitura ganha maior amplitude se pensadas as possibilidades representativas e catárticas do filme. Segundo Benjamin (2013), se o cinema serve hoje para exercitar as reações de seu público diante da aparelhagem, ele assume esse exercício em forma de conscientização ao criar os efeitos catárticos que possibilitam ao indivíduo não só o reconhecimento, mas também a devolução do olhar à realidade representada. Isso significa que a representação cinematográfica é simbólica quando afeta o espectador ou quando o ensina a olhar para a sua própria realidade e pra si mesmo.

Consequentemente esse olhar sobre o vivido exige uma devolução ou uma troca, isto é, uma nova percepção sobre aquilo que se vive e se percebe. Ela se concretiza, em termos práticos, no tensionamento das ações, das escolhas, dos valores e dos julgamentos produzindo, neste caso, uma aprendizagem ou uma reaprendizagem do vivido. É nessa perspectiva que talvez se concretize o uso do filme como mediador entre nós e a realidade, pois é a utilização do aparato, na ótica de Benjamin (2013), que pode auxiliar na

devolução de nossa humanidade a partir do reconhecimento que se produz na representação de nós mesmos, de nossas vidas automatizadas e frias, de nossas relações interpessoais e das questões sociais que nos afetam; mesmo em meio a tantas tecnologias que diariamente tomam quase toda a nossa atenção e tentam minuar nossa capacidade de pensar, de viver, de sentir e de escolher.

As exigências benjaminianas lançadas ao cinema, portanto, ousam encontrar um torso na leitura sobre a técnica, pois sendo o cinema uma arte estruturalmente técnica e reproduzível, ele é chamado aqui não só para nos ajudar a devolver o olhar à realidade percebida, mas também para auxiliar no equilíbrio entre nós e a aparelhagem por meio de novas formas de interação e experimentação que ele nos proporciona:

É exatamente a tendência a uma relação harmônica entre o homem e a técnica que Benjamin irá vislumbrar (...) no que chamará de (...) técnica moderna. [Essa técnica] visa uma “harmonia da natureza e da humanidade”. (...) A função social decisiva da arte atual, enquanto oriunda das novas tecnologias, [é] a iniciação da humanidade neste jogo harmonioso. (PALHARES, 2006, p. 47).

Em razão do exposto, o cinema pode ser pensado “como um meio de aproximação e domínio dessa técnica [pois é nele que] a humanidade pode também testar novas modalidades de convívio intra-humano e com a natureza e, dessa forma, ensaiar – ludicamente – seu futuro”. (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 32-33). A originalidade da leitura benjaminiana sobre a técnica, portanto, está em se supor que ela seja capaz de nos ensinar a tomar uma distância em relação à natureza ou à realidade percebida para jogarmos com os seus sentidos por meio de uma aparelhagem assumida, nesse caso, pela tecnologia cinematográfica. O cinema exerce esse papel quando representa, cria, interpreta e reinventa as semelhanças ou as correspondências com a realidade e convida o espectador a olhar e devolver o olhar para ela. Por essa razão, conforme nos lembra o autor (2013), sua função é penetrar a natureza e revelar o real atingindo o espectador como um projétil.

Para além de seu caráter intermediador, o cinema é a arte que ordena e reordena perceptivelmente a realidade. Haja vista que as inúmeras transformações que a modernidade nos trouxe alteraram a percepção humana, isto é, os nossos modos de ver e de perceber o nosso entorno, é dentro desses novos dispositivos que captam o mundo que o cinema figura como aparato capaz de treinar o homem nessas novas condições

perceptivas das quais o choque é a sua característica fundamental. Essa hipótese é reforçada se considerarmos que, segundo Seligmann-Silva (2013, p. 42), “as obras de arte (...) assumiram um efeito de choque”, ou seja, a arte contemporânea, sobretudo o cinema, é demarcada por uma qualidade tátil assumida pelo choque tanto no seu processo de produção quanto de assimilação, conforme conclui Benjamin (2013, p. 89):

O filme é a forma de arte correspondente ao perigo de vida acentuado do homem contemporâneo. Ele corresponde a modificações profundas do aparato perceptivo – modificações como aquelas vividas, no âmbito da existência privada, por todo pedestre no trânsito das grandes cidades, e as que, no âmbito histórico, são vivenciadas por todos aqueles que combatem a ordem social de seu tempo.

A começar pelo processo de produção, se “no filme temos uma forma cujo caráter artístico é pela primeira vez determinado completamente por sua reprodutibilidade” (BENJAMIN, 2013, p. 65), o procedimento pelo qual se realiza, a técnica de montagem, dá a ele a possibilidade de ser sempre melhorado e aprimorado como se fosse uma peça em manuseio:

O filme pronto é tudo menos uma criação de um lance; ele é montado a partir de muitas imagens e sequências de imagens, dentre as quais o editor pode optar – imagens que puderam ser melhoradas de modo que se desejasse ao longo do processo desde a captura até o corte final. (...) O filme é, portanto, a obra de arte mais passível de melhoria. (BENJAMIN, 2013, p. 65).

O procedimento de montagem do filme pode ser comparado aqui ao mesmo procedimento de montagem utilizado nas fábricas que é vivenciado pelos trabalhadores e que, por seu alto grau de especialização, carece de assimilação. Dito em outras palavras, “com sua dialética de continuidade e descontinuidade, com a rápida sucessão e o impulso tátil de seus sons e imagens, o cinema reproduz (...) aquilo que a esteira rolante impõe aos seres humanos no campo da produção”. (HANSEN, 2012, p. 210). No caso da produção cinematográfica, é na sobreposição das imagens que cria as sequências de um filme que essa assimilação acontece e se torna mais expressiva, sobretudo se considerarmos que ela se dá em forma de choque para o espectador.

Isso acontece porque o choque sentido na aparelhagem atua como uma espécie de treinamento para o choque também sentido no cotidiano e, em razão do efeito catártico que produz, o filme nos chama aqui à reflexão, à assimilação e à elaboração dessa vivência no aparelho cinematográfico, mas também no dia a dia. Desse modo, o cinema

nos auxilia a ordenar a realidade e a lidar com ela nas novas condições de vida exigidas na atualidade demarcadas pela vivência do choque e pela presença cada vez maior da aparelhagem no cotidiano. É assim que “fotografia e cinema, reproduzindo pessoas, coisas e acontecimentos, num tempo atomizado, elaboram a nova percepção moderna, sob o modelo do choque. Cortes, aproximações, acelerações: o olhar natural submete-se à máquina que lhe abre insondáveis perspectivas”. (MURICY, 2009, p. 219).

Ele faz isso quando incorpora a técnica em seu processo produtivo e intermedia a nossa relação com a aparelhagem, mas, principalmente, quando dá forma e expressão a essa vivência cotidiana destituída de sentido cuja assimilação é produzida a partir da estetização da realidade e de seus graus de semelhança com a vida real que nos afeta, nos impacta e nos transforma. Sua capacidade de nos ajudar a ordenar e reordenar perceptivelmente a realidade, em suma, é pressuposta pela sua habilidade em penetrá-la e extrair dela uma representação ou uma imagem do mundo:

No estúdio cinematográfico a aparelhagem penetrou a realidade tão profundamente que o seu aspecto puro, livre do corpo estranho que é o aparato, é o resultado de um procedimento específico. (...) A apresentação cinematográfica da realidade é incomparavelmente mais significativa para o homem contemporâneo, pois ela obtém o aspecto livre de aparatos da realidade – o qual é por ele legitimamente exigido da obra de arte – justamente por meio de sua penetração intensivíssima com a aparelhagem. (BENJAMIN, 2013, p. 80-81).

Pelo exposto, o cinema ensina e conscientiza, mas também é projetado para libertar “o ser humano do cárcere de seu cotidiano [abrindo] a ele novos mundos via zoom e câmera lenta”. (SELIGMANN-SILVA, 2013, p. 40). Isso acontece porque ao criar uma aparência, uma correspondência ou uma semelhança com a realidade, esta representação gera reconhecimento dando ao cinema uma função também pedagógica que pode ser traduzida aqui pela sua capacidade de expor uma vivência que nos condiciona como indivíduos condicionando, ao mesmo tempo, nossas ações, nossas experiências, nossos pensamentos e nossos julgamentos. Desse modo, ele nos ajuda a olhar para o cotidiano com uma espécie de conforto para a vida fria e automatizada da atualidade de modo que a devolução desse olhar produz em nós uma aprendizagem, pois nos interroga diretamente nos ensinando a olharmos para nós e para a nossa vida e a darmos um sentido e uma narrativa ao vivido. O cinema, possui um caráter pedagógico, crítico e formativo, em

suma, pois trata-se de uma arte cuja narrativa é capaz de formar juízos, valores e atitudes quando questionamos uma realidade que nos é percebida em forma de catástrofe.

Essa função pedagógica fica mais evidente se considerada a qualidade experimental do cinema que estabelece as novas formas de relação entre o público e a obra dada muito mais por uma estética da experimentação do que propriamente da do espetáculo. (GAGNEBIN, 2012). Seguindo esse raciocínio, a relação entre a obra e o público deixa de ser propriamente receptiva, para ser notadamente participativa. Isso significa que a estrutura do universo cinematográfico exige não só a presença física e a recepção coletiva, como também a inserção do espectador na crítica do objeto artístico reaproximando-o dele pelos seus graus de semelhança com a realidade. Diz-se, assim, que o cinema possui uma função experimental, pois além de tornar a realidade passível de experimentação, produz o reconhecimento. Para Seligmann-Silva (2013) essa relação do público com as obras não se perfaz mais, portanto, na mera contemplação distraída, mas em sua capacidade de incorporar o próprio espectador na crítica do objeto artístico quando ele imerge na obra e a recebe com todo o seu corpo.

Além disso, essa transposição do elemento contemplativo para o interativo no filme fica mais clara se pensarmos o exemplo dado por Benjamin sobre as funções assumidas pelo ator do cinema e a extensão desse exercício à própria vida dos espectadores quando de seu reconhecimento nessa forma de atuação. De acordo com Benjamin (2012a), na produção de um filme o ofício do ator consiste basicamente em representar diante da aparelhagem e de uma equipe de especialistas que fazem o trato das cenas. Embora essa informação pareça irrelevante, Benjamin extrai dessa leitura uma importante tese sobre a reafirmação da humanidade diante da aparelhagem que desponta no cinema. A atuação no filme, nesse caso, está sujeita à relação com a tecnologia realizada a partir dos procedimentos de teste que tornam o seu exercício passível de interferência e de melhoria. O trabalho do ator, portanto, é fragmentado e estritamente técnico, ou seja, todas as suas ações são decompostas e montadas posteriormente numa série de episódios que tornam o filme possível. (BENJAMIN, 2013).

O que aparece a nós em forma de uma sequência lógica, em suma, é um conjunto de tomadas e a escolha das melhores cenas que fazem com que o trabalho do ator seja submetido às exigências da técnica e da aparelhagem. Cabe ao ator do cinema, portanto, lidar com elas e extrair dessa relação uma experiência simbólica que não destitua a sua

humanidade. Todos esses procedimentos aos quais o ator se submete adquirem aqui um valor social se comparados aos mesmos procedimentos de teste vivenciados pelos trabalhadores nos espaços das fábricas, cuja performance é avaliada no manuseio das máquinas ou dos indivíduos dispersos nos espaços das ruas e das grandes metrópoles, e cujo desempenho é avaliado pela sua capacidade de aparar os choques do cotidiano. Nesse caso, “o ator torna-se um substituto, um representante da batalha cotidiana do público com uma tecnologia alienante” (HANSEN, 2012, p. 228), ou seja, assim como o ator, o público se depara com um aparelho ou com formas de vivências tecnificadas as quais precisa se adaptar e reafirmar a sua humanidade. Para Benjamin é no cinema que essa hipótese ganha contornos expressivos, pois se o trabalhador ou os indivíduos das grandes metrópoles se alienam durante o dia no trabalho ou nas ruas, é à noite que eles se vingam metaforicamente na personagem do ator e no olhar humanizado que este devolve para a aparelhagem:

Atuar sob a luz do holofote atendendo ao mesmo tempo às condições impostas pelo microfone é uma performance de teste de primeira linha. Realizá-la significa conservar a sua humanidade diante da aparelhagem. O interesse nessa performance é enorme. Pois, tanto nos escritórios quanto nas fábricas, é diante de um aparato que a grande maioria da população urbana deve, ao longo da jornada de trabalho, renunciar à sua humanidade. Ao fim da tarde, as mesmas massas preenchem o cinema para vivenciar como o ator de cinema tem a sua revanche por eles, não apenas ao afirmar a sua humanidade (ou que aparece a eles como tal) diante do aparato, mas colocando o aparato mesmo a serviço de seu próprio triunfo. (BENJAMIN, 2013, p. 70).

Isso significa que há uma função intermediadora do cinema no que compete à relação entre o indivíduo e a tecnologia, mas também a experimentação do real que produz aprendizagem e liberta o indivíduo de seus condicionamentos. Dito em outras palavras, “o filme aumenta a compreensão das coerções que regem nossa existência (...) [e] nos assegura um campo de ação monstruoso e inesperado”. (BENJAMIN, 2013, p. 83). Assim, o filme é capaz de introduzir o espectador na crítica e na reflexão da realidade, isto é, nas tensões, coerções e repressões sociais que a tecnificação trouxe consigo e que demarcam a temporalidade do presente, pois a penetra e a desnuda ampliando a nossa própria percepção sobre o mundo. Ao mesmo tempo, ele incorpora aqui uma função terapêutica, pois abre um leque de possibilidades à reinvenção do real ou à criação de outros sentidos ao percebido. (BENJAMIN, 2013). É nessa perspectiva que o filme nos libera dos mil condicionamentos que são tão característicos de nosso cotidiano.

Em razão do exposto, depreendemos de nossas leituras que as qualidades que despontam no filme evidenciam que a aparelhagem pode nos auxiliar a buscarmos também a nossa humanidade diante das inúmeras tecnologias que estão presentes no nosso cotidiano e exercer uma função pedagógica, de aprendizagem. Essas possibilidades se aventam no cinema, pois trata-se de uma arte cuja realização não objetiva exclusivamente a diversão, a distração ou o entretenimento de seu público, mas a “análise crítica, a participação ativa e a experimentação real” (BOLLE, 2000, p. 235). Sua qualidade, portanto, está suposta na sua capacidade de organizar as massas, de criar uma relação experimental entre o público e a obra e de afetar os indivíduos produzindo uma aprendizagem sobre o vivido, isto é, um autoconhecimento e uma autorreflexão que tem início no filme e se estende à vida real.

De modo geral, a leitura de Benjamin sobre o cinema tem como ponto de partida as novas exigências que lhe são colocadas em tempos em que se torna necessário o uso da técnica cinematográfica como meio de mediação entre o indivíduo e a técnica que cresce e ocupa cada vez mais espaço no cotidiano. Se, conforme evidencia o autor, o cinema é capaz de treiná-lo nas novas formas de percepções inauguradas com a modernidade, há de se reconhecer um potencial crítico, formativo, emancipador e revolucionário dessa forma de expressão artística moderna cuja essência é a técnica. Esse entendimento, obviamente menos pessimista em relação à técnica cinematográfica, conforme viemos demonstrando, no entanto, não é despropositual e está intrinsecamente relacionado a reivindicações políticas das quais se justificam as razões que levaram Benjamin a fundamentar o uso de uma técnica emancipada no cinema para o nosso presente. Nesse caso, qual a relação entre cinema e política?

### **3.4 Técnica, Cinema e Política: a politização da arte em tempos de estetização da política.**

Segundo Benjamin (2013), o cinema possui papel emancipatório quando se propõe a problematizar a apropriação e o uso da técnica e das representações artísticas modernas para outros fins que não propriamente aqueles pretendidos à formação do pensamento, das ações e da autonomia humana. Essa preocupação surge em um contexto em que:

(...) Em vez de promoverem uma cultura revolucionária, os meios de comunicação da “reprodução técnica” vinham-se emprestando as forças

sociais e políticas opressivas – [e] antes de mais nada, à restauração fascista do mito, por meio de espetáculos de massas e cinejornais, mas também ao mercado capitalista liberal e à política cultural. (HANSEN, 2012, p. 207).

Apesar de apontar as novas funções sociais e benéficas do cinema, Benjamin seria ingênuo se não reconhecesse também os efeitos regressivos da técnica e a ambiguidade de seu uso para fins de dominação e reificação das massas. É contra a exploração fascista da indústria cinematográfica, no entanto, que o antídoto proposto pelo autor, isto é, a politização da arte, emerge em tempos cuja “integração da estética na política” (SCHOTTKER, 2012, p. 82) ameaça o seu potencial revolucionário em todas as suas formas de expressão. Embora essa indicação apareça mais nitidamente em “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2013) o seu diálogo com as “Teorias do Fascismo Alemão” (2012, i), nos permite vislumbrar como Benjamin conduz essa discussão e confirma tais hipóteses. (BOLLE, 2000).

Segundo Benjamin (2013), as transformações imputadas à natureza do cinema lhe abriram um leque de funções novas que, ao mesmo tempo em que poderia auxiliar na relação do indivíduo com a tecnologia e com a reordenação da realidade, poderia ao mesmo tempo ameaçar seu potencial crítico e emancipador:

Pois, assim como na Pré-História a obra de arte se tornou, por meio do peso absoluto que repousava sobre seu valor de culto, primordialmente um instrumento da magia – de modo que somente mais tarde foi reconhecida como obra de arte -, ela torna-se hoje, por meio do peso absoluto colocado sobre seu valor de exposição, um construto de funções totalmente novas, das quais a que nos é consciente, a artística, revela-se como aquela que pode futuramente ser reconhecida como incidental. Certamente o filme nos dá atualmente a ocasião mais apropriada a esse conhecimento. (BENJAMIN, 2013, p. 61).

Seguindo essa linha de raciocínio, as funções que ambigualmente podem ser assumidas pela arte contemporânea podem ser expressas aqui pela extensão dos fatores sociais e políticos à arte, ou seja, pela exploração capitalista e fascista do filme, que, para Benjamin, alteraram os seus papéis, inclusive do cinema, destinados, nesse contexto específico, a criar representações falsas, ilusórias, românticas e ambíguas quer seja da realidade, quer seja dos ideais políticos. (BENJAMIN, 2013). Nesse caso, considerando-se o crescimento do nazifascismo, as relações capitalistas de exploração do trabalho e a iminência da guerra que ameaçavam não só as comunidades da Europa, mas de todo o

globo; a teoria da arte benjaminiana é uma resposta a essa problemática concretizada pela defesa de uma arte técnica revolucionária como expressão e narratividade de nosso presente.

Segundo Benjamin, se a arte reproduzível surgiu no mesmo contexto de surgimento das massas estabelecendo com elas não só uma relação de consumo, como também uma forma de comunicação, ela é um produto feito para as massas e pelas massas e, sobretudo, orientada para a recepção coletiva. Para além da distração ou de seu uso emancipatório, Benjamin, no entanto, nos faz um alerta no que compete a essa ponte relacional entre a arte técnica e a sua comunicação com as massas. Esse alerta está presente em “Teorias do Fascismo Alemão”, (2012, i), a análise do filósofo sobre a escrita de Junger determinou, por exemplo, a defesa do cinema para a formação e para a emancipação dos espectadores em seu escrito sobre a obra de arte, além, é claro, de toda uma exigência política ampliada ao trabalho dos escritores conforme veremos posteriormente em nossa discussão sobre o romance.

No ensaio “Teorias do Fascismo Alemão” (2012, i), que se dá em tom de crítica à obra *Guerra e Guerreiros* de Ernst Junger, Benjamin deixa evidente suas preocupações em relação à apropriação da arte, sobretudo a cinematográfica, pelo fascismo que crescia na Europa e que se utilizava dos aparatos para a estetização dos valores ideológicos de sua política e para a dominação do próprio aparelho e dos indivíduos. No centro dessa discussão permeia o embate sobre a técnica que inevitavelmente a divide, por um lado, como determinante na dominação, seja dos homens seja da natureza; e, por outro, como no pensamento filosófico de Benjamin, para o entrosamento dessa relação entre natureza, indivíduo e técnica que liberariam a humanidade de sua subjugação a um aparelho técnico usado para o seu contrário. (BOLLE, 2000). A proposição de uma técnica demarcada pelos avanços que trouxeram mais malefícios do que benefícios à coletividade é incorporada por Ernst Junger por meio da defesa de seu uso para o aprimoramento da tecnologia necessária ao ataque bélico e, dimensionado à arte, para a divulgação de valores regressivos capazes de formar juízos e atitudes compatíveis com os ideais políticos fascistas.

Notemos aqui que essa compreensão sobre a técnica nos remete à tradicional discussão sobre as antigas práticas culturais destinadas à dominação das forças sobrenaturais da natureza que ameaçavam a vida e a sobrevivência humana e que podem

ser atualizadas aqui por meio de novas formas de culto à técnica das quais a dominação e a guerra o comprovam. (BOLLE, 2000). Dessa forma, “a essa altura, já deve ter ficado claro que por detrás da guerra eterna há a ideia da guerra ritual e, por detrás da última, a ideia da guerra técnica”. (BENJAMIN, 2012 i, p. 67). Mesmo sem adentrarmos nos pormenores dessa tradicional leitura sobre a técnica, o seu uso na experiência bélica e ideológica alemã retoma os traços de um culto cego que desconhece ou ignora qualquer princípio que lhe possa ser ético ou moral. É por essa razão, conforme aponta Bolle (2000), que os avanços técnicos, nesse recorte, poderiam estar aqui muito mais próximos de novas forças míticas e destrutivas do que propriamente de seu uso racional para a garantia de uma ordem social e econômica mais justa para a coletividade.

Esse culto se torna ainda mais expressivo se ampliado à esfera da cultura, e mais especificamente ao campo da arte, cuja função não é cultural, mas ideológica e concretizada a partir da representação dos ideais políticos que cerceiam a capacidade de julgamento, de crítica, de escolha e de liberdade individual e coletiva. Esse culto é feito pela estetização da política e da propaganda ideológica fascista na literatura, no cinema e/ou nas novas mídias modernas da qual a literatura de Junger assume aqui o exemplo de uma narrativa estritamente ocupada com a estetização da guerra e da violência. Notara Benjamin, em sua leitura de *Guerra e Guerreiros*, que o registro da experiência vivenciada pelo autor nos campos de batalha não só enaltecia ideais de coragem e bravura impulsionados pelos potenciais dos aparatos bélicos, como também transformou a própria guerra em um evento estético. (BOLLE, 2000). Aliado ao fascínio com que se propagava o fascismo, sua escrita foi recebida pela juventude mundial com certo entusiasmo, o que tornava a estetização de seus valores ainda mais assimiláveis. Desse modo, o culto da técnica culminava na formação de valores regressivos e na progressiva dominação social e aboliu “as fronteiras entre técnica e cultura, entre o estético e o político” (BOLLE, 2000, p. 219) ao combinar as potências da tecnologia com a estetização da violência, do poder e da utopia política.

No caso do cinema isso não foi diferente. Na ótica de Bolle (2000), o filme foi idealizado por Junger como uma arte capaz de iniciar os indivíduos nas regras sociais para o bom funcionamento do sistema. Sua principal qualidade, portanto, era adaptá-los, função esta também prevista por Benjamin, com a diferença de que para este “o cinema não visa somente uma “dominação” das leis da técnica, às quais o homem se subordina e que acabam por subjugar-lo. (...) Sua tarefa é maior: entre as funções sociais do cinema a

mais importante é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho”. (BOLLE, 2000, p. 225).

Vejam aqui que o ponto de ruptura entre Benjamin e Junger sobre o cinema é demarcado pelas concepções antagônicas que preveem, por um lado, um cinema usado estritamente para a adaptação e o adestramento das massas; e, por outro, de um cinema capaz de tensionar essa relação, de equilibrar a presença da técnica no cotidiano e de fazê-la dialogar com ela. É esse contraponto que diferencia a cultura que a literatura, o cinema, o romance e as mídias fascistas propagavam do ideal de cultura revolucionária almejada por Benjamin e que conseqüentemente o levaram a propor uma nova visada teórica em relação ao seu uso e aos seus fins. É contra todo esse ideal de uma técnica ameaçadora, mítica e regressiva estendida aos aparatos bélicos e culturais, portanto, que há outras possibilidades de seu uso, concretizado, sobretudo, pela sua capacidade de criar uma nova relação com a natureza cuja arte assume a sua voz:

(...) A técnica tentou realçar os traços heroicos no semblante do idealismo alemão. Mas falhou. Porque os traços que ela julgava serem heroicos eram na verdade traços hipocráticos, os traços da morte. Por isso, profundamente impregnada por sua própria perversidade, a técnica cunhou o semblante apocalíptico da natureza e reduziu-a ao silêncio, embora pudesse ter sido a força capaz de dar-lhe uma voz. (BENJAMIN, 2012 i, p. 73).

É nessa força da técnica, em suma, que vislumbramos um torso nessa problemática quando ele não só reconhece os perigos da estetização da política para a autonomia dos indivíduos, e portanto o seu uso contrarrevolucionário, como também fundamenta, conforme já discutimos, uma hipótese de técnica emancipada destinada aqui ao uso reflexivo e crítico do aparato como forma de resgate da relação mais harmônica, humana e interativa com a aparelhagem intermediada, nesse caso, pelo cinema e pela experiência perceptiva com o aparelho cinematográfico como forma de devolução do olhar para a realidade percebida. Sua resposta à estetização da política expressa pela urgente necessidade de uma politização da arte pode ser traduzida aqui não só em termos políticos, mediante o combate a valores regressivos, mas também em termos estéticos e éticos se pensarmos o uso da arte reprodutível, em todas as suas formas de expressão, como meio para indagarmos a nossa realidade, os nossos valores, aquilo que somos, o que percebemos e as vivências que nos são próprias na contemporaneidade.

Em razão do exposto, o ideal de uma arte politizada se revela como pré-condição para a formação da consciência coletiva contra o totalitarismo, a exploração, as condições sociais de vida e todas as formas de violência, intolerância e preconceito que são tão características de nosso tempo. Politizar a arte, dessa forma, significa “desfazer a alienação do sensorio corporal, restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade, e fazê-lo não evitando as novas tecnologias, mas perpassando-as”. (MORSS, 2012, p. 156).

Isso só torna possível, segundo Bolle (2000), se extrairmos da obra de arte reproduzível e não aurática elementos necessários à emancipação humana. A função primordial da arte nos dias de hoje, para usar uma imagem cara a Benjamin (2013), é mobilizar as massas e auxiliar tendências sociais que poderiam ser socialmente destrutivas se usadas para outros fins que não este. A nosso ver, o cinema assume essa função quando penetra a realidade e a representa criando imagens que estreitam o elo entre a natureza e o seu espectador na devolução do olhar e da humanidade que se espera em tempos de tecnificação da vida, da cultura, da percepção e das relações pessoais. O desafio assumido por Benjamin em sua leitura sobre a arte, portanto, se expressa pela sua originalidade em ousar supor uma compreensão sobre a técnica que seja utilizada para esses fins e não para aqueles regressivos que cerceiam a liberdade e a autonomia humana.

