

CLAUDECIR DOS SANTOS

**EXPERIÊNCIA, NARRAÇÃO E LINGUAGEM:
CONTRIBUIÇÕES BENJAMINIANAS PARA UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado
em Educação da Universidade de Passo Fundo-UPF,
como requisito para obtenção do Título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon

**Passo Fundo
2009**

S237e Santos, Claudécir dos
Experiência, narração e linguagem : contribuições benjaminianas
para uma educação emancipadora / Claudécir dos Santos. – 2009.
104 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Telmo Marcon.

1. Sociologia educacional. 2. Educação emancipadora. 3. Narração.
4. Linguagem. 5. Experiência. 6. Benjamin, Walter. I. Marcon, Telmo,
orientador. II. Título.

CDU 37.015.4

Catálogo: bibliotecária Daiane Citadin Raupp - CRB 10/1637

RESUMO

A presente dissertação tem como tema “Experiência, narração e linguagem: contribuições benjaminianas para uma educação emancipadora”. Tem, portanto, o filósofo Walter Benjamin como interlocutor principal. No decorrer da pesquisa buscou-se reconstruir os conceitos de experiência, narração e linguagem descritos por Benjamin e fazer uma aproximação desses conceitos com a educação. A metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa é de natureza bibliográfica e o método, analítico-reconstrutivo e interpretativo. Essa opção foi feita pela possibilidade de um estudo aprofundado e renovado sobre o pensamento benjaminiano, o qual oferece, através dos conceitos citados, uma importante contribuição para a formulação e o desenvolvimento de projetos educacionais críticos e emancipadores. A relevância da pesquisa deve-se ao fato de que, para além de um resgate da teoria benjaminiana da redenção revolucionária da humanidade, o que está em discussão é a investigação e a viabilidade de inserção dessa teoria no desenvolvimento de um processo educacional que tenha como fim a emancipação humana. É esse o objetivo principal deste estudo. O problema de pesquisa centra-se na tentativa de compreender de que forma as experiências coletivas e suas narrações vinculam-se à construção e à transmissão de uma linguagem libertadora, portanto, colaboradora de um processo educacional emancipador. Ao mesmo tempo em que se questionam as condições que a experiência, a narração e a linguagem têm para contribuir com a educação do homem contemporâneo num cenário marcado pela falta desses atributos, aponta-se que a emancipação humana é possível. Para tanto, a inter-relação entre a experiência, a narração e a linguagem é condição para uma proposta curricular interdisciplinar com pretensões e potenciais emancipatórios. A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro discutem-se os conceitos de experiência e memória. A relação entre ambas é constante na obra de Benjamin, especialmente em sua filosofia da história, na qual se percebe a preocupação do autor quanto ao controle da memória e conseqüentemente um controle social, assim como a pobreza de experiências e, por conseguinte, o crescimento da individualidade e a perda da memória. No segundo capítulo discute-se a narratividade e a exposição ao público. O autor discute a narração como perda, especialmente no contexto do desenvolvimento da sociedade capitalista, o reforço do individualismo e a destruição das experiências coletivas. O objetivo desse capítulo é destacar a importância da narratividade como uma ferramenta que através da linguagem contribui para a formação do indivíduo, conservando sua memória e sua história. No terceiro capítulo, analisa-se a linguagem e a intermediação pedagógica. Para Benjamin, a linguagem, especialmente a humana, que é uma forma mais privilegiada da linguagem em geral, corre o risco de se tornar totalmente instrumentalizada. Ao fazer essa crítica, aponta para a necessidade de ela ser libertadora. Daí o desafio de libertar a linguagem de toda e qualquer forma de instrumentalização e manipulação. No quarto capítulo busca-se aprofundar as relações entre os conceitos anteriormente discutidos com a educação. A conclusão é de que a experiência, a narração e a linguagem podem fundamentar a construção de uma proposta curricular interdisciplinar tendo em vista uma perspectiva de educação crítica e emancipadora.

Palavras-chave: experiência, narração, linguagem, Walter Benjamin, políticas de educação emancipadoras.

ABSTRACT

The theme of the present work is “Experience, narration and language: Walter Benjamin’s contributions for an emancipatory education”. Therefore, this work has the philosopher Walter Benjamin as the main speaker. In the course of this research, we tried to reconstruct the concepts of experience, narration and language described by Benjamin, and to approximate these concepts to education. The methodology used in the development of this research has a bibliographical nature and its method is the analytical, reconstructive and interpretative one. This option was chosen from the possibility of doing a deep and renewed study about Benjamin's ideas, which offers, through the mentioned concepts, an important contribution to the formulation and development of critical and emancipatory educational projects. This research owes its relevance to the fact that beyond a rescuing of Benjamin’s Revolutionary Redemption of Humanity Theory, what has been in discussion is the investigation and the viability of integration of this theory into the development of an educational process in order to promote human emancipation. This is the main objective of this present study. The problem of the research focuses on trying to understand how the collective experiences and narrations connected to the construction and transmission of a liberating language, contributes to an educational emancipating process. At the same time one questions the conditions under which the experience, the narration and the language contribute to contemporary men’s education, in a setting marked by the absence of these attributes, it suggests that human emancipation is possible. Thus, the interrelationship between experience, narration and language is a proposal for an interdisciplinary curriculum with emancipatory intentions and potential. The dissertation is structured in four chapters. The first discusses the concepts of experience and memory. The relationship between them is constant in Benjamin’s work, especially his philosophy of history, in which the author’s concern about the control of memory and therefore a social control, as the poverty of experience, and the growth of individuality and the loss of memory can be realized. The second chapter discusses narrativity and exposure to public. The author discusses the narration as a loss, especially in the development of a capitalist society, the strengthening of individualism and the destruction of collective experiences. The aim of this chapter is to highlight the importance of narration as a tool, which through language contributes to the formation of the individual, while keeping his memory and history. In the third chapter, language and pedagogical mediation are examined. For Benjamin, language, especially human, which is the most privileged kind of language in general, is at risk of becoming instrument and manipulated. In making this criticism, Benjamin points to the need for language to be emancipated. From this comes the challenge to unlock language from any form of instrumentalization and manipulation. In the fourth chapter, the work seeks to deepen relations between the concepts previously discussed and education. The conclusion is that experience, narration and language can support the proposed construction of an interdisciplinary curriculum with a view to a perspective of critical and emancipatory education.

Keywords: experience, narration, language, Walter Benjamin, emancipatory politics of education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA: O PONTO DE PARTIDA	19
1.1 Experiência e infância.....	27
1.2 Memória e rememoração	33
NARRAÇÃO E EXPOSIÇÃO AO PÚBLICO	42
2.1 Narração: relações com a memória e a experiência	49
LINGUAGEM E INTERMEDIÇÃO PEDAGÓGICA.....	56
3.1 A Linguagem como condição para a Rememoração, Narração e Experiência.....	74
COMO PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DOS CONCEITOS BENJAMINIANOS	77
4.1 Outras racionalidades para outras experiências e vice e versa.....	77
4.2 Benjamin e a educação	83
4.3 Experiência, narração e linguagem nas bases de uma estrutura curricular interdisciplinar	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101

AGRADECIMENTOS

Assim como eu, provavelmente muitos estudantes tenham ouvido de seus professores, colegas de estudo ou profissão que, durante o período do mestrado, é preciso estar preparado para muitos acontecimentos, alguns deles, podem provocar mudanças significativas em nossas vidas.

Hoje, posso falar sobre a experiência do mestrado, pois, vivi esta experiência. Entretanto, não a vivi isoladamente, muitas pessoas fizeram parte das experiências que a antecederam, fazem parte desta e farão parte das que se sucederão a partir dela. Por isso, agradeço-as.

Agradeço a meus pais e familiares por terem me oportunizado viver as experiências que ajudaram a ser quem sou. Agradeço a todos os professores, formadores colegas estudantes e professores colegas de profissão, que com seus exemplos me ajudam a compreender melhor o que significa ser professor e ao mesmo tempo um estudante.

Carinhosamente, agradeço a minha esposa Márcia, por ensinar-me a viver mais e melhor a experiência do amor. Aos professores e amigos do mestrado em educação da UPF. Entre eles, agradeço de forma especial meu orientador, prof. Dr. Telmo Marcon pela presença constante durante o período em que escrevo esta dissertação.

INTRODUÇÃO

É possível que todos os seres humanos que um dia tornaram-se conscientes de suas existências, independente da época em que viveram e da possibilidade de terem sido sujeitos de suas próprias histórias ou meros coadjuvantes, tenham de alguma forma sentido que a sua sociedade estava sofrendo transformações, sejam elas políticas, econômicas, sociais ou culturais. Embora seja difícil precisar um momento histórico onde essas transformações foram mais abrangentes, é possível compreender a profundidade delas quando percebemos que, como consequência das mudanças, surge um ser humano perdido. Num misto de sentimentos entre euforia e medo, curiosidades e alegrias, perplexidades e espanto, as sociedades humanas envolvem-se com as modificações que vão acontecendo e, dessa forma, o homem passa a intercalar momentos de esperança com momentos de descrença quanto ao futuro da humanidade.

Com o advento da modernidade encontramos no bojo dos ideais iluministas as explicações referentes a melhor forma para proporcionar ao homem um reencontrar-se. Essa compreensão significativa da sua história, de modo geral, de sua vida em particular e a realidade como um todo, seria possível graças à educação. O projeto de educação iluminista desejava criar um indivíduo autônomo, livre, consciente de si. Passados alguns séculos após as primeiras observações acerca da educação do homem moderno, ela continua sendo a referência quando o assunto é a emancipação humana. Entretanto, o que está claro agora é que muitos dos ideais iluministas que tinham a educação como um instrumento contribuinte para garantir sua efetivação, fracassaram.

A compreensão dessa realidade leva-nos a uma reflexão sobre a forma com que os projetos educacionais foram historicamente desenvolvidos. Fazendo um rápido passeio pela história é possível perceber, de modo geral, como a educação garante a sobrevivência da espécie humana. É com ela que o conhecimento, as habilidades e atitudes adquiridas com as experiências que a vida proporciona vão sendo repassadas às gerações seguintes. Por muitos séculos, porém, todo e qualquer conhecimento era transmitido de forma oral ou espontaneamente através de vivências diárias. Com o desenvolvimento da escrita o homem percebeu a possibilidade de usá-la para diversos fins, entre eles, transmitir conhecimentos.

Ainda na pré-história, pessoas especializadas passaram a envolverem-se com a escrita e utilizá-la para a formação de seres humanos, tal formação estava ligada e era dependente da cultura de cada povo. Assim, a cidade grega de Esparta?, por exemplo, priorizava o treinamento físico, “todo menino tinha um tutor que exercia a função por amizade e não recebia pelo serviço. Já os atenienses foram os primeiros a cobrar para transmitir seus ensinamentos, inaugurando assim a profissão docente”.¹ Na concepção dos gregos desse período, a educação deveria ser constituída pela parte física, “com professores chamados de *khitaristés*, e pela intelectual, ministrada pelos *paidotribés*. Mais tarde surgiu um outro tipo de cargo, o *grammatistés*, cuja função era ensinar a ler e a escrever”(LOMBARDO, 2008, p. 24).

O processo de evolução da humanidade proporcionou que outras formas de educar fossem aparecendo. Assim, no século V a.C., ganharam espaço os sofistas, educadores ambulantes remunerados. “Em Roma, também esses profissionais itinerantes se chamavam *retores*. Havia ainda os *lud magister*, professores primários que alfabetizavam os mais pobres” (LOMBARDO, 2008, p. 24).

No período da idade média, a educação ficou por conta da Igreja, relatos e escritos dessa época afirmam que por muito tempo, a educação esteve restringida a membros do clero. “A partir do ano 789, todo mosteiro tinha uma escola. Os professores não faziam cursos para ministrar aulas, situação que só mudou a partir do século XIX” (LOMBARDO, 2008, p. 24).

Durante todo esse percurso, a educação foi usada para muitos fins e, de maneira influente, foi atingindo civilizações e mais civilizações. É na chamada era moderna, entretanto, que esses fins começam a ganhar nitidez. Se lançarmos um olhar ampliado para a educação a partir do início da modernidade e do desenvolvimento do sistema capitalista de produção, veremos que nesse cenário o conhecimento passou a ser criado, aceito e seguido de acordo com a legitimação que os foros científicos foram dando a ele. Se quisermos compreender de fato as características da educação hoje, século XXI, precisamos atentar para essa realidade.

As experiências realizadas no campo da educação e as teorias que delas surgiram, possibilitando novas práticas educacionais, desde a antiguidade até nossos dias, embora sejam esclarecedoras e demonstrem a evolução das diversas formas de educar, confirmam que ainda há muitos esclarecimentos a serem feitos sobre a formação humana. Algumas ideias, porém, como a do filósofo Immanuel Kant, que afirma que “o homem não pode tornar-se um

¹ Os dados e observações expostas sobre a educação na antiguidade, na idade média, não serão aqui aprofundados, isso porque as discussões estão voltadas para a educação na modernidade e contemporaneidade. Para uma abordagem mais ampla desta questão, ver os escritos de Lombardo, L. Como fazíamos sem... Professor. *Aventuras na História*, n. 63, out/2008, p. 24.

verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz” (KANT, 1996, p. 14), são aceitas, interiorizadas e retransmitidas pela grande maioria dos profissionais em educação. Mas, ao começar a discutir as formas de se educar, as divergências não tardam a aparecer. É o próprio Kant quem diz que a educação “é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (KANT, 1996, p. 19). Talvez seja esse, ou ainda, o aperfeiçoamento da educação em cada geração, o motivo dos diferentes olhares que são lançados à educação em cada época.

Entretanto, em meio às ideias comuns e às divergências, faz-se necessário observar de que forma presente, passado e futuro estão sendo apropriados pela educação na construção de um projeto educacional. De acordo com Kant, “somente pode existir um conceito da arte de educar na medida em que cada geração transmite suas experiências e seus conhecimentos à geração seguinte, a qual lhes acrescenta algo de seu e os transmite a geração que lhe segue.” (KANT, 1996, 20).

Dentro desse contexto, preocupado com a pobreza das experiências que a humanidade passou a enfrentar, principalmente a partir da modernidade e da forma como passaram a ser transmitidas às novas gerações, um autor judaico-alemão do século XX, Walter Benjamin, observando o cenário moderno, fez uma análise diagnosticando as principais patologias que embrutecem os seres humanos, impedindo-os de se emanciparem.²

Desejando contribuir para a construção de um projeto educacional emancipador, no qual pontos epistemológicos, antropológicos e sociológicos não se afastem, mas sim, congreguem fundamentos comuns para que teorias e tendências educacionais sirvam para dar direcionamentos e sustentação às políticas educacionais, assumimos o desafio de analisar alguns conceitos e teorias que tenham na sua essência, potenciais que conduzam seres humanos à emancipação. Para tanto, encontrar subsídios teóricos e práticos que deem sustentabilidade às propostas a serem apresentadas, é a condição indispensável para que os potenciais emancipatórios possam ser resgatados e vivenciados. Foi pensando nessas possibilidades que resolvemos problematizar algumas ideias de Walter Benjamin. A razão em discutir essas teorias ficará elucidada no decorrer do trabalho, por ora ressaltamos que a forma

² A ideia de emancipação humana apresentada nesta dissertação, parte da concepção marxista de que ela não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade. A ideia de emancipação está muito próxima da noção de emancipação de Tonet (2005, p. 177) quando diz: “a essência da emancipação está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. Nesse sentido, a educação é emancipadora quando proporcionar e provocar a todos os que nela estiverem envolvidos a busca constante pela compreensão de si e da realidade circundante. Para uma abordagem mais ampla desta questão ver o livro de Tonet. *Educação, cidadania e emancipação humana e A Ideologia alemã* de Karl Marx.

inteligente, não reducionista, nem mesmo determinista com que Benjamin construiu a sua obra, chama a atenção de quem dela pesquisa e motiva a uma investigação mais pormenorizada.

Assim, passaremos, através de uma pergunta e um comentário que serve de resposta à indagação, apresentar as motivações, enquanto estudantes e profissionais da educação, para com este trabalho.

A pergunta: diante do cenário descrito, por que depositar novamente créditos à educação e pensá-la a partir das ideias de Walter Benjamin? A resposta: *esperança*. Sim, se pudéssemos responder em uma única palavra, seria esta.

Entre os significados dados à palavra *esperança*, encontramos: “ação de esperar o que se deseja, confiança, aquilo (pessoa, coisa, acontecimento) que se espera” (XIMENES, 2000, p.393). E o que essa expressão tem a ver com a educação? Sem medo de exagerarmos, poderíamos dizer que tem muito a ver. Todo e qualquer projeto educacional que não for pensado como um desafio e ao mesmo tempo, uma *esperança*, corre o risco de fracassar precocemente.

E por que a ligação com as ideias de Walter Benjamin? De acordo com a visão dele, muitos seres humanos abandonaram, uma após a outra, todas as peças do patrimônio humano, empenhando-as, muitas vezes, a um centésimo do seu valor para receber em troca a moeda miúda do “atual”. Isso se deu e se dá por conta dos privilégios de alguns em função da miséria, desgraça e esquecimento de outros. No entanto, Benjamin acredita que os *outros* precisam reinstalar-se novamente. É a sua crença na redenção revolucionária da humanidade que nos leva a considerá-lo como um pensador *esperançoso* e por isso, um contribuinte na educação. É essa razão que nos motiva pesquisar, ler e escrever sobre a educação, baseando-nos nos conceitos de experiência, narração e linguagem de Walter Benjamin.

A recepção da obra de Walter Benjamin nas diversas áreas, como na história, na arte e literatura, principalmente, foi de fundamental importância para melhor conhecermos um autor que passou muito tempo despercebido. Vivendo em um período conturbado da história (1892-1940), Benjamin assistiu à eclosão de duas guerras e vivenciou a ascensão de regimes totalitários. Vítima das ideologias nazistas e anti-semitas, este autor judaico-alemão, filólogo e filósofo, teólogo e marxista, ganhou notoriedade a partir da segunda metade do século XX, devido, sobretudo, ao alcance crítico de sua obra que, embasada na sua filosofia da história, descreve a realidade olhando para o passado, ao mesmo tempo em que aponta para o futuro da humanidade. Benjamin é insistente quanto à apreensão de um tempo histórico que não tem sua marca na cronologia e sim, na intensidade dos acontecimentos. Na visão do autor, essa

condição ultrapassa a concepção ingênua e vazia, puramente quantitativa do tempo. Ao longo de sua obra está sintetizada a leitura que o autor faz de suas vivências, as influências intelectuais e políticas que sofre e os desejos que expressa.

Embora por muitas vezes Benjamin tenha sido contestado por não ter feito uma verdadeira reflexão filosófica, como expressa Adorno, por exemplo, nem por isso ele deixou de ser relevante. As críticas sofridas por Walter Benjamin devem-se, principalmente, ao seu envolvimento, juntamente com outros pensadores judeus e alemães, a uma concepção *romântico-messiânica da história*. No entanto, esclarece Michael Löwy, “trata-se de uma configuração distinta tanto do messianismo judaico tradicional quanto do romantismo alemão clássico, que não mais poderia ser reduzida a uma simples agregação dos dois” (LÖWY, 1989, p.170). Essa forma diferenciada de analisar, interpretar e teorizar sobre a história da humanidade, também chamada de *messianismo histórico*, originou a seguinte situação: “fundindo o *Tikkoun* [Restituição] e a utopia social, ela reinterpreta a tradição messiânica à luz do romantismo, e confere a este uma tensão revolucionária, culminando em uma modalidade nova de filosofia da história” (LÖWY, 1989, p.170), lançando assim, um novo olhar entre o passado, o presente e o futuro.

Benjamin compactuou e fez defesas em relação a essas tendências de pensamentos. O não apego, porém, a uma única teoria ou a uma das tendências intelectuais ou políticas que predominavam na época, como o neokantismo, marxismo, positivismo, liberalismo ou conservadorismo, não é motivo para julgá-lo como não racional, ao contrário, é exatamente essa atitude que o qualifica como um autor não reducionista. Sua produção foi além. Seria errôneo não ver a ampla dimensão da obra benjaminiana e com ela perceber a profundidade da análise e da reflexão do filósofo colaborador da escola de Frankfurt, sobretudo em relação às tendências e perspectivas da humanidade que se configuravam no horizonte em que o autor viveu e que muito bem soube perceber e descrever.

Notaremos no decorrer deste trabalho que tanto as traduções, como também as produções feitas em português e em outras línguas, a partir das teorias benjaminianas, mostram que Benjamin foi, por um lado, um escritor “distante de todas as correntes.” (LÖWY, 1989, p.85) e por outro, mesmo sendo “inclassificável, irreduzível aos modelos estabelecidos, ele está ao mesmo tempo no cruzamento de todas as estradas” (LÖWY, 1989, p.85). A compreensão dessa particularidade e a tensão da obra benjaminiana podem ser buscadas a partir de várias hipóteses, estas, no entanto, mostrarão um autor envolto entre pensamentos *messiânicos e libertários*, desejando a redenção revolucionária da humanidade.

Entretanto, mesmo com a ampliação dessas contribuições, o que pouco se fez foi explorar alguns dos conceitos do filósofo e repensá-los dentro de uma perspectiva educacional. Nossa proposta será de pensar em uma aplicação de experiência, narração e linguagem, conceitos desenvolvidos pelo autor, a partir de uma práxis educacional. Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa deve-se ao fato de que, muito além de um resgate da teoria benjaminiana que propõe a redenção da humanidade, o que está em discussão é a investigação e a viabilidade de inserção dessa teoria no desenvolvimento de um processo educacional que tenha como fim a busca pela emancipação humana. É esse o objetivo principal do trabalho.

Além dele, outros objetivos de forma mais específica serão investigados. Entre eles destacamos: a busca pela compreensão da amplitude da teoria benjaminiana a partir do contexto em que viveu o autor e das influências vividas por ele; o entendimento do porquê e de que forma os conceitos de experiência, narração e linguagem, assim como a pobreza de experiência, o fim das narrativas e a instrumentalização da linguagem, ganham sentido na obra de Benjamin e fundamentam suas conclusões quanto ao futuro da humanidade; e, finalmente, a análise da natureza epistemológica da relação entre experiência, narração e linguagem, tendo como fim a aplicabilidade dos mesmos em uma prática educacional.

Para que o desejo de Benjamin – *a redenção revolucionária da humanidade* - vire realidade, um conjunto de mudanças precisará se tornar realidade. Para tanto, será necessário sair da impotência à realidade, caso contrário, persistindo uma forma de vida individualizada, desmemoriada e sedenta em consumir o novo, o projeto redentor não se efetivará. Seguindo esse raciocínio, ele analisa e discute alguns conceitos, entre eles o da experiência, narração e linguagem. A reflexão em torno desses conceitos é entendida pelo autor como tributária em prol das mudanças a serem realizadas.

Esse pensamento conduziu-nos a uma investigação mais pormenorizada de sua obra, os resultados colhidos nesse estudo prévio constataram a relevância de uma pesquisa que tem importância não apenas por esclarecer algumas questões encontradas nas teorias desenvolvidas pelo autor, mas, sobretudo, por tornar evidente a possibilidade de ser um importante instrumento de apoio para a educação. Dessa forma, ao investigar tais conceitos, concordamos com a importância em percebê-los e usá-los como instrumentos para a *redenção revolucionária da humanidade*, no entanto, continua em aberto a *Práxis* para tal fim, ou seja, quais seriam os meios eficazes para vivenciá-los. Diante disso cabe perguntar: de que forma as experiências coletivas e suas narrações vinculam-se à construção e à transmissão de uma linguagem libertadora, contribuinte de um processo educacional emancipador?

Em decorrência desse questionamento, outras questões são suscitadas. A primeira aparece no momento em que Benjamin chama atenção para a formação educacional do sujeito histórico. Para o autor, “articular historicamente o passado não significa ‘conhecê-lo como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja num momento de perigo” (BENJAMIN, 1994a, p.224). A preocupação é saber como o conhecimento está sendo processado pelo indivíduo sócio-histórico-cultural. O perigo, segundo o filósofo, encontra-se nas imposições de verdade que as classes dominadas podem sofrer caso ocorra um “entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento” (BENJAMIN, 1994a, p.224). É importante ressaltar, porém, que ao propor uma volta ao passado para apropriar-se de uma reminiscência, não se está apregoando um saudosismo, muito menos um “ficar” no passado. A proposta de Benjamin é um viver presente desalienado, portanto, o olhar sobre a tradição deve servir como um impulso revolucionário e não o contrário.

Considerando tais proposições e a época em que viveu o autor, a questão que surge é: ao tratar sobre a relevância da experiência, da narração e da linguagem, ao mesmo tempo em que apresenta as consequências da falta desses mecanismos na formação do indivíduo, estaria Benjamin preocupado com a educação do homem moderno? Diferentes olhares poderão ser lançados para a obra benjaminiana em consequência das respostas que poderão surgir a partir dessa pergunta. Seja como for, não fugiremos do nosso objetivo principal, que é aproximar as teorias do autor a uma vivência prática. Nossa aposta está centrada na relação entre alguns conceitos desenvolvidos por ele com a educação. Assim, a questão que se coloca é a de saber de que forma a experiência, a narração e a linguagem poderão contribuir para a educação do homem contemporâneo em um cenário marcado justamente pela falta desses atributos?

Para ir ao encontro desses questionamentos e enfrentá-los com coerência e profundidade, precisamos estar organizados, orientados e alinhados com os objetivos propostos. Por esse motivo, a metodologia usada no desenvolvimento da pesquisa, marcada pelo caráter bibliográfico, encontra no método analítico-reconstrutivo e interpretativo a possibilidade de um estudo aprofundado e renovado sobre alguns conceitos desenvolvidos por Walter Benjamin. A partir deles, o desafio será fazer uma relação com a educação.

Inicialmente pretendemos analisar a configuração do cenário da formação da sociedade moderna e juntamente com ela compreender os mecanismos [sejam eles oficiais ou não, científicos ou ideológicos] que agem e interagem com a função e a intenção de “formar” cidadãos. Para a concretude de uma investigação mais pormenorizada sobre esse assunto, buscaremos não só em Benjamin, como também em outros autores que direta ou

indiretamente tiveram influência na construção da obra benjaminiana, as justificativas para demonstrar a necessidade em libertar-se das ilusões e das armadilhas que o mundo moderno nos apresenta, e também, apontar algumas saídas que possibilitem romper com os condicionamentos colocados.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, a *experiência* e a *memória* são conceitos que ajudam a fundamentar outras importantes ideias que serão na sequência analisadas. Em suas reflexões sobre a forma e as condições em que cada ser humano conduz a sua própria vida, Walter Benjamin ressalta que essa condição, da infância à velhice, é marcada por experiências. Ao tocar em alguns pontos específicos, como aqueles que analisam a vivência de uma experiência, o autor destaca: “vivenciar sem espírito é confortável embora funesto” (BENJAMIN, 1984, p.25). Essa observação serve de apoio e ajuda para compreender uma outra ressalva a respeito da experiência feita por Benjamin: “cada uma de nossas experiências possui efetivamente um conteúdo, conteúdo que ela recebe do nosso próprio espírito” (BENJAMIN, 1984, p.25). Nesse sentido, por mais dolorosa que possa ser uma experiência, de acordo com Benjamin, ela “dificilmente levará aquele que a persegue ao desespero” (BENJAMIN, 1984, p.25).

Ao buscar entender o sentido da experiência na vida do ser humano e a forma de estruturação que a torna relevante e a dá significado, inevitavelmente falaremos da memória, uma vez que essa auxilia a vivência de uma experiência. Isso se deve ao fato de que não são apenas as condições vividas no presente que fazem as pessoas lembrarem do passado, mas a própria experiência é influenciada pelos acontecimentos do passado. É exatamente nesse ponto que as ideias de Benjamin sobre experiência e memória ganham força, pois, o seu grande questionamento está na fragilidade dessa lembrança, ou seja, as experiências do presente estão, em grande medida, relacionadas com a percepção que os indivíduos do presente têm do passado. Se essa percepção for falha, equivocada ou ingênua, a experiência estará comprometida. Tendo como referência essas, entre outras análises de Benjamin sobre a experiência, nosso objetivo, nesse primeiro capítulo, é resgatar o sentido da experiência na vida do ser humano e a partir dela compreender a forma de estruturação e construção do conteúdo que a ela dá significado. E, ao fazer esse resgate, analisaremos a influência da memória e a percepção do passado nas experiências vividas no presente.