Por essas vias, embora o cinema seja chamado aqui como forma de representação privilegiada para todos os fins escalonados ao longo de nossa discussão que tensiona, representa e nos atinge como um projétil (BENJAMIN, 2013), essa função poderia ser estendida também a outras linguagens, das quais o romance pode nos auxiliar a pensar também as funções da escrita e a necessidade de sua refuncionalização em contextos em que ele foi utilizado apenas como representação da vida social burguesa e da distração dessa classe emergente. Considerando-se que essa possibilidade é aventada também na literatura, no próximo item de discussão a nossa preocupação será evidenciar o uso do romance à representação e à crítica do presente, sem ignorarmos, obviamente, a crítica que Benjamin faz à sua escrita no contexto da modernidade. Desse modo, a leitura que faremos do romance, cabe adiantar, caminha nas mesmas condições sociais da arte cinematográfica, ou seja, considerando-se a presença cada vez maior de uma literatura voltada à estetização da vida burguesa no século XIX, pretendemos problematizar o seu uso e revertê-lo para o seu uso crítico, reflexivo, formativo e emancipatório.

### **3.5 Romance e representação: a refuncionalização da escrita como condição para se pensar o romance em nosso presente.**

Ao pensarmos o tema da experiência e do empobrecimento da experiência em Walter Benjamin, e que inevitavelmente coloca a nós o atual problema sobre a sua linguagem e o lugar do relato nesse diagnóstico, é comum recorrermos aos ensaios “Experiência e Pobreza” (2012 d) e “O Narrador” (2012 g) cujos conceitos são elaborados e fundamentados para se elucidar o que pode ser entendido como experiência e as razões pelas quais se justifica o seu empobrecimento, respectivamente. A compreensão desses fenômenos, no entanto, vale ressaltar, exigiu de nós, no primeiro capítulo deste trabalho, um exercício de mergulho no labirinto teórico do autor cujas respostas nem sempre ficam evidentes apenas em um ensaio.

Prova disso é o enxuto “Experiência e Pobreza” (2012 d) que desnuda um panorama da temática, mas que as fundamentações só são melhores elucidadas em “O Narrador” (2012 g). Poderíamos afirmar, nesse caso, sem nenhum exagero, que o método de escrita benjaminiano, quer seja quando se trata de suas memórias, como no caso de “Rua de mão única” (2013 a) e “Infância Berlinense” (2013 b), quer seja quando se trata de seus conceitos filosóficos, como no enigmático e fragmentário projeto das “Passagens” (2007), por exemplo, pode ser comparado a uma experiência de montagem de ideias e conceitos que, estudados mais atentamente nos encaminham a um mosaico de respostas a questões que, lidas mais apressadamente, poderiam nos conduzir a entendimentos equivocados sobre os principais assuntos de que tratam a sua obra. É o caso, por exemplo, das razões que levaram Benjamin a diagnosticar o empobrecimento da experiência, mas que, se refletidas em diálogo com outros ensaios, colocam luz sobre algumas inquietações que pretendemos analisar ao longo desta discussão, sobretudo no que diz respeito ao romance.

Nas primeiras páginas do ensaio “O Narrador” (2012 g), Benjamin aponta algumas hipóteses que conduziram ao fim da narrativa oral bem como à nossa atual incapacidade de contar. Dentre elas, figuram majoritariamente a crise do relato instaurada após os eventos traumáticos vivenciados na guerra de trincheiras e o surgimento de outras formas de comunicação, sobretudo depois dos avanços técnicos sentidos no campo da informação e da escrita, que passaram a se dedicar à notícia, à novidade e à representação da vida social burguesa do século XIX em tempos em que predominou um êxtase coletivo com os feitos do progresso e com a modernidade. Das justificativas apresentadas, no

entanto, entendemos que ao apontar o romance como uma das causas da incidência do empobrecimento da experiência, não seria ousado supormos que isso poderia gerar inquietações, equívocos e uma infinidade de interpretações (sobretudo se fôssemos questionar a importância e o valor estético e literário do romance ao campo da discussão artística) se não lêssemos, na mesma coletânea de “Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura” (2012) o ensaio em que Benjamin parece elucidar esta problemática e responder às supostas dúvidas que poderiam surgir no que compete à existência e ao valor do romance no cenário narrativo moderno.

Nesse caso, “O autor como produtor” (2012 e) nos oferece indícios de que o problema do surgimento do romance para o seu estudo sobre a experiência orbitaria muito mais em torno das finalidades, do uso, do conteúdo, do valor mercadológico e da sua representação social em pleno século XIX do que propriamente de sua existência ou do romance em si mesmo. Ao sugerir a refuncionalização da escrita, que apesar de conter um tom político nos convida, ao mesmo tempo, a refletirmos a sua praticidade, a sua representatividade e o seu potencial também estético; Benjamin parece abrir outras possibilidades de compreensão que vão além da crítica que, a nosso ver, foi direcionada quase que exclusivamente ao romance burguês do século XIX e ao mercado literário de sua época.

Em razão do exposto, por que Benjamin atribui ao romance uma das causas que teriam produzido a nossa pobreza de experiências? De que romance fala o autor? Se o romance não contém a centelha de conselho ou de sabedoria que originariamente era própria da narrativa oral, como poderia ele nos auxiliar a pensar o presente e elaborar o vivido? Para respondermos a estas questões, os ensaios “O Narrador” (2012g), “O flâneur” (2013b), “A modernidade” (2013c), “A bohème” (2013a), “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire” (2013d) e “O autor como produtor” (2012e) nos auxiliam nesse percurso. No ensaio “O Narrador” (2012 g), conforme explica Palhares (2006, p. 79):

Benjamin procura assinalar como as mudanças nas condições de produção, particularmente o nascimento do livro, da imprensa e da técnica industrial que substitui o trabalho manual, levam a arte de narrar à extinção, colocando em seu lugar outras formas literárias especificamente modernas, como o romance e a informação. (PALHARES, 2006, p. 79).

Dentre as causas que justificam o desaparecimento das narrativas orais as que orbitam mais significativamente em torno do fenômeno estão relacionadas ao surgimento da imprensa, que inaugurou novas formas de comunicação como a informação jornalística, por exemplo; e do romance que popularizou a produção e a reprodução das obras dos autores em um mercado literário que crescia cada vez mais no século XIX e que servia prioritariamente para a diversão da burguesia em ascensão na época. (BENJAMIN, 2013 b). O pontapé inicial “do processo que vai culminar no ocaso da narrativa” (BENJAMIN, 2012 g, p. 217) embora seja dado pelo romance, só foi possível com a invenção da imprensa de onde Benjamin conclui que essas inovações coincidem entre si. O que teria produzido o fim da narrativa oral, portanto, seriam as novas formas de comunicação de onde não se exclui nem a informação, nem o romance.

A crítica à informação é bastante clara e pontual e não exigiria de nós qualquer delonga no trato com o tema. O que a difere da narrativa oral, na ótica de Benjamin, é o excesso de explicações, a durabilidade da mensagem e a previsibilidade do conteúdo; o que não acontece com as narrativas da tradição:

O saber que vinha de longe – seja espacialmente, das terras estranhas, ou temporalmente, da tradição – dispunha de uma autoridade que lhe conferia validade, mesmo que não fosse subsumível ao controle. A informação, porém, aspira a uma verificabilidade imediata. Para tal, ela precisa ser, antes de mais nada, “compreensível em si e para si”. (BENJAMIN, 2012 g, p. 219).

Para além da informação e em que pese a crítica ao romance, esta é delineada a partir da tríade que envolve a relação do público com as obras, a sua recepção em larga escala e os conteúdos com os quais originariamente se ocupou o romance em seus primórdios. A começar pela relação do público com as obras, a principal diferença entre a narrativa oral e o romance é demarcada fisicamente pelo livro e estruturalmente pelo seu conteúdo prático. Com as técnicas de impressão da escrita e da intensificação da produção das obras, a experiência do leitor com as narrativas não eram mais obtidas em comunidade, mas buscadas solitariamente nas páginas dos livros na semelhante busca pela compreensão do sentido da vida que costumeiramente as histórias, os provérbios e as exortações costumavam testemunhar por meio da moralidade ou do senso prático das narrativas.

Desse modo, se quem narra uma história desfruta da companhia do seu ouvinte e da crença de que a memória a perpetua no espaço e no tempo, a temporalidade em que o romance é sedimentado pressupõe obrigatoriamente que talvez pela primeira vez o leitor se veja sozinho na significação dos conteúdos da narrativa e que, dada a ausência do narrador e de seu conselho prático, ele tenha que se orientar e aquecer a sua vida gelada com as imagens e representações de que dispõe o livro. (BENJAMIN, 2012 g). Para Benjamin, portanto, a transmissibilidade da experiência se vê barrada pela relação solitária do leitor com a produção literária que é interposta pela estrutura física do livro, mas, sobretudo, por supostamente substituir o ensinamento que seria próprio apenas da narrativa oral pela significação da vida que se busca nas páginas do romance:

O senso prático é uma das características de muitos narradores natos. (...) Ela [a narrativa] traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode constituir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. (...) O que separa o romance da narrativa (e da epopeia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. (...) O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. (...) O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (BENJAMIN, 2012 g, p. 216-217).

Essas observações são pertinentes se levarmos em conta, conforme veremos mais adiante, que o romance de que fala Benjamin aqui é o romance burguês cujo pontapé inicial foram as fisiologias e que, de fato, não se preocuparam em transmitir esse ensinamento. No entanto, elas seriam questionáveis se considerássemos outras narrativas cuja importância o próprio Benjamin reconhece e que poderiam ser exemplificadas por autores como Proust, Leskov, Poe ou Kafka cujos romances são capazes de narrar suas experiências individuais e coletivas e produzir em nós essa aprendizagem de que fala o autor. Vejamos aqui, portanto, que Benjamin não generaliza a crítica ao romance, mas a pontua com base naquele que, a seu ver, se ocupava apenas com as frivolidades da vida burguesa no início do século XIX. É esse romance que talvez tenha sido alvo da demarcação de expressivas diferenças em relação à narrativa oral e que muito possivelmente gere críticas e interpretações das mais variadas sobre a simbólica

importância de seu uso para outros fins que não apenas a diversão a que serviu o romance burguês na modernidade.

Essa leitura ganha maior amplitude se lida em diálogo com outros ensaios cujo contexto da análise benjaminiana extrapola as páginas dedicadas à narrativa oral e ao narrador. Nesse caso, os ensaios “O flâneur” (2013 b), “A modernidade” (2013 c), “A bohème” (2013 a), “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire” (2013 d) e “O autor como produtor” (2012 e) nos oferecerem um panorama mais completo da problemática ao nos dar indícios mais evidentes de que a crítica de Benjamin ao romance pode ser expressa não só pela relação estabelecida entre o público e as obras, como apontamos anteriormente, mas também pelos outros argumentos que ressaltamos expressos pela produção e recepção massiva da produção literária, sobretudo com o crescimento do mercado literário impulsionado pelas novas técnicas de impressão que, por conseguinte, conduziu à proletarianização dos escritores; e pelo conteúdo simbólico com os quais originariamente a literatura e o romance se ocuparam em seus primórdios.

Segundo Benjamin (2012 g, p. 218), o romance que desponta no ocaso da narrativa “cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis ao seu florescimento”. As transformações na escrita e na produção literária remonta os primeiros anos da modernidade e da ascensão da burguesia e dos seus modos de vida que, por ora, tornaram-se objeto de estetização na literatura contribuindo, ao mesmo tempo, para que a leitura se tornasse um hábito dessa camada social. O florescimento do romance no seio social burguês, no entanto, não pode ser dissociado das condições de produção ocasionadas pela reprodutibilidade técnica das obras que expandiram o seu consumo e que nos dão uma medida das condições de trabalho também estendidas aos escritores. Para Bolle (2000) a produção do romance no século XIX é equiparada ao ritmo de produção industrial de modo que a sua recepção e produção massiva lançaram ao mercado novas exigências no que competia também aos seus conteúdos.

Esse mercado literário, que havia concentrado boa parte da atividade literária nas revistas, abriu novas possibilidades de publicação das obras nos jornais ao introduzir os suplementos e colocá-los à disposição dos literatos. Esse boom teve uma significativa participação no surgimento do romance em folhetim:

Durante a Restauração não podiam ser vendidos números avulsos dos jornais; eles eram todos lidos por assinatura. Aqueles que não podiam despender a soma elevada de 80 francos pela assinatura anual ficavam dependentes dos cafés, onde se viam muitas vezes várias pessoas à volta de um exemplar. Em 1824 havia em Paris quarenta e sete mil assinantes de jornais, em 1836 eram setenta mil e em 1848 duzentos mil. O jornal de Girardin, *La Presse*, teve um papel decisivo nesse aumento de assinaturas. Introduziu três importantes inovações: a redução do preço da assinatura para 40 francos, os anúncios e o romance em folhetim. (BENJAMIN, 2013 a, p. 28).

O romance em folhetim, segundo Bolle (2000, p. 78), foi “a posição literária mais importante, do ponto de vista do mercado (...), em torno do qual giravam os demais gêneros” no século XIX. Dentro da literatura de consumo, que agora era destinada à diversão, ele é o seu maior representante. Apesar de sua popularização, o romance pareceu seguir uma tendência que era comum aos noticiários e que dava um aspecto de novidade às publicações diárias. Por essas vias, conforme aponta o autor (2000), os literatos tiveram de se adaptar a uma escrita mais leve com temas que geralmente orbitavam em torno dos mexericos, da vida cotidiana, da representação das massas e dos tipos humanos, dos costumes, dos hábitos burgueses e da cidade. Desse modo, “os mexericos da cidade, as intrigas do meio teatral, também as “curiosidades” eram as fontes prediletas dessa parte do jornal” (BENJAMIN, 2013 a, p. 29) atraindo cada vez em maior número novos leitores.

Dessa tendência o romance não esteve imune. O palco da cidade moderna, com a modernização de suas ruas, espaços, moradias e arquiteturas, lançou também à literatura a necessidade de estetização dos modos de vida da burguesia que sentia deleite e necessidade de que os seus hábitos e costumes fossem representados. As crônicas parisienses, nessa esfera, se ocuparam com o seu cotidiano e com os hábitos observados nos bulevares quer seja no que compete à habitação dos espaços, quer seja no modo como o faziam. Nesse caso, do movimento dos transeuntes, das roupas que vestiam, até o modo como se comportavam em público, não havia nada que passasse despercebido ao romancista ou ao fisiólogo. É da observação desses espaços que os primeiros literatos extraíram o seu material de trabalho tomando como tema de suas narrativas as frivolidades da vida social burguesa, os seus incidentes, fofocas, anedotas e boatos. “É no boulevard que passa as suas horas de ócio, que apresenta às pessoas como parte de seu horário de trabalho”. (BENJAMIN, 2013 a. p. 30).

Para Benjamin (2013a) são esses conteúdos que atraem os leitores e impulsionam as vendas dos suplementos colocando a curiosidade acima de temas e de discussões políticas. Observa-se, aqui, a alteração de uma tendência literária, que posteriormente o filósofo debate e se aprofunda em “O autor como produtor” (2012e), cujos temas das narrativas orbitam quase que exclusivamente em torno da vida social moderna. Importa ao romance, nessa perspectiva, descrever a vida cotidiana e romantizar as suas personagens, mas não problematizá-los ou desnudar os seus costumes. Pouco importa aqui, portanto, que a escrita provoque uma reação, uma atitude ou que ela afete, de alguma maneira, o seu leitor. A literatura, nesse caso, parece se distanciar de suas funções estéticas, sociais e políticas para preencher suas linhas com temáticas que, para Benjamin, eram um tanto quanto irrelevantes. É nesse cenário que desponta um dos primeiros gêneros literários e forma de narrativa escrita cujas fisiologias exemplificam as tendências da época. Nas primeiras linhas que abrem o ensaio, “O Flâneur” (2013 b, p. 37), Benjamin evidencia que “o escritor que alguma vez desceu ao mercado começa a olhar em volta, como num “panorama”. Um gênero literário específico faz as suas primeiras tentativas de orientação. É a literatura panorâmica”.

A literatura panorâmica é um gênero burguês que surgiu na ocasião em que os escritores foram introduzidos no mercado literário e nos espaços de convivência coletiva que lhes forneciam os temas de suas narrativas. Trata-se de um gênero de estilo episódico que se ocupou com as fisiologias e que, além de função informativa, dedicou-se à descrição de determinados tipos. Esse tipo de literatura consumida nas ruas, e que por vezes era editada em formato de bolso, parecia mergulhar nas vivências próprias dos espaços urbanos, sobretudo nos bulevares, extraindo daí, em seu primeiro momento, a descrição de personagens-tipo e os seus costumes. Nesse caso, “do vendedor ambulante dos *boulevards* até os elegantes no *foyer* da Ópera, não havia figura da vida parisiense que escapasse à pena do fisiologista”. (BENJAMIN, 2013 b, p. 37-38). Posteriormente aos tipos sociais, as fisiologias se ocuparam com a descrição da cidade e dos seus cenários, passando à descrição dos povos, dos animais até culminarem na representação dos próprios fisiologistas.

Sem entrarmos nos pormenores dessa literatura, importa evidenciarmos aqui os temas e os conteúdos com os quais se ocupavam as obras cuja pretensão era o registro desprezioso da vida cotidiana, dos hábitos e do palco onde se vivenciavam as experiências da burguesia não escapando a esse registro nenhum traço dessas vivências.

Assim, desde o trabalho do romancista até o do escritor das fisiologias, sem os generalizarmos obviamente, possivelmente eles eram condicionados às observações, mas não à crítica, e orientados a partir das perspectivas de lucro obtidas que expandiram o seu consumo. Prova disso foi o significativo aumento das assinaturas no mercado literário já evidenciado por nós anteriormente. Vejamos aqui que a produção escrita descrita por Benjamin, seja no romance seja na literatura panorâmica, possuía uma tendência despretensiosa em relação à abordagem de seus conteúdos:

A vida em toda a sua diversidade, na sua inesgotável riqueza de variações, só se desenvolve entre as pedras cinzentas da calçada e contra o pano de fundo do despotismo: esse é o pensamento político secreto da forma de escrita a que pertenciam as fisiologias. (...) Todas as figuras dessa caracterologia, extravagantes ou simplórias, cativantes ou austeras, que o fisiologista apresentava aos seus leitores têm algo em comum: são inofensivas, de uma bonomia imensa. (...) Elas limitavam radicalmente a visão quando era preciso. (BENJAMIN, 2013 b, p. 39-41).

Todo esse crescimento do mercado literário colocaram os literatos em novas condições de trabalho e de precarização de vida cuja busca desenfreada pela venda dos seus exemplares era o que garantia a sobrevivência dos romancistas autônomos. Baudelaire, que a princípio não teve êxito com o seu público e que era mal cotado no mercado, é um claro exemplo das condições em que se colocavam os escritores em tempos em que se predominavam os valores de mercado e de exposição das obras e que andava à procura de compradores. É nesse contexto, portanto, que há de se reconhecer as novas condições sociais do literato:

Comporta-se como se tivesse aprendido com Marx que o valor de cada mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Desse modo, o valor da sua própria força de trabalho adquire qualquer coisa de quase fantástico em face do dilatado ócio que, aos olhos do público, é necessário para a sua realização plena. E o público não estava sozinho nesse tipo de avaliação. A alta recompensa por parte dos suplementos literários de então mostra que ela tinha o seu fundamento nas relações sociais. (BENJAMIN, 2013 a, p. 30).

A transformação da escrita em meio de produção cuja mão de obra dos literatos os permitiu fazer do romance o seu produto de trabalho constitui um dos elementos à crítica benjaminiana, sobretudo quando este deixa de seguir tendências revolucionárias para ocupar-se com conteúdos que garantiriam lucro e reconhecimento aos escritores. A

venda anual que só crescia não só lhes dava um novo status social, como também um caráter mercadológico aos manuscritos que eram aceitos pelos editores desde que atraíssem para si novas assinaturas. É nessa perspectiva, conforme ressalta Bolle (2000), que a produção da escrita pode ser comparada ao ritmo da produção industrial cujo objetivo era ofertar ao mercado literário manuscritos lucrativos que fossem premiados com altos honorários:

É isso que explica os altos honorários pagos por tal colaboração. Em 1845 Dumas firmou um contrato com *Le Constitutionnel* e com *La Presse* que previa honorários anuais mínimos de sessenta e três mil francos, por cinco anos, para uma produção anual de pelo menos dezoito volumes. Eugène Sue recebeu por *Os mistérios de Paris* um adiantamento de cem mil francos. Calculam-se em cinco milhões de francos os honorários de Lamartine para o período de 1838 a 1851. Por *Histórias dos Girondinos*, que saiu primeiramente em folhetim, ele recebeu seiscentos mil francos. A remuneração choruda desses produtos literários cotidianos levou naturalmente a situações menos recomendáveis. (BENJAMIN, 2013 a. p. 31).

Considerado todo esse panorama em torno do romance, do seu conteúdo, da escrita, do mercado literário e das condições de precarização de trabalho dos autores, talvez a crítica de Benjamin ao romance e a sua estreita relação com o declínio da arte de contar e das narrativas orais não pareça exagero, sobretudo quando não se vislumbra nesse tipo de narrativa aquilo com o qual as histórias costumavam se ocupar, qual seja, sob um ponto de vista prático, a experiência, a sabedoria, o conselho e a aprendizagem; e sob um ponto de vista estrutural, social e político, a qualidade e as tendências pelas quais se escreve e os desdobramentos que suscitam. A crítica de Benjamin ao romance, portanto, parece girar muito mais em torno da idealização das condições de vida e das relações humanas na modernidade. (BOLLE, 2000). Em razão do exposto, que sugestões Benjamin propõem ao problema? A resposta pode ser encontrada na hipótese de uma refuncionalização da escrita e das obras quando o filósofo tensiona a qualidade e a tendência pela qual se escreve, o que envolve, por conseguinte, o questionamento sobre o papel da narrativa.

Nesse caso, em “O autor como produtor” (2012e) a discussão benjaminiana sobre a função social da obra nos abre um leque de possibilidades para entendermos que a proposta de refuncionalização da narrativa pode ampliar o campo de atuação também do romance, sobretudo se considerarmos, conforme viemos apontando até aqui, que o

problema talvez não seja o romance em si, mas as causas às quais ele tenha se proposto no contexto de seu surgimento. Segundo Benjamin (2012e), o problema sobre a autonomia dos autores tem uma origem grega e remonta ao trato de Platão aos poetas desde a compreensão dos perigos da poesia para formação até a sua expulsão da polis. Embora essa autonomia já tenha sido negada um dia, ela é essencial para a liberdade dos escritores muito embora as condições sociais atuais exijam necessariamente uma ética em sua escrita expressa por aquilo que o filósofo entende como tendências corretas nas narrativas. O que isso significa?

Um dos temores apresentados por Benjamin, conforme vimos, é a estetização da política realizada pelo fascismo por meio do cinema que o levou a propor a politização da arte. Essa politização ganha maiores contornos se perguntadas aqui as causas pelas quais se escreve e a serviço de quem elas são colocadas. Nas condições sociais atuais essas causas são questionáveis e lançam aos escritores o desafio de uma postura ética assumida na escolha de novas tendências cuja narrativa esteja diretamente comprometida com os oprimidos e não com os opressores, por exemplo. Isso significa que a tendência é a causa assumida pelo autor, bem como o seu comprometimento com o público que demonstrem que “uma obra literária só pode ser correta do ponto de vista político quando for também correta do ponto de vista literário” e vice versa. (BENJAMIN, 2012 e, p. 130).

No trato dessas causas, operam dois tipos de escritores. (BENJAMIN, 2012e). Se há causas diferentes na escrita, há um escritor ocupado com narrativas as quais não se exige nenhuma postura política e aquele que a toma para si como uma espécie de esgrima. No primeiro grupo está o escritor informante. Trata-se do retratista da vida moderna que é espectador daquilo que ele narra e que torna o leitor também espectador dessa narrativa. Aqui a função da narrativa é relatar, descrever e divertir, como antigamente fizera o romance burguês e a literatura panorâmica, sobretudo quando idealizavam as “condições de vida na metrópole com retratos idílicos e “uma imagem amigável” das relações humanas”. (BOLLE, 2000, p. 79). No segundo grupo, por outro lado, está presente o escritor operante. Trata-se, segundo Benjamin (2012e), do narrador que, além de assumir a tendência correta na escrita, é engajado e participante ativo daquilo que narra. Por essa razão, o conteúdo de sua obra é orientado a partir de temas que possuem uma função social e que são, portanto, de interesse coletivo.

A função de sua narrativa, em termos gerais, é retratá-los e elaborá-los em forma de crítica, de combate, de denúncia ou mesmo de perlaboração e testemunho de uma história, de uma cultura, de um povo, de uma classe, de práticas sociais ou de memórias que possam transformar a percepção coletiva sobre questões que são sociais, culturais e/ou políticas e que, por ora, também possam operar na formação das ações e das escolhas de cada indivíduo quando da conscientização delas. Dessa forma, quando Benjamin justifica que a escolha de uma tendência correta e o trato de suas causas não podem ser operados com o romance, por exemplo, essa afirmação é verdadeira do ponto de vista funcional, o que não significa que o romance em si não possa fazê-lo se colocado em “contextos sociais vivos”. (BENJAMIN, 2012 e, p. 131).

Portanto, o problema interposto ao romance, e que poderia se estender também a qualquer outra forma literária, é a sua tendência literária, isto é, a causa, a função e o público a quem se dirige e dá voz. Sobre isto afirma Benjamin (2012e, p.146): “Quanto mais completamente o intelectual orientar sua atividade em função dessas tarefas, mais correta será a tendência, e mais elevada, necessariamente, será a qualidade técnica do seu trabalho”. (BENJAMIN, 2012 e, p. 146). A ideia central aqui é a refuncionalização da escrita, isto é, a ampliação ou a mudança em seu campo de atuação que a coloque a serviço de causas e questões sociais ou culturais que tenham impacto coletivo:

(...) Como é vasto o horizonte a partir do qual temos que repensar a ideia de formas ou gêneros literários em função dos fatos técnicos de nossa situação atual, se quisermos alcançar as formas de expressão adequadas às energias literárias de nosso tempo. (...) Estamos no centro de um grande processo de fusão de formas literárias, no qual muitas oposições em que estamos habituados a pensar poderiam perder sua força combativa. (...) Ocorre, assim, uma disjunção desordenada e uma perda de relação entre a ciência e as belas letras, entre a crítica e a produção, entre a cultura e a política. (...) Em suma, é a literarização das condições de vida que resolve as antinomias, de outra forma insuperáveis. (BENJAMIN, 2012e. p. 132-134).

A proposta de refuncionalização da escrita possui uma conotação política, sobretudo quando este se propõe a articular o trabalho do intelectual às tendências políticas do proletariado, mas nos dá margens para transpormos essa leitura a outras possibilidades também estéticas, especialmente se orientadas na perspectiva da formação do pensamento, da crítica e do esclarecimento, quer seja com a literarização da política, quer seja com a literarização das práticas sociais, da cultura ou dos modos como vivemos

e praticamos a vida em nossos dias. A hipótese de refuncionalização da obra representa uma tentativa bastante pertinente de questionamento de suas funções que abrem novas possibilidades de expressão às tendências literárias já dispostas à representação.