A relação entre experiência e memória é constante na obra de Benjamin, especialmente em sua filosofia da história, na qual percebemos a preocupação do autor quanto ao controle da memória e conseqüentemente um controle social, assim como a pobreza de experiências e conseqüentemente o crescimento da individualidade e a perda da memória.

Essas realidades não contribuem em nada para o enriquecimento intelectual do ser humano, ao contrário, afasta-o da busca pela emancipação humana. Por essa razão, entendemos ser importante ter em uma investigação da obra benjaminiana, os conceitos de experiência e memória como ponto de partida, porque são eles que fundamentam e ajudam a sustentar muitas das críticas do autor sobre aquilo que impede a redenção revolucionária da humanidade. No entanto, a tarefa de redescobrir no passado coisas que não sirvam apenas para legitimar um poder e uma ordem configurada, geralmente por algum tipo de imposição, não é uma empreitada das mais fáceis. Segundo Gagnebin, essa atitude exige a “aquisição de uma memória que não consta nos livros da história oficial. É por esse motivo que a filosofia da história de Benjamin inclui uma teoria da memória e da experiência” (GAGNEBIN, 1993, p.58). De posse do entendimento dessas teorias, prosseguimos nossa investigação buscando descobrir as contribuições de Benjamin para com a educação a partir da elaboração de suas teorias.

No segundo capítulo discutimos sobre a narratividade e a exposição ao público. A prática da narração é analisada por Benjamin, sobretudo, como uma perda. O fim da narração está ligado ao desenvolvimento da sociedade capitalista. De acordo com a interpretação do autor, a narração verdadeira está vinculada à experiência coletiva, sendo que esta vai aos poucos desaparecendo conforme o desenvolvimento do capitalismo que conduz as pessoas ao individualismo. As rápidas e bruscas mudanças que o capitalismo promove não permitem a “obtenção de uma memória comum, que se transmite através das histórias contadas de geração em geração” (GAGNEBIN, 1993, p.58), em função disso, as grandes narrativas deixam de existir. Deixando esta de existir, a exposição da história, dos fatos e das coisas, chegará ao público através de outros meios. O que Benjamin questiona é que os meios que estão substituindo a narração - o romance e a informação jornalística moderna - são diferentes da forma de narrar histórias.

Essa diferença, conforme foi recentemente ressaltado, deve-se ao fim das experiências coletivas. Mas, o que é e o que significa essa experiência coletiva? Gagnebin acrescenta que tal experiência “está ligada a uma tradição viva e coletiva, característica das comunidades em que os indivíduos não estão separados pela divisão capitalista do trabalho” (GAGNEBIN, 1993, p.58). Nessas comunidades, portanto, “a organização coletiva reforça a vinculação consciente de um passado comum, permanentemente vivo nos relatos dos narradores” (GAGNEBIN, 1993, p.58). É notável, então, que as novas formas de estruturação impostas pelo sistema capitalista eliminarão com a narração; a divisão do trabalho é um dos principais fatores contribuintes para esse feito. Nas palavras da autora, experiência, memória e narração

terão outro sentido. “Agora, o refúgio da memória é a interioridade do indivíduo, reduzida à sua história privada, tal como ela é reconstruída no romance” (GAGNEBIN, 1993, p.59).

O objetivo desse segundo capítulo, ao discutir sobre a narratividade e a exposição ao público, é mostrar a importância da narratividade como uma ferramenta, que através da linguagem, contribui para a formação do indivíduo, conservando assim sua memória e sua história. Para o cumprimento de tal propósito, tomamos como referência dois pontos fundamentais: o papel do narrador e o fim das narrativas. A partir da análise desses dois elementos será possível não apenas argumentar sobre a narração, como também relacioná-la com a memória e à experiência. Confrontando essas teorias, verificaremos, por exemplo, por que a narrativa, como uma representação de acontecimentos reais ou fictícios, passa por meio da linguagem a ser usada como um serviço da informação, podendo assim, comprometer a exposição ao público.

No terceiro capítulo falamos da linguagem e da intermediação pedagógica. Consideramos ser este capítulo necessário e fundamental para a discussão dos problemas levantados. Em função das investigações ocorridas nos dois primeiros momentos, torna-se evidente que nessa parte alguns apontamentos comecem aparecer, a responsabilidade, portanto, é redobrada, porém, de posse das análises que já terão sido feitas, acreditamos poder cumprir rigorosamente com a desafiadora tarefa que propusemo-nos enfrentar.

A linguagem sempre foi um tema tratado por muitos especialistas no assunto com muita cautela e muita seriedade, o resultado dessa postura está nas grandes descobertas já feitas e nos grandes equívocos já desfeitos sobre a linguagem e o seu emprego. Benjamin inicia a reflexão sobre a linguagem pela diferenciação e caracterização da linguagem em geral e a linguagem humana. Segundo ele, a linguagem não é uma particularidade do homem, uma vez que tudo na natureza pode ser linguagem, nesse caso, a linguagem do homem é, por assim dizer, uma forma mais privilegiada da linguagem em geral.

Ao escrever sobre a linguagem, Benjamin demonstra estar preocupado com a instrumentalização da mesma. Essa preocupação deve-se ao fato de Benjamin considerar que tanto a linguagem das coisas como a linguagem humana expressam sentidos antes de comunicarem-se instrumentalmente. Tais conclusões foram fundamentais para que o autor descobrisse o que realmente deveria ser entendido a respeito da linguagem e o que deveria ser atacado para garantir que a linguagem pudesse transformar-se em instrumento de libertação.

Libertar a linguagem de toda e qualquer forma de instrumentalização que a modifica, impedindo-a de conhecê-la em sua essência, portanto, passou a ser o desejo de Benjamin³.

Propor-se a fazer uma investigação do conceito de linguagem apresentado por Benjamin, porém, significa deixar-se conduzir pelas proposições reflexivas de um autor que demonstra querer fugir das armadilhas de um reducionismo intelectual, é exatamente por esse motivo que se faz necessário um olhar criterioso sobre o contexto histórico em que viveu o pensador, suas reflexões e seus escritos. Nesse sentido, ao centrar as discussões sobre a linguagem e analisá-la acompanhada da intermediação pedagógica, objetiva-se mostrar de que forma a linguagem pode contribuir através de mecanismos educacionais para a emancipação humana. O caminho que propomos percorrer para cumprir com o objetivo apresentado tem como ponto de partida o entendimento sobre a origem da linguagem, em seguida, guiado pelo pensamento de Benjamin, demonstraremos de que forma ela passa a ser operacionalizada. De posse dessas leituras, faremos um diálogo, ora com o próprio autor, ora com outros autores, sobre as consequências da instrumentalização da linguagem e as possíveis saídas para uma práxis pedagógica na qual a linguagem seja contribuinte de um processo educacional libertador.

Embora a relação com a educação já esteja presente no desenvolvimento desses três capítulos, é na parte final, ou seja, no quarto capítulo – como pensar a educação a partir dos conceitos benjaminianos – que essa relação terá uma ênfase maior. A preocupação nesse capítulo, além de analisar quais são as “outras” racionalidades que possibilitarão “outras” experiências e vice e versa, é vencer o desejo de se dizer tudo o que frustra um professor em sala de aula, tomando as palavras comumente usadas pelos próprios professores para falar da realidade educacional. Conscientes, porém, de que não podemos nos deixar cegar por sentimentos de frustração, desânimo ou revolta sem sermos críticos diante dos mesmos, procuraremos fazer alguns apontamentos com o sentido de corroborar para a construção de um projeto educacional emancipador. Nesse sentido, apresentamos uma proposta que gira em torno da seguinte hipótese: experiência, narração e linguagem podem estar nas bases e servirem de fundamentos na construção de uma estrutura curricular interdisciplinar. Vale ressaltar que as observações e conclusões apresentadas não se restringem apenas à educação

³ É importante esclarecer que a crítica de Benjamin à instrumentalização da linguagem não se dirige ao fim dos instrumentos linguísticos que possibilitam a existência da comunicação, o que Benjamin de fato critica são as consequências para a linguagem que uma instrumentalização pode provocar. Ou seja, quando a instrumentalização modifica a linguagem, impedindo-a de conhecê-la em sua essência, nesse momento, ela poderá deixar de ser um instrumento libertador.

formal. Perceberemos que muitos ensinamentos ganham sentidos se forem aplicados informalmente.

Acreditamos que o principal objetivo, que está sintetizado na ideia de apresentar as contribuições benjaminianas para com a educação, poderá ser contemplado com as descobertas que foram feitas e os esclarecimentos que são dados durante o processo de investigação de parte da obra benjaminiana que são a garantia do cumprimento desse objetivo.

EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA: O PONTO DE PARTIDA

Difícil é falar do conceito de experiência em Benjamin sem fazer referência à parábola do velho que no momento da morte revela aos seus filhos a existência de um tesouro contido em seus vinhedos. Depois da notícia dada aos filhos, estes cavam, fazem buracos, mas não encontram nenhum tesouro. Com a chegada do outono, porém, as vinhas produzem mais do que as outras da região.⁴

Essa parábola que não é história, mas um recurso para ensinar história, relatada no ensaio *Experiência e Pobreza*, é contada por Benjamin para esclarecer, inicialmente, o que é uma experiência, pois, foi somente após a boa colheita da uva, resultado da terra mexida, que os filhos compreenderam o que o pai lhes havia transmitido. “Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Para uma melhor compreensão, entretanto, do conceito de experiência (*Erfahrung*) em Benjamin, parece ser preciso lê-lo em paralelo ao texto acima citado, *Experiência e Pobreza*. É a partir da pobreza das experiências e da dificuldade, em alguns casos da impossibilidade, de contá-las que conseguimos ter um entendimento mais amplo do conceito benjaminiano de experiência. Jeanne Marie Gagnebin diz que a experiência, para Benjamin, primeiro, “se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho” (GAGNEBIN, 1994, p. 66).

É justamente no ensaio *Experiência e Pobreza* que Benjamin fala da ausência da palavra comum, da partilha de ideias, por conta do fim das narrativas. Gagnebin destaca algumas reações possíveis para a não mais presença da palavra comum. “A primeira caracteriza o comportamento da burguesia do fim do século XIX, quando esse processo de perda de referências coletivas começou a ficar patente” (GAGNEBIN, 1994, p.67). De acordo com a autora, “para compensar a frieza e o anonimato sociais criados pela organização

⁴ Destacamos aqui a ideia central desta parábola, porém, o relato completo e as decorrentes observações sobre ela podem ser encontradas no início do texto *Experiência e Pobreza*, escrito por Benjamin. Alguns estudiosos de Benjamin como a filósofa Jeanne Marie Gagnebin, interpreta esta parábola afirmando que ela nos explica “como nos tornarmos *ricos*” (GAGNEBIN, 1994, p.65). Isso fica elucidado, no caso dessa parábola, quando os próprios filhos reconheceram que a riqueza não provém de nenhum tesouro, mas sim, da experiência que o pai moribundo lhes transmitiu.

capitalista do trabalho, ela tenta recriar um pouco de calor e de (*Gemütlichkeit*) através de um duplo processo de interiorização” (GAGNEBIN, 1994, p.67).

O desencadeamento desse processo produz, de forma contínua e crescente, indivíduos cada vez mais individualizados. Dessa forma, no domínio psíquico “os valores privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas, mesmo se estas não são nem fundamentalmente criticadas nem rejeitadas” (GAGNEBIN, 1994, p.67). É assim, no entendimento de Benjamin, que a história comum vai sendo substituída pela individual. Essa realidade, acrescenta Gagnebin, “leva Benjamin a destacar um novo conceito de experiência, em oposição àquele de *Erfahrung* (experiência), o do *Erlebnis* (vivência), que reenvia à vida do indivíduo particular, na inefável preciosidade, mas também na sua solidão” (GAGNEBIN, 1994, p.68).

Vejamos como Benjamin estabelece a diferença entre esses dois tipos de experiência. A experiência coletiva (*Erfahrung*) é entendida por Benjamin como uma experiência aberta, que se aproxima mais da alegoria, por suscitar muitas leituras e muitos sentidos sobre ela, do que do símbolo, que possibilitaria um significado unilateral. Tal experiência poderá transformar-se numa busca para com a emancipação humana, isso por quê, graças a ela, o passado, o presente e o futuro poderão ser movimentados através da rememoração de tais experiências. Ao contrário, a experiência individualizada (*Erlebnis*), é a própria expressão de um mundo fragmentado. Reproduzindo-se como uma sequência de vivências individualizadas, esse tipo de experiência produz um ser humano individualista que, conseqüentemente, passa a acreditar na crença de uma história linear, ou seja, acredita que as coisas são assim mesmo e que cada um deve pensar somente em si e, por conta dessa mentalidade, não consegue enxergar outras possibilidades.

Além disso, esse novo conceito de experiência, caracterizado pelas vivências individuais, causa uma despersonalização generalizada que leva as pessoas a se apropriarem e valorizarem objetos, a viverem sob a égide da materialidade. “Despossuído do sentido da vida, o indivíduo tenta, desesperadamente, deixar a marca de sua possessão nos objetos pessoais” (GAGNEBIN, 1994, p.68), essa é a opção que lhe resta, já que não é mais ele mesmo. Em outras palavras, na medida em que se perde o sentido do coletivo, perde-se também a personalidade individual e daí, o poder dos dominantes, ou seja, a existência da condição do domínio sobre as massas.

Quanto às possibilidades de interiorização das experiências, Benjamin afirma que elas são transmitidas de modo benevolente ou ameaçador, conforme o ser humano vai se desenvolvendo. Algumas expressões comumente usadas, como: “ele é ainda muito jovem,

mas em breve poderá compreender”, ou, “um dia ainda compreenderá” revelam, segundo Benjamin, que “sabia-se exatamente o significado da experiência” (BENJAMIN, 1994a, p.114). Nas análises do autor, a compreensão do significado da experiência era possível porque ela sempre fora comunicada aos jovens e essa comunicação acontecia “de forma concisa e com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos” (BENJAMIN, 1994a, p.114). Aos poucos, porém, ela foi empobrecendo e, diante desse empobrecimento, Benjamin pergunta: “que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Quem tentara, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1994a, p.114). Em suas análises sobre o papel do narrador, Benjamin volta a refletir sobre essas questões fazendo uma ligação entre a pobreza de experiências com o fim das narrativas, como voltaremos a falar sobre narração no segundo capítulo, deixaremos para trazer à baila estas ligações e aproximações mais adiante.

Na nova estrutura social e econômica, a experiência perdeu sua força. Benjamin exemplifica esse empobrecimento a partir de um dos mais terríveis acontecimentos da história da humanidade, a guerra. Segundo ele, na época (entre 1914 e 1918), “já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos” (BENJAMIN, 1994a, p.114). Com esse exemplo notamos que Benjamin percebe a pobreza de experiência, não apenas pela experiência em si, mas, além disso, pela carência ou com o fim da comunicabilidade da mesma. No tocante à experiência da guerra, por exemplo, Benjamin acrescenta que “os livros da guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca” (BENJAMIN, 1994a, p.114). No entanto, embora cause perplexidade em muitos, esse fenômeno não chega a ser extremamente assustador para toda uma sociedade, isso porque ele é novo em vários ou quase todos os aspectos. Por isso, ao mesmo tempo em que causa espanto, é incompreendido e também ignorado.

Para quem conviveu de perto com essa realidade, como é o caso de Benjamin, fica mais fácil descrever o porquê desse misto de sentimentos no comportamento das pessoas. Para Walter Benjamin, um sobrevivente da primeira guerra mundial e fugitivo da segunda, muito disso se deve ao seguinte fato:

Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas 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 abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explorações destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994a, p. 115).

Todas essas vivências tiveram a contribuição do monstruoso, para a época, desenvolvimento da técnica. Monstruoso porque se sobrepôs ao ser humano, direcionando-o conforme os interesses dos dominadores. A configuração desse cenário revelou, segundo Benjamin, “que nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 1994a, p.115)

A não condição dos soldados em assimilar e exteriorizar em palavras o que viveram denota que a ausência de palavras é a expressão da perda de referências coletivas, isso revela e comprova que mesmo em meio à multidão pode predominar o silêncio se as experiências não conseguem ou não podem ser compartilhadas.

Benjamin foi feliz ao trazer como exemplo para sua reflexão a tragédia da guerra que permite outras análises e interpretações. A luta pelo controle da memória é uma delas. Os silêncios da história são, neste sentido, reveladores dos mecanismos e dispositivos de construção social do passado e, portanto, de manipulação da memória coletiva; o esquecimento constitui uma vala comum onde repousam personagens e fatos suprimidos e eliminados pelas narrativas da história oficial. Se considerarmos então, que a memória do passado influencia o presente, o controle sobre essa memória histórica pode se tornar um sólido instrumento de dominação.

O que está em jogo é o despertar para as consequências da condução de uma vida onde a experiência é subtraída. Nessas circunstâncias, com a pobreza ou o fim das experiências, a tendência é tocar em frente, contentando-se com o pouco sem perceber o que acontece a sua volta. Essa situação, além de empobrecer o desenvolvimento da humanidade, dificulta e, no caso extremo, impossibilita a sua redenção⁵.

⁵ Para Benjamin, a ideia de redenção está associada à emancipação, à libertação. É possível dizer isso, devido à ligação de Benjamin com o messianismo judaico. Michel Löwy destaca que, segundo Scholem, um dos amigos mais íntimos de Benjamin, “para o messianismo judaico (contrariamente ao messianismo cristão) a redenção é um acontecimento que se dá necessariamente no palco da história, publicamente por assim dizer. O messianismo judaico é em sua origem uma teoria da catástrofe. Essa teoria insiste no elemento revolucionário, cataclísmico,

As reflexões em torno da experiência, direta ou indiretamente, estão presentes em todo o conjunto da obra benjaminiana que ocupa, em meio ao conjunto de teorias desenvolvidas na época de Benjamin, um espaço diferente. Andrew Benjamin e Peter Osborne defendem que tal espaço é caracteristicamente moderno. Essa conclusão é devido à constatação de que a reflexão histórica e filosófica de Benjamin associa-se aos pensamentos e acontecimentos da época de uma perspectiva crítica. De acordo com esses autores, “a maior parte do que Benjamin escreveu foi crítica, mas isso não quer dizer que o que ele escreveu deixou de ser filosófico” (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p. 12). Para estes comentadores, “notoriamente, Benjamin pretendia fazer com que a filosofia abrangesse a totalidade da experiência. Assim procurou exprimir a experiência filosófica: a experiência da verdade” (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p. 12).

Essa posição assumida por Benjamin afastou-o da filosofia predominantemente kantiana da sua época, ao mesmo tempo em que aproximou seu trabalho da literatura. Nas palavras de Benjamin e Osborne, “num contexto em que a filosofia institucionalizada deixara de reivindicar a totalidade de sua tradição, Benjamin permanece fiel a essa tradição ao rejeitar sua forma institucional e ao filosofar diretamente a partir dos objetos da experiência cultural” (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p. 12). Ainda sobre essas posturas assumidas pelo filósofo alemão, Benjamin e Osborne destacam um pensamento de Walter Benjamin escrito em 1925, que dizia, “o objetivo da experiência filosófica é mostrar que a função das formas artísticas é... converter o conteúdo histórico... em verdade filosófica” (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p.12). O que Benjamin procurava e propunha ao expressar essas ideias era, sem deixar de preocupar-se com as inquietações filosóficas, encontrar um meio para explorar as diversas formas culturais.

De início, foi nas obras de arte que Benjamin buscou a forma consumada de totalidade que julgava necessária para que a experiência participasse da verdade. Mais tarde foi a história como um todo redentor que ele tomou como a totalidade em relação a qual o vivido (*das Erlebnis*) poderia ser experimentado como verdade. Em ambos os períodos, coube um papel central à idéia de destruição (*Destruktion*) como condição de possibilidade da experiência (*Erfahrung*) no sentido forte, filosófico da experiência da verdade (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p. 12)

na transição do presente histórico para o porvir messiânico” (LÖWY, 1989, p. 22). Löwy ainda complementa que para Scholem, Walter Benjamin está entre os herdeiros dessa tradição judaica.

A palavra destruição, que aparece na citação, tem também um significado muito forte no bojo da obra benjaminiana. Para Benjamin, “destruição sempre significou a destruição de alguma forma falsa ou enganosa de experiência como condição produtiva para a construção de uma nova relação com o objeto” (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p. 12). É importante ter sempre presente, quando se fala do conceito de destruição em Benjamin, o que o autor descreveu sobre tempo e tradição. Isso se faz necessário porque, para Benjamin, é na relação entre a destruição e reconstituição da tradição que o presente é construído. É por meio desses caminhos, onde a destruição se faz presente e a tradição é resgatada do esquecimento, que a consciência do homem histórico pode ser aflorada. A busca pelo entendimento do “tempo” e da temporalidade, como veremos adiante, aproxima a sua teoria da experiência com a construção da sua filosofia da história. Benjamin e Osborne acrescentam que “Acima de tudo, esse interesse é um interesse pelo presente como o local da experiência histórica” (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p. 12). Sobre essa relação entre passado, presente e futuro, Benjamin apresenta no ensaio sobre “O Conceito de História”, uma explicação que ajuda inclusive a fundamentar a sua filosofia da história. Trata-se de um exemplo a partir de um quadro chamado *Angelus Novus*, que contém a seguinte representação:

Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos de progresso (BENJAMIN, 1994, p. 226)

É em função dessas, entre outras ideias, que Benjamin é considerado um pensador moderno. Para corroborar com esse pensamento, Benjamin e Osborne citam Habermas, o qual, ao se referir à obra de Walter Benjamin, afirma que a mesma é um “discurso filosófico sobre a modernidade, na formação não de uma filosofia da história, mas de uma filosofia do tempo histórico. A questão fundamental que ela enfrenta é a do caráter do presente” (BENJAMIN e OSBORNE, 1997, p. 13).⁶

⁶ Benjamin também tem sido muito usado por autores considerados pós-modernos, especialmente no campo da história. Sobre esta concepção de modernidade, porém, desenvolvida por Benjamin, voltaremos à discussão na última parte desse trabalho.

É preciso atentar, porém, que ao enfrentar a realidade presente ou ao reconstruir uma época do passado, a reflexão crítica precisa estar presente. A ausência dela no momento da pesquisa poderá, posteriormente, vir a ser, a “história oficial”, que é prejudicial para o desenvolvimento consciente das futuras gerações. Essa forma de pesquisa/documentação não crítica, distancia-se da possibilidade de perceber, além da história dos vencedores, uma história que fracassou. “As causas desse fracasso, não se constituem objeto de pesquisa, as vitórias são celebradas como manifestações dos mais fortes, sem que se indague a respeito da condição preestabelecida de uma luta desigual” (GAGNEBIN, 1993, p. 56).

Em decorrência de situações como esta é que Benjamin defende que a tarefa do historiador materialista é ir à contramão de todo o movimento que não vê nos fracassados e nos vencidos, também uma história. Sobre isso o autor questiona: “não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1994a, p. 223). Ele conclui dizendo: “se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa” (BENJAMIN, 1994a, p. 223).

É essa “outra” história que precisa ser contada; são esses “outros” personagens que precisam ganhar vida. A insistência na ideia de uma ligação entre gerações conduz Benjamin a concluir que “alguém na terra está a nossa espera, porque a cada geração, foi nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente” (BENJAMIN, 1994a, p. 223).

Na concepção do autor, o materialista histórico tem consciência disso, ou seja, do apelo que o passado dirige a cada geração para que com a força messiânica contida em cada geração os desejos da libertação e da redenção continuem vivos. Por esse motivo, o olhar do historiador ao passado deve ser guiado pelo método da empatia. A defesa de Benjamin é de que ao assumir e desenvolver o seu papel, o historiador materialista histórico diferencia-se do historicista, do seguinte modo:

O materialista histórico não pode renunciar ao conceito de um presente que não é transição, mas pára no tempo e se imobiliza. Porque esse conceito define exatamente *aquele* presente em que ele mesmo escreve a história. O historicista apresenta a imagem “eterna” do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única. Ele deixa a outros a tarefa de se esgotar no bordel do historicismo, com a meretriz “era uma vez”. [...] o materialista histórico ao se aproximar de um objeto histórico, vê uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época determinada do curso homogêneo da história. Seu método resulta em que na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico são preservados e transcendidos (BENJAMIN, 1994a, p. 231)

Entretanto, Benjamin chama atenção para um importante detalhe: “ao ressuscitar uma época, será preciso perguntar com *quem* o investigador historicista estabelece uma relação de empatia. A resposta é inequívoca: com o vencedor” (BENJAMIN, 1994a, p.225). A consequência dessa relação, investigador-historicista-vencedor, é a continuidade da dominação graças à permanência dos dominadores. Ou seja, novamente não ocorre a libertação. Dizendo de outra forma “os que num momento dado dominam, são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores” (BENJAMIN, 1994 a, p. 225).

A percepção dessa realidade é reveladora de muitas coisas para o materialista histórico. Basta estar atento e fazer uma leitura crítica da realidade para compreender a forma disfarçada e mascarada com que a dominação perpetua-se. É assim, segundo Benjamin, que ela volta à cena:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror (BENJAMIN, 1994a, p. 225)

Esse entendimento de Benjamin sobre o desenvolvimento, a construção e as formas com as quais e pelas quais a história é registrada, mostra que além de uma crítica ao historicismo⁷, o que o autor mais deseja é propor um novo jeito de contar a história. O desafio, então, é construir uma outra história, ou seja, uma anti-história. Essa proposta fundamenta-se em uma preocupação de Benjamin: “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, sendo assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIN, 1994a, p.225). A conclusão a que chega Benjamin é a de que cabe ao materialista histórico desviar-se das armadilhas. A capacidade crítico-reflexiva deve conduzi-lo a uma condição onde ele possa considerar a sua tarefa um “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN,

⁷ Em seu texto Sobre o Conceito de História, Benjamin esclarece com mais detalhes a composição de sua crítica ao historicismo. De acordo com o seu entendimento, o historicismo culmina na história universal. Benjamin chama atenção para isso porque, segundo ele, “a história universal não tem qualquer armação teórica, seu procedimento é aditivo. Ela utiliza a massa dos fatos para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 1994a, p. 231). Benjamin deposita sua confiança na historiografia marxista, porque “ao contrário do materialismo, ela tem sua base num princípio construtivo” (BENJAMIN, 1994a, p. 231).

1994a, p.225). Essa ideia fomenta a sua crítica à linearidade, ou seja, a concepção linear de tempo da qual ele questionava.

Esse breve passeio pelo conceito de história benjaminiano serve para voltarmos a falar de experiência e memória com mais especificidade e, ao mesmo tempo, conseguirmos visualizá-los com maior amplitude. A inclusão de uma teoria da memória e da experiência em sua filosofia da história é a condição para propor uma outra história. Segundo Gagnebin, isso é necessário porque “escrever a história dos vencidos exige uma aquisição de uma memória que não consta nos livros da história oficial” (GAGNEBIN, 1993, p. 58).

1.1 Experiência e infância

Abrimos um espaço em nossa investigação para falar do conceito de experiência em Benjamin a partir das experiências realizadas pelas crianças. Sobre esse assunto, Sonia Kramer, em colaboração com o Ministério da Educação, contribui para a elaboração dos documentos que programam e regulamentam o ensino de nove anos na educação pública brasileira. Em suas observações, a autora faz uso das teorias de Benjamin para justificar por que a educação que é oferecida, em especial às crianças, precisa ser responsabilmente pensada.

A análise feita por Kramer está dividida em quatro eixos. No primeiro ela aponta para o “fazer cultura” da criança. Parte de uma ideia do próprio Benjamin ao afirmar que as crianças “fazem histórias a partir dos restos da história, o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados” (BENJAMIN, 1994a, p.14). Kramer atenta para a singularidade do ato de brincar visto que é através dele que as crianças reconstroem, refazem, criam. Em outras palavras:

Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que pedagogos bem intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). [...] Nesse ‘refazer’ reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência da cultura. (KRAMER, 2007, p. 16).

Se as crianças se envolvem em uma atividade estão participando de uma experiência que não é desprovida de conteúdo e sentido, ao contrário, o sentido impregnado pela criança nas criações que a sua imaginação conduz é muito mais amplo e profundo do que aquele direcionado por determinados métodos. Nesse sentido, Kramer relembra Benjamin ao criticar a pedagogização da infância. Benjamin nos faz pensar: “é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?” (KRAMER, 2007, p. 16).