Com essa hipótese, supomos que há uma função social e pedagógica no romance quando este deixa de se orientar exclusivamente pelo entretenimento ou pelo consumo para ser utilizado para fins revolucionários e reflexivos cujos conteúdos tomados como objeto de representação e fruição são colocados a serviço da crítica, da cultura, da política ou das tensões sociais. Tais funções poderiam ser expressas, conforme nos lembra Benjamin (2012e), quando o exercício da escrita estimula outros narradores na escolha de suas tendências; quando outras expressões artísticas são colocadas à disposição da representação e estreitam aquela relação experimental entre a obra e o leitor/espectador, a qual já mencionamos anteriormente; e, por fim, quando nos ajudam a olharmos e a lidarmos com a realidade. É essa refuncionalização, portanto, que torna a obra capaz de afetar, de formar e/ou de suscitar o pensamento, a crítica e a capacidade de julgar, cujo objetivo é “transformar a massa amorfa em “público consciente” e em “coletividades responsáveis”. (BOLLE, 2000, p. 247).

Todo esse exercício de refuncionalização e de escolha da tendência de que fala Benjamin poderia ser exemplificada aqui pelo trabalho heroico e de esgrima de Baudelaire, cuja poesia social desponta pela primeira vez na *bohème*, sobretudo no contexto de engajamento, de luta, de resistência, de protesto e de revolta dos escritores manifesto pelo desejo de politização da literatura contra as condições sociais de vida e de trabalho; mas poderia ser estendida também a qualquer outra forma de expressão artística que se proponha a tensionar a realidade e estetizá-la, isso é válido para a poesia, para o romance, para a pintura, para o teatro, para o cinema ou para qualquer outra linguagem artística. Não por acaso, o romance memorativo de Proust ou o teatro de Brecht são bem avaliados por Benjamin quando estes se dedicam, no caso das *recherches*, a recriar a experiência e colocar o seu autor na condição de narrador; e, no caso do teatro brechtiano, a refuncionalizá-lo e criar uma relação experimental do espectador com a obra. No caso da poesia, conforme aponta Benjamin (2013 a, p. 27), é sabido que “Baudelaire (...) se pôs ao lado dos oprimidos (...), tanto das suas ilusões como da sua causa”. Isso significa que a poesia rompeu com os padrões de narrativa da época e se interpôs entre a realidade e a escrita ao estetizar a sua crítica sobre ela e desmontar os

sonhos de uma paisagem moderna idílica que havia sido criada pelos romancistas. (BOLLE, 2000).

Esse ponto de ruptura é tecido nas “Flores do mal” não só na escolha dos temas que compõem as suas poesias, como também na construção de personagens que metaforicamente representam um protesto diante de todos os desdobramentos sociais e políticos oriundos da modernidade e de todos os avanços e progressos que ela trouxe consigo. Nesse caso, ao colocar em cena o flâneur, o trapeiro, a prostituta, a lésbica ou o alcoólatra, por exemplo, o poeta rompe com a massificação e a uniformização das condutas e dos indivíduos demarcando, nesse caso, as diferenças. O mesmo acontece com as temáticas abordadas em seus versos. A melancolia no trato com a percepção da passagem do tempo, a convivência indiferente e brutal entre os indivíduos, a vida apressada percebida nas ruas prefiguram, por exemplo, o seu desejo de recriar outra experiência que ia muito além da vivência mecânica, fria e automática observada nos conglomerados urbanos. Todas essas personagens e temas periféricos, a nosso ver, encontram voz na poesia, pois não tinham tido, até então, um lugar próprio na literatura ou no romance.

Desse modo, diferentemente das tendências observadas no romance de folhetim ou nas fisiologias, pouco importa a Baudelaire a descrição dos espaços de convivência coletiva ou a romantização de seus habitantes. Importa a ele, nesse caso, conforme nos lembra Benjamin (2013 b, p. 61), que “o espetáculo da multidão agisse sobre ele, [mas que não o desligasse] da sua terrível realidade social”. Desta feita, a poesia se posiciona a favor de uma tendência que, na perspectiva de Benjamin, corresponde à mais coerente dentro de suas possibilidades. Prova disso, é o questionamento que Benjamin faz sobre a capacidade que a poesia tem de representar aquilo que é excluído da sociedade e da literatura cuja resposta nos permite aproximar seu exercício da tendência evidenciada pelo filósofo: “Será que a escória representa os heróis da grande cidade? Ou não será antes o poeta o herói que constrói a sua obra com essa matéria? A teoria da modernidade admite as duas hipóteses”. (BENJAMIN, 2013 c, p. 82).

Em razão do exposto, o trabalho do escritor é não só lançar um olhar aguçado para o seu tempo, para as suas experiências e as suas fragilidades, mas, sobretudo, transformá-las em matéria de representação ou estetização daquilo que, para usar uma imagem cara a Benjamin, corresponderia aos restos da vida cotidiana e que compõe essa matéria

simbólica que é organizada e que ganha forma na escrita. A escolha das tendências na literatura, no romance ou na poesia, em suma, possibilitam que essas formas de expressão artística sejam colocadas a serviço do pensamento e da crítica abrindo um leque de possibilidades para que possamos refletir as questões próprias de nosso tempo e elaborá-las. Essa tendência, que em Benjamin obviamente é atravessada por questões políticas e que nos leva a concluir que a sua crítica sobre a arte, em todas as suas formas de expressão, envolve inerentemente aspectos sociais, econômicos e políticos; poderia ser ampliada a tendências também estéticas em que o trabalho da escrita, incorporado aqui pelo romance, poderia nos auxiliar a tensionar o presente, sejam as suas experiências, as suas memórias, os seus valores ou os modos de vida atuais.

Pelo que expusemos até aqui, é evidente que a crítica de Benjamin ao romance é justificada por tendências que, em sua gênese, demonstram que essa narrativa esteve quase que exclusivamente ocupada com a vida social do século XIX. Talvez seja contra essa tendência que Benjamin tenha se posicionado e que o levou a criticar o romance e a demarcar a sua colaboração no diagnóstico que culminou no progressivo declínio da arte de contar. Isso não significa, no entanto, que essa crítica se estenda a todas as outras formas do romance. As propostas de refuncionalização da escrita e da escolha de suas tendências, nesse caso, nos abre possibilidades para pensarmos que elas também podem ser ampliadas ao romance, considerando o seu papel crítico, representativo, simbólico e formativo.

Considerando-se a relevância e os papéis da arte, e mais especificamente do romance e do cinema à estetização da realidade e de suas experiências, e que viemos apontando desde a nossa discussão sobre a mimese até a fundamentação das linguagens que historicamente se desdobraram em função do desejo natural do homem pela produção de semelhanças por meio da arte, a proposta que assumimos, a partir daqui, é colocarmos o cinema e o romance a serviço do pensamento e da crítica no que compete agora às experiências e às memórias sobre a educação e a educação escolar. Para tanto, elegemos o romance “Diário de Escola”, de Daniel Pennac, os filmes “A língua das mariposas”, “Entre os muros da escola” e “O substituto”, além de alguns aforismos de Benjamin presentes na coletânea “Rua de Mão Única” (2013), “Chegando atrasado”, “Duas imagens enigmáticas”, “Livros”, “A biblioteca do colégio”, “A escrivaniinha”, “Escavando e recordando” e “Imagens do pensamento”; que tratam diretamente das

experiências de escolarização do autor feitas a partir da escrita de suas memórias de criança.

O nosso interesse por essas narrativas tem como ponto de partida o diagnóstico benjaminiano acerca de nossa incapacidade de narrar no presente, e de estabelecer com ele uma experiência de sentido, e a ausência de uma linguagem em que seja possível fazê-lo, conforme ressaltamos no primeiro capítulo de nosso trabalho. Esse diagnóstico torna evidente que é preciso não só problematizar a linguagem da experiência no espaço escolar, como também encontrar novas formas de dizer sobre ele por meio das quais nos seja possível narrar, contar, dar voz às experiências escolares e às suas personagens e reinventar a própria escola e as práticas escolares. A nosso ver, a literatura e o cinema podem nos auxiliar nessas possibilidades, sobretudo por criarem um meio relacional, simbólico e alegórico da nossa própria realidade escolar.

Mais que isso, são narrativas que, ao tomarem o espaço e as experiências escolares como tema de sua representação, nos ensinam e nos ajudam a elaborar as memórias da educação no sentido de resgate das memórias do que significa educar, ser professor, ser aluno; dos elementos esquecidos na profissão e na prática docente; e os papéis da educação que hoje em dia estão quase que totalmente voltados, na prática, às possibilidades de futuro do alunado. Elaborar essas experiências a partir do romance e do cinema, portanto, tem a ver, a partir daqui, com a possibilidade de darmos voz e de narrarmos as experiências da educação de tal maneira que as imagens da escola presentes na ficção possam nos ajudar a construir novas narrativas sobre a escola cujo objetivo é pensar que experiências são estas que lá acontecem.

Em todas essas linguagens pretendemos evidenciar que há um potencial narrativo e rememorativo por parte das personagens da escola quando professores e alunos se percebem e se investem na condição de narradores daquilo que é singular no espaço da sala de aula, isto é, o seu cotidiano, os seus desafios e as práticas próprias desse cenário. Trata-se, portanto, no que compete à memória sobre o fazer docente, de uma escrita de si na qual os professores representados elaboram os desafios, as dores e os sofrimentos que a profissão comporta para si e para os alunos; da problematização do espaço escolar, dos seus papéis e do sentido da educação, no que compete às memórias sobre a escola; e, por fim, das dificuldades em ser aluno e viver a experiência de escolarização, no que compete

à elaboração também do alunado, sobretudo de Benjamin, quando esse espaço é vivenciado pela primeira vez.

Assim sendo, ao supormos que a literatura e o cinema podem ser utilizados aqui como narrativas da educação e de suas memórias, tais linguagens estreitam os tradicionais vínculos entre experiência, memória e narração, conceitos tão caros ao pensamento de Benjamin, estreitando, ao mesmo tempo, a relação entre a arte e a realidade no resgate e na elaboração dos aspectos educacionais que resistem à representação e que não são narrados no ambiente escolar. Por essa razão, as linguagens do cinema e do romance serão utilizadas para analisar as experiências da escola e as memórias/imagens envoltas em sua tradição a fim de que possamos ressignificá-las e dar a elas uma nova forma de narratividade. Trata-se, assim, de uma outra maneira de falar sobre a escola e sobre o que acontece em seus espaços que nos possibilita reinventá-la a partir daquilo que os restos, esquecidos e soterrados, têm a nos dizer. Dito de outro modo, o resgate dessas memórias interrogam, problematizam e tensionam o nosso presente educativo nos auxiliando a repensar aquilo que fazemos na escola e com a escola. São essas imagens, portanto, que nos ajudam aqui a elaborar uma instituição em ruínas, que carece de narratividade.

## NARRATIVAS SOBRE A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ROMANCE E NO CINEMA: UM OLHAR BENJAMINIANO

Ao longo do percurso teórico adotado até aqui viemos nos ocupando com os temas da experiência, do empobrecimento da experiência, da problemática que envolve a sua narrativa e a sua linguagem em nossos dias e, em razão do diagnóstico benjaminiano sobre a nossa inaptidão para narrar, tentamos indicar alguns caminhos para ampliar essa linguagem ao campo da arte, sobretudo ao romance e ao cinema, os quais configuram aqui um importante meio de análise e de reflexão para o nosso presente e para as nossas vivências. (BENJAMIN, 2013; 2015). Desde as discussões que evidenciam a importância social, histórica, filosófica e cultural da narrativa oral para as comunidades humanas, para a memória social dos grupos, para a sua formação e aprendizagem até o anúncio da progressiva perda da prática narrativa, Benjamin (2012d; 2012g) nos desafia a encontrar um torso nesse problema o qual entendemos e assumimos aqui como esgrima para a elaboração de uma experiência contemporânea em desabrigo que originariamente se fazia dizer e transmitir nas linhas dos contos, das histórias, dos provérbios e das parábolas. “Que foi feito de tudo isso?” (BENJAMIN, 2012d, p. 123) é uma das indagações mais emblemáticas de seus ensaios, mas, ao mesmo tempo, é ela que nos instiga a buscar refúgio em outras formas de narrativa para a elaboração do nosso tempo e de suas memórias.

Tal qual a mimese, que se refugiou na linguagem e na escrita para a produção estética do símile e das correspondências percebidas na natureza sensível como forma de saber e de estetização da realidade (BENJAMIN, 2012 c), pretendemos, nesse capítulo, recorrer a narrativas artísticas modernas para a elaboração da experiência que agora será ampliada ao cenário educativo as quais podem ser expressas aqui pela literatura e pelo cinema que irão nos ajudar a colocar o romance e o filme a serviço do pensamento e da crítica no que compete às experiências e às imagens sobre a educação e a educação escolar. Os vínculos que estabelecemos entre a filosofia de Benjamin e a educação residem na hipótese de que a nossa incapacidade de narrar, de estabelecer uma experiência de sentido com o vivido e a ausência de uma linguagem em que seja possível

fazê-lo também se reflete nos espaços formativos, sobretudo quando constatamos que eles não só carecem dessa linguagem como também de novas formas de dizê-los por meio das quais seja possível narrar, problematizar, dar voz e significado não só para o que acontece nesses espaços, como também às personagens que deles fazem parte. Nossa preocupação, nesse caso, é deixar que a escola fale e que nossas representações sobre ela se explicitem sem incorreremos no risco de construirmos verdades, teorias e fundamentos sobre o que significa educar e vivenciar essa experiência.

Obviamente não pretendemos negar a importância da teoria para a análise dos problemas que afligem a educação escolar ou então substituir um modo de pensamento por outro, contudo, não seria exagero reconhecermos que, embora a formação esteja tão perpassada pelos discursos pedagógicos, tais discursos pouco falam sobre os seus problemas, suas fragilidades, seus restos e fragmentos que estão esquecidos ou soterrados nas memórias da escola. Isso significa que em meio a tantos discursos pragmáticos sobre a educação, isto é, a tantos saberes que diariamente são construídos sobre a escola e sobre as práticas docentes cuja preocupação é fundamentar uma espécie de verdade e de totalidade que se esgota na linguagem do método; a linguagem da narrativa, que é a linguagem da experiência para Benjamin (BENJAMIN, 2012d) e que estendemos também a outras formas de expressão, deixa evidente que estas podem constituir um meio pelo qual podemos nos aproximar da realidade escolar sem esgotá-la. O desafio que assumimos aqui, portanto, é colocar a reflexão e a crítica em novas relações por meio de outras linguagens que não somente as da ciência e do método científico em seu sentido estrito.

Para Benjamin (2013) as narrativas intermediadas pela arte podem fazê-lo, pois se aproximam da realidade em forma de semelhança e de correspondência cujo intuito extrapola os anseios pelo seu domínio e esgotamento em discursos que poderiam ser estritamente pragmáticos. Nessa perspectiva, a filosofia benjaminiana:

(...) Dispensa a coerência dedutiva da ciência, a lógica do sistema, o caráter coercitivo da demonstração matemática. A “sobriedade prosaica” é o único estilo que lhe convém: uma escrita que detém o leitor a cada frase, para distanciá-lo do objeto e forçá-lo à reflexão. (MURICY, 2009, p. 16).

O vínculo entre a arte e a realidade ganha seus contornos aqui quando reafirmamos sua capacidade criativa e simbólica de representação cuja apreensão se torna mais

dinâmica, lúdica e alegórica. Isso significa que, ao entrar em relação direta com a arte, é possível refletirmos a realidade a partir daquilo que Benjamin identifica como semelhanças e correspondências figurativas cujo reconhecimento no objeto artístico intermedia a aproximação não violenta e a descoberta de novos sentidos para além daqueles que já estão dados. A originalidade do conhecimento produzido pelas expressões artísticas, que também são miméticas para Benjamin, portanto, está em se supor uma aproximação simbólica ao nosso objeto de análise, representado aqui pela realidade escolar, pelas suas imagens e pelas experiências que tornam esse espaço tão singular (BENJAMIN, 2012 c); cuja finalidade é problematizá-lo e atribuir-lhes outras narrativas.

A escolha e o uso dos filmes, do romance e dos aforismos benjaminianos se perfaz, assim, na possibilidade de tomarmos a realidade escolar como objeto de reflexão para tensionarmos algumas imagens sobre a escola e olharmos para ela sem lhe impormos as nossas verdades. Trata-se, dessa forma, de deixar que ela seja narrada e que as representações que temos sobre ela também se explicitem. Para tanto, a literatura e o cinema são chamados aqui como figurações estéticas da realidade escolar cujos significados criam uma ponte relacional entre a ficção e a realidade capaz de nos fazer reconhecer uma escola em ruínas, a qual ninguém mais olha ou se detém. (BENJAMIN, 2012h).

Por essas vias, em meio ao excesso de significações a que a escola é submetida no presente, a linguagem artística pode nos auxiliar a narrá-la a contrapelo, sobretudo ao fazer irromper aquilo que se apresenta como restos e ruínas de uma educação em crise cujos fragmentos não são imediatamente elaborados, mas suscitam a reflexão e a ruptura necessária que, por ora, nos tira do lugar dos sentidos prévios ou apressados. Com esse exercício, talvez nos seja possível fazer soar uma nova linguagem da experiência na educação que, pela ótica do cinema e do romance, constituem uma expressiva possibilidade.

Em razão do exposto, tomamos os filmes e as narrativas como resgate e elaboração daquilo que é trivial, que passa despercebido ou que é esquecido quando problematizamos a educação. (FORSTER, 1991). Mais que isso, eles nos auxiliam a elaborar imagens sobre a educação que, mesmo diante da distância temporal e cultural que as separa de nós, sobretudo por tratar-se de filmes estrangeiros, dialogam com o nosso presente e com a realidade escolar brasileira. Pensar por imagens, nesse caso, constitui

uma importante ferramenta de leitura, análise e crítica da realidade escolar pois, segundo Muricy (2009), seguindo as pegadas de Benjamin, a tríade que envolve pensamento, escrita e imagem abre a possibilidade de um movimento descontínuo de reflexão que se distende de um método que poderia ser estritamente rígido ou conceitualmente abstrato. Isso significa que “o pensamento se apresenta imediatamente na imagem. Esta não é um meio (...): a imagem é pensamento, o pensamento é imagem”. (MURICY, 2009, p. 20). Embora Benjamin não se despoje do uso do conceito, ele vislumbra uma lógica crítica no pensamento que se faz relacional:

O que Benjamin pretende é uma construção teórica que, paradoxalmente, dispense qualquer teoria. (...) A ideia, tal como Benjamin a concebe, é a imagem captada na escrita. Ideias são experimentos linguísticos em uma escrita que pretende redimir os fenômenos da fugacidade que os condena ao esquecimento, sem apagá-la, mas incorporando-a ao texto, pela valorização formal dos pequenos detalhes, dos elementos concretos, das singularidades irredutíveis. O mundo dos fenômenos, em seu caráter descontínuo e cambiante, seria salvo em uma escrita “de ideias” fiel a essa forma. (MURICY, 2009, p. 22-23).

A originalidade da análise das imagens que orbitam em torno da tradição histórica escolar, portanto, é suposta pela sua capacidade de nos fazer valer das idas, voltas e recomeços na reflexão e na busca dos sentidos para os temas que iremos analisar neste capítulo. Considerando-se a proposta de análise das narrativas fílmicas e literárias, narramos e interrogamos neste capítulo aquilo que fazemos no contexto escolar, lócus privilegiado para narrar a experiência daquele que educa, isto é, daquele que por ter vivido mais que seus alunos, tem mais sabedoria de vida, mais coisas para contar e mais experiências a serem compartilhadas; mas, também, a experiência do aluno e a dor de vivenciar um espaço que, na maioria das vezes, lhe é destituído de sentido.

Os filmes, o romance e os aforismos escolhidos por nós são pensados, desse modo, como restos e fragmentos de elementos esquecidos, indizíveis ou resistentes à representação no cenário educativo ou, ainda, como exercício de rememoração, de memórias, de narrativas e de alegorias que aproximam a narrativa fictícia da realidade escolar brasileira. Adotar as narrativas sobre a educação propostas nos filmes e na literatura têm a ver, assim, usando uma imagem benjaminiana, com o trabalho messiânico de salvar o que é esquecido na dimensão pedagógica, isto é, os restos e fragmentos que se compõem pelas memórias pedagógicas que são próprias dos espaços formativos, de

quem forma e de quem é formado na educação. A nosso ver, as imagens sobre a escola, sobre a educação e sobre as práticas pedagógicas presentes nessas formas de expressão interrogam diretamente o nosso presente e estreitam os tradicionais vínculos entre experiência, memória e narração, conceitos tão caros ao pensamento de Benjamin, estreitando, ao mesmo tempo, a relação entre a arte e a realidade no resgate e na elaboração das experiências escolares.

Refletir as experiências e as memórias sobre a educação a partir de uma perspectiva benjaminiana significa reconhecemos, em suma, que o empobrecimento da experiência não está ausente no espaço escolar e goteja nos papéis da educação e nos tempos da escola; na ausência de uma linguagem ou de uma narrativa capaz de elaborar essa experiência; na ausência de narradores pensados enquanto professores e alunos que elaboram aquilo que acontece nesse cenário; e nas memórias, representações e identidade do espaço e das vivências escolares. A filosofia da experiência e da narrativa benjaminiana ganham seus contornos nesse cenário ao constatarmos que pouca voz é dada ao professor ou ao aluno para que eles falem sobre os seus anseios, suas perspectivas, medos e angústias no cotidiano da escola. Do mesmo modo, ela se expressa a partir do reconhecimento de uma memória da tradição escolar reconciliada com a nossa temporalidade fragilizada que, embora pretenda ser a instituição responsável pela autonomia e pela formação do pensamento crítico dos alunos, é povoada por todas as formas de silêncio, repressões, violências, preconceitos, intolerâncias e barbáries.

Assim sendo, a partir da leitura, interpretação, síntese e análise dos filmes, do romance e dos aforismos benjaminianos selecionamos alguns eixos de discussão para cada um deles que, a nosso ver, dialogam aqui com a proposta de nosso trabalho. No primeiro eixo intitulado “Imagens de Benjamin sobre a escola: o (não) lugar para a experiência na educação”, discorreremos sobre as experiências de escolarização do autor pontuando algumas memórias que evidenciam o não lugar da experiência nos espaços formativos quando estes não se ocupam com as necessidades infantis. De uma experiência traumática, Benjamin revela as faces de uma escola onde não há espaço para a imaginação, a criatividade e, portanto, para as experiências miméticas infantis.

No segundo eixo intitulado “Memórias de uma educação autoritária e o sentido do educar para a experiência: práticas esquecidas em “A língua das mariposas”, elegemos no filme de Cuesta a tradicional imagem autoritária da escola que se perfaz na prática

dos professores. Para nos contrapormos a ela, apontamos alguns elementos esquecidos na profissão docente, evidenciados no próprio filme, para o resgate do sentido de se educar para a experiência na escola cujo encontro entre gerações, professor e aluno, é determinante ao cultivo do cuidado e da sensibilidade com o outro.

No terceiro eixo de análise intitulado “Retratos da escola atual em “Entre os muros da escola” e “O substituto”: os restos e ruínas da educação no presente”, adotamos respectivamente os filmes de Cantet e Kaye para elaborar os retratos de uma escola em restos e ruínas, ou seja, em situação de crise e abandono, para refletirmos as condições a que estão submetidos a educação, os professores e os alunos. Embora inserida em situações diferentes e vivenciada em países diversos, a realidade escolar prefigurada dialoga com as nossas escolas quando constatamos o expressivo abandono e desmantelamento a que a educação brasileira também está sujeita. Além disso, demonstramos que os fins e os tempos da escola se identificam com o mesmo tempo do progresso linear e fatídico que empurra nossos alunos e professores para a frente impedindo-os de elaborarem o acontecimento da sala de aula.

Por fim, no último eixo intitulado “Por uma narrativa dos vencidos: rememoração e escrita de si em “Diário de escola”, elegemos o romance de Pennac para narrar uma escola que não é feita para os vencidos, isto é, para os alunos estigmatizados como lerdos. Na voz do professor Pennac, que também fora um aluno lerdo, a escrita de si ou a rememoração ousa dar voz a esses alunos e os retira da cotidiana invisibilidade a que estão habituados. É a elaboração do professor que um dia também foi aluno que conduz as memórias do romance e nos ajuda a elaborar também as experiências da escola. Neste capítulo, a escola ganha uma narrativa, portanto, uma experiência que a retira da invisibilidade.

Cabe lembrar que do material escolhido cada eixo de análise equivale a uma imagem em torno da qual orbitam os temas que iremos discutir. Para a análise, indicamos cenas, falas ou passagens que as tornam mais expressivas e articuladas ao nosso referencial teórico. Todos esses eixos são essenciais para elaborarmos, por um lado, uma escola pouco afeita à experiência, à transmissibilidade da experiência e à sensibilidade; uma escola que, em plena crise e abandono, não é acolhedora e interessante tanto para alunos quanto para professores; mas também, por outro lado, uma escola que resgata alguns elementos esquecidos na prática e na profissão docente capazes de dar voz e

narratividade para aquilo que acontece entre as suas paredes e para aqueles que são cotidianamente silenciados. É esse lugar da experiência e a elaboração dessa experiência que pretendemos colocar em cena por meio dos filmes e das narrativas escolhidos para esse propósito. Antes de iniciarmos essa análise, porém, segue a proposta dos aforismos, do romance e dos filmes.

### **Os aforismos de Benjamin.**

Para as nossas discussões e análises sobre as imagens da escola, do cotidiano escolar, das personagens que a compõem e de suas práticas; adotamos como ponto de partida as memórias de escolarização de Benjamin presentes em “Infância Berlinense: 1900” (2011; 2013), sobretudo os aforismos “Chegando atrasado”, “Duas imagens enigmáticas”, “Livros”, “A biblioteca do colégio”, “A escrivinha”, “Escavando e recordando” e “Imagens do pensamento”; em que o autor narra as próprias reminiscências do que experimentara nos bancos da escola. Sua escrita fragmentária, que se dá na mesma cadência com que a memória se apresenta ao presente narrativo, denota a intensidade de um exercício rememorativo cuja finalidade é ressignificar o seu presente e dar a ele uma nova forma de expressão. (MOMM; VAZ, 2006).

Os aforismos de Benjamin que remetem à sua formação dão voz ao seu passado escolar e nos ajudam aqui a pensar as imagens que são construídas na representação de uma educação e de uma escola que não estão imunes à barbárie. A narração dessas memórias é tecida como uma escrita do passado empreendida a partir dos desafios e do próprio esforço entre lembrar e esquecer. Desse modo, Benjamin nos apresenta suas reminiscências sobre os livros, sobre a biblioteca de sua escola, sobre a escrivinha onde estudava, sobre os objetos que faziam parte do cenário educativo ou sobre os tempos da escola; evidenciando que tais experiências não foram tão prazerosas, pelo contrário, elas eram marcadas pela dor, pelo sofrimento, pela culpa, impotência, por atos de punição e empobrecimento de suas capacidades miméticas e imaginativas.