Esse questionamento traduz, na prática, a preocupação de Benjamin em esclarecer o significado da experiência a partir da diferença entre experiência coletiva (*Erfahrung*) e experiência particular (*Erlebnis*). Afinal, o que resta ou que outra fórmula melhor existe para o adulto na hora de relacionar-se com a criança, senão, através da brincadeira? Entretanto, é preciso pensar na seguinte hipótese: mesmo sendo com a brincadeira, como seria essa aproximação com a criança se não se tivesse, através das experiências coletivas, aprendido a brincar? Ou, então, escutado através dos relatos as histórias que ficaram armazenadas na memória e que agora podem ser exteriorizadas? Benjamin, portanto, quando fala de experiência, fala de uma experiência coletiva e não de uma vivência particular, é nas relações entre pessoas que está a riqueza da experiência e a possibilidade de posteriormente relatá-la.

A crítica desenvolvida por Benjamin e apresentada no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* dirige-se aos processos da indústria cultural que padroniza e mecaniza o brincar. Esse processo retira a capacidade de estabelecer relações com o brinquedo e também com a tradição. O relato, dentro desse processo, é uma importante etapa do desenvolvimento humano, sobre isso, porém, no capítulo seguinte, sobre narração e exposição ao público, voltaremos a refletir.

No segundo eixo da análise comparativa, Sonia Kramer diz: “a criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história” (KRAMER, 2007, p. 16). A não preocupação das crianças em perceber nos objetos uma utilidade única, com um significado único, abre para elas um mundo de possibilidades de entendimento das coisas. “Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas...” (KRAMER, 2007, p.16). É importante observar os efeitos do fenômeno colecionador, embora seja na infância que ele é notado com maior amplitude, na medida em que o tempo passa, todos nós, seres humanos, também vamos guardando coisas que fazem parte de nossa trajetória. É por isso que se faz necessário refletir sobre a ideia de experiência na modernidade. O empobrecimento da experiência, consequência em grande parte da reprodutibilidade das coisas graças ao desenvolvimento do progresso técnico-científico, tem como resultado um ser que vive na individualidade, muitas vezes embrutecido.

Este sujeito não tem o que lembrar porque nada colecionou. É preciso superar essa realidade, isso por quê, “observar a coleção aciona a memória e desvela a narrativa da história” (KRAMER, 2007, p.16).¹

No terceiro eixo, o olhar da autora está sobre a condição criada pela criança em subverter a ordem e estabelecer uma relação crítica com a tradição. Nesse sentido, olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança é estar aberto para a possibilidade de enxergar as contradições antes não vistas e ao mesmo tempo perceber outras novas maneiras de conceber a realidade que vêm à tona.

Nesse processo, escreve Kramer:

O papel do cinema, da fotografia, da imagem, é importante para nos ajudar a constituir esse olhar infantil, sensível e crítico. Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo do adulto, da sociedade contemporânea. [...] Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz) (KRAMER, 2007, p. 17).

Perceber o contexto no qual as crianças estão inseridas é fundamental para compreender como elas estão sendo educadas e como deveríamos proceder diante da realidade posta. Benjamin fez algumas reflexões a esse respeito, e, embora não tenha criado uma pedagogia para a educação infantil ou para outras etapas da vida do ser humano, sua crítica à pedagogização limitadora e às formas equivocadas de pensar e avaliar o progresso técnico-científico como o salvador de todos os males, transforma-se em uma importante contribuição para se pensar a educação, ou seja, um parâmetro para se pensar na educação como uma possibilidade para a libertação do homem.

Baseando-se nas observações que Benjamin fez sobre a criança e o brinquedo, Kramer discute o ensino infantil no Brasil e diz que “precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa” (KRAMER, 2007, p. 17). Essa expressão não é nova se considerarmos o conjunto de bibliografias que discutem questões relacionadas à educação, porém, se levarmos em consideração os aspectos que Benjamin aponta como necessários para a redenção da humanidade e que são revelados e vivenciados na sua essência pelas crianças, aí esses valores e princípios éticos têm outro e novo sentido, ou seja, são realmente reavivados. Dessa forma, o presente poderá ser modificado e o futuro ser outro,

graças, em grande parte, ao resgate e revitalização de projetos que tenham sido sufocados e/ou, por alguma outra razão, permanecidos no passado.

A relação que a criança estabelece com a tradição possibilita o resgate com os silêncios do passado. As experiências infantis são verdadeiras para as crianças que se envolvem com o brincar. O que precisa ser pensado, portanto, é o que está sendo oferecido às crianças. O palco onde estão brincando, divertindo-se, oferece condições para o enriquecimento das experiências e para a revitalização do passado através da rememoração? Pensar e repensar a educação a partir da teoria da experiência e da concepção de memória de Walter Benjamin implica em lançar questões como essas. As respostas a essa, entre outras questões que surgem, podem ser encontradas nas críticas benjaminianas, mas também, nas leituras possíveis do presente. Talvez seja essa uma das maiores virtudes da crítica benjaminiana à modernidade.

O último eixo de estudo sobre a educação das crianças, porém, não menos importante, feito por Kramer a partir das teorias de Benjamin, destaca que “a criança pertence a uma classe social” (KRAMER, 2007, p. 17). A reflexão aqui está voltada para as diferentes condições sociais, econômicas e culturais de todas as crianças pertencentes às diferentes sociedades com suas diferentes desigualdades.

Outro fator que aparece nas discussões desse eixo de estudo e que muito nos interessa, diz respeito às atribuições e significados que as crianças dão àquilo que acontece em sua volta. Dito de outra forma, seria como pensar: com que intensidade a criança é influenciada pelas experiências que predominam em seu meio? E ainda, como discernir entre a influência negativa e a positiva? É certo que essa relação de influência existe, segundo Kramer, isso acontece porque,

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores e hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e as relações (KRAMER, 2007, p. 17).

Sem dúvida, são muitas as questões levantadas na atualidade sobre a difícil tarefa de educar, questões essas que dificultam até mesmo a busca de respostas para outras e velhas questões que discutem a melhor forma de educar. Se isso está acontecendo é porque não estamos compreendendo ou reconhecendo uma cultura que expressa um comportamento cada

vez mais diferenciado, por esse motivo, as preocupações são constantes sobre a forma que estamos educando. Diante dessa realidade, as instituições educativas em crise, precisam reencontrar ou encontrar-criar o verdadeiro sentido de suas existências, quem sabe assim consigamos responder as questões levantadas anteriormente sobre as diferentes formas de influência sofrida pelas crianças.

Uma outra possibilidade para discutir as interrogações que demonstram as dificuldades de se educar na atualidade e sugerem às instituições de ensino encontrar seu verdadeiro papel e sentido, é ir direto ao ponto, ou seja, é perguntar: que sentido é esse? Como reencontrá-lo ou criá-lo? Benjamin não tinha a pretensão de oferecer uma receita como resposta para esses questionamentos, no entanto, ao desenvolver a sua crítica, apontou algumas luzes. Kramer apropria-se dessas luzes e diz que a experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses. “Mais do que isso, esses conceitos contribuem para praticas com crianças e para estratégias de formação que abram o espaço da narrativa, para que crianças, jovens e adultos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram” (KRAMER, 2007, p. 17).

Entretanto, é importante ficar atento para a crítica benjaminiana sobre o definhamento da experiência, ou seja, a sua redução a simples vivências individualizadas, que têm como consequência a extinção das narrativas. Devido à crise da arte de narrar, resultado do definhamento da experiência, outro problema emerge e ganha força. Trata-se da perda da autoridade da experiência. De acordo com Kramer (KRAMER, 2007, p. 17), os elementos básicos para se pensar nessa delicada questão da autoridade podem ser encontrados nos conceitos de infância, narrativa e experiência. Dessa forma, a chance que uma história tem de ser recuperada e ganhar uma outra configuração está no ato de *recontá-la*. Embora muitas iniciativas surjam, tentando resgatar histórias de grupos, povos, pessoas, classes sociais, etc., o que conta para Benjamin e dá autoridade a uma experiência, é a própria experiência e, nesse quesito, ainda temos que evoluir, porque as experiências estão empobrecidas.

A citação a seguir exemplifica com maior clareza o significado da autoridade da experiência.

A proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. A vivência, que é finita, se torna infinita (e ultrapassa a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraíza, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel (KRAMER, 2007, p. 18).

Extraídas da obra de Benjamin, essas ideias são usadas por Kramer para trazer à tona questões que afirmam com fundamento que, quando as pessoas, povos e classes sociais refazem suas trajetórias, velhos sentidos são recuperados e outras histórias passam a ser possíveis de serem contadas e vividas. A autora ainda utiliza-se de um pensamento de Lehmann (1968, p. 83), para reafirmar que a ideia de infância encontra-se no centro da concepção benjaminiana de memória histórica. Em sua interpretação, então, considera que para Benjamin,

O objeto da história origina-se da reunião (1) de século capitalista industrial que ele tão sensivelmente estuda no seu trabalho das passagens; (2) da possibilidade de conhecimento, que atinge o sujeito da mesma forma que um relâmpago, como um sonho que se compreende ao acordar; e (3) entre os dois, o terreno que participa dos dois – a infância, considerada como um coletivo, como uma chave para a compreensão de uma época por meio de sua face criança (KRAMER, 1997, p. 30).

Essa dimensão filosófica e histórica da infância apresentada por Benjamin demonstra o conhecimento que o autor tinha sobre o desenvolvimento da humanidade e, principalmente, sobre as questões que faziam parte do presente. A percepção dessa realidade fica mais evidente quando vemos que é na história que Benjamin encontra a sustentabilidade para a dimensão filosófica, política, social e cultural das ideias sobre a infância.

Ao analisar o conceito de infância a partir das brincadeiras das crianças para Benjamin e orientado pelos estudos de Sonia Kramer, concordamos que a configuração do complexo processo criador envolvido no ato de brincar, resultado do entrelaçamento de vozes, gestos, narrativas e outras ações momentâneas, de fato criam e desenvolvem, de forma gradativa, uma dimensão imaginária que além de enriquecer uma experiência, possibilitará que a mesma possa ser contada futuramente. E, enquanto for lembrada e recontada, a memória permanece viva. A proposta para se pensar no emprego dos conceitos benjaminianos aqui discutidos encontra na educação infantil uma porta aberta, ou seja, ao pensar e ao elaborar um projeto educacional para a infância, as contribuições benjaminianas revelam-se merecedoras de serem consideradas.

1.2 Memória e rememoração

O conceito de memória, bem como a sua função, vem sendo discutido há muito tempo com divergentes interpretações e conclusões a respeito. Entre todas as manifestações e estudos realizados, a concepção de memória desenvolvida por Walter Benjamin destaca-se como uma interessante e importante contribuição para o desenvolvimento da humanidade. Por esse motivo, lançamo-nos a ela com o intuito de entendê-la e, posteriormente, mostrá-la como um meio para a emancipação do homem, que tem na educação, uma chance de se materializar.

Walter Benjamin não escreveu, especificamente, uma teoria da memória, mas fez, com certeza, uma interessante reflexão sobre a atividade de rememoração, também lida como a perda da memória e esquecimento. Tais reflexões servem, inclusive, para pensarmos quem *fomos* e quem *somos*, condição primeira para a busca da emancipação humana. Com essas palavras, expressamos a relevância da investigação acerca da concepção de memória em Benjamin.

Assim como os outros conceitos que estamos discutindo nesse trabalho, o de memória também será fundamentado em alguns textos de Walter Benjamin. Assim, buscaremos nos ensaios: *A Imagem de Proust* e *Sobre Alguns Temas em Baudelaire*, principalmente, os esclarecimentos que dão sustentabilidade para as reflexões que serão expostas sobre memória e rememoração.

Como vimos recentemente, a perda de experiência, consequência em grande parte do desenvolvimento do modo capitalista de produção, leva o indivíduo moderno a uma perda da memória histórico-social, Benjamin exemplifica essa perda, no ensaio *A Imagem de Proust*, dizendo que Proust não descreveu em sua obra uma vida como de fato foi e, sim, uma vida lembrada por quem viveu. Porém, escreve Benjamin, “esse comentário é difuso, e demasiadamente grosseiro. Pois o importante para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência” (BENJAMIN, 1994a, p. 37).⁸

⁸ No mito, Penélope é esposa de Ulisses, que durante vinte anos se ausenta, empenhado na guerra de Tróia. Forçada pelos pretendentes a escolher entre eles um novo marido, resistiu o quanto pôde, adiando sucessivamente a indesejada eleição. Quando não lhe foi mais possível escapar a decisão, arquitetou uma estratégia, que ficou famosa: prometeu que escolheria um deles para marido, tão logo acabasse de tecer a mortalha de seu sogro Laerte, mas todas as noites desfazia o que fizera durante o dia. O logro durou três anos, mas, denunciada por algumas de suas servas, começou a defender-se de outras formas (VIEIRA, 2007, p. 21).

O uso do mito de Penélope serve para ressaltar que a rememoração está ligada ao desenvolvimento da história, mas ela também faz parte e, ganha sentido, no presente. O fazer e o desfazer auxiliam a lembrança em relação ao que já se foi ou já se fez. No entanto, Benjamin diz: “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994a, p.37). Essa segunda condição, a do acontecimento lembrado, é fundamental para superarmos o esquecimento. Entretanto, para que o ato de recordar exista, é fundamental que o lembrar/esquecer seja constante. Isso é necessário porque, no entendimento de Vieira, “o esquecimento é a massa sobre a qual se articula e se sustenta o ato de recordar. Recordar é, pois, semantizar, dar sentido, desfazer na trama os fios do esquecimento” (VIEIRA, 2007, p. 21).

Dessa forma, a concepção de memória defendida por Benjamin é uma concepção que se opõe ao trabalho de Penélope, que tecia durante o dia e desfazia seu trabalho à noite. Para Benjamin, o trabalho de recordar, contrariamente ao de Penélope, é espontâneo. Em um artigo sobre a metaforização da memória ou a dialética da rememoração, Martha Lourenço Vieira, explica por que a concepção de memória para Benjamin é o oposto do trabalho de Penélope.

Penélope tece de dia e desfaz o tecido à noite, ela tece e “destece”. No trabalho de rememoração para Benjamin, tem-se o movimento inverso, ou seja, o movimento de destecer. Dito de outro modo, a rememoração é o ato de destecer as impressões esquecidas, tecidas no inconsciente, é sonhar, é imaginar. [...] Recordar em Benjamin é voltar a sentir, é reviver a sensibilidade perdida, esquecida. (VIEIRA, 1997, p. 22).

A metáfora da tecedura é, sem dúvida, um importante parâmetro encontrado por Benjamin para expor sua concepção de memória. Concepção essa, que precisa ser analisada com cuidado para não cair nas armadilhas de interpretações equivocadas. O perigo: as armadilhas estão em uma possível confusão entre a concepção de memória que Benjamin desenvolveu e a crítica que ele fez sobre a concepção desenvolvida por outros autores; é preciso sempre ter clareza dessa diferença. No ensaio sobre *Alguns Temas em Baudelaire*, por exemplo, Benjamin cita algumas ideias de Proust, ora para explicar o que Proust pensava sobre a memória, ora para diferenciar e desenvolver a sua própria concepção.

Quanto à concepção de memória desenvolvida e defendida por Benjamin, é possível notar que entre as formas de explicar como acontece esse processo de rememoração, Benjamin dá ênfase às relações existentes entre o trabalho de lembrar e a possibilidade da reprodução de experiências através da imagem do consciente. A experiência, diz Benjamin, é a matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. “Torna-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes que afluem à memória” (BENJAMIN, 1994b, p. 105). Benjamin cita a experiência (*Erfahrung*) como matéria da tradição, porque ela renova o conceito de tradição, seu conteúdo desvincula-se do continuum histórico para apresentar-se inserido no presente, que é construído enquanto processo de destruição e reconstituição da tradição para apresentar-se inserido no presente, que por sua vez se constrói enquanto processo de destruição e reconstituição da tradição. O elemento destrutivo ou crítico permite retomar a autêntica tradição tendo como base a descontinuidade, isto é, põe-se como origem de outras ordens de razão a fim de reconstruir a experiência num novo horizonte de sentido que, fundado na memória, tem uma inclinação para o infinito.

Aqui já está presente, mesmo que de forma oculta ou indireta, as distintas manifestações entre memória voluntária e involuntária. Para esclarecer esses dois tipos ou empregos da memória, Benjamin parte dizendo que desde o início Proust identifica terminologicamente a sua opinião divergente. “A memória pura – *a mémoire pure* – da teoria bergsoniana se transforma em Proust, na *mémoire involuntaire*. Ato contínuo, confronta esta memória involuntária com a voluntária, sujeita a tutela do intelecto” (BENJAMIN, 1994b, p. 106).

A oposição entre memória involuntária e voluntária, a partir das posições de Proust, pode ser mais bem compreendida através da seguinte interpretação: “a primeira é espontânea, não depende da vontade, surge de improviso, como um relâmpago num momento de perigo. Ao contrário, a memória voluntária é estreitamente ligada ao campo da consciência, da atenção, do intelecto” (VIEIRA, 2007, p. 23). É em decorrência dessas observações que, segundo Vieira, Benjamin refere-se à memória involuntária com estando “mais próxima do esquecimento do que daquilo que em geral chamamos de reminiscência” (VIEIRA, 2007, p. 23).

O termo reminiscência significa lembrança, recordação ou lembrança vaga. É constantemente usado por Benjamin em suas reflexões sobre a memória e tem um sentido muito forte no conjunto das suas análises. A referência que o autor faz à reminiscência como uma imagem do passado que relampeja no presente, serve, inclusive, para entendermos de que

forma a sua filosofia da história encontra na experiência e na memória grande parte de seus fundamentos. Assim, através dela e com ela, “a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é conhecido” (BENJAMIN, 1994a, p. 224). Em outro momento, conforme referência a esse momento do passado, Benjamin não está querendo voltar ao passado e lá viver. Dessa forma, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como de fato ele foi. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994a, p. 224). Para ele, o passado tem uma relação profunda com o presente e é do tempo presente que se busca interrogar o passado em busca das experiências que ajudam a compreender o próprio tempo presente. Seguindo essa linha de pensamento, Benjamin se difere da tradição materialista (estruturalista e ortodoxa) que defendia a reconstrução do passado como um todo. A crença do autor é de que somente é possível recuperar manifestações em forma de relampejos, ou seja, enquanto fragmentos.

Reencontrar o passado no presente é, para Benjamin, a possibilidade de compreendê-lo. Porém, como vimos anteriormente nas observações que tinham como pano de fundo a tarefa do historiador, o que precisa ser garantido no reencontro com o passado é a crítica sobre a história (representações dominantes) contada, mas, principalmente, a não contada, aquela dos vencidos que foi silenciada. É por isso que a memória em Benjamin é enriquecida de elementos libertadores que rememoram, para o autor, mais do que uma simples recordação no sentido usual do termo. “Rememorar é, como afirma Bolz (1992), um lembrar-se contra o esquecimento, algo assim como uma contra-memória” (VIEIRA, 2007, p. 23). Essa condição possibilita pensar o passado como algo inacabado, que não está fechado. Pensando de outro modo, é como se afirmássemos o passado aberto, sendo possível repensá-lo. No entanto, como não podemos voltar no tempo e nem devemos permanecer saudosistas quanto àquilo que já foi, precisamos é saber de que forma conseguiremos identificar os sonhos, desejos e projetos fracassados ou esmagados no cortejo dos vencedores/dominadores.

Uma das possibilidades para essa identificação parece ser possível a partir da experiência e da memória. A ligação entre ambas é a garantia para esse fim. Por um lado, o registro das experiências pela memória através de impressões que ficam no inconsciente (memória involuntária). De outro, a continuação das experiências graças às impressões que se acumularam na memória. A ressignificação do passado no presente, com o auxílio da rememoração, possibilita aos sujeitos enxergarem, no tempo presente, outras possibilidades de (re) fazerem a história que, segundo Vieira, “não é apenas uma ciência, mas é também, em

grau menor, uma forma de relembração” (VIEIRA, 2007, p. 24). A memória, nesse contexto, não se encontra aquém da história.

Após as investigações sobre o conceito de memória benjaminiano, Vieira destaca:

A partir das referências sobre rememoração [...] podemos, finalmente, definir, numa proposição básica, o que caracteriza a memória em Walter Benjamin: um processo que, individual e coletivamente, tece o inconsciente e “destece” na, e pela linguagem, no, e pelo texto. Um processo que tem na dialética entre o consciente e o inconsciente, entre a lembrança e o esquecimento, o tecido heterogêneo da memória. (VIEIRA, 2007, p. 27).

Seguindo essa metodologia sobre o processo que compõe o trabalho da rememoração, subentende-se que dentro desses moldes, antes de alguma coisa – ideias, pensamentos, relatos – ser exteriorizada e explicitada, poder-se-ia e dever-se-ia revisar o conteúdo dessas manifestações. Desse modo, a empresa crítica se convergiria para os assuntos tocantes à memória e ao esquecimento. Com isso, a tarefa de resgatar do silêncio um passado que foi ocultado pela história oficial ganha força e poderá finalmente se efetivar. Mas como isso acontece na prática? Gagnebin nos auxilia na resposta desse questionamento dizendo que, “é preciso deslocar, por assim dizer, o núcleo do passado de um invólucro de imagens pré-fabricadas que nos impedem de percebê-lo em sua verdade” (GAGNEBIN, 1993, p. 52).

A concepção de verdade aqui ressaltada exige ir além, ou, para além da história. Isso significa, no dizer de Gagnebin, que “a verdade do passado reside antes no leque dos possíveis? que ele encerra, tenham eles se realizados ou não” (GAGNEBIN, 1993, p. 52). A autora complementa essa ideia acrescentando a presença da crítica ao processo de rememoração. “A tarefa da crítica materialista será justamente revelar esses possíveis esquecidos, mostrar que o passado comportava outros futuros além desse que realmente ocorreu” (GAGNEBIN, 1993, p. 52). Em outras palavras, a proposta de Benjamin acerca dessa questão é retirar do esquecimento “aquilo que teria podido fazer de nossa história uma outra história” (GAGNEBIN, 1993, p. 52).

Quando afirmamos anteriormente que a memória e a experiência dão sustentabilidade à filosofia da história, em Benjamin, é porque ao desenvolver suas teorias e conceitos, no caso da memória, demonstra que há um entrelaçamento entre ambas. Assim, a possibilidade da permanência da memória encontra no esforço do historiador materialista a sua grande esperança. Em contrapartida, caberá ao historiador a árdua tarefa de conservar a memória através da reapropriação daquilo que a historiografia não registrou.

Chamamos essa tarefa de árdua porque, segundo Gagnebin, nada garante o sucesso dessa empreitada. “É possível que o presente seja incapaz de reencontrar a parcela do passado e que ela permaneça inversa no esquecimento” (GAGNEBIN, 1993, p. 63). Cumprir com as exigências teóricas e práticas da concepção de memória que Benjamin discute exige esforço e consciência da abrangência desse conceito. Gagnebin esclarece melhor o que estamos falando com a seguinte afirmação:

O passado pode ser salvo, mas pode novamente ser perdido. A exigência do passado é, entretanto, duplamente atual: porque alude a nosso presente e porque quer tornar-se ato, abandonar o domínio do possível. Não se trata, simplesmente, de impedir que a história dos vencidos se passe no silêncio; é necessário ainda, atender as suas reivindicações, preencher uma esperança que não pôde cumprir-se. Certo, o passado está consumado e é irreparável. Mas podemos, segundo Benjamin, ser lhe fiel para além do seu fim, retomando em consideração suas exigências deixadas sem respostas (GAGNEBIN, 1993, p. 63).

Benjamin atribui ao historiador, de modo particular, esse importante trabalho de resgatar o passado em seu presente, ou seja, cada presente tem seu passado. No entanto, resgatá-lo não significa apenas ou simplesmente recuperá-lo. Por mais difícil e complexo que possa ser esse trabalho, o que Benjamin quer, ao trazer para o presente um passado que foi esquecido, não é guardá-lo novamente, é sim para libertá-lo (redimi-lo).

A redenção revolucionária da humanidade está ligada a essa libertação. As diversas e conceituadas interpretações já feitas da obra de Benjamin concordam em um ponto: a salvação redentora da humanidade encontra-se no ato de escavar pacientemente o amontoado de ruínas e escombros do passado, recolhendo indícios historiográficos, não o passado como ele foi, mas para buscar o que nele foi esquecido e abafado. Em meio a esse amontoado de coisas estão personagens e episódios que foram asfixiados e colocados nas *notas de rodapé* ou mesmo silenciados da história oficial. Rememorar equivale a criar outra história que não se assemelha à dos dominadores. Essa nova memória é “outra”, porque brota da descontinuidade da vida, é imaginativa e inventiva. Ao resgatar o passado, como já foi exposto, não interessa a cronologia dos acontecimentos, mas os fatos sufocados, necessários para a construção de uma história aberta e inacabada.

Por esse motivo, quando Benjamin refere-se à força messiânica, recebida por cada geração, entende-se que ela pode ser vista como um grande ganho, mas também como uma grande responsabilidade, isso por quê, após resgatar as histórias dos vencidos, caberá ao historiador materialista, em maior amplitude, dedicar-se a uma dupla libertação. “A dos

vencidos de ontem e de hoje” (GAGNEBIN, 1993, p. 63). Romper com a continuidade de uma pretensa história linear que se impõe a todos e não dá vez nem voz aos vencidos, é a intenção de Benjamin. No entanto, esse trabalho somente terá sentido se tiver influência no presente. A forma concreta dessa influência está no presente quando criamos novas realidades e por conta disso sonhamos com um futuro melhor. É nesse momento que o passado pode ser construído graças à presença de uma memória criativa. A conclusão de Gagnebin a esse respeito é esclarecedora: “A esperança do passado não deve, por sua segunda vez ser frustrada” (GAGNEBIN, 1993, p. 63).

Várias são as razões que justificam a importância de um estudo sobre a memória, porém, como a intenção desse trabalho é fazer uma relação desse estudo com a educação, tentaremos fazer uma aproximação da concepção de memória com a educação a partir do seguinte provocativo: *o que fomos e o que somos?*

A presença da memória está nas duas possibilidades, seja para saber quem *fomos* ou para saber quem *somos*. Em ambas as situações necessitamos fazer uso da memória. Entretanto, indispensável é a condição do *quem fomos* para saber o *que somos*. “A pergunta o que fomos remete aos cânones da memória cultural. A imaginação sobre quem somos sustenta a esfera do mundo privado de cada um, tendo em vista sua inserção histórico-social” (FERREIRA; GROSSI, 2007, p. 54). A prática desse exercício exige um trabalho de rememoração e é aí que podemos aproximar as ideias desenvolvidas por Benjamin sobre a memória com a educação.

Vimos anteriormente que a proposta de Benjamin de voltar ao passado é uma proposta ousada, porém, não irresponsável, porque exige um olhar crítico sobre o próprio passado. Ao recuperá-lo, decifrando e recolhendo fragmentos, está se buscando esclarecer o que realmente aconteceu. O mais importante, no entanto, será revelar o que poderia ter acontecido se outros projetos em potenciais não tivessem sido sufocados e enterrados. No entendimento de Ferreira e Grossi, nos dois casos será preciso “reabilitar a memória, coletando dados dispersos que possibilitem, não raro, o ingresso nestes fragmentos para, a *posteriori*, interpretá-los pela regência do presente” (FERREIRA; GROSSI, 2007, p. 54).

A compreensão de quem *fomos* e de quem *somos*, um desejo e ao mesmo tempo uma necessidade para um ser humano que se diz ou se quer consciente, exige uma memória ativa. Durante e em meio a esse processo de rememoração, uma relação entre memória e identidade surge e vai aumentando na medida em que mais e melhor (re) surgem os fatos da história. Ou seja, ao sermos remetidos ao ponto de partida, à nossa gênese, na busca de quem fomos, temos uma chance a mais para conhecermo-nos e saber que somos. Ferreira e Grossi, ao

tratarem desse assunto, escrevem que “ao recuperar nossas perdas, nossos pactos secretos, nossas ruas-de-mão-únicas, reabrem o passado no reencontro conosco mesmo” (FERREIRA; GROSSI, 2007, p. 55). E continuam, “emerge a construção da identidade social – cabe então, no isolamento de miúdos fios de um tecido mais complexo, interrogar o tempo e a história” (FERREIRA; GROSSI, 2007, p. 55).