Por essa razão, a escola é representada como o espaço intermediário entre a casa e a rua e os tempos dedicados a ela são sentidos como vazios e homogêneos, destituídos, portanto, de experiência, de história, de significação. O tempo escolar rivaliza com o tempo vivido no ambiente doméstico, pois é nos momentos de ócio que a criança que fora Benjamin conseguia fazer experiência com o pensamento quando sentado em sua escrivinha e sua imaginação alçava novos voos. Na escola, por outro lado, o tempo é

vivenciado entre os ponteiros do relógio que determinam a dura rotina das atividades e dos conteúdos programáticos. Benjamin sentia-se, então, invisível, sem vez nem voz. Para escapar a essa rigidez do cotidiano escolar ele se refugiava na biblioteca e, junto aos livros, criava outros mundos, outra realidade, explorava suas capacidades miméticas, seu pensamento e sua crítica. A experiência com a leitura, nesse caso, parece rivalizar com o espaço familiar e o espaço escolar de modo que se na escola havia uma obrigatoriedade desse hábito, no ambiente doméstico ela era vivenciada como uma experiência mágica cujo mergulho nos livros possibilitava a criação dos sonhos e de um mundo só seu.

São essas percepções que demarcam profundamente as lembranças de Benjamin sobre a infância e sobre a escola. Alguns hábitos como a leitura, que também são comuns ao cotidiano escolar, aparece em suas reminiscências como expressão de resistência à monotonia sentida na escola. É dessa forma que o autor reinventa modos de formar a sua imaginação e a sua criatividade, recriando, assim, outros sentidos ao mundo, ao vivido e às suas experiências. Além dessas percepções, os aforismos benjaminianos relatam ainda a experiência traumática vivenciada junto a um professor carrasco que tinha o hábito de punir e sentenciar o futuro de seus alunos. Por essa razão, Benjamin manifesta repulsa por tudo o que acontecia na sala de aula, não só pelas punições infringidas pelo professor, mas também pela sua capacidade em se antecipar ao tempo, prevendo, na qualidade de vidente, o futuro, os caminhos, os desejos e as escolhas dos alunos. Isso o fazia repelir seu mestre e traçar seus planos de vingança expressos aqui na resistência operada por meio da fruição das leituras que lhe permitiam o escape da imaginação e o domínio que lhe exercia o professor.

As reminiscências que tratam das experiências de escolarização de Benjamin, os aforismos de “Infância Berlimense: 1900” (2013) constituem uma importante referência à análise das representações sobre a escola e sobre suas práticas, sobretudo quando este espaço é destituído de sentido, de liberdade e de autonomia para os alunos. Benjamin expõe a crítica a uma instituição disciplinadora e abre, ao mesmo tempo, possibilidades para tensionarmos também o nosso presente, isto é, os sentidos e as práticas que também são comuns em nossas escolas. Assim sendo, seu trabalho de memória pode ser pensado como uma forma de narratividade das experiências escolares cujo intuito é problematizar e iluminar as imagens socialmente construídas sobre elas.

**“Diário de Escola” – Daniel Pennac.**

O romance “Diário de Escola”, escrito pelo marroquino Daniel Pennac, professor de língua francesa em Paris, trata de suas memórias de mau aluno que posteriormente transformou-se em professor. Esta narrativa é um testemunho das dores e desafios vivenciados nas escolas que são sentidos tanto por alunos quanto por professores. Das reminiscências que retomam a experiência escolar infantil até a profissão exercida no presente narrativo, Pennac nos apresenta a dura saga do aluno lerdo que, tendo se tornado professor, se ocupa em salvar aqueles que foram como ele. Por meio da rememoração, sua narrativa consiste em elaborar as dificuldades dos alunos lerdos, ou ao menos daqueles que assim foram estigmatizados, cuja escola não foi feita para eles. Ao representar-se e representar seus alunos, o autor nos expõe algumas fragilidades próprias da educação e do desafio de ensinar indivíduos que supostamente não têm interesse nos conteúdos ensinados e que constituem um problema para os seus pais, professores, diretores e para a sociedade em geral. Por essas vias, Pennac narra a dor de não aprender, de não compreender o que é ensinado, de não memorizar ou reproduzir aquilo que os professores solicitam em sala de aula, de ser invisível, tímido e não tão participativo, e de ser sentenciado ou ter seu futuro negado por alguns professores.

Em meio a esses conflitos, o autor nos expõe algumas representações socialmente construídas sobre os alunos, sobre os professores, sobre a escola e sobre os tempos da aprendizagem. Dos alunos que constituem um problema, dos professores que atravancam o caminho, de uma escola preocupada em lidar com os seus papéis e métodos, até uma educação que se projeta sempre no futuro e no sucesso do alunado, Pennac nos chama atenção para esse devir ameaçador que afeta tanto aqueles que aprendem quanto aqueles que ensinam. Nessa escola, organizada a partir de um tempo ainda por vir, não há lugar para o fracasso, portanto, para alunos cujos anseios não dialogam com esse propósito. Desta feita, educar é um desafio que nos interroga diretamente sobre aquilo que fazemos em sala de aula, sobre aquilo a que se destina a formação e a quem ela é destinada.

De sua experiência como aluno que fora estigmatizado como lerdo por uma parcela de seus professores até ser salvo por outros quatro, Pennac nos convida a repensar a singularidade da profissão docente exaltando aqueles que ousam nadar contra a corrente para resgatar algumas andorinhas fraturadas e devolver-lhes o voo. Em outras palavras, ele nos convida a repensar e ressignificar a educação, a aprendizagem e a prática pedagógica. Ao apresentar a sala de aula como espaço de experimentação, ele transforma a vivência escolar em narrativas de aprendizagem, isto é, em um ambiente capaz de se

recuperar a função salvadora da prática docente ocupada aqui com o resgate dos alunos que já estão perdidos para a escola. Assim sendo, ele retoma alguns elementos esquecidos na educação e na prática que podem ser expressos aqui pela tentativa de encontrar um torso na história de seus alunos, de buscar métodos de aprendizagem que os tirem de sua ignorância, de fazê-los serem ouvidos e de dar a eles um lugar no espaço singular que é a sala de aula. É por meio desses exercícios que novas experiências emergem na escola.

### **“A língua das mariposas” – José Luiz Cuerda.**

“A língua das mariposas” é um filme do cineasta espanhol José Luiz Cuerda que foi produzido em 1999 e narra a relação entre a criança, a escola e o educador, sobretudo a ansiedade, os anseios, os medos e as angústias sentidos pelo pequeno Moncho quando este é introduzido no espaço escolar pela primeira vez. Assim como qualquer prática pedagógica da década de trinta, o filme tensiona as representações sociais e históricas sobre a escola, que costumeiramente era entendida como ambiente de repressão; sobre os professores, que incorporavam a figura do carrasco e infringiam violência física e humilhações para garantirem a ordem, a aprendizagem e o bom comportamento dos seus alunos; e sobre o próprio ensino, que era autoritário, metódico e sujeito às pressões sociais, políticas e religiosas de sua época. Como crítica a todo esse imaginário social, o filme desconstrói cada uma dessas representações ao apresentar uma escola, um professor e uma prática de ensino que destoam daquelas que são comuns no contexto em que o filme é narrado.

Nesse caso, nota-se que Don Gregório incorpora, por exemplo, o professor que escapa ao autoritarismo, que é paciente e amoroso, que acredita na escola e na educação como experiência para a formação da liberdade, da autonomia e do raciocínio, que não se utiliza de qualquer castigo em sua prática e que se esforça para tornar o ensino significativo para os seus alunos. Na narrativa, ele assume o compromisso de guiá-los pelos caminhos da aprendizagem estimulando-os a pensarem e argumentarem por conta própria. Em sua prática, há uma ética da sensibilidade que envolve uma relação de cuidado e atenção que o aproxima de seus alunos. Por meio dela é possível percebermos que a construção do conhecimento não se concretiza apenas em termos de conteúdos, mas é ampliada a um saber sobre a vida, sobre as ações, sobre a reflexão e a crítica, sobre os julgamentos e a argumentação, sobre valores mais éticos, humanos e solidários, e sobre a percepção de um cuidado com o outro, com o mundo habitado e com a sua transformação.

Tais elementos nos interrogam aqui sobre a identidade da escola, sobretudo no que compete à sua função histórica disciplinadora; sobre os desafios do ensino, especialmente no que tange aos papéis sociais assumidos pelos espaços formativos; e sobre práticas de ensino talvez esquecidas ou ultrapassadas que envolvem o cuidado, a atenção e o compromisso com o outro, nesse caso o aluno, que necessita dessa doação de presença. Trata-se, em suma, de uma narrativa que nos convida à reflexão sobre os desafios enfrentados na educação, mas que expõe também as inúmeras possibilidades que demonstram que o ensino pode ser uma experiência simbólica e transformadora para aqueles que aprendem e a vivenciam.

### **“Entre os muros da escola” – Laurent Cantet.**

“Entre os muros da escola” é um filme do cineasta francês Laurent Cantet, produzido em 2008, que narra o cotidiano de uma sala de aula do Ensino Médio de uma escola de periferia em Paris conhecida por receber alunos imigrantes, sobretudo árabes e marroquinos, que tem dificuldades em lidar com a diversidade e as diferenças. O filme retrata, portanto, os conflitos vivenciados por alunos e professores que fazem com que a experiência escolar geralmente oscile entre as suas possibilidades ou não de realização. No enredo, nota-se que a sala de aula é composta em sua maioria por alunos difíceis, indisciplinados, que desafiam ou desrespeitam o professor, que acham a escola desinteressante, que são agressivos, que não têm muito interesse na aprendizagem e que, diante de uma instituição cuja importância é questionada, adotam uma postura defensiva contra seus professores.

É nesse espaço caótico, repleto de conflitos, repressões e rancores, que os professores demonstram todo o seu descontentamento, frustrações, desgaste, estresse e desânimo não só com os alunos, mas também com a profissão, sobretudo quando se percebem invisíveis para aqueles alunos que não querem aprender. A tensão entre professores e alunos parece diminuir, assim, a humanidade de ambos a ponto de se desrespeitarem mutuamente. Todos esses conflitos tornam evidente a necessidade de ouvir aquilo que o professor tem a dizer e, ao mesmo tempo, aquilo que o aluno tem para contar já que o embate entre ambos é uma constante.

Em meio a essa problemática, porém, nota-se um esforço do professor responsável pela turma, o senhor Marin, cujas atividades são organizadas para que se valorizem as potencialidades ou aquilo que o aluno tem ou pode fazer de melhor. Nesse caso, há um

interesse de sua parte em dar voz a esses alunos para que se conheça a história de cada um deles. Apesar das dificuldades, das limitações e dos percalços enfrentados, o professor Marin ainda conserva uma persistência que se estende às suas formas de solucionar os problemas de sala de aula sem que se necessite de punições mais drásticas ou recorrentes. Nos limites em que isso é possível, já que as coisas também podem escapar ao controle, há um trabalho de fôlego empreendido para se manter os princípios da profissão mesmo apesar das pressões externas e internas que atravessam o processo de ensino e de aprendizagem. Das representações das experiências escolares produzidas por esse filme sua expressividade reside no diálogo direto com a nossa própria realidade escolar e com as dificuldades que também são enfrentadas diariamente pelos professores brasileiros. Assim sendo, esta narrativa suscita não só o reconhecimento, como também a reflexão, o tensionamento e o questionamento das práticas, das possibilidades e dos modos de se fazer a escola.

#### **“O substituto” – Tony Kaye.**

“O substituto” é um filme de Tony Kanye, produzido no ano de 2011, que narra as percepções do professor substituto Henry Barthes e a sua experiência com uma escola de periferia reconhecida na cidade por ser depositária de alunos violentos, problemáticos e que não têm qualquer interesse pela escola e pelos seus conteúdos. O enredo gira em torno do cotidiano escolar, das falas do professor e de sua vida pessoal. Como boa parte das cenas foi produzida em formato de depoimento, são a partir delas que é dada voz ao professor Barthes para que ele elabore suas perspectivas sobre a educação, a escola, o ensino, os alunos, a carreira docente e a vida em geral. Nessas falas, nos é apresentado o conflito existente entre os ideais da profissão docente e a realidade vivenciada em sala de aula, sobretudo quando os professores acreditam que podem fazer a diferença, mas deparam-se com alunos entediados que não acreditam que o ensino compartilhado por eles é realmente significativo; a sensação de impotência e fracasso sentidos quando os alunos se perdem pelo caminho ; e o sentimento de deriva cultivado pelas personagens da escola quando desmoronam, se veem invisíveis e esquecidos.

No filme nota-se a representação de um ambiente escolar caótico, violento, habitado pela indiferença de alunos, pais, professores e gestores; e que está repleto de pressões e cobranças com as quais todos têm que lidar diariamente. Os problemas da escola podem ser vislumbrados na ausência dos pais, que não participam da vida escolar

dos filhos ou que culpam a escola e os professores por seus fracassos; nos alunos, que são indisciplinados, desrespeitosos, desinteressados e possuem todos os tipos de problemas emocionais; e nos próprios professores que geralmente oscilam entre aqueles que têm dificuldades para exercerem sua autoridade na sala de aula, que estão esgotados, doentes ou já indiferentes com o que acontece na escola; e aqueles que realmente trabalham para ensinar, para transmitir um conhecimento significativo para os seus alunos. Na perspectiva de Barthes o ensino parece ter se reduzido às obrigações de manter a ordem, evitar os episódios de violência e garantir que os alunos passem para o ano seguinte. Todos esses elementos atravancam a educação e minam as suas possibilidades de concretização.

Em meio a tantos conflitos em que todos estão imersos, pais, professores e gestores, o filme nos mostra ainda a supressão das singularidades dos alunos, que são invisíveis em seus problemas; dos professores, cujos traumas pessoais e profissionais têm que ser silenciados diariamente; e da própria gestão, que tem que lidar com as pressões sociais e cumprir os seus papéis. Por essa razão, o filme parece dar voz às situações de conflito, às experiências dos professores e a alguns alunos invisíveis narrando a educação e o cotidiano escolar a partir de diferentes perspectivas. A nosso ver, este filme é representativo, pois se aproxima de nossa própria realidade escolar e representa a voz coletiva do professorado. Ele nos convida, em suma, à reflexão das vivências, da singularidade da profissão e dos desafios enfrentados por aqueles que estão imersos em toda espécie de silêncio que carece de elaboração e narrativa.

#### **4.1 Imagens de Benjamin sobre a escola: o (não) lugar para a experiência na educação.**

Segundo Momm e Vaz (2006), a coletânea que reúne os fragmentos que compõem “Rua de mão única”, “Infância Berlimense: 1900” e “Imagens do pensamento” pode ser pensada como um exercício de memória cujo retorno de Benjamin à sua infância é essencial ao esclarecimento e à compreensão de suas experiências infantis e de sua própria temporalidade. No pequeno aforismo “Escavando e recordando” (2011) o filósofo nos lembra “que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; [mas] antes, o meio” para esse fim. (BENJAMIN, 2011, p. 227). Isso significa que “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava”. (BENJAMIN, 2011, p. 227). É nesse esforço de escavar as reminiscências de sua infância

em Berlim, isto é, dos lugares e das pessoas que a marcaram, dos traços dos espaços e dos seus objetos, dos sabores e aromas que lhe eram peculiares; tal qual se escava para encontrar o tesouro da experiência conforme nos sugere a parábola do vinhateiro (MOMM; VAZ; 2006, que os aforismos presentes em “Rua de mão única: infância berlinense: 1900” (2011, 2013) nos ofertam, dentre a riqueza de imagens e temáticas abordadas, as experiências de escolarização de Benjamin que podem ser encontradas nos fragmentos “Chegando atrasado”, “Duas imagens enigmáticas”, “Livros”, “A biblioteca do colégio”, “A escrivantina”, “Escavando e recordando” e “Imagens do pensamento”.

Das memórias que demarcam suas experiências de escolarização, os aforismos acima mencionados constituem um verdadeiro testemunho para pensarmos aqui algumas imagens sobre a escola que nos permitem afirmar que, ao menos na forma com que ela é apresentada pelo autor, não é um lugar afeito às experiências infantis. Se elaborar o passado, conforme nos sugere Gagnebin (2006, p. 97), consiste em “preservar a memória, em salvar o desaparecido, o passado, em resgatar, como se diz, tradições, vidas, falas e imagens”, esse exercício não pode ser confundido com práticas de reprodução histórica, das quais emergem as celebrações, as comemorações, os cultos, as lembranças ou as repetições; pois elas poderiam ser destituídas de significado ou estarem muito mais próximas do esquecimento do que propriamente de sua transformação.

É na contramão dessas práticas que podemos pensar a rememoração benjaminiana como um trabalho de elaboração de si e de suas experiências infantis cuja finalidade parece dialogar com uma ética da representação expressa aqui pela compreensão e pela iluminação do próprio presente narrativo, isto é, de uma temporalidade que, se fazendo simbólica e (re)significada, afeta e forma os seus ouvintes como se supunha nas tradicionais narrativas da experiência. Por essa razão, a elaboração benjaminiana que é estendida às memórias da escola tem o importante papel de significá-las e de dar a elas uma nova forma de narratividade. Dito isso, a linguagem da experiência na educação se perfaz por meio de formas de elaboração que nos permitem aproximá-las aqui de nossa própria realidade escolar, conforme veremos com os aforismos.

É dessa narrativa de memória fragmentada e organizada em forma de mosaico que extraímos as nossas primeiras imagens sobre a escola vivenciadas e examinadas por seu autor quando de sua volta aos tempos juvenis na cidade de Berlim. Embora os aforismos de Benjamin não tratem exclusivamente de suas experiências escolares, os pequenos

fragmentos que abordam essa temática são essenciais para entendermos que as memórias escolares não denotam lembranças tão boas ou prazerosas para o seu narrador. No entanto, é a elaboração dessas memórias traumáticas que podem lançar luz ao cenário educativo atual, sobretudo se supormos, conforme aponta Momm e Vaz (2006) que a originalidade da rememoração benjaminiana reside em sua capacidade de atualização do passado histórico cuja elaboração o faz dialogar também com o nosso presente.

Em razão do exposto, o trabalho de memória benjaminiano insere uma voz coletiva em seu relato quando essa experiência elaborada fala também à coletividade, pois “o “eu” que nelas se diz não fala somente para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo. (GAGNEBIN, 2011, p. 80). Esse algo outro, a nosso ver, pode ser transposto aqui à escola e às personagens que dela fazem parte. Nessa perspectiva, como Benjamin constrói essas imagens? Da infinidade de aforismos que retomam a temporalidade da infância, as reminiscências que tratam da educação são associadas a experiências de dor e trauma, sobretudo no que compete ao cotidiano escolar e às percepções sobre a escola as quais destoam quase que totalmente dos tempos infantis vivenciados em outros espaços dos quais poderíamos citar aqui a biblioteca escolar, o espaço de sua casa ou o quarto, por exemplo.

Segundo Momm e Vaz (2006) a rememoração da infância em Berlim é essencialmente espacial e está associada aos espaços experimentados por Benjamin. Os fragmentos de memória reunidos e organizados na rememoração contrapõem o espaço doméstico aos espaços externos à casa de onde concluímos que os sentimentos de proteção e conforto estão geralmente relacionados ao primeiro enquanto que os de dor, sofrimento e tédio estão diretamente vinculados ao segundo e mais especificamente ao ambiente escolar:

O médico achou que eu era míope. E me prescreveu não só óculos, mas também uma escrivaninha. (...) Essa escrivaninha junto à janela logo se tornou meu recanto favorito. (...) Assim, aquela escrivaninha guardava, sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar, mas sua vantagem era que nela eu ficava protegido e dispunha de espaço para esconder coisas de que ele não deveria saber. A escrivaninha e eu éramos solidários frente a ele. E mal me havia recuperado após um aborrecido dia de aula, ela já me cedia novo vigor. (...) Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários- num lugar onde de nada valiam suas reivindicações. (BENJAMIN, 2011, p. 111;113).

O trecho acima, extraído do aforismo “A escrivainha”, deixa evidente a rivalização existente entre o espaço doméstico, assumido aqui pelo quarto, e o espaço escolar, neste caso a sala de aula; cuja percepção demarca as primeiras impressões benjaminianas sobre a escola. Como em boa parte dos fragmentos, percebemos que Benjamin se refere à sua casa como o espaço de proteção de onde ele extrai sua autonomia para imaginar; aprender; criar, significar e reinventar os sentidos de suas pequenas vivências infantis e de suas experiências escolares; e explorar as possibilidades inventivas proporcionadas pela leitura que criavam, para o autor, um mundo diferente daquele cheio de regras e limitações que era o da escola. É no ambiente doméstico, portanto, que as experiências mais saudosas e significativas produzem as lembranças de uma temporalidade onde se era possível atribuir ou recriar os sentidos do vivido, mesmo que este ainda fosse o de uma criança.

Contrapondo-se a ele, Benjamin nos apresenta as lembranças dolorosas de um espaço o qual ele associa à punição; à raiva; ao tédio; à falta de imaginação e criatividade; e ao tolhimento do pensamento, da crítica e da argumentação. O espaço escolar, nesse caso, é sentido como uma experiência vazia de sentido cujo tempo parece dialogar com o progresso linear, homogêneo e fatídico que imputa aos seus perdedores, no caso os alunos, o peso e a dor do fracasso àqueles que não entendem ou que são alheios aos tempos da escola. (BENJAMIN, 2012h). Nessa perspectiva, a escola era um lugar em que não havia lugar para a imaginação, para a aprendizagem simbólica ou para a leitura prazerosa; e portanto para a experiência, pois a instituição quase sempre se enquadrava em regras, horários e conteúdos que, por vezes, provocava a repulsa e a angústia do aluno Benjamin quando não compreendia o sentido das vivências escolares:

O relógio no pátio da escola parecia danificado por culpa minha. Marcava a hora “atrasado”. E ao corredor chegava, vindos das salas de aula por onde eu passava, o murmúrio de misteriosas conversações. Do lado de lá das portas, professores e alunos eram amigos. Ou então ficava tudo em silêncio, como se esperassem alguém. Imperceptivelmente, levei a mão à maçaneta da porta. O sol banhava de luz o ponto onde me encontrava. E eu, para entrar, profanei o meu dia ainda a nascer. Ninguém parecia-me conhecer, nem mesmo ver-me. Tal como o diabo ficou com a sombra de Peter Schlemihl, também o professor reteve o meu nome no começo da aula. Eu já não ia ser chamado. Trabalhei com os outros em silêncio até o toque da campainha. Mas não havia nisso nada de reconfortante. (BENJAMIN, 2013, p. 80).

As percepções de “Chegando atrasado” testemunham um cotidiano marcado pelo tempo rigoroso e inflexível do relógio e da campainha da escola, mas evidenciam, ao mesmo tempo, o não lugar do aluno Benjamin ao se notar invisível, quer seja para os seus professores, quer seja para os seus colegas. Muito curiosamente, conforme observam Momm e Vaz (2006), há pouquíssimas menções aos amigos ou a outras crianças nos aforismos. Quando eles aparecem, geralmente são parceiros de leitura com quem o autor compartilhava sua paixão pelos livros. Ser percebido, no entanto, parece ser bastante contraditório nos fragmentos de memória, já que eles parecem sugerir, por exemplo, que o autor só era verdadeiramente notado quando infringia o horário de chegada ou quando não acompanhava o ritmo da aprendizagem e as expectativas de seu professor. Por essa razão, ser notado poderia soar quase que como um mal sinal, já que certamente Benjamin só seria lembrado na ocasião em que seu professor Knoche anotasse o seu nome na caderneta. Desse modo, ele preferia a invisibilidade como boa parte de nosso alunado também o prefere.

As experiências de escolarização denotam, assim, a sensação de privação imputada a Benjamin e o ritmo tedioso de uma instituição que suprimia, por exemplo, seu gosto pela leitura e pela aprendizagem. Ao mencionar as práticas de leitura na escola e as suas percepções sobre ela no aforismo “A biblioteca do colégio”, palavras como “aquartelar”, “cela”, “tolerável” e “monotonia” denotam explicitamente a ausência da liberdade que ele tinha, por exemplo, em casa quando se sentava na escrivaninha de seu quarto para ler ou rever as lições do dia:

Quanta diferença entre seu mundo e os dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casamatas dos poemas pátrios, onde cada verso equivalia a uma cela. (...) Porém, fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas. (BENJAMIN, 2011, p. 107; 109).

Vejamos aqui que a experiência escolar é marcada por todas as formas de supressão que vão desde a destituição do tempo para a criatividade e a inventividade da criança até o seu condicionamento obrigatório que exige dela exclusiva atenção, disciplina e silêncio. Para escapar ao tempo tedioso da escola, Benjamin se refugiava nos

livros e nas leituras que, na ótica de Momm e Vaz (2006), constituem uma “contraposição às histórias fragmentadas, às informações isoladas contidas nos compêndios escolares. (...) Apresentam-se como possibilidade de resistência a esses, pois, brinquedos que são, aparecem como uma outra forma de experimentar o mundo”. (MOMM; VAZ; 2006, p. 99). Essa leitura prazerosa, no entanto, era quase sempre feita no espaço doméstico:

Era na biblioteca do colégio que tomava emprestado os meus prediletos. Nas séries mais atrasadas eram repartidos. O professor dizia meu nome, e então o livro abria caminho por sobre os bancos. (...) Em suas folhas estavam grudadas marcas dos dedos que as haviam manuseado. (...) Contudo, em suas folhas se penduravam, às vezes, tal como nas copas das árvores no Verão de São Martinho, fios débeis de uma trama na qual outrora, ao aprender a ler, eu me enredara. O livro estava sobre a mesa que era alta demais. Enquanto lia, tapava os ouvidos. Já ouvira outras narrações em tamanha quietude. Obviamente não de meu pai. Mas às vezes, no inverno, quando me postava em frente da janela de meu quarto aquecido, lá fora o turbilhão da neve igualmente me contava coisas em silêncio. (BENJAMIN, 2011, p. 106).

O prazer pela leitura rivaliza com a sua prática no ambiente escolar, sobretudo se considerarmos que eram nas leituras domésticas que Benjamin mergulhava em um mundo só seu repletos de possibilidades. No espaço da escola esse hábito parecia romper com o universo imaginário criado pelo autor, pois ao invés de conduzi-lo para os caminhos da descoberta, o retinha no presente escolar como o anjo da história que é impelido para a frente e não consegue deter-se nos escombros, nas ruínas e nos restos de memória que clamam por elaboração. (BENJAMIN, 2012 h). A leitura feita em casa, conforme se percebe em aforismos como “Livros” e “A escrivainha”, por outro lado, resgata esses restos e ruínas quando o contato com o mundo criado pela experiência mimética faz a criança ensaiar e significar o mundo, o seu entorno, as suas percepções, vivências e experiências infantis. Dito em outras palavras, “a experiência mimética com o mundo, observada dentre outros/as na leitura, pelas folhas que se mostram como labirintos onde o perder-se é preceito para encontra-se, revela a heteronomia como condição para a autonomia”. (MOMM; VAZ; 2006, p. 103).