Benjamin soube fazer isso – interrogar o tempo e a história – de forma inteligente e equilibrada. Suas críticas estão embasadas na sua filosofia da história que, por sua vez, discute uma nova concepção de tempo. Essa é mais uma razão para trazermos suas reflexões para o campo da educação. A forma diferenciada com que fez seus estudos sobre o desenvolvimento da humanidade, embora tenha gerado críticas, não deixou de ser filosófica nem racional, servindo inclusive de referencial para outros estudos científicos. A sua concepção de memória, por exemplo, é rica por incrementar uma outra e nova responsabilidade ao seu uso. Nessa nova configuração, rememorar significa criar a possibilidade de modificar, de recriar. É preciso, no entanto, ficar atento, pois, em função dessas atribuições, a memória que pode e deve ser um meio para a libertação, justamente por esse motivo, poderá ficar ameaçada, pois não tardará para que alguém queira ter controle sobre ela.

Diante desse cenário, no qual a memória está sendo analisada a partir de suas funções e ao mesmo tempo está se querendo demonstrar de que forma ela poderia ser aproximada da educação, surge uma pergunta: seria possível, então, metodologicamente, pensar e discutir a concepção de memória em Benjamin dentro de um projeto educacional? Certamente, muitas teorias como a sócio-histórico-cultural de Wigotsky, por exemplo, apenas para citar uma entre muitas que são referidas no campo educacional, já fizeram essas discussões. No entanto, o que pode ser mais interessante, é que do ponto de vista benjaminiano o fato de rememorar, fazer uso da memória, exige pensar em outras questões como a experiência, a narração e a linguagem. É a função e o relacionamento desses conceitos que possibilitam ao sujeito uma leitura crítica da sua própria vida, condição essa, indispensável na busca da emancipação humana.

A compreensão de *quem fomos*, do *que somos* e do que poderíamos ter sido ou que poderemos ser, portanto, não pode ser um enigma. É preciso que por meio e através da educação possamos encontrar sentido às perguntas. É sabido, porém, que essa empreitada pode até ser facilmente executada, teoricamente, mas na prática, é complexa. Tanto é verdade essa proposição que, embora tenhamos dado saltos extraordinários no mundo da ciência e da tecnologia, ainda não conseguimos responder perguntas básicas sobre nós mesmos, e, conseqüentemente não conseguimos criar e colocar em prática um projeto maior, universal,

que mostre com clareza que o objetivo central da sua existência seja a liberdade e a redenção do homem.

Outra explicação para essa complexidade e para decifrar determinados enigmas, pode ser encontrada nas palavras de Ferreira e Grossi. De acordo com essas autoras, o sujeito vive em contextos. “De suas relações e tensões nesses contextos emerge a sua história – que não é homogênea, contínua, unívoca. Dela se desprendem múltiplos passados, distintos cenários que descerram permanências e rupturas. Trata-se de histórias dentro da própria história” (FERREIRA; GROSSI, 2007, p. 54).

Ser sujeito histórico implica, necessariamente, em relações que se tornam complexas na medida em que é dificultada a capacidade de conhecer-se. Dentro desse contexto, o fato de *estar no mundo* pode causar certo estranhamento quando somos levados a pensar o nosso tempo. A trajetória de vida e os relatos pessoais, por vezes, podem parecer apenas coisas perdidas ou valores em ruínas que nada de útil podem revelar, visto que o sujeito perdido em sua individualidade não consegue fazer relações com as coisas nem mesmo significá-las.

O *estar no mundo*, nesse caso, é um estar que ganha significado a partir das experiências realizadas. Do mesmo modo, a realização de experiências exige a presença da linguagem para que através do uso dos sentidos o homem comunique e confirme a sua existência no mundo. Benjamin chama atenção para o fato de *ser* e *estar* no mundo. Segundo ele, essa dupla condição está em perigo devido à pobreza de experiências e a impossibilidade de ampliá-las e relatá-las. Disso decorre que, sem a ampliação da experiência através do relato ou da própria troca de experiências, a vida em sociedade vai embrutecendo. Narrar, portanto, é um meio para não atrofiar a memória nem empobrecer a experiência. O ato de narrar, nesse caso, encontra-se ligado à documentação e à memorização das ações humanas representadas através da linguagem.

Em síntese, de acordo com o que aqui foi exposto, podemos perceber que Benjamin pode até ser criticado quanto à organização geral de sua obra, mas nos pequenos ensaios e textos que escreveu sobre alguns conceitos como o de experiência e memória, conseguiu problematizar determinadas concepções e práticas consagradas pela cultura dominante. Observar a crítica desenvolvida por Benjamin, procurando entender as suas concepções de experiência e memória, com o intuito de introduzi-las no bojo das teorias educacionais, passa a ser um desafio a ser encarado, desafio esse que está alimentado pelo desejo de contribuir para um processo educacional emancipador.

NARRAÇÃO E EXPOSIÇÃO AO PÚBLICO

A narração, da forma como aprendemos nos bancos escolares, caracteriza-se por estar em primeira ou terceira pessoa, embora isso dependa do papel assumido pelo narrador no momento que escreve ou conta uma história. Quando a narrativa está na primeira pessoa, o narrador, mesmo que não seja o protagonista da história, tem participação nela. Quando a narrativa está em terceira pessoa, ele assume um papel mais de observador. Em termos gerais, então, uma narrativa compreende o contar de uma história real ou ficção, ou mesmo, misturando as duas.

Alguns elementos básicos compõem o ato de narrar: o fato, o tempo, o lugar, a causa, os personagens, o modo como se deu o fato e as consequências. Tudo isso faz parte e dá sentido às narrativas, sejam elas escritas ou faladas. Diversas, também, podem ser as modalidades de narrativas. Elas podem ocorrer através de uma peça teatral, novelas, contos, fábulas, crônicas, etc. Em todos os casos predominará um discurso que pode ser direto ou indireto. No discurso direto, o narrador utiliza-se das palavras e ações das personagens e as transcreve. No discurso indireto, o narrador interfere mais na história, podendo utilizar-se daquilo que ouviu ou leu, e modificar, caso ache necessário. Existe, ainda, dentro da “norma culta” da língua portuguesa, outra condição que é o discurso indireto livre. Essa forma caracteriza-se por sua informalidade na hora de falar ou escrever. O narrador, nesse caso, tem a liberdade para usar pensamentos próprios ou de terceiros (fora do contexto), podendo, inclusive, tecer juízos de valor ao questionar alguma ideia, situação ou ação.

Consideramos ser importante expor esses elementos básicos que compõem o ato de narrar para melhor compreendermos o conceito de narração em Walter Benjamin e, especialmente, para compreendermos por que Benjamin faz uma crítica a outras formas de relatar uma história na modernidade, como o romance e a informação jornalística, por exemplo, estas duas formas podem, segundo ele, tornarem-se prejudiciais para a memória, à linguagem e à experiência. Mais adiante voltarmos a esse assunto.

A questão central sobre a narração que preocupa Benjamin encontra-se na conclusão de que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994a, p. 201). Em meio a estas considerações, Walter Benjamin descreve no ensaio *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Lesskov*, o que pensa sobre a arte de narrar.

Buscaremos nesse espaço esclarecer o objetivo desse capítulo, que é discutir sobre a narratividade e a exposição ao público e ressaltar a importância da narratividade como uma ferramenta que, através da linguagem, contribui para a formação do indivíduo, conservando assim sua memória e sua história.

Nos primeiros escritos sobre a narração, no ensaio sobre o narrador, Benjamin demonstra estar preocupado com uma grave situação: “a experiência da arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994a, p. 197). Essa preocupação permeará todo o seu pensamento. É na discussão sobre a narração que ele faz alguns apontamentos sobre a pobreza de experiências e o atrofiamento da memória. A conclusão que Benjamin chega em relação à extinção da arte de narrar é resultado dos dados colhidos no cotidiano ou como ele diz, “quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inviolável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994a, p. 198).

Nos dois primeiros parágrafos deste capítulo, apresentamos o que compõe uma narrativa. No entanto, mesmo que todos aqueles elementos sejam reunidos em uma história para transformá-la em uma verdadeira narrativa, se ela for oriunda de um contexto onde as experiências estão empobrecidas, ela também passará de forma gradativa, da pobreza ao embrutecimento e, conseqüentemente, à extinção. Para Benjamin, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (BENJAMIN, 1994a, p. 198). Quem seriam esses narradores anônimos? Entre eles, responde Benjamin, “existem dois grupos que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presente esses dois grupos” (BENJAMIN, 1994a, p. 198). O estilo ou a forma de vida de quem faz parte desses grupos propicia que os mesmos tenham o que narrar. Esses dois grupos estão assim divididos: de um lado, os viajantes “quem viaja tem muito que contar, diz o povo, e com isso imaginava o narrador como alguém que vem de longe” (BENJAMIN, 1994, p. 198-199). De outro, “o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1994, p. 198-119). Benjamin ainda exemplifica quem seriam os representantes desses grupos: um estaria na pessoa do camponês sedentário e, o outro, na do marinheiro comerciante, respectivamente. Na realidade, afirma Benjamin, “esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. Cada uma delas conservou no decorrer dos séculos, suas características próprias” (BENJAMIN, 1994a, p. 199).

Esses apontamentos feitos pelo autor ainda no início do texto servirão para mais tarde justificar por que uma vida sem experiências coletivas provoca a extinção das narrativas. A crítica benjaminiana a esse respeito é resultado de um duplo olhar, ora para o presente e suas vivências individualizadas, ora para o desenvolvimento histórico da humanidade, através da tradição. Nesse sentido, ao citar como exemplo de narradores o camponês sedentário e o marinheiro comerciante, Benjamin afirma que “a extensão real do reino narrativo, em todo seu alcance histórico, só pode ser compreendido se levarmos em conta a interpenetração desses dois tipos arcaicos” (BENJAMIN, 1994a, p. 199).

De modo geral, a interpenetração desses tipos arcaicos, sofre grandes abalos na modernidade, o que poderia ser diferente, se considerarmos os meios que possibilitam esse interpenetrar-se na modernidade. Eles são diversos e facilitadores, ou seja, poderia existir na modernidade um aumento de marinheiros viajantes, assim como, um avanço na qualidade de vida poderia aumentar o número de camponeses sedentários. O que Benjamin visualiza é exatamente o contrário, o *senso prático* que ele destaca como uma das “características de muitos narradores” (BENJAMIN, 1994a, p. 200), não está sendo revelado pelos escritores da modernidade. São as atribuições básicas que explicitam esse senso prático, afirma Benjamin. Elas podem ser encontradas num “Gotthelf, que dá conselhos de agronomia a seus camponeses, num Nodier, que se preocupa com os perigos da iluminação a gás, e num Hebel que transmite a seus leitores pequenas informações científicas” (BENJAMIN, 1994a, p. 200). Para Benjamin, essas, entre outras pequenas práticas, fazem parte da natureza da verdadeira narrativa.

Benjamin esclarece que a forma com que esses autores, recém citados, desenvolveram suas obras foi além da forma com que Lesskov escreveu. Mesmo tendo, este, demonstrado estar à vontade “tanto na distância espacial como na distância temporal. O emprego de agente russo de uma firma inglesa, que ocupou durante muito tempo, foi provavelmente de todos os empregos possíveis, o mais útil para sua produção literária” (BENJAMIN, 1994a, p. 199). Lesskov foi um autor que em alguns momentos esteve próximo de um marinheiro ambulante, pois, “a serviço da firma que trabalhou, viajou pela Rússia, e essas viagens enriqueceram tanto a sua experiência do mundo como seus conhecimentos sobre as condições russas” (BENJAMIN, 1994a, p. 200).

Mesmo com algumas diferenças em relação à profundidade com que Lesskov e os outros autores escreveram, ambos contribuíram com suas obras para uma verdadeira narrativa. A percepção dessa contribuição é possível de ser notada porque as informações estão em acordo com aquilo que uma narrativa deve conter, ou seja, uma narrativa “tem sempre em si,

às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 1994a, p. 201). As obras desses autores, portanto, com maior ou menor grau de profundidade cumprem com as exigências que uma verdadeira narrativa pressupõe. Benjamin usa o exemplo desses autores para tornar mais claro o papel de uma narrativa:

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se dar conselhos parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nos mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: a sabedoria. A arte de narrar esta definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 1994a, p. 200-201)

Antes que alguém pense, porém, que esse processo da extinção é típico ou exclusivo da modernidade, Benjamin se apressa em anotar que ele vem de longe, nada seria mais tolo, diz Benjamin “que ver nele um sintoma de decadência ou característica moderna, ele tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas” (BENJAMIN, 1994a, p. 201). É em meio a um processo de desenvolvimento que aos poucos a experiência coletiva (*Erfahrung*) foi e vai sendo substituída pelas vivências individualizadas (*Erlebniz*). Por esse motivo, a narrativa também foi e vai sendo expulsa do meio discursivo. É claro, no entanto, que na modernidade algumas outras formas de discurso ajudaram para que as narrativas tradicionais chegassem a seu fim.

Duas são as principais formas de narrar ou contar que influenciaram e contribuíram para o fim das narrativas. Segundo Benjamin,

O primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance moderno. O que separa o romance da narrativa (e da epopéia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. 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 (BENJAMIN, 1994a, p. 201).

Esta clara distinção do romance para com a narrativa feita por Benjamin serve para justificar a sua afirmação de que a extinção das narrativas tradicionais faz parte do processo de evolução. As modificações pelas quais o trabalho passou, por exemplo, e as demais modificações que foram provocadas pelo desenvolvimento do progresso técnico-científico, contribuíram para o surgimento do romance. Dessa forma, Benjamin entende que “a origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre as suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (BENJAMIN, 1994a, p. 201). Essa realidade é o oposto da narrativa que, como vimos anteriormente, sempre repassa um ensinamento, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa forma de vida. Benjamin cita um exemplo dessa diferença, mostrando a não contribuição do romance para os atributos que uma narrativa comporta. “O primeiro grande livro do gênero ‘Dom Quixote’, mostra como a grandeza de alma, a coragem e a generosidade de um dos mais nobres heróis da literatura são totalmente refratárias ao conselho e não contem a menor centelha de sabedoria” (BENJAMIN, 1994a, p. 201). Ainda discutindo sobre essa questão, Benjamin considera que as tentativas feitas durante os séculos para incluir no romance algum tipo de ensinamento, “resultaram sempre na transformação da própria forma romancesca” (BENJAMIN, 1994a, p. 202).