Pelo exposto, são os livros, com suas histórias fantásticas, que intermediam a fuga, o mergulho e a liberdade inventiva de Benjamin o fazendo renovar os sentidos do vivido, mas, ao mesmo tempo, profanar um hábito que obrigatoriamente era exercitado na escola. Não por acaso, era no isolamento de sua escrivainha, cercado pelos instrumentos de sua

tortura, que ele “revia velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de (...) tê-los resgatado do domínio do professor, que teria direito sobre eles”. (BENJAMIN, 2011, p. 112). Ao tomar posse dos objetos e dos hábitos escolares, portanto, Benjamin profanava o seu uso e o seu exercício, ou seja, se utilizava deles para outros fins que não aqueles imputados pela escola. Por intermédio dessa prática ele fazia experiência com o mundo e dava a ela outros significados.

Nos aforismos que tratam dos hábitos de leitura no ambiente doméstico e no espaço escolar, extraímos daqui uma importante crítica à leitura obrigatória demandada pelo professor que ao invés de fazer explodir a sua capacidade mimética, inventiva e criativa, o despertava do sonho e o mantinha preso na vivência e na temporalidade rígida e vazia da sala de aula:

Eis que agora chegara o momento de acompanhar no torvelinho das letras as histórias que à janela me haviam escapado. Os países longínquos que nelas encontrava brincavam entre si tão intimamente quanto os flocos de neve. E porque o distante, quando neva, já não nos conduz ao desconhecido, mas sim ao nosso íntimo, achavam-se dentro de mim a Babilônia e Bagdá, Acra e o Alasca, Tromso e o Transvaal. A suave atmosfera desses livros, que perpassava aquelas paragens, cativava meu coração, que se mantinha fiel àqueles tomos tão manuseados, com sangue e perigo. (...) Neles sucediam tempestades. Abrir um deles teria me levado bem ao centro de uma delas, onde se anuviava um texto cambiante e turvo, prenhe de cores. (...) Antes, porém, que eu pudesse me garantir na posse de qualquer um deles, acordei sem nem mesmo em sonho ter tocado aqueles velhos livros infantis. (BENJAMIN, 2011, p. 106-107).

Todas essas percepções de Benjamin sobre a escola e as memórias que testemunham a sua experiência de escolarização deixam evidente um espaço escolar regrado, tedioso, que não é afeito à experiência, à ludicidade e à criatividade, cujo tempo é controlado pelo professor e cronometrado para atender às demandas da escola. São essas percepções que fizeram o autor repelir ou detestar “quase tudo o que se passava na sala de aula” (BENJAMIN, 2013, p. 86), sobretudo quando a escola não parece disposta a acolher a criança e as suas especificidades infantis. Em razão do exposto, as imagens que orbitam em torno das memórias benjaminianas sobre a sua escolarização nos mostram o quanto essas mesmas experiências podem dialogar com o nosso presente quando os alunos também percebem a experiência escolar como traumática ou destituída de sentido.

Todas essas memórias sobre a escola atualizam o seu diagnóstico acerca do empobrecimento da experiência e nos remetem, por ora, à impossibilidade da experimentação em um cenário cuja capacidade mimética é cada vez mais deixada de lado em prol de uma educação da infância centrada no preparo para as próximas etapas de ensino, conforme se tornou comum nos planejamentos e conteúdos de ensino das escolas. Se a mimese, conforme aponta Benjamin (2012c), é uma forma de percepção e produção de semelhanças a partir das quais compreendemos, atribuímos sentido e produzimos conhecimento; a prática mimética infantil é de extrema relevância à relação que a criança estabelece com o mundo mediante a qual as brincadeiras, os jogos, a ludicidade, a imaginação e a criatividade operam positivamente em seu desenvolvimento ajudando-a a compreender, conhecer e organizar subjetivamente o conhecido. A ludicidade, que é o meio a partir do qual ela produz a linguagem mimética, portanto, é o fio condutor entre a sua percepção e a realidade, isto é, a ferramenta necessária à experimentação e à imaginação do mundo.

Essa experimentação, que na infância se concretiza por meio da imitação e da repetição, é o que faz com que o repertório infantil se expanda, ou seja, é explorando e reinventando os significados que a criança aprende e se desenvolve. Dito isso, a mimese infantil é essencial ao desenvolvimento e, muito possivelmente, constitui o abrigo seguro diante de um mundo ainda desconhecido. Isso significa que privá-la das experiências miméticas pode ser aterrador, sobretudo quando olhamos para as reminiscências benjaminianas que tratam dos traumas vivenciados por uma criança que teve a sua experiência mimética tolhida por um professor tirano. O relato de Benjamin nos indaga, dessa forma, sobre as práticas escolares em que a ludicidade tem sido cada vez mais preterida em razão dos conteúdos de ensino nos questionando, ao mesmo tempo, acerca dos espaços e tempos que temos disposto à criança para o exercício mimético. Se os sentidos são construídos a partir desse fazer, quando o inibimos é como se estivéssemos privando-a das formas mais simbólicas com que interpreta o mundo.

Diante do exposto, a imaginação e a criatividade proporcionadas pelo fazer mimético infantil conduzem as experiências e os sentidos que a criança dá ao mundo auxiliando-a a lidar com ele. Isso significa que quando os espaços escolares, as práticas e os tempos da educação são organizados para que nada escape ao planejamento, às burocracias e aos tempos cronometrados pelo calendário escolar, não há lugar para que a experiência aconteça, isto é, para que haja uma experiência de sentido com aquilo que

acontece nos compêndios da escola. Por essa razão, o olhar de Benjamin sobre a escola berlinense e a sua escolarização interrogam o nosso presente e a nossa própria realidade escolar quando nos damos conta de que assim como demonstra as suas vivências, muitas práticas e experiências como essas ainda sobrevivem entre as paredes das escolas brasileiras. O não lugar da experiência reiterado pelas escolas é concretizado a partir de práticas destituídas de sentido que transformam a educação escolar em um processo organizado para que nada escape à rigidez dos currículos. E se conforme aponta Pagni (2010), a experiência escapa a esta ordem e acontece justamente nessa cesura, talvez devêssemos ponderar acerca daquilo que realizamos em sala de aula e as experiências que temos proporcionado aos nossos alunos.

Para além da importância da prática mimética à infância, as reminiscências escolares benjaminianas constituem, em suma, uma forma de fazer experiência com o passado a partir da qual se torna possível a compreensão do próprio presente. Se o passado estivesse soterrado, talvez suas lembranças jamais seriam elaboradas, ou seja, não haveria uma experiência com esse passado uma vez que ele se torna incomunicável. A narrativa da experiência infantil, nesse caso, testemunha aqui o quanto a elaboração é importante à significação do vivido, à redenção do passado e à transformação do presente. É essa elaboração, portanto, que funda o conhecimento sobre o que se vivencia na escola. Em alguns casos essa vivência pode ser desoladora, em outras pode ser também significativa para aquele que a vive.

Dito isso, se o empobrecimento da experiência foi progressivamente produzido pelo declínio das narrativas orais, num primeiro momento, mas também pela incapacidade de significar o vivido nas novas condições de vida da contemporaneidade; é contra esse empobrecimento que a rememoração exige um lugar às vozes perdidas do passado que ecoam no presente. Pelo olhar de Benjamin ao passado, a elaboração é a forma encontrada para fazer dele uma experiência simbólica. Elaborar a escola, nessa esfera, é de extrema importância se queremos extrair de seu acontecimento uma experiência de sentido. Esse lugar da experiência ganha aqui seus contornos quando damos narratividade ao espaço escolar que extraem do seu silêncio ou do seu esquecimento uma narrativa acerca dos modos como temos vivenciado a escola e o que estamos fazendo na escola.

#### **4.2 Memórias de uma educação autoritária e o sentido do educar para a experiência: práticas esquecidas em “A língua das mariposas”.**

Em suas memórias sobre a infância berlinense e seu processo de escolarização, conforme vimos, Benjamin nos relata as percepções que o fizeram ter aversão à escola. Dentre elas, a figura do professor carrasco fora determinante para tal. À época, o descontentamento com a instituição não provinha exclusivamente dos castigos físicos praticados por Knoche, mas sobretudo, por seu “ofício de vidente que [previa] o futuro”. (BENJAMIN, 2013, p. 86). Nessas reminiscências, a figura do professor influenciou as memórias traumáticas de uma instituição marcada não só pelos castigos, como também pela estigmatização direcionada aos alunos determinando a quem seria ou não reservado um futuro promissor.

Embora os castigos físicos tenham sido proibidos nas escolas, o autoritarismo ainda é uma imagem recorrente na tradição escolar, sobretudo quando outras formas de proibições, privações, ameaças, constrangimentos e humilhações ainda estão arraigadas nas práticas docentes das escolas que promovem um hiato entre aqueles que detém a força e os supostamente mais fracos na educação. (ADORNO, 1995). Por essas vias, conforme aponta Adorno (1995), essa noção de educação autoritária está quase sempre relacionada à atuação docente a qual historicamente se associou os processos formativos a práticas de controle, domínio, violência e sujeição dos alunos aos seus professores.

Em “Infância berlinense: 1900” (2013), Benjamin nos expõe duas imagens de seus professores que conflitam entre si. Na primeira, ele reconhece uma professora que havia tornado bem sucedida a sua inserção escolar. Já na segunda, evidencia as faces sombrias de um professor tirano o qual inevitavelmente lhe despertava os sentimentos de raiva e vingança fazendo-o refugiar-se na leitura para escapar ao seu controle:

Entre os postais da minha coleção havia alguns cujo lado escrito me ficou mais vivamente na memória do que a imagem. Traziam a bela e bem legível assinatura: Helene Pufahl. Era o nome da minha professora. O *P* com que começava era o de preceito, pontualidade, primor; o *f* significava fiel, forte, fiável, e o *l* no fim era a figura de laboriosa, louvável e “louca-pelas-letras”. Se assim fosse, essa assinatura, se constasse apenas de consoantes como as das línguas semitas, seria, não apenas o lugar da perfeição caligráfica, mas também a raiz de todas as virtudes. (BENJAMIN, 2013, p. 85).

Pois finalmente chegava o momento em que, na mesma sala, até há pouco palco de minha humilhação, eu me revestia daquela plenitude de poder que cabe a Fausto quando lhe aparece o demônio. O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los senão um demônio menor que devia renunciar a seu poder maléfico e pôr sua arte a serviço de meus desejos? (BENJAMIN, 2011, p. 109).

As imagens de Benjamin sobre seus professores fazem emergir as memórias tradicionais da educação que se aproximam daquilo que hoje, na ótica de Adorno (1995), constitui um tabu não só sobre os professores, mas também sobre uma escola cuja identidade é reconciliada com o autoritarismo. Nesse caso, faz-se importante “tornar visíveis algumas dimensões da aversão em relação à profissão de professor, que representam um papel não muito explícito na conhecida crise de renovação do magistério, mas que, talvez até por isto mesmo, são bastante importantes” (ADORNO, 1995, p. 97), pois elas nos auxiliam a problematizar e iluminar aquilo que ainda está presente nas memórias da escola.

Segundo Adorno (1995), a associação da escola a um ambiente de repressão e humilhações está vinculada à tradicional imagem que se tem do professor que o aproximam da figura do carrasco que sempre precisou infringir domínio e violência física sobre os mais fracos para obter respeito, controle e autoridade sobre a sala de aula:

Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo, não é um *fair play*. (...) A sociedade permanece baseada na força física, conseguindo impor suas determinações quando é necessário somente mediante a violência física, por mais remota que seja essa possibilidade na pretensa vida normal. (...) não sei até que ponto é procedente a afirmação de que nos séculos XVII e XVIII soldados veteranos eram aproveitados como professores nas escolas primárias. Mas certamente esta crença popular é bastante característica para a imagem do professor. (...) A minha hipótese é que a imagem de “responsável por castigos” determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares. (ADORNO, 1995, p. 105-107).

Semanticamente, conforme nos lembra o autor, algumas expressões alemãs como *pauker* ou *steisstrommler* são utilizadas para designar professores que usam a palmatória

ou malham o traseiro de seus alunos, respectivamente, e os fazem temer ou abolir tudo o que acontece na escola. Se os castigos físicos desapareceram desse espaço, este ainda é um tema que suscita reflexão, sobretudo quando outras formas de autoritarismos ainda ameaçam a relação entre professores e alunos e estão presentes nas escolas por meio de outras práticas punitivas ou vexatórias. Por essa razão, tratar desse tema é de fundamental importância em tempos em que ele ainda retroage “sobre a realidade convertendo-se em forças reais” (ADORNO, 1995, p. 98). Para isso, o filme “A língua das mariposas” (Cuerda, 1999) oferta um diálogo com a temática e nos ajuda a tensionar essa imagem autoritária sobre a instituição escolar.

O autoritarismo das escolas está presente em “A língua das mariposas” (Cuerda, 1999) mediante o qual o estranhamento da experiência escolar desponta nas primeiras cenas do filme e, no entanto, é desconstruído posteriormente a partir da prática do professor Don Gregório que se preocupa com a formação do pensamento, do conhecimento, da autonomia, da crítica e da argumentação dos seus alunos. Essa prática, ao nosso ver, prefigura aquilo que significa educar para a experiência nos dias de hoje. Nesse caso, como a escola é retratada e em que medida o filme desconstrói alguns estereótipos?

Nas primeiras cenas de “A língua das mariposas” (Cuerda, 1999) é possível vermos que Moncho, o filho mais novo de uma família republicana, vivencia o processo de escolarização pela primeira vez aos sete anos de idade e experimenta a dor, o medo, o desconforto, a desconfiança e a angústia de ir para a escola e saber ser este espaço palco de repressões, punições e castigos físicos. Toda a sua apreensão tem início antes mesmo de seu ingresso na escola, no dia anterior, e se estende por toda a sua noite mal dormida. O medo e a insegurança são compartilhados com o irmão mais velho e advém do próprio histórico familiar em que todos haviam sido castigados por seus professores. Todas essas expectativas tomam conta do garoto e nos dão testemunho de uma identidade escolar reconciliada com o controle, com a disciplina e com o domínio de seus alunos intermediadas pela força física do professor. Para quem é aluno, os professores estão ali para agredi-los, enchê-los, persegui-los, humilhá-los, expô-los, entediá-los e encher as suas cabeças com coisas sem sentido. São essas percepções que povoam o imaginário de Moncho.

As representações criadas pelo personagem, nesse caso, parece dialogar com o ideário social, sobretudo quando os pais também exigem da escola uma postura firme em relação aos seus filhos. Não por acaso, há uma cena em que um pai vai à escola e exige que o professor bata em seu filho a fim de que ele aprendesse matemática. Já que o menino não conseguia resolver contas em casa, a ameaça seria uma ferramenta eficaz à aprendizagem. Em boa parte do filme, alimentar o medo da escola não parece ser um exagero. Esse medo se estende ao primeiro dia de aula quando Moncho é chamado por Don Gregório para se apresentar aos colegas. O medo da escola e do professor são tamanhos que ele urina ali mesmo após se sentir humilhado e ter sido motivo de riso quando revelou que seu nome era “pardal”, apelido dado pela família a um garoto que sonhava crescer e voar para a América. Posteriormente a essa cena o garoto foge da escola e se refugia numa floresta sendo encontrado somente à noite.

Vejamos aqui que as primeiras cenas se ocupam com a representação da escola que é própria de todo o imaginário histórico e social sobre ela que a aproximam do ambiente repressivo e bárbaro das punições e dos castigos físicos. Para desconstruir essas imagens, umas das primeiras atitudes tomadas pelo professor é ir até a casa do aluno para deixar claro que aquela prática não condizia com a sua ação docente. Este gesto de empatia, solidariedade e sensibilidade faz o pequeno garoto finalmente desconstruir a imagem que criara do professor e conseqüentemente da escola.

A partir dessa cena, as representações sobre a escola autoritária são progressivamente desconstruídas e nos revelam uma instituição dedicada a resgatar o seu papel humanizador ocupado com a formação do conhecimento, do pensamento, da crítica e das ações de seus alunos. Essa desconstrução que tem início na ida do professor à casa do garoto se estende ao espaço da escola quando Don Gregório refaz o primeiro dia de aula de Moncho. Na cena, o professor se desculpa com o garoto pelos deslizes do dia anterior e o convida a retornar à escola. Com essa atitude, Moncho começa a perceber que o professor é mais humano do que habitualmente se percebia nas escolas e que a sua metodologia de ensino não previa o uso da força física.

É esse gesto de empatia, sinceridade e gentileza que reafirma a auto estima do aluno e o faz se despojar dos medos que trazia consigo. Isso só acontece, no entanto, quando a ação e o discurso dialogam entre si, isto é, quando a fala do professor e a sua prática reafirmam um ambiente escolar em que todos são acolhidos em suas

singularidades. A partir de então, o filme se encaminha à elaboração de um espaço repleto de possibilidades onde se é possível cultivar a dúvida, o questionamento, a argumentação e a construção coletiva do conhecimento que envolve o trabalho mútuo entre professores e alunos. Várias cenas sugerem, por exemplo, o estímulo à crítica e à autonomia dos educandos por parte do professor Don Gregório.

Essas práticas esquecidas na profissão docente se aproximam aqui de práticas comprometidas com a formação humana, com a liberdade do educando, com uma aprendizagem significativa que tenha relação com a vida, mas, sobretudo, com a possibilidade da experimentação em sala de aula que escapa ao método e ao planejamento. A percepção que temos das aulas de Don Gregório, por sinal, é a de que elas transcorrem segundo temas que são simbólicos para os seus alunos. A experiência em sala de aula é tecida, portanto, a partir do diálogo conjunto e do estímulo ao raciocínio praticado pelo professor. Sua prática sugere que a aprendizagem escolar é tecida para além da aquisição sistemática de conteúdos onde se abre lugar e tempo para a experimentação. Vejamos aqui que a aprendizagem se torna significativa quando supomos que a prática docente rompe com o ensino metódico dos conteúdos, isto é, com planejamentos rígidos, abrindo-o às possibilidades de experimentação onde o diálogo e o esclarecimento colocam alunos e professores como narradores daquilo que é simbólico na aprendizagem.

Essa prática sensível e acolhedora de Don Gregório reforça uma educação livre e humanitária como contraponto aos autoritarismos da época. No filme há uma cena bastante emblemática entre o professor e o padre da cidade, em que Cuerdo contrapõe duas diferentes concepções de educação, uma centrada na adaptação e na heteronomia, e outra, na liberdade e na autonomia humana. Nesta cena é interessante observarmos que enquanto o padre argumentava em favor de uma educação que se submetesse às exigências da igreja, o professor defendia uma formação ética e sensível onde houvesse espaço para o cultivo do cuidado de si e do outro. Não por acaso, várias de suas práticas estão repletas de iniciativas que contemplam a educação de valores como a empatia, o respeito, a alteridade e a igualdade, mas também a aprendizagem simbólica que não se restringe ao espaço da sala de aula e ao ensino mecânico de seus conteúdos. Dessa forma, Don Gregório insere seus alunos numa aprendizagem que tem relação direta com a vida e que fortalece determinados valores essenciais ao compromisso que se deve ter consigo, com os outros, com o meio e com o tempo.

Todas essas práticas se estendem ainda a cenas que demonstram, ao contrário do que vivenciara Benjamin nos bancos da escola, a valorização e a importância da leitura para a formação do pensamento, da criatividade, da inventividade e da atribuição de significado ao mundo, sobretudo quando Don Gregório argumenta que os livros são como um lar, pois são neles que nos refugiamos e refugiamos nossos sonhos quando eles ameaçam perecer; ou, então, quando ele estimula a reflexão, a ponderação e a construção do próprio juízo, como na cena em que Moncho lhe questiona sobre o fenômeno da morte e o professor valoriza a sua autonomia, a crítica e argumentação ao lhe questionar o que ele pensava sobre determinados assuntos.

Vejamos, nesses exemplos, que abre-se aqui um espaço para a elaboração dos medos, das dúvidas, das expectativas, dos estereótipos socialmente construídos e de sua influência sobre a vida, mas, sobretudo, de uma ética da sensibilidade onde se torna possível aos professores e aos alunos discorrerem acerca daquilo que acontece no espaço da sala de aula. Há na prática docente transposta ao filme uma preocupação com a elaboração das dores, medos e angústias dos alunos de modo que ela não esteja apartada daquilo que envolve acolhimento, afetividade e sensibilidade. É essa sensibilidade e o trato com os alunos que nos fazem pensar que a experiência cultivada na escola por meio da prática docente não permite que eles sejam abandonados ou tornados insignificantes.

A relação cultivada entre professor e aluno, portanto, nos remete a um encontro entre gerações em que a palavra e a autoridade do mais velho se faz ouvir, isto é, no mais sábio se reconhece um tesouro, uma aprendizagem que orienta a vida. Há na atuação de Don Gregório, por exemplo, uma preocupação em contar, ensinar e exortar os que vêm por meio do auxílio à reflexão e à significação dos fenômenos inerentes à vida. Nessa medida, percebemos uma autoridade na figura do professor que se aproxima daquela do narrador, já ele pratica o que ensina. Ademais, Don Gregório conserva o antigo hábito de reunir-se para que a aprendizagem seja significativa. Professor e alunos formam, dessa maneira, uma comunidade em que todos são ouvidos. A experiência adentra a escola e demarca as relações, pois há nelas o cultivo do tempo e da palavra.

Seguindo esse raciocínio, há na prática docente uma função salvadora, elemento este talvez já esquecido em nossas escolas, que demonstram ser a educação o processo pelo qual não é permitido desistir ou deixar para trás. Ela é intermediada pelo olhar, pelos gestos de simpatia, pelas palavras de estímulo e da doação de presença que faz com que

o aluno se sinta existir aos olhos do professor. O filme “A língua das mariposas” deixa evidente, assim, a defesa de uma educação sensível e atenta aos problemas e medos das crianças a partir de uma prática acolhedora que caminha na contramão de uma sociedade em que é gestado o autoritarismo e a regressão à força física.

A autoridade do adulto, exercida então em forma de repressão, escapa àquela autoridade do mais velho, e que por ter vivido mais que seus alunos tem mais coisas a contar, cuja sabedoria de vida é capaz de orientar as gerações. O narrador, conforme nos lembra Benjamin (2012c), se perfaz justamente na autoridade daquele que viveu o suficiente para aconselhar, exortar ou orientar. Esse ensinamento, no entanto, não se faz à força da violência, mas da palavra, do relato ou do diálogo por meio dos quais se funda a aprendizagem. A autoridade do mais velho, portanto, não se identifica com o controle, com o domínio ou com a supressão da singularidade do outro, mas com a sensibilidade e o tato que fazem esse outro visível, percebido, ouvido. O filme “A língua das mariposas” no remete, assim, à autoridade e à sabedoria do narrador, prefigurada pelo professor, que ensina às crianças uma ética sobre as formas de viver, pensar e habitar o mundo. Como o tesouro escondido repassado às gerações entre pais e filhos, ele ensina sobre aquilo que suas próprias experiências o fizeram também habitar esse mundo de modo mais ético e humano.

Das representações fictícias elaboradas pelo filme há de se reconhecer, por fim, a atualidade dessa leitura e certa familiaridade com a nossa realidade escolar que não está imune aos mesmos estereótipos cultivados em relação à escola. De um espaço escolar repleto de violência, descaso, apatia, indiferença, controle e repressão; as imagens presentes no filme interrogam o nosso presente, sobretudo quando outras formas de autoritarismos ainda prevalecem em nossas escolas e são transpostas a práticas punitivas articuladas e executadas para controlar os índices de indisciplina e barbárie que têm se tornado cada vez mais comuns nos espaços formativos.

Nesse caso, o autoritarismo é travestido nas formas de punições e castigos que vão desde a supressão da singularidade do aluno até a privação de algumas rotinas escolares, caso os alunos não façam aquilo que lhes é solicitado pelos professores ou tumultuem a sala de aula. Em outros casos, na crença de que a autoridade produz uma sala de aula organizada, regrada e silenciosa, alguns professores reproduzem o autoritarismo para manter seus alunos disciplinados e adestrados com base em algumas penas que são

rotineiras nas escolas. O autoritarismo é expresso, ainda, nas sanções imputadas a crianças e adolescentes que não conseguem gerir suas angústias, medos e frustrações, as carregam para a sala de aula e as extravasam nesse espaço.

Vejamos, portanto, que embora a imagem da escola autoritária seja fictícia no filme, ela constitui uma importante narrativa sobre a escola, pois elabora as memórias que fazem parte da tradição escolar e que ainda sobrevivem nos dias de hoje. Muito embora tenhamos avançado nos métodos disciplinadores, autores como Adorno e Benjamin nos lembram que a escola ainda não está imune a outras formas de barbárie. Essa barbárie é constatada quando entendemos que a educação está povoada por todas as formas de repressão, medo, violência, preconceito, desrespeito, intolerância e indiferença que mingam suas propostas educativas e impedem o seu trabalho.

É essa necessidade de dar expressão e narratividade para aquilo que ainda faz parte da tradição escolar que abre brechas para estendermos essa leitura às nossas próprias percepções sobre o cenário educativo e pensarmos que tal diagnóstico exige de nós esse esforço conjunto de elaboração para iluminar, refletir e transformar essas experiências e percepções. Haja vista a imagem que perfaz a tradicional identidade da escola, Adorno (1995) justifica que o esclarecimento geral das representações é de suma importância à desconstrução de estereótipos e preconceitos para que eles não sejam reproduzidos. Dito de outro modo, “seria necessário eliminar quaisquer limitações e obstáculos ainda existentes na realidade que dão suporte aos tabus com que se cercou o magistério. Sobretudo é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores”. (ADORNO, 1995, p. 114). A nosso ver, elaborar essas imagens, como viemos tentando fazer até aqui, constitui uma forma de esclarecimento que se concretiza a partir de uma narrativa da educação que é tecida pela iluminação das imagens que orbitam em torno da escola. Isso significa que a linguagem da experiência na educação passa necessariamente pelo crivo de uma elaboração que se dá por meio da problematização dos elementos regressivos que fazem parte do imaginário histórico e social quer seja sobre a escola, quer seja também sobre a atuação docente.

#### **4.3 Retratos da escola atual em “Entre os muros da escola” e “O substituto”: os restos e ruínas da educação no presente.**

Em seus escritos sobre a história, Benjamin avalia os modos de escrita histórica que ora ameaçam enredar a memória nas teias do esquecimento ora fazem do presente

uma temporalidade projetada ao devir. (BENJAMIN, 2012h). Historicismo e historiografia nos colocam, assim, diante de uma narrativa linear e homogênea do passado pouco disposta a ouvir “os ecos de vozes que emudeceram” (BENJAMIN, 2012h, p. 242) e que poderiam dar aos eventos outras narrativas. Segundo Gagnebin (2012), é essa narratividade proposta por Benjamin que atribui à história o caráter de abertura a partir do qual faz emergir outros sentidos, interpretações e narrativas para aquilo que já estava fadado ao esquecimento. Contra os tradicionais modos de elaborar a história, Benjamin interroga:

Não existem, nas vozes a que agora ouvimos, ecos de vozes que emudeceram? (...) Se assim é, foi-nos concedida como a cada geração anterior à nossa, uma frágil força messiânica para o qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. (BENJAMIN, 2012h, p. 242).

Se para Benjamin (2012h, p. 242) “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”, os eventos são passíveis de interrogação e elaboração que os extraem de seu lugar comum ou do lugar das grandes narrativas. Por essas vias, o passado nos convida à rememoração mediante a qual a reparação não só redime as vozes ecoadas, como também dá a elas um novo rosto, um nome, uma história, um lugar. Todas essas vozes que ameaçam ser esquecidas fazem do tempo passado uma temporalidade mergulhada em restos, ruínas e fragmentos. São restos, dessa forma, o esquecido, o silenciado, o não conhecido, o não identificado. Eles se acumulam aos nossos pés, a perder de vista, até que sejam elaborados, redimidos, reparados e assumam uma nova forma. (LOWY, 2005).

Restos, ruínas e fragmentos são também alegorias que aparecem recorrentemente na escrita benjaminiana e são essenciais a um pensamento que se faz crítico e elucidante. São as ruínas no quadro de Paul Klee, por exemplo, que nos chamam a atenção para aquilo que o progresso ameaça soterrar cada vez mais no esquecimento. (BENJAMIN, 2012h). São os fragmentos e os restos, do mesmo modo, que nos lembram daquilo que passou e das catástrofes que se escondem por trás dos eventos. Recolher esses fragmentos, segundo Benjamin (2012h), significa dar a eles uma outra história, isto é, uma narratividade capaz de esclarecer, mas, sobretudo, transformar. São os restos, portanto, que rompem com a linearidade vazia da história e colocam em cena o esquecido. Esses fragmentos, que são organizados e reconstruídos, lançam luz ao acontecimento e colocam o “presente numa situação crítica”. (KONDER apud KRAMER, 2010, p. 16).

Considerando-se o exposto, acreditamos que os restos e ruínas ofertam imagens e narrativas acerca daquilo que resiste à representação. Embora Benjamin centralize sua discussão na temática histórica, ousaríamos ampliar seu campo de atuação, sobretudo no que compete aqui a algumas memórias sobre a escola que, a nosso ver, também carecem de elaboração. Ampliados ao campo formativo, esses fragmentos de memória são incorporados no cotidiano escolar e podem ser expressos pelas imagens de uma instituição marcada por todas as formas de abandono, adoecimentos, conflitos, desmotivações, falta de acolhimento e de sentido àquilo que acontece em seus compêndios; dos quais pouco se fala ou há uma má vontade em fazê-lo. Por essa razão, pretendemos nesse tópico de discussão evidenciar essas imagens e dar narratividade a essa escola em fragmentos marcados por todas as formas de silenciamento.

Para tanto, os filmes “Entre os muros da escola” (CANTET, 2008) e “O substituto” (KAYE, 2011) nos oferecem um retrato da escola atual e constituem um grito desesperado de uma instituição aparentemente falida que não tem mais nada a ensinar ou a dizer aos seus alunos, ou que já não parece mais fazer qualquer sentido para a vida daqueles que nela estão presentes. A crise da educação/da transmissão que é estampada nessas narrativas problematizam e elaboram os conflitos diários das escolas; a sua dificuldade em acolher o novo, o diferente, aqueles que estão à margem da sociedade, que são excluídos, que não se identificam ou não se enquadram naquilo que é diariamente solicitado ou que são sempre deixados para trás; mas também a total deriva em que se encontram professores, alunos e a própria escola pública quando são preteridos ou esquecidos pelas políticas públicas atuais. É essa escola em fragmentos, que não tem mais autoridade para transmitir um saber, que parece não ter o que propor aos seus alunos e que não diz muita coisa aos sujeitos que a frequentam, que é elaborada pelos filmes e nos ajudam aqui a esclarecer esses restos educacionais. Dito isso, como essa escola é retratada e em que medida ela narra o presente da nossa educação?

Das imagens que retratam a escola atual, uma das mais emblemáticas é certamente o descaso, a indiferença ou a sensação de abandono compartilhada por professores quando constatam que a escola parece ter sido esquecida por pais, alunos e pelas próprias políticas públicas em educação. A angústia resultante dessa constatação demonstra o quanto a realidade escolar tem sido desgastante não só para quem leciona, mas também para aqueles que nela estão inseridos. Os resultados dessa indiferença e abandono se refletem nos conflitos diários que marcam o cotidiano escolar e afetam tanto os professores quanto

os alunos. Todos esses conflitos ganham expressão no filme “O substituto” (KAYE, 2011), o qual narra a perspectiva do professor Barthes e todas as suas angústias advindas de suas experiências em escolas conhecidas por serem depositárias de alunos problemáticos, agressivos e indisciplinados os quais não se identificam com o espaço escolar.

No filme, embora o total abandono e o descaso com a escola sejam abordados pela ausência dos pais na vida escolar de seus filhos e pela indiferença dos alunos com o ensino, hoje eles nos remetem à falta de recursos e investimentos em educação, ao sucateamento dos espaços, à precarização do trabalho docente, ao desmonte da escola pública, à falta de qualidade no ensino e às políticas orquestradas para que se perdue esse descaso. Desse modo, das cenas que retratam essa realidade uma das mais simbólicas é a percepção de uma professora sobre a escola quando os pais são convidados a participar de uma reunião, mas ninguém comparece: “– Eu me sinto arrasada por ela. Pode parecer piegas, mas sempre achei que essa escola tinha uma alma. Ela não é só um monte de prédios antigos, eles estão vivos”. (KAYE, 2011, 1:17). A fala da professora coloca em evidência uma instituição que está à margem social, mas, sobretudo, o lugar dado à ela pela comunidade escolar: o lugar do esquecimento. Metaforicamente inabitada, a escola parece ser o lugar do ressentimento, o qual ninguém quer habitar ou se sente habitado.

Junto a ele, as dificuldades sentidas e enfrentadas por professores, gestores e orientadores fazem colidir na rotina da escola as inúmeras impossibilidades que reduzem as suas experiências a suspensões, expulsões, detenções, reuniões, cortes de verbas, pais negligentes, filhos agressivos, humilhações e todos os tipos de indisciplina. (KAYE, 2011). Nesse caso, a inserção nesse espaço, que por vezes já é bastante conflituosa para professores, pais e alunos, ganha contornos ainda maiores quando estas personagens reagem a ela de formas diferentes. Os professores, cansados, desanimados ou adoentados, quando não desistem da profissão, acabam por entrar num estado de apatia e indiferença que se reflete na sala de aula. Os alunos e os pais, por sua vez, reagem a ela com violência e agressão reforçando a barbárie dentro da escola.

Essa barbárie fica evidente logo no início do filme em que o professor Barthes é ameaçado por um aluno que joga sua pasta na parede e externaliza sua vontade de agredi-lo. Essa agressão, no entanto, parece ser bastante comum nessa escola de periferia, já que outros professores também já o haviam sido. A violência se estende a outra cena em que

uma mãe é chamada à escola em razão da indisciplina e do comportamento agressivo de sua filha que havia cuspidido no rosto de uma professora. Ao chegar à escola, a mãe defende a garota e a violência é prolongada quando ela ameaça processá-la judicialmente por não ser capaz de aturar a garota em sala de aula.

Embora essas experiências sejam rotineiras em algumas escolas, elas não deixam de causar espanto, sobretudo quando, vez ou outra, os jornais noticiam as agressões sofridas pelos professores e praticadas por alunos que se enraivecem contra a escola ou, então, quando os pais cobram por resultados, mas não se comprometem com a educação dos seus filhos. A banalidade que fez com que a violência e o descaso se tornassem rotineiros nas escolas por vezes revela a própria banalidade com que os pais enfrentam esse assunto. Sobre isso, há uma cena bastante interessante em “O substituto” (KAYE, 2011) em que um aluno age com extrema violência com o colega de sala, mas ela é justificada pelo pai que reclama com a orientadora que o menino tinha déficit de atenção, que não conseguia aprender, que a culpa disso era da escola e que eles tinham que suprir todas as necessidades de seu filho. Como de costume, a escola é culpabilizada por aquilo que deveria ser incumbência da família na educação dos filhos. À escola são lançados, portanto, todos os tipos de exigências os quais ela não pode ou não consegue cumprir.

Todas essas ocorrências de violência se prolongam ainda na imagem de alunos preconceituosos e agressivos que transformam o espaço escolar em um ambiente extremamente caótico. Embora essas prefigurações de violência e conflitos sejam bastante expressivas em “O substituto” (KAYE, 2011), elas também o são em “Entre os muros da escola” (CANTET, 2008), o qual narra as dificuldades da escola em acolher e lidar com as diferentes perspectivas e personalidades daqueles que nela estão inseridos, sobretudo aqueles que estão à margem da sociedade, isto é, negros, pobres e imigrantes. Uma das cenas mais simbólicas do filme, por exemplo, é aquela em que um garoto negro e imigrante se indis põe com os colegas e com o professor quando uma aluna, que havia participado da reunião do conselho, entrega as ponderações dos professores aos seus colegas. Sentindo-se limitado e preterido pelo professor Marin, ele se descontrola, o desrespeita, agride uma colega e sai da sala. Posteriormente ao evento ele é expulso da escola e ameaçado pela mãe de ser enviado ao país de origem para morar com o pai. Vejamos aqui que o tema da violência é elaborado para retratar aquilo que tornou-se banal nas escolas e que deveria, pelo contrário, ser combatido.

Junto a essa temática, outras imagens revelam o cotidiano em ruínas das escolas que testemunham a completa situação de abandono da educação e do trabalho docente. Seja em “O substituto” (KAYE, 2011) ou “Entre os muros da escola” (CANTET, 2008) a sensação de deriva é compartilhada por professores que precisam encorajar uns aos outros a seguirem adiante mesmo diante dos inúmeros problemas e situações que os afligem diariamente. À guisa de exemplo, em “Entre os muros da escola” a narrativa, que tem início com o primeiro dia letivo, demonstra o quanto é preciso um trabalho heroico e de coragem para enfrentar o ano que apenas começava. Na fala de um professor ele afirma: “- Desejo aos que acabaram de chegar muita força”. (CANTET, 2008, 03:21). Esse sentimento é compartilhado por todos os professores que precisam enfrentar, além dos casos de violência, a falta de interesse e a desmotivação de seus alunos por uma escola que não lhes é mais atrativa.

Na prática desses professores, uma das maiores dificuldades é lidar com o sentimento de tédio e o desgaste dos alunos em relação às suas aulas. Essa percepção, que é demonstrada pelo professor Barthes em “O substituto”, fica evidente quando ele afirma que os alunos não prestam atenção, não acreditam que ele tenha algo importante e significativo para dividir com eles e quando sua presença ali é reduzida a manter a ordem, não deixar que os alunos se matem e garantir que progridam para o próximo ano. Em “Entre os muros da escola”, do mesmo modo, o professor Marin aponta a dificuldade diária de ensinar conteúdos que supostamente não “servem para nada” para os alunos. (CANTET, 2008). Em uma aula sobre conjugação, por exemplo, uma aluna lhe questiona sobre a relevância dos tempos verbais no subjuntivo se eles não faziam uso daquela linguagem formal no dia a dia. A constatação de que determinado conteúdo é insignificante para os seus alunos torna a aula ainda mais fatigante e a prática docente acaba por reduzir-se ao convencimento de sua importância, ao controle da ordem, da disciplina e das dispersões que conflitam com o objetivo que é ensinar.

Do cenário caótico intensificado com os problemas da rotina escolar, os professores são afetados pela desmotivação que acaba se arrastando por todo o ano letivo e se espalha para a sala de aula. Essa desmotivação é produzida pelo desejo inicial de fazer a diferença, mas depois constatar que não foi formado para os problemas que atravessam o universo escolar. (ADORNO, 1995). A experiência da aprendizagem, nesse caso, é atravessada por fatores que vão muito além do que envolveria apenas o ensino dos conteúdos. Envolve, nesse caso, a autoridade docente, os métodos de ensino, a articulação

dos saberes com a realidade dos alunos, mas também questões que extrapolam o espaço escolar e são trazidos para a sala de aula.

Para Adorno (1995), boa parte do professorado não acredita estar preparada para isso, isto é, para a realidade que a perpassa. Em “O substituto” (KAYE, 2011) esse tema é elaborado por Henry Barthes quando ele demonstra todo o descontentamento e a decepção sentidos ao se dar conta de que em razão da impossibilidade de exercer as funções para as quais fora formado, todas as suas expectativas são frustradas de modo que a apatia, a indiferença e o fracasso tomam o lugar que antes era destinado aos sonhos e às possibilidades de sua concretude. Não por acaso, nas cenas finais ele revela: “- E quase sempre nós acordamos e constatamos o fracasso (...) Estamos fracassando. Fracassamos. Fracasso no sentido de que deixamos todos na mão, incluindo a nós mesmos”. (KAYE, 2011, 1:19- 1:29). Essas percepções se repetem por algumas vezes no filme e é metaforizada em uma passagem em que outro professor se agarra à grade da escola e se prostra já bastante fatigado. O seu esgotamento com os problemas de indisciplina, violência, descaso e com a constatação de se sentir preso e invisível para os alunos e para a própria escola é manifesto quando ele afirma: “- Você me enxerga? Está me vendo aqui? Deus, é tão implacável... obrigado, obrigado!”. (KAYE, 2008, 56:59).

Os desafios assumidos pelos professores diante de uma educação que se mostra cada vez mais preterida, sucateada e que passa por cima de sua dignidade silenciando a sua voz, suas lutas, dores e frustrações são produtores de todas as formas de esgotamento. Dentro da realidade escolar, professores se veem presos, doentes, esgotados físico e emocionalmente e sem qualquer motivação que os faça querer permanecer na carreira. Em uma fala do professor Barthes, em “O substituto”, por exemplo, ele demonstra toda a sua sensação de abandono ao afirmar: “- Essa impotência, essa constatação, esse mau presságio de estar à deriva num mar, sem boia nem salva-vidas. Quando você achou que seria você quem jogaria a boia”. (KAYE, 2008, 50:23).

Em outras cenas, professores se revelam doentes e desgostosos por não conseguirem realizar seu trabalho. Em casos mais extremos, o filme “Entre os muros da escola” demonstra o total descontrole de professores enraivecidos e descrentes na educação como na cena em que o professor de matemática confessa: “- Estou cansado desses palhaços. Cansado. Não consigo nem olhar pra eles. Não são ninguém, não sabem nada, parecem que olham através de nós quando tentamos ensiná-los”. (CANTET, 2008,

26:03). Com o professor Marin isso não parece ser diferente. Em determinada aula ele perde a calma e ofende duas alunas que haviam participado da reunião do conselho de classe quando elas repassam aos colegas as avaliações que os professores haviam feito para cada um deles. Essa situação gera conflito, confusão e revolta. Vejamos aqui que todas essas cenas deixam evidente o esgotamento e o cansaço que tomam os professores e os fazem sentirem-se presos ou reféns da educação, sobretudo quando se percebem invisíveis, esquecidos ou emudecidos. Suas vozes, como ecos que se perdem, dão a eles o lugar do esquecimento para onde ninguém olha.

Da sensação aplacadora de não ser formado para tudo “isso” ou para “aquilo” (ADORNO, 1995) se constata a dor de não estar preparado para a violência, para a indisciplina, para a indiferença com os saberes da escola, para a falta de investimentos em educação, para as salas superlotadas, para o desrespeito, para as cobranças sociais que recaem sobre o professor e para inúmeros outros fatores que atualmente justificam o mesmo descontentamento com a escola ou com a realidade escolar atual. Dessa forma, uma das maiores constatações de despreparo por parte dos professores, é não saberem lidar com o conflito entre o saber e a ignorância, isto é, com o ato de ensinar e a dificuldade de determinados alunos em aprender. Todos os problemas que decorrem desse conflito é justificado na representação de que o ensino ideal não deveria comportar essas dificuldades e que a educação é feita para aqueles que foram feitos para estar ali na sala de aula.

Muito embora todas essas percepções sejam fictícias nos filmes, possivelmente elas evidenciam as faces de um professorado que talvez se enxergue nessas mesmas condições. Para Adorno (1995) elas são reforçadas por motivações materiais que ora demonstram o desânimo dos professores com a escola burocrática e administrada repleta de regulamentações, ora apontam para o descaso das políticas públicas que tornam as condições de trabalho e o salário tão precários. Nesse caso, “a imagem do magistério como profissão de fome aparentemente é mais duradoura” do que poderia se supor. (ADORNO, 1995, p. 98). Não por acaso, essas condições se perpetuam ano após ano com o congelamento de salários e com a falta de investimento público na carreira que fazem com que a profissão seja desprestigiada e preterida na escolha das profissões que os estudantes querem exercer nos dias de hoje. Nos horizontes que se traçam para o futuro, outras profissões são cogitadas quando eles constatam que talvez não valha a pena sujeitarem-se aos baixos salários, à realidade das salas de aula e das escolas em face da

atual falta de investimentos em educação, em pesquisa e em condições mais dignas e humanas de trabalho.

Para além dos problemas que acometem a prática docente, outras imagens que mostram o retrato da escola atual estão vinculadas à dificuldade das escolas em lidar com as diferenças. Nesse caso, conforme aponta Patto (1985, p. 15), “a escola não estaria levando em conta [as] diferenças. Os professores estariam esperando a presença nos bancos escolares de uma criança idealizada (...) quando, na realidade, a clientela que se encontra nesses bancos já é outra”. Com essa afirmação há de se reconhecer que, assim como os professores, algumas imagens sobre os alunos também estão presentes no imaginário escolar e social, sobretudo quando se delimitam os alunos bons, isto é, aqueles que têm facilidade para aprender, que executam todas as tarefas solicitadas, que são disciplinados, que não questionam o que lhes é ensinado e reafirmam a competência do professor; e os alunos ruins, que representam todo o seu contrário.

Se a função docente supostamente seria justificada pelo trabalho desenvolvido junto a esse segundo grupo, cuja tarefa é ensinar até mesmo a importância de aprender, essa parece ser uma compreensão um tanto problemática visto que a escola parece dirigir seus esforços justamente ao primeiro grupo de alunos. (PENNAC. 2008). Essa definição de alunos bons ou ruins, disciplinados ou não ou que têm mais propensões ou não para aprender figura no filme “Entre os muros da escola” nas primeiras cenas que remontam o início do ano letivo quando os professores se reúnem para a apresentação e para dar boas-vindas a outros colegas. Nas cenas, é possível vermos o professor de Educação Física anunciando que aquela escola tinha alunos problemáticos e o professor de Física identificando e diferenciando ao de História quem eram os alunos indisciplinados. Essas cenas parecem deixar evidente os argumentos ressaltados anteriormente e perpetuam os estereótipos que se criam em torno de alunos considerados problema para a escola que, por conseguinte, os acompanham por todo o ano letivo.

Ser considerado inadequado para a escola, nesse caso, está estreitamente relacionado às funções de vidente que são mencionadas por Benjamin em suas memórias sobre o professor Knoche quando este estipulava, para cada um, quem poderia ser ou não alguma coisa na vida ou quem era mais apto ou não para aprender. Patto (1985, p. 18) tensiona essa função ao justificar que:

Existem pesquisas que mostram acabar se concretizando o que se espera de uma pessoa, especialmente quando quem faz a previsão tem poder sobre a pessoa objeto da profecia. Se o professor profetiza que uma criança não vai ser bem-sucedida, isso pode acabar acontecendo porque o professor tende a trabalhar ou lidar com a criança (que julga incapaz de aprender) de formas que não permitem que ela aprenda ou que dificultam a aprendizagem. (PATTO, 1985, p. 18).

Se nos tempos mais longínquos os alunos considerados um problema eram expostos no canto da sala, em pé e imóveis, punidos pela lição não feita ou pelo mau comportamento, hoje eles parecem representar a identidade coletiva de um alunado que lembra à escola e à educação dos problemas que elas têm que enfrentar e das causas que justificam as possibilidades ou não da aprendizagem. Em seus estudos sobre os mitos que perfazem a identidade dos alunos de escola pública, por exemplo, Patto (1985) nos ajuda a entender que quando são pontuadas as causas que justificam as dificuldades de aprendizagem elas comumente são atribuídas a algumas pesquisas na área da psicologia das diferenças individuais que associam o fracasso escolar ao desempenho de um coletivo de alunos cujas diferenças são de ordem social, cultural, étnica, intelectual, linguística ou de competências.

Segundo a autora, “é nessa linha que a psicologia tradicionalmente tem tentado explicar, para os educadores, por que algumas crianças vão bem na escola e outras não”. (PATTO, 1985, p. 13). Diante da necessidade de encontrar as razões pelas quais os alunos não vão bem na escola, no entanto, corre-se o risco de fomentar alguns mitos, preconceitos ou estereótipos que cotidianamente eliminam o espaço da diferença e massificam alunos que, na maioria das vezes, os incorporaram em seus próprios discursos. Nessa medida, causas como carência afetiva por parte dos pais ou de famílias desintegradas; carência cultural ocasionada por falta de acesso aos bens culturais ou à cultura; carência econômica ocasionada por falta de políticas sociais de apoio e auxílio às famílias, dentre inúmeras outras que poderiam justificar o insucesso, revelam um conjunto de representações que dão aos alunos o não lugar ou a invisibilidade a que já estão acostumados. Mais que isso, sacramentam:

(...) Cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos presentes na ideologia a respeito das classes subalternas. É comum ouvirmos o professor dizer que o aluno é "fraquinho", que ele não tem prontidão e que não consegue aprender porque em casa não conversam com ele, porque os pais falam muito errado, porque ele é uma criança traumatizada por viver num ambiente familiar muito agressivo, porque

não tem possibilidade de desenvolver suas habilidades motoras e perceptuais, porque vive num ambiente pobre de oportunidades de manipulação e de discriminação perceptiva. (PATTO, 1985, p. 15).

Das estigmatizações que separam os bons e os ruins, os que aprendem e os que não aprendem, certamente as escolas vão deixando muitos para trás. A dor de não entender que habitualmente acomete aqueles que não compreendem o sentido daquilo que aprendem se relaciona, segundo Cantet (2008), à dificuldade dos alunos em se verem representados nos conteúdos de ensino. Duas cenas de “Entre os muros da escola” prefiguram esse entendimento. A primeira é uma aula do professor Marin em que ele questiona os seus alunos sobre aquilo que eles haviam aprendido durante todo o ano letivo. A resposta de uma aluna, de que não havia aprendido nada, interroga o professor sobre o trabalho desenvolvido em sala. A segunda cena é o questionamento de uma aluna sobre os exemplos que ele usava em sala. Em sua fala, ele interroga o porquê do professor fazer uso de nomes americanos se os alunos ali presentes eram, em sua grande maioria, imigrantes, negros e pobres. O que a aluna reclama, nesse caso, é algo que se articule à realidade e à cultura daqueles que ali estão presentes e que não se sentem incluídos naquilo que é ensinado.

Nessas cenas fica bastante evidente a frustração sentida por alunos que estão inseridos num espaço que, por vezes, lhes expropriam o sentido da experiência do aprender, mas também a dificuldade existente quando essa ausência de sentido advém da própria separação entre o conteúdo e a sua própria vivência. Exigir que os conteúdos lhe sejam significativos tem a ver aqui, segundo Patto (1985, p. 19) com a tentativa de não deixar com que:

As crianças das classes trabalhadoras, as crianças pobres, as chamadas "crianças carentes" falam uma linguagem que o professor não entende; o professor, em sala de aula, fala uma linguagem que a criança não entende." Será isso verdade? (...) As dificuldades de compreensão vêm muito mais da relação preconceituosa e desrespeitosa que o adulto acaba tendo com a criança num contexto institucional adverso a ambos. (...) O que existe é uma relação professor-aluno muito autoritária que emudece as crianças em sala de aula e no ambiente escolar.

Todos esses apontamentos colocam em evidência que o aprender pode ser uma experiência dolorosa para aqueles que sentem maiores dificuldades em fazê-lo e que, por essa razão, vão sendo deixados para trás ou mesmo de lado em instituições que os massificam. Na maioria dos casos, a importância do aprender só é obtida pela

obrigatoriedade de assimilar e reproduzir aquilo que se espera em sala de aula. Na ausência de outras oportunidades de ensino que tornem essa experiência significativa, alunos são diariamente soterrados por instituições que os tornam um problema para o qual ninguém quer olhar, pois eles testemunham justamente aquilo em que as escolas fracassam diariamente. Nesse espaço destituído de significação, cujos alunos são amontoados como restos e fragmentos (BENJAMIN, 2012h) e impossibilitados de assimilar qualquer coisa que aconteça em sala de aula, eles incorporam para si as frustrações e extravasam isso neste ambiente. Os resultados disso, conforme apontamos, são refletidos nos conflitos característicos das escolas em que estão imersos professores, alunos e gestores. Lidar com essas dificuldades, no entanto, é um desafio que interroga acerca dos papéis da escola e do próprio ensino.

O trato com esses alunos que trazem para a escola todo o peso de uma existência fora dela por vezes é tão complexo e problemático que lembra aos professores as impossibilidades que aventam os seus fracassos, bem como a impotência da própria escola. Essa camada de alunos que as escolas dos filmes retrata evidencia as faces de uma escola atual que dialoga com a realidade de nossas escolas brasileiras. Nesse caso, as dificuldades encontradas no percurso quase sempre estão relacionadas a conflitos diários que emergem em situações em que os alunos desafiam, desrespeitam e estão cheios de ódio e ressentimento. Eles incorporam, portanto, a “inabilidade, [o] fracasso e [o] esquecimento”. (GAGNEBIN, 2011, p. 82-83). É a impotência, o descaso e a apatia, em suma, que fazem desses alunos invisíveis para a escola.

Considerando-se o que viemos discutindo até aqui, os retratos da escola atual presentes nos filmes “Entre os muros da escola” (CANTET, 2008) e “O substituto” (KAYE, 2011), são as que mais expressivamente evidenciam a problemática do empobrecimento da experiência nas escolas. A primeira razão é a impossibilidade de narrar que acomete professores exaustos diante dos desafios contemporâneos e das burocracias próprias das escolas. Na ausência da elaboração, professores são silenciados em seus dilemas e se tornam invisíveis no cotidiano escolar. A nosso ver, o professor é como o sobrevivente para quem ninguém se digna um olhar e que, estando à deriva, necessita dele ou da escuta. Em meio aos ressentimentos que se acumulam dia a dia, há pouca elaboração daquilo que faz da profissão docente uma experiência dolorosa vivida na própria pele por aqueles que a vivenciam.

A segunda razão que justifica o empobrecimento da experiência na escola é a conclusão de que ela se tornou um espaço destituído de sentido também para os alunos, conforme vimos nos exemplos de “Entre os muros da escola” (CANTET, 2008). Muito aquém de priorizar a experimentação, a dúvida ou a mimese infantil, por exemplo; a escola converteu-se em um ambiente cuja vivência é a mesma do autômato nas ruas das grandes metrópoles. O que os alunos vivenciam nele, por vezes, não tem qualquer relação com a vida ou não oferece condições de refletir a própria vida. Nesse caso, professores e alunos não narram, pois ninguém ouve o que a escola tem a dizer, às vezes por descaso ou má vontade, às vezes por não haver a cesura necessária à assimilação das experiências que emergiriam dos seus compêndios. Pensada por esse prisma e tomando como referência a imagem de Benjamin (2012 h), a escola é para o anjo da história como as ruínas que se acumulam aos seus pés.

Além disso, a relação da instituição escolar com esta alegoria nos remete, ainda, aos tempos da educação em que os ritmos do progresso ampliados à preocupação com o dever do alunado se aproximam dos mesmos ritmos da aceleração que se tornaram norma em nossa contemporaneidade. Nesse caso, os ritmos escolares coadunam com a celeridade quando na ausência de tempo para a cesura, professores e alunos têm toda a sua atenção consumida pela busca de resultados, metas, objetivos e fins. Todo o tempo vivenciado no espaço escolar é destinado para dar conta das demandas e burocracias que exigem a escola. Nesse cotidiano ditado pela pressa, há poucas oportunidades realmente expressivas ou efetivas de elaborar algo que escape ao planejamento. A experiência da educação, nessa lógica, se reduz àquela do controle do tempo, do cálculo e da eficiência; mas não das pausas que tornam simbólica a sua vivência em sala de aula. A mesma velocidade imposta pelo cotidiano adentra a escola quando nos damos conta de que o ensino, por vezes, se tornou um exercício também autômato.

Em meio à aceleração vivenciada também no cenário educativo, o endividamento acomete aqueles que estão inseridos neste espaço. Nesse caso, professores sentem-se endividados quando suas metas são ameaçadas, sobretudo porque os ritmos de aprendizagem são diferentes para cada aluno. Para além disso, a sensação de dívida com os afazeres lhes impõem uma sobrecarga emocional e de trabalho que sempre se estende para os espaços externos à escola. A mesma sensação de cansaço produzida pelo cotidiano, portanto, acomete os professores tornando-os endividados, isto é, ocupados em realizar muitas coisas ao mesmo tempo. Esse endividamento é reiterado, ainda, pela atual

exigência de níveis de formação como pressuposto ou requisito para os avanços na carreira. Almejando a sua concretização, professores elegem os caminhos mais curtos e práticos para não perderem tempo com aquilo que lhes exigiria demais.

Nesse registro, entretanto, o tempo dedicado aos estudos é cada vez mais recortado e distribuído em cursos de pouca qualidade e duração. Se os tempos da formação eram muito mais lentos e orgânicos, como os tempos da experiência nas comunidades, hoje eles são orientados pela pressa de modo que nunca se dispense muito tempo aos processos formativos. Importa, dessa forma, obter graus de formação, mas não necessariamente o raciocínio deles sobre a prática. Nessa lógica, parece justo observar que o professor é o indivíduo que também deve executar muitas tarefas em menor tempo. Eficaz, portanto, é aquele que administra o seu tempo, a sua formação e que investe em si para fazer render seu corpo e seu ritmo de trabalho de modo a torná-lo produtivo e lucrativo.

Todos os automatismos presentes na escola. Isso, certamente, produz indivíduos frios, apáticos e indiferentes, incapazes de olharem ou escutarem o outro, sobretudo quando este é o professor ou o aluno. Se conforme aponta Benjamin (2012c) ainda se percebiam gestos de atenção, gentileza, civilidade e escuta nas antigas comunidades de experiência; nos espaços formativos eles são facilmente substituíveis pela rispidez, pela insensibilidade, pela indiferença e pelo distanciamento que, na maioria das vezes delimita o espaço habitado pelo aluno daquele habitado pelo professor. Há, dessa forma, uma distância expressiva entre aquele que ensina daquele que aprende, reiterada a pretexto da autoridade docente que não pode ser abalada caso o professor seja afetuoso demais.

Todas essas imagens sobre a escola nos permitem concluir, em suma, que se a experiência requer o tempo da interrupção, da assimilação e da elaboração (KEHL, 2009), há pouca probabilidade disso acontecer em um cenário caótico cujas vivências permitidas são dadas pelo compromisso diário de ocupar-se com burocracias, métodos e fins que façam o aluno evoluir; ou pelo controle da indisciplina em sala de aula, por exemplo. Nesse registro, qual o tempo destinado para deter-se e demorar-se naquilo que acontece em sala? Na impossibilidade dessa cesura, professores e alunos são soterrados no silêncio ou no esquecimento, isto é, não narram e não são ouvidos por ninguém. Por essa razão, a experiência de esvai de seus espaços, pois as formas de elaboração tornaram-se escassas. O que o professor vive em sala com os seus alunos é quase comparável aos choques das ruas, isto é, à percepção atenta para se evitar problemas e indisciplinas.

Diante do exposto, os ritmos da escola imputados àqueles que vivenciam o seu espaço dão testemunho de uma instituição caótica e em ruínas que carece de um gesto de olhar e de narratividade. Mais que isso, revelam o quanto essa vivência é dolorosa em tempos em que tornou-se comum o adoecimento de professores, por exemplo, o qual revela os limites do corpo e do psiquismo às pressões e demandas atuais no âmbito da educação; mas também dos alunos cujos altos índices de déficit de atenção e hiperatividade demonstram as suas dificuldades em gerir o excesso de estímulos e os desajustes com o tempo. (KEHL, 2009). Por essa razão, elaborar as imagens que orbitam nas memórias da escola é de suma importância para desnudarmos as atuais faces de uma instituição que diariamente se esquece dos sujeitos que a habitam.

Assim sendo, por intermédio dos filmes “Entre os muros da escola” (CANTET, 2008) e “O substituto” (KAYE, 2011), a arte nos auxilia aqui a elaborar a realidade e o cotidiano de uma instituição em restos e ruínas que problematizam, por conseguinte, os retratos da escola contemporânea. Os descasos, os conflitos e os problemas de violência anunciados nas narrativas são ampliados às nossas escolas quando nos damos conta de que elas também são afetadas por todas as formas de abandono, cansaços, adoecimentos, privações e indiferença. Mais que isso, nos lembram o quanto a escola é esquecida, preterida e silenciada por meio do desmantelamento da educação produzido pela falta de investimentos, do teto dos gastos públicos que a priva do mínimo para o seu funcionamento, da precarização e congelamento dos salários, do sucateamento dos espaços, das tentativas de cercear a liberdade dos professores em sala de aula; enfim, dos inúmeros problemas que atualmente afligem a escola pública e a educação escolar brasileira.

Diante de toda essa realidade escolar prefigurada pelos filmes, eles nos lembram o quanto professores, gestores e alunos estão à deriva, sufocados em suas dificuldades, frustrações e silêncios reclamando por um olhar, uma palavra, uma existência, uma visibilidade. É contra o lugar da mudez, da invisibilidade e do fracasso que essas narrativas interrogam o nosso presente educacional e nos auxiliam a dar aqui a narratividade perdida mencionada por Benjamin (2012h) que se perfaz nos restos e nos fragmentos de uma educação também em ruínas.

#### **4.4 Por uma narrativa dos vencidos: rememoração e escrita de si em “Diário de escola”.**

Em seus escritos sobre a infância berlinense em 1900, Benjamin nos cita a imagem de um anãozinho corcunda, personagem da literatura alemã, que costumeiramente sua mãe utilizava para referir-se a ele quando trombava nos objetos ou quando parecia desastrado. (BENJAMIN, 2013). Mesmo depois de adulto, esse corcundinha, símbolo do azar e do mau presságio, parecia ainda acompanhá-lo lembrando-o de suas irrealizações. (MOMM; VAZ, 2006). As preocupações com o futuro e com as condições financeiras eram justificáveis para um autor que havia tido sua tese recusada e que, ao mesmo tempo, tentava exílio para não ser deportado para o trabalho forçado nos campos de concentração. Benjamin parece ter vivido uma vida errante, sem grandes sucessos pessoais e, sobretudo, profissionais. A constante inquietação com o futuro, com a carreira e com a estabilidade financeira que nunca pareciam concretizar-se era angustiante e muito provavelmente tenham lhe questionado acerca de suas derrotas.

Se estas experiências pessoais incidiram sobre a sua escrita, Benjamin parece resguardar um olhar bastante sensível aos vencidos em sua filosofia. Assim o é em “Sobre alguns temas na obra de Baudelaire” (BENJAMIN, 2015b) quando o trapeiro, os viciados e as prostitutas assumem lugar de destaque na analítica social; e também em “Sobre o conceito da história” quando ele problematiza o lugar dos esquecidos que não tiveram vez voz e foram sobrepujados pelos vencedores. (BENJAMIN, 2012h). Nesses escritos, bem como em boa parte de sua obra, o interesse pelos vencidos faz emergir a ética da elaboração de uma história que não é gloriosa nem heroica, mas que dá lugar, voz e visibilidade às lutas dos oprimidos e já tão derrotados.

Sob esse prisma, a elaboração benjaminiana desponta nas reminiscências de infância a partir da qual a escrita de si constitui uma importante ferramenta para escavar, recordar e escovar o seu passado histórico a contrapelo. (KRAMER, 2010). Nessa rememoração, conforme apontam Momm e Vaz (2006), há um potencial narrativo e transformador que além de elaborar, ilumina e transforma o presente narrativo dando a ele novos significados. Ao focar a sua voz, o lugar da invisibilidade deixa de existir e as vozes do passado passam a ecoar no presente narrativo. (BENJAMIN, 2012h). O interesse de Benjamin pela rememoração, conforme aponta Gagnebin (2011), encontra diálogo nos escritos de Proust, primeiro autor reconhecido pelo filósofo a adotar a

lembrança como método narrativo; e tem um instigante papel em seu pensamento filosófico, pois é por meio dela que o autor articula memória individual e memória coletiva no resgate de uma experiência que luta contra o esquecimento para se fazer atual para o seu narrador. Isso significa que Benjamin se emancipa do caráter individual na elaboração de seu passado infantil ao supor que suas memórias incorporam uma experiência coletiva que aglutina também o coletivo no narrado. (MOMM; VAZ, 2006). Dito em outras palavras, o passado de Benjamin não fica centrado em si, mas ousa falar ao coletivo.

Segundo o filósofo, no entanto, não bastaria restituir essas lembranças, mas transformá-las. (BENJAMIN, 2012h). A rememoração, portanto, constitui um “refúgio contra uma realidade insuportável que deveria ser enfrentada e transformada não só pela força da imaginação pessoal, mas também pela força da ação coletiva”. (GAGNEBIN, 2011, p. 80). A partir da hipótese aventada por Gagnebin não seria incorreto inferirmos que essa elaboração tem valor simbólico, mas, sobretudo, terapêutico, pois a voz dada ao narrador tem a função de operar contra o silenciamento ou o esquecimento das memórias que resistem à representação, que são dolorosas e que carecem de novos sentidos e narratividades.

Com a retomada dos restos e dos fragmentos de memória infantil, portanto, Benjamin problematiza, significa e dá sentido às imagens evocadas pela escrita de si reconstruindo uma experiência que por ora estava perdida e que se acumulava em suas lembranças. Desse modo, “as imagens dialéticas nascem da profusão da lembrança, mas só adquirem uma forma verdadeira através da intensidade imobilizadora da rememoração”. (GAGNEBIN, 2011, p. 80). Com o trabalho da retomada histórica intermediada pela rememoração, o autor reafirma o caráter redentor e reparador desse exercício que dá testemunho de si e do outro já que “o “eu” que [nela] se diz não fala somente para lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo”. (GAGNEBIN, 2011, p. 80). A experiência simbólica que o relato produz é traduzida aqui pelas possibilidades de externalização da memória indizível que é tomada pelos ouvintes quando eles assumem o compromisso e aceitam levar adiante a história, a memória e a dor do outro.

Considerando-se o exposto, acreditamos ser possível ampliar essas leituras à escola, sobretudo quando supomos que a educação, tão centrada no devir, no progresso,

no sucesso dos alunos, bem como nas avaliações e nos métodos, está repleta de todas as formas de emudecimento e de castração que diariamente afetam os alunos e dão a eles o lugar do esquecimento, do fracasso e da invisibilidade. Contra esse esquecimento, o romance “Diário de escola”, de Daniel Pennac (2008), o elabora utilizando-se da escrita da memória, por meio da voz narrativa do professor que um dia já fora aluno. Isso significa que é a memória quem conduz o enredo, tensiona e significa o que acontece nos compêndios da escola. A elaboração de Pennac realiza um acerto de contas, à maneira benjaminiana, com uma escola que sobrepuja os tempos do aluno, que os estigmatiza, que é homogeneizadora e pouco afeita ao cuidado, ao acolhimento e à solicitude. Faz isso ao rememorar a experiência/vivência de quem passou pela escola, conseguiu pensar sobre ela e se tornou professor nesta mesma escola.

Por essas vias, Pennac expõe os cacos e os restos vivenciados na escola, isto é, aquilo que é esquecido não porque não se fala sobre isso, mas porque pouco dele é percebido, elaborado e refletido. Ao refletir essas narrativas de memória, essa reflexão tensiona o nosso presente educativo e revela as suas fragilidades. Assim sendo, o romance constitui não só uma volta ao passado perdido do aluno lerdo, como também ousa elaborar uma ação docente onde o aluno estigmatizado como lerdo conquista voz e visibilidade. É na voz de Pennac, como aluno e professor, em suma, que as vozes que aqui ecoam colocam em cena uma história sobre a escola que não é gloriosa e que é narrada pela perspectiva dos vencidos, isto é, por aquele a quem a escola ameaçou deixar para trás. Nessa elaboração, as personagens da educação se aglutinam e novos sentidos são dados às reminiscências sobre a escola. Nesse caso, como Pennac elabora e significa essas memórias?

Em “Diário de escola” (PENNAC, 2008), Pennac dá testemunho das percepções acerca do que significou ser um aluno problemático, mas também daquilo que o levou a escolher a profissão docente mesmo tendo tido experiências tão traumáticas. Nessas memórias, logo no início do romance, ele aponta as dificuldades sentidas em seu passado quando fora estigmatizado como lerdo por uma parcela de seus professores e a importância dessas experiências para que se transformasse em um professor diferente e disposto a resgatar seus alunos que poderiam ter um destino trágico, caso acreditassem que o seu futuro lhes seria ameaçador. Ao revisitar esse passado, os percalços enfrentados no caminho por alunos, que são invisíveis ou passam despercebidos para a escola e para os seus professores, são bastante expressivos.

Nessas instituições, que não são feitas para alunos lerdos, ele percebera que todos aqueles que não se encaixavam eram deixados de lado, esquecidos, sem vez nem voz, amontoados por uma escola que os ignorou, que passou por cima de suas dificuldades, seus medos e traumas, dando a eles o lugar do fracasso. Em suas elaborações, porém, o professor busca um torso na história de seus alunos ao colocar em cena justamente essas personagens da escola. Na escrita de si esses alunos saem da memória soterrada da escola e assumem uma expressão dizível de suas experiências quando a ação docente se ocupa com o resgate desses vencidos que estão distribuídos, por ora, também em nossas escolas. Nesse caso, como Pennac faz isso?

Uma das principais inquietações que despontam na narrativa diz respeito à expropriação do lugar e dos tempos do aluno quando estes são aprisionados em um passado condenado e um futuro ameaçador. (PENNAC, 2008). O medo do futuro e do fracasso, que é também compartilhado por uma coletividade diariamente assombrada pela exclusão social, faz despontar uma corrida aliada aos investimentos em educação que privilegiam as habilidades e as competências capazes de investir os indivíduos, desde a mais tenra idade, no ideal de sujeito bem sucedido o qual o mercado atual tem privilegiado.

Essas projeções sob o futuro e sob o progresso se disseminaram e parecem ter sido assimiladas pelos espaços formativos, pelas práticas pedagógicas, pelos métodos de ensino e pelos conteúdos curriculares quando aproximam o tempo escolar de um devir incerto e ameaçador que, por conseguinte, exige do alunado nada menos que o sucesso. A sujeição da educação às demandas do progresso e do mercado econômico pode ser vislumbrada, segundo Rosa (2009), na articulação entre a capacitação e a produção de capital que fazem da educação o empreendimento capaz de formar competências emocionais, intelectuais, morais e coletivas bastante específicas para que o indivíduo se torne um sujeito economicamente ativo; e a escola, o laboratório onde se lapidam os diamantes ou se descartam os cascalhos. O investimento em capital humano, nesse caso, se concretiza pelos investimentos em educação que justificam, por exemplo, a atual preocupação das escolas e da educação com o futuro do seu alunado e a projeção do tempo escolar nesse devir. Por essa razão, há de se concordar que, face às demandas de nosso tempo, a educação se aproxima dos processos de escolarização cujo tempo escolar se identifica com o futuro e com o “vir a ser” dos seus alunos. (PENNAC, 2008).

Esse devir, no entanto, conforme nos lembra Pennac (2008), pode ser angustiante não só para os professores que têm essa difícil incumbência, como também para os alunos que, na maioria das vezes, não se enxergam capazes de alcançá-lo. A dor sentida nos bancos da escola diante das expectativas de futuro que lhes eram minimamente traçadas pelos seus professores, por exemplo, marcou profundamente as memórias de Pennac antes de ter sido salvo por uma pequena parcela de professores. O passado vergonhoso, o presente ameaçador e o futuro condenado podem ser ampliados também ao nosso presente escolar se pensarmos que muito possivelmente nossos alunos também compartilham o medo de nunca chegarem “lá”, isto é, de nunca alcançarem o futuro vislumbrado que cotidianamente lhes expropriam até o presente.

Diante desse diagnóstico, qual o lugar para a elaboração dessas angústias no espaço da sala de aula? Segundo Pennac (2008), as escolas estão tão ocupadas com os conteúdos e métodos que não há qualquer oportunidade para a elaboração das dores, dos sofrimentos ou das expectativas que inerentemente alunos e professores carregam consigo e silenciam. Nesse registro, não há, portanto, qualquer narrativa em que a linguagem da experiência se sustente. Conforme bem observa Mitrovitch (2011, p. 106), “não falta para a escola nem teoria nem prática. O que falta é espaço para a experimentação, um espaço capaz de aceitar a dúvida e a incerteza como “horizontes”, isto é, como uma das “perspectivas” do próprio saber”. De modo análogo, Pennac confirma essa hipótese ao afirmar: “- É o que não falta, só dá isso, métodos! Vocês passam o tempo todo a se refugiar nos métodos, enquanto, no fundo, sabem muito bem que o método não basta”. (PENNAC, 2008, p. 234).

Com essa observação, o “vir a ser” do alunado, mediante o qual as instituições estão estruturadas, é desnudado. Segundo Pennac (2008, p. 42), “a maior parte faz do *vir a ser* uma representação que é a projeção do presente sobre a tela obsedante do futuro. O futuro como uma parede, onde seriam projetadas as imagens desmesuradamente ampliadas de um presente sem esperança (...)”. Essas observações nos aproximam de algumas leituras de Benjamin sobre o tempo e sobre o seu progresso quando pensamos que os fragmentos de história e de memória, acumulados em ruínas a perder-se de vista até o céu, estão soterrados por um devir que nos impele sempre a partir para a frente sem olharmos para trás. (BENJAMIN, 2012 h). Quando Benjamin exige a nossa presença nesse tempo de agora, o *Jetztzeit*, talvez esse apelo tenha a ver aqui com aquela força messiânica cujo salto de tigre em direção ao passado dá a esses fragmentos uma nova

forma de expressão, rosto e narratividade que rompe, por conseguinte, com esse progresso e que nos chama para a transformação de nosso presente.

Esse exercício, que metaforicamente poderia ainda aqui nos remeter à famosa alegoria bíblica em que Josué fez parar o sol para que os israelitas, já sempre tão vencidos e sobrepujados pelos seus vencedores, pudessem ter chance de reverter a sua situação; pode ser ampliado à experiência escolar se considerarmos que o professor, como o historiador materialista de Benjamin, também pode romper com esse devir ao tomar para si a tarefa narrativa de elaborar as perdas e as dores de seus alunos e de si próprio quando as expectativas de futuro os ameaçam e destituem o seu presente.

Em “Diário de escola” (2008) isso acontece quando o professor Pennac elabora as representações do “vir a ser” de seus alunos quando as instituições e o tempo escolar os massificam, mingam suas singularidades, suprimem suas personalidades ali tão diferentes e acreditam que a aprendizagem se dá no mesmo ritmo e na mesma intensidade para todos. A escola, ao nos impelir sempre para a frente, vai deixando muitos para trás, acumulados, dispersos, lançados como poeira para o “lá” para o qual não foram julgados merecedores. (PENNAC, 2008). Os tempos da escola, desta feita, se estruturam no devir que é expresso, por exemplo, na progressão seriada que ano após ano retém aqueles que são classificados como menos capazes e lançam os melhores para a frente; que se orienta pelos resultados quando, em momento oportuno, os alunos prestam o vestibular; que ajusta aos fins os meios mais eficazes para o ensino e a aprendizagem das competências emocionais, intelectuais, morais e técnicas exigidas pelo mercado de trabalho; e que determinam os conteúdos do ensino almejando o sucesso e a felicidade do alunado.

A determinação do sucesso e do fracasso, no entanto, sob a estigmatização dos bons e dos ruins ou, para usar uma imagem cara a Rosa (2009), dos diamantes e dos cascalhos, justificam para quem vale o investimento. É por essa razão que, conforme aponta Pennac (2008, p. 74), os alunos vivenciam esse tempo com angústia, medo, sofrimento e incerteza:

Ora, para o menino, cada um desses anos vale por um milênio; aos seus olhos, o futuro cabe inteiro nos próximos dias. Falar com ele de futuro é como pedir que meça o infinito como um decímetro. Se a expressão “vir a ser” o paralisa, é, sobretudo, porque ela exprime a preocupação ou a reprovação dos adultos.

No cenário descrito por Pennac parece inexistir espaço para uma educação que rompa com o tempo linear, cronológico, vazio e fatídico do progresso, que auxilie seus alunos a refletirem e tensionarem as fissuras da realidade ou, então, que privilegie a experiência com o pensar e com a busca de sentido para aquilo que se vive e se faz nos dias de hoje. Contra isso, Pennac empreende esforços para resgatar alunos sem voz nem num espaço escolar que suprime as possibilidades e expectativas de futuro. Nesse caso, ele não concebe “o ofício de professor de outra maneira. Tudo o que de mal se fala da escola esconde o número de crianças que ela salvou de taras, de preconceitos, da arrogância, da ignorância, da burrice, da cupidez, da imobilidade ou do fatalismo das famílias”. (PENNAC, 2008, p. 22).

Esse resgate remonta o seu próprio passado de aluno lerdo antes de ser salvo por quatro professores: o primeiro, um professor de língua francesa, reconhecendo o seu brilhantismo em inventar mil histórias para justificar as tarefas não feitas, lhe havia solicitado que usasse toda a sua criatividade para escrever um romance, tarefa esta que o ajudou a solucionar seus problemas de compreensão, ortografia, além de ter feito dele um leitor assíduo e um narrador nato. Os seguintes, professores de matemática, história e filosofia, o resgataram de sua lerdice quando encontraram um torso em sua história diante das ameaças de futuro e de seu “vir a ser”. Todos esses professores deram voz, narrativa e existência ao aluno problemático que ele fora de modo que somente por meio desse resgate lhe foi possível sair de sua invisibilidade e conquistar o lugar que tantas vezes ele havia reivindicado quando sentia-se não existir aos olhos de ninguém.

As experiências educativas que fizeram o aluno lerdo tornar-se professor, portanto, transforma a história do narrador e o inspiraram a praticar com os seus alunos aquilo que ele mesmo havia experimentado com os seus mestres salvadores. Ao longo do romance, por exemplo, Pennac evidencia que sua maior preocupação como professor é também proporcionar isso aos seus alunos, isto é, salvá-los do medo que ele mesmo havia sentido, sobretudo no que compete aos devires e aos temores de não ser ninguém, de não assimilar e reproduzir os conteúdos ou de se perder por entre esses caminhos. A função assumida por ele, dessa forma, é romper com todas essas expectativas e sentimentos e resgatar a chance que alunos estigmatizados como lerdos nunca têm:

Somente nós podemos tirá-lo dessa prisão, quer sejamos ou não formados para isso. Os professores que me salvaram – e que fizeram de mim um professor – não eram formados para isso. Eles não se

preocuparam com as origens de minha enfermidade escolar. Eles não perderam tempo em buscar as causas nem em me passar sermões. (...) Eles disseram que havia urgência. Eles mergulharam. Perderam-me. Mergulharam de novo, dia após dia, mais e mais... Acabaram me tirando de lá. E muitos outros, comigo. Eles literalmente nos resgataram. Nós lhe devemos a vida”. (PENNAC, 2008, p. 33).

Salvar, nesse caso, requer aqui a persistência necessária para que se faça nascer no aluno aquilo para o qual ele se julga inapto ou lançar a boia para que ele não se afogue. Dito em outros termos, significa “tirar do coma escolar um bando de andorinhas fraturadas. [Obviamente] não se consegue que tudo sempre dê certo (...) mas, em todo o caso, tenta-se, foi tentado. (...) Uma andorinha caída é uma andorinha por reanimar, ponto final”. (PENNAC, 2008, p. 236). Em sua prática cotidiana, uma das principais formas de concretizar esse intento foi utilizar-se das angústias e das representações que os alunos traziam consigo para desconstruí-las e, ao mesmo tempo, para inseri-los no tema das aulas. À guisa de exemplo, em determinada aula um aluno revelara: “eu nunca vou chegar lá, professor”. (PENNAC, 2008, p. 91). Com base nessa afirmação, Pennac elaborou todo o peso simbólico que a frase continha por meio da análise sintática, isto é, analisando a importância que os advérbios tinham quando vários “lá”, “isso” ou “tudo” se instalavam nas possibilidades do presente e nas promessas do futuro de seus alunos.

Em outras ocasiões, afirmações como “de qualquer modo vou tirar zero em ditado” ou “eu sempre tiro zero!” (PENNAC, 2008, p. 113) se transformaram em verdadeiros temas gramaticais para a desconstrução das representações que os alunos traziam consigo. Além disso, para se interpor à rigidez dos currículos, o professor modificava a metodologia, acrescentava gincanas e brincadeiras de recitação para estimular a memória dos alunos:

Naquele ano, então, nós abrimos o ventre desse “lá”, desse “disso”, desse “isso”, desse “tudo” e desse “nada”. (...) Nós esvaziamos aquelas outras, infinitamente extensíveis, daquilo que torna pesada a barca do aluno em perdição, nós as esvaziamos como se tira água de uma canoa a ponto de afundar e examinamos de perto o conteúdo de tudo o que estávamos jogando fora de bordo. (...) “Lá” estavam todos os aspectos da sua escolaridade. (...) “Isso”, a constatação do seu fracasso. “Isso”, a opinião dos adultos a respeito dele. “Isso”, esse sentimento de humilhação que ele prefere reciclar em ódio dos professores e desprezo pelos bons alunos...”. (PENNAC, 2008, p. 94-95).

É na voz do autor, portanto, que podemos reconhecer as “crianças que não vão ser nada. Crianças desesperadoras. Aluno de primário, depois colegial e depois estudante de liceu, eu também acreditei com todas as forças nessa minha existência sem futuro. Essa é mesmo a primeira coisa de que um mau aluno fica persuadido”. (PENNAC, 2008, p. 47). São esses alunos sem vez, sem voz e sem futuro que mobilizam aqui uma prática pedagógica redentora preocupada com o trato dessas representações, das angústias que produzem e da cura que retiram os alunos do não lugar e os transportam para o lugar do saber. O que Pennac reforça em sua prática, portanto, é a escuta dos alunos para que eles deixem de ser invisíveis e seus rostos ganhem forma. Isso significa que ele dá expressão e narratividade a essas vozes escolares tão repletas de silêncio.

Em uma passagem essa prática fica bastante clara. Em determinada aula, Pennac havia separado os alunos em grupos para que uns entrevistassem os outros. A princípio os alunos representaram papéis, trejeitos, modos de falar, de ser, de se locomover e de se comportar que demonstravam que suas personalidades eram moldáveis pela moda e pelas grandes mídias, por exemplo. À medida em que as cenas foram refeitas e eles se despojaram dessas aparências, outras narrativas vieram à tona. Nesse caso, “eles se apresentam, dizem seus nomes, sobrenomes, falam de suas famílias, de sua situação escolar, há silêncios, eles procuram as suas palavras (...) e pouco a pouco se vê aparecer a adolescência nesses adolescentes”. (PENNAC, 2008, p. 189). Nessa experiência em sala de aula há uma prática preocupada com a elaboração da experiência do aluno cuja narrativa é essencial para que eles se tornem visíveis para si, para o professor e para os colegas. Ao se exporem uns aos outros eles escutam os relatos e ganham uma história, uma identidade.

Outras práticas semelhantes despontam na narrativa como na passagem em que uma colega de Pennac fazia uso do jogo da aldeia como forma de conhecer seus alunos. A dinâmica consistia em conhecer a personalidade, a aptidão, os gostos e os desejos de cada aluno para formar uma comunidade. Por meio dela, a sala de aula se transformava numa aldeia “onde cada um [encontrava] o seu lugar, julgado indispensável pelos outros”. (PENNAC, 2008, p. 190). Vejamos que em todos esses exemplos há na prática de Pennac elementos para pensarmos que a escola se abre à experimentação quando alunos e docentes se permitem elaborar e narrar as suas dores, angústias, representações, temores e expectativas que os fazem tão singulares no espaço escolar.

Haja vista que o tempo escolar se projeta quase sempre no futuro submetendo a educação a fins econômicos e utilitários, poderíamos pensar que esse tempo se identifica aqui com o mesmo tempo linear, cronológico, fatídico e vazio de sentido percebido por Benjamin em seus ensaios sobre a história e sobre o progresso histórico. (BENJAMIN, 2012 h). Interromper o curso do tempo era um desejo do filósofo que pode ser compartilhado e exercitado pelo/nos espaços formativos se intentamos fazer dele um espaço para que a experiência aconteça. A nosso ver, algumas práticas podem potencializar essa abertura, sobretudo se pensarmos que professores e alunos podem interpor-se contra esse tempo para significar aquilo que acontece na educação e no mundo no qual todos estamos inseridos. Conforme demonstra a narrativa, fazem isso quando se investem em narradores e elaboram suas dores, perdas, medos, angústias, fracassos e mesmo as representações que incorporam para si num espaço que os têm tornado cada vez mais invisíveis e silenciados. No campo formativo, talvez esse seja o sentido de rememorar, redimir e reparar. (BENJAMIN, 2012h).

Considerando-se a potencialidade que a escrita de si ou que a rememoração assume no romance de Pennac, podemos afirmar que há uma rememoração das experiências da escola quando constatamos que a voz do professor que um dia fora aluno elabora não só as imagens presentes na tradição escolar, como também dá voz às personagens da escola que são esquecidas nesse espaço. Esse trabalho de memória, que não fica centrado na vivência individual de Pennac, retoma o caminho da alteridade quando ousa falar a um coletivo que se reconhece nessas vozes e na própria realidade escolar. Isso significa que quando a escrita de si elabora as experiências/vivências do tempo escolar, abre-se aqui espaço para que a experiência aconteça quando se é permitido narrar e encontrar um sentido para aquilo que acontece por entre os muros da escola.

Com essa escrita de si intermediada pelo trabalho da memória concluímos que professores e alunos transformam a experiência educativa em uma experiência simbólica ao romperem com as barreiras e a rigidez dos conteúdos, dos currículos e dos métodos para darem forma, expressão, visibilidade, voz e o lugar que diariamente lhes são expropriados. A elaboração de Pennac e o modo como ele revolve o terreno da memória, portanto, é uma forma de significação das experiências do passado, mas também um modo de fazer com que elas se transformem em uma experiência transmissível. Dar voz ao que poderia ficar esquecido, nesse caso, significa dar uma narrativa, ou seja,

estabelecer uma experiência com o passado. E fazer experiência, segundo Benjamin (2012c) é isso, dar uma linguagem ao vivido.

A escrita de si em Pennac prefigura, dessa forma, a linguagem da experiência e o esforço de busca da narratividade perdida em tempos em que não estamos mais aptos a fazê-lo. O testemunho de Pennac, por si só, constitui a voz da experiência coletiva do alunado o qual as escolas se esquecem. Se o empobrecimento da experiência se sustenta em nossa incapacidade de olharmos e nos determos no vivido, Pennac é o narrador que interrompe o devir para transformar o presente históricos dos alunos diariamente estigmatizados pelas instituições. O que o autor/professor faz, portanto, é uma experiência intermediada pela reflexão, pela elaboração e pela busca de sentido àquilo que poderia ficar esquecido na memória da educação. Por essas vias, a sua rememoração é como uma narrativa da experiência benjaminiana, pois na tessitura mesma em que se constitui aglutina a voz de uma coletividade que nos ensina a olhar para a escola e para as suas personagens de modo diferente, abertos ao ensinamento que a mensagem porta.

Por meio desse exercício, do mesmo modo, se fortalece os vínculos entre professores e alunos e, ao mesmo tempo, a formação de valores, atitudes e escolhas que valorizam a escuta do outro, a empatia, o respeito, a tolerância e as diferenças que são fortalecidas quando se abre espaço para experimentar o pensamento, a dúvida e a crítica. O romance faz isso ao elaborar o não dito ou o não narrado expresso aqui por aquelas “camadas de desgosto, medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado” que acomete diariamente professores e alunos. (PENNAC, 2008, p. 55). Esse não dito, conforme vimos, são todas as imagens que orbitam em torno da experiência escolar e das memórias próprias desse cenário.

Considerando-se o exposto, a escrita de si ou a escrita da memória que é transposta ao romance de Pennac atualiza o passado e a tradição escolar quando dialoga com o presente e nos permite vislumbrar que a narração fictícia não está tão distante de nossa realidade escolar. Por essa razão, embora as imagens sobre a escola provenham da literatura, esta lida diretamente com os problemas reais que sobrevivem nas escolas. Mais que isso, representa uma realidade que resiste à representação quando ousa dizer o que também está silenciado nas escolas hoje, isto é, os problemas, os desafios, mas também as possibilidades que nos permitem indagar as imagens românticas que se têm da escola.

Ademais, a narrativa elabora a experiência na educação não só quando alegoriza as memórias que problematizam algumas vivências sobre ela, como também quando compõe imagens que dão voz e narratividade àquilo que lhe acontece que, se ampliadas à nossa realidade escolar, também estão silenciadas por suas dores, frustrações e angústias. A linguagem da experiência que emerge na memória, na palavra e na voz do professor que um dia também já fora aluno, portanto, abre as fissuras necessárias para expor e elaborar o acontecimento simbólico da educação. A rememoração de Pennac, portanto, resgata os cacos, os restos e as sobras das vivências escolares; recompõem essas memórias; e nos auxiliam a construir uma outra narrativa sobre a escola.

A nosso ver, ao elaborar uma história não gloriosa sobre a educação, isto é, uma história diferente daquela feita por heróis e vencedores, a narrativa de Pennac assume a perspectiva daqueles que foram derrotados por uma estrutura burocrática, formal, pouco afeita a se repensar, pois o tempo da experiência nesse espaço é cotidianamente engolido pelo tempo do cronos, dos resultados, da homogeneização dos processos de aprendizagem e das políticas públicas que demandam dados e estatísticas que elevam as classificações nos índices de avaliação, mas que não ajuda os educandos a serem ouvidos. Há na história de Pennac, portanto, uma outra história sobre a escola que nos interroga e nos desafia a refleti-la e a ouvi-la. Nessa escola onde não há heróis, mas apenas vencidos, a experiência da dor, da angústia, do medo e do fracasso nos impele a construir novos sentidos às vivências escolares, sobretudo em tempos em que muitos outros vencidos são deixados para trás.

Face à tela onde se projeta a história de uma escola que destitui o lugar, a narrativa da experiência e os tempos da educação, nossas discussões suscitam uma questão importante e atual: não será tão importante quanto o “vir a ser” dos alunos a elaboração das experiências daqueles que educam e são educados para que eles se sintam existir, ser ouvidos e não continuar a ser amontoados e dispersos pelo caminho para o qual ninguém olha ou volta? Essa pergunta deixa aqui um questionamento acerca daquilo que estamos fazendo na escola, com a escola e com os tempos da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso trabalho nos dedicamos a refletir acerca da experiência, do empobrecimento da experiência, de sua relação com o presente e com a educação escolar e acerca das formas de narrá-la em um cenário cuja inaptidão para fazê-lo é cada vez mais recorrente. Se as perguntas de Benjamin (2012c, p. 123), “que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito?”, interrogam o nosso presente, problematizam a linguagem da experiência, esse constitui um exercício de extrema importância, sobretudo em tempos em que se predomina o silêncio e a impossibilidade de significar aquilo que nos acontece.

O declínio da experiência, produzido historicamente pela perda da tradição narrativa que teve início na Primeira Guerra Mundial, onde se percebeu que os combatentes retornavam mais pobres em experiências transmissíveis, se acentuou com as novas formas de vida e de percepção inauguradas no contexto da modernidade nos expropriando a faculdade de intercambiar experiências. A crise do relato, produzida pelas transformações sociais, econômicas e tecnológicas do século XIX, promoveu um hiato entre as antigas formas de cesura e assimilação dos sentidos da vida e dos seus ensinamentos, e as formas atuais de elaboração do presente.

Quando redimensionamos esse diagnóstico à luz do nosso tempo constatamos que as práticas de vida atuais o reforçam, sobretudo em razão da pressa com que vivenciamos o nosso cotidiano, o trabalho, as relações afetivas e o cultivo do pensamento. Nesse cenário, não há dúvidas de que se prevalece uma distância considerável entre as vivências empobrecidas e a sua significação, de modo que há pouco de simbólico para ser posto em narrativas. Por essas razões, ficamos desprovidos de histórias que nos confortem, nos consolem e nos permitam assimilar e elaborar a vida no presente.

Se a experiência se vincula diretamente à linguagem ou a práticas narrativas que só se tornam possíveis se houver uma narrativa e um narrador pré-dispostos a transportarem o seu ensinamento lendário para as diferentes temporalidades e espaços, a fim de que formem também outros ouvintes, ela é formativa, pois a memória elaborada fala ao coletivo. Essa formação acontece porque a história narrada não fica centrada apenas na sua leitura ou na sua escuta, ela é tomada pelas comunidades como um exercício de moralidade. A memória, portanto, é formativa quando elaborada, transmitida e assimilada.

Considerando-se os vínculos entre experiência, narrativa e memória e a sua importância para a formação, estes são conceitos que mobilizaram a nossa reflexão sobre o nosso tempo. Não podemos ignorar, nessa medida, que a filosofia de Benjamin atenta para uma urgência na nossa atualidade, qual seja, a de tornar dizíveis as nossas experiências e as experiências comuns ao coletivo. Nessa perspectiva, Agamben (2005) esclarece que a nossa experiência com a linguagem acontece justamente quando nos faltam palavras para expressar o indizível. Em face dessa necessidade, somos impelidos a falar, pois “é na linguagem que o sujeito tem a sua origem e o seu lugar próprio”. (AGAMBEN, 2005, p. 55-56). Isso significa que somos sujeitos graças à linguagem, pois é por meio dela que criamos, recriamos, experimentamos, significamos o mundo e produzimos cultura. Desse modo, a linguagem tece o que somos, as nossas ações e as nossas experiências ao passo que a sua narrativa os significa.

Diante da importância da linguagem e das narrativas para a experiência, nossa preocupação foi fazer soar uma nova narrativa sobre a escola, haja vista que o empobrecimento da experiência também é um problema educativo, em tempos em que ela é escassa. Para tanto, o campo da arte foi chamado aqui como mediador desse exercício, sobretudo quando consideramos as indicações e as potencialidades da mimese benjaminiana ao pensamento. Se a faculdade mimética, segundo Benjamin (2012c), é o exercício que envolve a percepção, a produção de semelhanças e o reconhecimento de si e do mundo nos objetos representados a fim de construir correspondências com a realidade para compreendê-la, assimilá-la e aprender sobre ela, o fazer mimético produz um saber lúdico e prazeroso intermediado pela experimentação exercida nesta atividade.

Não por acaso, as brincadeiras e os jogos infantis estão impregnados de comportamentos miméticos, pois possibilitam à criança não só assimilar a sua realidade externa, como também construir sentidos ao percebido para além daqueles que já estão dados. Seguindo este raciocínio, a mimese é fonte de reconhecimento e aprendizagem e envolve sempre os movimentos de percepção, experimentação e figuração. Percepção porque o homem percebe e assimila as semelhanças do mundo. Experimentação porque a aprendizagem pela mimese incita o jogo com as semelhanças. E figuração porque, ao produzi-las, o sujeito não visa encontrar as relações de causa e efeito entre a semelhança percebida e o objeto da representação, mas uma correspondência ou um sentido figurado ao percebido. (GAGNEBIN, 2005).

Pelo exposto, a mimese expande as possibilidades de refletirmos e interpretarmos o mundo sem a pretensão de criarmos verdades sobre ele, já que a produção de semelhanças é sempre subjetiva não podendo ser postulada como verdade absoluta. Dito em outras palavras, a linguagem mimética se expressa como elemento essencial ao conhecimento auxiliando a preservar a singularidade do objeto percebido com o qual nos relacionamos. Dessa maneira, “o que está colocada é a possibilidade de uma relação que, ao invés de aprisionar o(s) objeto(s) em um conceito pode, na tentativa de superar um impulso de enrijecimento que dele faz parte, potencializá-lo, libertá-lo”. (MOMM, 2011, p. 105). Isso significa que a mimese, entendida como semelhança da realidade, auxilia na aproximação ao objeto conservando, no entanto, a distância que faz com que ele seja ele mesmo.

Considerando-se o deslocamento da mimese para outras formas de expressão, aventamos em nossa tese uma narrativa da educação intermediada pelo cinema e pela literatura, sobretudo em razão de seu potencial crítico, reflexivo e emancipatório. Se conforme aponta Benjamin (2013), a experiência não se sustenta mais nas antigas formas de transmissão, foi-nos necessário tensionarmos esse declínio elaborando-o de outras formas. O cinema e a literatura dialogam com as novas formas de vida e de percepção da modernidade, sobretudo quando a sua produção técnica se aproxima dos efeitos de choque vividos na contemporaneidade. Por essas vias, são linguagens que nos auxiliam a lidar com a aparelhagem cada vez mais presente no dia a dia e possibilitam o reconhecimento e a devolução do olhar a partir da estetização de uma realidade desnudada e destituída de sentida que necessita de novos significados.

Considerando-se o diagnóstico sobre o declínio da experiência e o ocaso das narrativas, em que medida esse problema se relacionou à educação? A inaptidão para narrar não escapa à educação quando constatamos que embora a formação contemporânea seja tão discutida e investigada, tais discursos pouco parecem se atentar aos seus problemas, suas memórias e seus restos que estão soterrados nas memórias da tradição escolar. Mais que isso, eles pouco parecem dar voz e narratividade a tudo o que é silenciado diariamente nas escolas. Se as escolas hoje estão tão imersas na busca de métodos, fins, meios e resultados que consigam articular a educação às demandas de nosso tempo; o sentido do educar parece ter se convertido no preparo do educando para o futuro, e sobretudo para o mercado de trabalho, pouco se importando com a elaboração do sentido que essa experiência comporta para aqueles que estão envolvidos nesse processo.

Por essa razão, pouco espaço tem sido dado para que a experiência aconteça na escola, isto é, poucas oportunidades são dadas para a elaboração das dores, dos medos, das angústias, das frustrações e dos conflitos que atravessam a experiência dos professores e dos alunos na escola.

A crise da transmissibilidade perceptível também no cenário formativo, portanto, nos desafiou a encontrar um torso nesse problema e a refletir novas formas de narrar. Fizemos uso de narrativas que escapam às epistemologias pedagógicas no presente, e que se articulam ao campo da literatura e do cinema. Encontramos ressonâncias entre os filmes e romance escolhidos e os aforismos benjaminianos. Estas ressonâncias nos ajudaram a refletir e a analisar as memórias e as experiências próprias da educação dando a elas uma nova narratividade.

Essa narratividade, ampliada ao cenário educativo, se concretizou no resgate das imagens, restos e ruínas que compuseram as memórias sobre a escola. Estas memórias são importantes na elaboração das dores, anseios, perspectivas e angústias tanto de quem educa quanto de quem é educado. Elas nos ajudam no tensionamento de uma instituição pouco afeita à experiência cujo silenciamento compõe uma de suas principais características no presente educacional. Este exercício auxiliou-nos, portanto, na elaboração do sentido do educar, do sentido de ser professor, de ser aluno e das vivências cotidianas das escolas, isto é, no sentido que elas têm para aqueles que vivenciam a escola.

Quando colocamos o cinema, o romance e as reminiscências de Benjamin a serviço da rememoração, desnudamos uma história sobre a escola que não é gloriosa, pois ela deixa de ser contada por vencedores. (BENJAMIN, 2012h). Não há louros para se colher em um cenário cujas subjetividades são diariamente massacradas pelo cotidiano desgastante das escolas; cujas demandas sociais exigem cada vez mais dos alunos e dos professores; cujo desgaste tornou-se marca da profissão docente; cujo dismantelamento da educação ameaça o seu funcionamento e a qualidade da educação; ou, então, cujas políticas públicas se esquecem dela e minam todo o ideal que a educação comporta. Como esgrima, nosso trabalho consistiu em pensar acerca de alguns problemas e colocar em cena as personagens que fazem a educação e estão inseridas no espaço e no cotidiano das escolas, como tentativa de reabilitar a narratividade no campo da educação.

Os retratos da escola aqui utilizados forma importantes, pois deram rosto, voz e narratividade às personagens de nossas escolas que também se enxergam nesse registro.

Nesse caso, ao supormos que a linguagem da arte produz o reconhecimento, acreditamos que o nosso trabalho dialoga com a realidade escolar brasileira quando professores e alunos estão soterrados em um ensino que passa por cima de suas singularidades e inquietações e os silenciam. A voz fictícia dos narradores, portanto, ecoam nas escolas brasileiras dando à narrativa da experiência escolar uma autoridade centrada na hipótese de que a voz que aqui se ousou dizer corresponde à voz coletiva de professores e alunos. A autoridade, do relato proveio, nesse caso, daqueles que a experimentam na própria pele.

Todas essas linguagens estreitam, por fim, os vínculos entre experiência, memória, narração e escola; e, portanto, entre a arte e a realidade quando narramos a educação. Isso significa que a rememoração da ficção fílmica e do romance falam ao nosso presente educacional, pois as correspondências, as ressonâncias, são claras. Não trata-se, nesse caso, de dizer que realidade e ficção são idênticas, mas de fazer ver o quanto elas nos aproximam da realidade, sem que sejamos devorados pelo desejo onipotente de verdade e da tentação de exercer sobre ela um domínio. É mesmo um exercício de aproximação, mas sem a pretensão de esgotar no conceito a realidade escolar. Assim, esse constitui um exercício de ampliação dos sentidos numa experiência estética com a escola. Os filmes e o romance funcionaram como mosaicos, como composições, acerca da escola. Assim sendo, os filmes, o romance e as memórias de Benjamin interrogam o nosso cenário educativo e suscitam uma reflexão sobre ele, na medida em que nos tiram do nosso lugar.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. O conceito de esclarecimento. In: ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação... para quê? In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*. 1.ed. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Infância e História: Ensaio sobre a Destruição da Experiência. In: *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*. 1.ed. Trad. de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ALAMBERT, Francisco. Arte como mercadoria: crítica materialista desde Benjamin. In: *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BÁRCENA, Fernando.; PAGNI, Pedro Angelo.; GELAMO, Rodrigo Pelloso. *Educación, Experiencia y Pedagogía Biopolítica. Por un diagnóstico de nuestro presente educacional*. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE, nº 20, 2013, p. 87-106.

BAUDELAIRE, Charles. *As Flores do Mal*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Passagens: Walter Benjamin*. Tradução Cleonice Mourão e Irene Aron. Belo Horizonte: UFMG/ Imprensa Oficial de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Livros infantis velhos e esquecidos. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002 a.

\_\_\_\_\_. Visão do livro infantil. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002 b.

\_\_\_\_\_. Velhos brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Markische Museum. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002 c.

\_\_\_\_\_. História cultural do brinquedo. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002 d.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e jogos: observações marginais sobre uma obra monumental. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades: 34, 2002 e.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012.

\_\_\_\_\_. O que é o teatro épico? In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 a.

\_\_\_\_\_. Pequena história da fotografia In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 b.

\_\_\_\_\_. A doutrina das semelhanças In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 c.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 d.

\_\_\_\_\_. O autor como produtor In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 e.

\_\_\_\_\_. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 f.

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 g.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I.* Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 h.

\_\_\_\_\_. Teorias do fascismo alemão. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I.* Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 i.

\_\_\_\_\_. Livros infantis antigos e esquecidos. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Vol. I.* Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Brasiliense, 2012 j.

BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem.* Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem.* Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. A tarefa do tradutor. In: BENJAMIN, Walter. *Escritos sobre mito e linguagem.* Tradução Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: infância berlinense: 1900.* Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.* In: *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção.* Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.* Tradução Gabriel Valladão Silva. – 1. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade.* Tradução João Barrento. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. A bohème. In: BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade.* Tradução João Barrento. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 a.

\_\_\_\_\_. O flâneur. In: BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade.* Tradução João Barrento. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 b.

\_\_\_\_\_. A modernidade. In: BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade.* Tradução João Barrento. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 c.

\_\_\_\_\_. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire. In: BENJAMIN, Walter. *Baudelaire e a modernidade.* Tradução João Barrento. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015 d.

BOLLE, Willi. *Fisiognomia da Metrópole Moderna: Representação da História em Walter Benjamin.* 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.* 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

- CANTET, Laurent. *Entre os muros da escola*. França, 128min., 2008.
- COSTA, Lígia Militz da. *A poética de Aristóteles: mimese e verossimilhança*. São Paulo: Ática, 1992.
- CRARY, Jonathan. *24/07: capitalismo tardio e os fins do sono*. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu Editora, 2016.
- CUERDA, José Luis. *A língua das mariposas*. Espanha, 96min., 1999.
- CHAUÍ, Marilena. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Coordenador). *O educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *A universidade sob nova perspectiva*. In *Revista Brasileira de Educação*, 2003, nº 24, pp. 05-15.
- D’ANGELO, Martha. *Arte, Política e Educação em Walter Benjamin*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- DRUMMOND, Carlos. O descaminho das humanidades. In: Carta Capital. São Paulo. 8 de abril de 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/o-descaminho-das-humanidades>. Acesso em: 05 de julho de 2018.
- FORSTER, Ricardo. *Walter Benjamin. Theodor Adorno. El Ensayo como Filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1991.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- \_\_\_\_\_. Do Conceito de Mimesis no Pensamento de Adorno e Benjamin. In: *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- \_\_\_\_\_. Baudelaire, Benjamin e o Moderno. In: *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- \_\_\_\_\_. Memória, História, Testemunho. In: *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- \_\_\_\_\_. O que Significa Elaborar o Passado? In: *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- \_\_\_\_\_. O Rastro e a Cicatriz: Metáforas da Memória. In: *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. Alegoria, Morte, Modernidade. In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. Não Contar Mais?. In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. História e Cesura. In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

\_\_\_\_\_. A criança no limiar do labirinto. In: *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O problema da experiência no ensino da filosofia*. Educação e Realidade, v. 31, 2006, p. 9-26.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HANSEN, Miriam. Benjamin, cinema e experiência: a flor azul na terra da tecnologia. In: *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

HERMANN, Nadja. A indústria cultural. In: *Seis leituras sobre a dialética do esclarecimento*. Ijuí: Unijuí, 2009.

KAYE, Tony. *O substituto*. EUA, 97min., 2011.

KEHL, Maria Rita. *O tempo e o Cão: A Atualidade das Depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação. Tradução João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, 2002, n. 19, 2002.

LEONEL, Nicolau B. de A. Marker e Benjamin: a montagem como engenharia do posicionamento. In: *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*. Tradução Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LOUREIRO, Robson. *Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, história e estética*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

MACHADO JR., Rubens. Cidade & Cinema, duas histórias a contrapelo nos anos 1970. In: *Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MAIA, Ari. Universidade e aceleração: celeridade, despolitização e semiformação no trabalho acadêmico. In: *Universidade, poder e direitos humanos*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 45-57.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e Formação em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MOMM, Caroline Machado. Da experiência infantil que revela os cacos da história, as brechas no tempo. In: *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 66-85.

\_\_\_\_\_. Imagens da escolarização na Infância Berlinense. In: *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 92-106.

MOMM, Caroline Machado. Uma resposta Benjaminiana. In: *Infância e contemporaneidade: Walter Benjamin e Hannah Arendt*. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 59-118.

MORSS, Susan Buck-; Estética e anestética: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin. In: *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

MURICY, Katia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

\_\_\_\_\_. Alegoria moderna. In: MURICY, Katia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

\_\_\_\_\_. Imagens dialéticas. In: MURICY, Katia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de; D'ANGELO, Martha. *Walter Benjamin: arte e experiência*. Rio de Janeiro: Nau; Niterói, RJ: EdUFF, 2009.

PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 15-33.

PALHARES, Taisa Helena Pascale. *Aura: A Crise da Arte em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Barracuda, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal-trabalhada?* Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 1985, p. 13-21.

PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2000.

PENNAC, Daniel. *Diário de Escola*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PLATÃO. *A república*. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PROUST, Marcel. *O caminho de Guermantes*. 13 ed. São Paulo: Globo, 2003.

RAMOS, Estéfani Dutra. *Ética, educação e experiência formativa na temporalidade do presente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2014.

ROSA, Susel Oliveira da. *Os investimentos em “capital humano”*. In: *Para uma via não-fascista*. RAGO, Margareth; NETO, Alfredo Veiga-. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 377-388.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Édipo e o Anjo: Itinerários Freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1990.

SCHOTTKER, Detlev. Comentários sobre Benjamin e A obra de arte. In: *Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção*. Tradução Marijane Lisboa e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. A “segunda técnica” em Walter Benjamin: o cinema e o novo mito da caverna. In: BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução Gabriel Valladão Silva. – 1. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2013.

\_\_\_\_\_. Walter Benjamin: errância e sobrevivência numa era de catástrofes. In: BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Tradução Gabriel Valladão Silva. – 1. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2013.

SILVA, Divino José da. Experiência formativa, educação e os desafios para a construção de um novo ethos. *Revista Educação e Realidade*, v. 33, p. 191-208. Porto Alegre, RS, 2008.

SILVA, Divino José da. Temporalidade do presente e o governo da vida. In: *Universidade, poder e direitos humanos*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 59-73.