O que se evidencia nessa afirmação de Benjamin sobre o desenvolvimento histórico do romance é que o mesmo não nasceu na modernidade. O que aconteceu é que na modernidade ele sofreu transformações antes inimagináveis. Sobre isso, Benjamin diz que “o romance, cujos primórdios remontam à antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento” (BENJAMIN, 1994a, p. 202). Com os novos investimentos que recebeu, o romance começou a se expandir de forma rápida e passou a ser mais “fácil” escreve-lo. O cenário moderno foi propício para que isso acontecesse e por isso a narrativa passou a ser percebida como uma forma ultrapassada de relatar.

A outra forma de contar ou descrever uma história que ajudou a expulsar a narrativa na modernidade foi a informação jornalística. A esse respeito Benjamin escreve:

Com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto do capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fosse suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação (BENJAMIN, 1994a, p. 202).

O grande mérito da informação é a novidade. A imediatez dos fatos dá à informação jornalística o rótulo de disseminadora do conhecimento, daquilo que está acontecendo no mundo. Benjamin questiona a difusão de informações dizendo que “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (BENJAMIN, 1994a, p. 203). A diferença crucial entre informação e narrativa, segundo Benjamin, é que a informação só tem valor no momento que é nova. “Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994a, p. 204).

Essas duas formas de comunicação e de relato, o romance e a informação jornalística, que se fizeram valer na e com a modernidade, deram a Benjamin a possibilidade de compreender a importância das narrativas. Como bem percebemos, Benjamin não dissocia uma coisa da outra, ou seja, ele não analisa o fim das narrativas isoladamente. Ele olha o todo do desenvolvimento da humanidade e seu processo de evolução. Por isso, nos ensaios: *O Conceito de História; Experiência e Pobreza e O Narrador*, entre outros, há uma ligação dos fatos. Em função das interligações entre conceitos e concepções, Gagnebin faz a seguinte observação:

O ensaio sobre o ‘narrador’ é uma nova tentativa de pensar juntos, de um lado o fim da experiência e das narrativas tradicionais, de outro a possibilidade de uma forma narrativa diferente das baseadas na prioridade do *Erlebnis*, qual o romance clássico que consagra a solidão do autor, do herói e do leitor, ou qual a informação jornalística, finalmente coletiva, que reduz as longínquas distâncias temporais e espaciais à exigüidade da novidade (GAGNEBIN, 1994, p. 71).

O desenvolvimento da imprensa foi e continua sendo o grande suporte da informação jornalística e também do romance. Entretanto, a narrativa que sempre se desenvolveu em espaços comuns, frequentáveis por diferentes pessoas em diferentes situações, coloca-se na contramão de todo esse desenvolvimento, isso acontece porque as formas de contar e relatar uma história são diferentes. Enquanto a informação jornalística tem seu mérito apenas enquanto é nova e o romance é desprovido de conselho, a narrativa consegue superar essas limitações. Benjamin afirma que num certo sentido a narração “é uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994a, p. 205). Isso se deve à condição que ela tem de não estar

interessada em transmitir “o puro em si da coisa narrada como uma informação ou relatório. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994a, p. 205). Em razão dessa característica da narração é que Benjamin começa a diferenciá-la da informação jornalística e do romance e a destaca como um importante instrumento para o exercício da rememoração e do desenvolvimento da linguagem.

De acordo com essa situação, mesmo estando uma coisa ligada a outra – o fim das narrativas com o fim das experiências coletivas –, se quisermos usar a crítica benjaminiana e ir além, propondo saídas, nesse caso específico que trata do fim das narrativas, a saída está em pensar no papel do narrador⁹. O grande narrador, esclarece Benjamin, “tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais” (BENJAMIN, 1994a, p. 214). Seja como for, deve ele ser como o narrador de conto de fadas. “Esse conto sabia como dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito” (BENJAMIN, 1994a, p. 215). Diante dessa emergência, o narrador, através do conto de fadas, cumpre com sua função, uma vez que “o conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico” (BENJAMIN, 1994a, p. 215). É assim que deve agir o verdadeiro narrador, dando conselhos, ajudando as pessoas a libertarem-se de seus possíveis aprisionamentos.

Na conclusão de seu ensaio sobre o narrador, Benjamin resume quem é o verdadeiro narrador, o que ele faz e qual é o seu verdadeiro papel.

Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua subsistência mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la por inteira (BENJAMIN, 1994a, p. 221).

⁹ Gagnebin fala sobre a tarefa do Narrador, exposta no próprio texto de Benjamin sobre a narração. Assim, diz a autora: “Com efeito, ao reler com atenção o “Narrador”, descobrimos que seu tema essencial não é o da harmonia perdida; atrás deste motivo aparente aparece uma outra exigência. Não se trata tanto de deplorar o fim de uma época e de suas formas de comunicação quanto de detectar na antiga personagem, hoje desaparecida, do narrador, uma tarefa sempre atual: da *apokatastasis*, esta reunião de todas as almas no paraíso, segundo a doutrina (condenada por heresia) de Orígenes, uma teoria que teria tanto influenciado Lesskov. Recolhimento que o narrador, essa figura secularizada do justo, efetuará por suas narrativas, mas, singularmente, que definirá também o esforço do historiador “materialista”. O que se opõe a essa tarefa de retomada salvadora do passado não é somente o fim de uma tradição e de uma experiência compartilhadas; mais profundamente, é a realidade do sofrimento, de um sofrimento tal que não pode dobrar-se à junção, à sintaxe de nossas proposições”. (GAGNEBIN, 1994a, p.71).

É no relato completo, por inteiro, de uma vida, de um fato, de uma peça teatral, de novelas, de contos, de fábulas e de crônicas que o narrador pode e deve desempenhar o seu papel. Fazendo uso dos mecanismos linguísticos que possibilitam a comunicação, os narradores, por meio das narrativas, deverão ser os conselheiros das modernas gerações que não conseguem e/ou não sabem mais escutar.

2.1 Narração: relações com a memória e a experiência

No livro *História e Narração em Walter Benjamin*, Gagnebin ocupa-se com algumas questões relacionadas à importância da narração para a constituição do sujeito. De acordo com a autora, “essa importância sempre foi reconhecida como a da rememoração, da retomada salvadora pela palavra de um passado que, sem isso, desapareceria no silêncio e no esquecimento” (GAGNEBIN, 1994a, p. 3). É dessa forma que a narrativa passa a ser entendida como o entrecruzamento de passado, presente e futuro, “é com ela, que resgatamos nossa memória, nossa cultura, nossa história. Construimos uma identidade. E a narrativa nada mais é do que linguagem. Linguagem plena de sentido, de tradição, de história” (NOGUEIRA, 1997, p. 107).

O papel desempenhado pela narração a partir do que foi relatado recentemente é fundamental para o desenvolvimento de um sujeito conhecedor das coisas e de si mesmo. A função das narrativas, nas concepções de Gagnebin e Nogueira, servem como um suporte, tanto para a rememoração como para a experiência e é uma forma de linguagem. Aqui, vale lembrar que Benjamin fala, inicialmente, que as narrativas estão chegando ao seu fim pelo declínio das experiências. Nesse caso, a experiência é que dá suporte às narrativas. No entanto, vimos também que se não é possível modificar mais o cenário que origina as narrativas, temos então que repensar o trabalho do narrador dentro desse moderno cenário. O narrador precisa, nesse espaço modificado, ser como o sábio de outrora e, mesmo com a pobreza de experiências que aí predomina, encontrar condições para dar conselhos. Assim, a narrativa pode sim tornar-se um suporte para a experiência, conseguirá esse feito através da memória e da linguagem.

Para melhor justificar a afirmação de que a narrativa serve como um meio contribuinte para a busca de identidade, Gagnebin apresenta o exemplo da *Odisséia*, primeira grande narrativa. A *Odisséia*, lembra, é o “modelo fundador da busca da identidade” (GAGNEBIN,

1994, p. 4). Ela descreve a volta de Ulisses, protagonista da história, ao seu país de origem¹⁰. Durante essa viagem, Ulisses enfrenta vários contratempos, luta com monstros e vence graças a sua astúcia. E assim, entre idas e voltas, perdendo-se pelos diversos caminhos, ele prossegue em sua viagem. Entretanto, destaca Gagnebin, “devemos afirmar que a viagem de Ulisses, se é explicitamente uma viagem de retorno, só se torna uma odisséia graças aos obstáculos que impedem esse retorno” (GAGNEBIN, 1994, p. 4). Narrativa e memória fazem parte dessa viagem de retorno de Ulisses e estão presentes na essência dos obstáculos que Ulisses enfrenta, isso por quê, afirma Gagnebin, “os obstáculos não são simplesmente, os signos do ódio divino, mas também provêm da negligência e do esquecimento ativos de Ulisses” (GAGNEBIN, 1994, p. 4). Nesse caso, a falta de memória é porque o trabalho de rememoração não aconteceu, e se não aconteceu, é porque não existiram narrativas que proporcionassem ensinamentos.

A Odisséia, “viagem cheia de aventuras incomuns, série de complicações inesperadas, que compõe a sua superação” (CHIMENES, 2000, p. 272), é o maior exemplo do uso, relações e emprego dos conceitos aqui estudados. Não é só a narrativa que aparece na Odisséia. Memória, experiência e linguagem também compõem o cenário desta viagem. Para Gagnebin “tudo acontece na odisséia como se houvesse implicitamente uma força da narração que faz esquecer e, explicitamente, uma força rememoradora, as quais se conjugam para constituir a narração” (GAGNEBIN, 1994, p. 5). Todo esse desenvolvimento, ora de esquecimento ora de recuperação do esquecimento, faz parte da vida do sujeito. Dito com as palavras da autora, todo esse “movimento de vaivém que a astúcia de Penélope configura, fazer diurno e desfazer noturno da tecelagem, dupla trama rememoradora e esquecida que constitui o sujeito” (GAGNEBIN, 1994, p. 5).

A linguagem é o outro elemento que possibilita a constituição dessa narrativa. A comparação feita por Gagnebin esclarece essa presença da linguagem:

Note-se ainda que, quando Penélope, malgrado ela, acaba seu véu/texto, Ulisses também acaba sua viagem e o relato de suas aventuras. Movimento de recolhimento e de dispersão que funda a atividade narradora, tantas vezes percebida como sendo exclusivamente de reunião e de restauração. Movimento mesmo da linguagem onde

¹⁰ Gagnebin faz uma interessante observação quanto às contribuições de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento, sobre esse assunto, destacando as interpretações que esses autores fazem da Odisséia. “Na sua notável interpretação, Horkheimer e Adorno transformam as etapas dessa viagem em tantas etapas da constituição do sujeito racional, em luta contra as forças do mito que representam, de maneira privilegiada, as forças desenvolvidas do esquecimento. A razão ocidental constituir-se-ia assim no mesmo gesto de retomada pela memória e pela narração contra as tentações regressivas as quais sucumbem os companheiros de Ulisses”. (GAGNEBIN, 1994, p. 4)

as “coisas só estão presentes porque não estão aí enquanto tais, mas ditas em sua ausência” (GAGNEBIN, 1994, p. 5).

O mais interessante nesse escrito é que Benjamin está constantemente buscando na tradição as justificativas para suas especificações, ao mesmo tempo, porém, ele está preocupado e interessado com as questões da modernidade. É assim, fazendo estas relações que ele destaca no ensaio sobre *O Narrador*, a crescente incapacidade de contar que os indivíduos modernos expressam. De acordo com Gagnebin, se a problemática da narração “preocupa Benjamin desde tanto tempo¹¹ e continuará a preocupá-lo até sua morte, é porque, essa problemática, concentra em si, de maneira exemplar, os paradoxos da nossa modernidade e, mais especificamente, de todo o seu pensamento” (GAGNEBIN, 1994, p. 65).

Um exemplo desses paradoxos que a modernidade apresenta é a perda da autoridade na hora de contar uma experiência. Essa autoridade, conforme vimos no capítulo anterior, não é privilégio de quem possui um conhecimento formal privilegiado. Essa autoridade, “mesmo o pobre diabo possui ao morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade” (BENJAMIN, 1994a, p. 208 -209). No texto *O Narrador*, principalmente quando fala da ligação existente entre morte e narração, Benjamin discute essa perda de autoridade.

No início das observações de Benjamin sobre a relação entre morte e narrativa, está destacado que o enfraquecimento da ideia de eternidade está influenciando ou pelo menos coincidindo com uma aversão cada vez maior ao trabalho prolongado. Essa conclusão não é propriamente de Benjamin. Ele cita um autor chamado *Valéry e*, em seguida, afirma que “a ideia de eternidade sempre teve na morte sua fonte mais rica. Se essa ideia está se atrofiando, temos que concluir que o rosto da morte deve ter assumido outro aspecto” (BENJAMIN, 1994a, p. 207).

Esse novo aspecto dado à morte precisa ser analisado. Não se trata, porém, de questões religiosas, místicas ou supersticiosas, que apenas falam da morte, fim do mundo ou coisas do gênero para assustar e atemorizar as pessoas. Trata-se de uma mudança na forma que a morte passa a ser encarada. Mais do que isso, o que se quer é resgatar a noção de que “é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo a sua existência vivida – é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível” (BENJAMIN, 1994a, p. 207). É esta condição que deixou de existir na

¹¹ “O Narrador” retoma vários esboços nos quais Benjamin trabalhava desde o fim dos anos de 1920 e que ele recolhe sob a égide de Nikolas Lesskov, autor russo da segunda metade do século XIX, sobre a qual a revista *Orient et Occident* lhe encomendou um artigo (GAGNEBIN, 1994, p. 64)

modernidade. Esse outro e novo aspecto que a morte assumiu na sociedade burguesa, diz Benjamin, “fez com que a idéia da morte fosse perdendo, na consciência objetiva, sua onipresença e sua força de evocação” (BENJAMIN, 1994a, p. 207). A consequência dessa postura é a perda da autoridade, uma vez que, de acordo com Benjamin, “a morte é a sansão de tudo o que o narrador pode contar. É da morte que ele deriva sua autoridade. Em outras palavras: suas palavras remetem à história natural” (BENJAMIN, 1994a, p. 208).

A reflexão acerca da ideia de morte feita por Benjamin tem, portanto, uma dimensão que vai além das questões biológicas ou religiosas que a envolvem, mais do que isso, o que podemos notar, é que o momento da morte revela-se outra dimensão que também é ética e política. É nesse momento que as experiências, que resultam das relações humanas, apresentam-se com maior nitidez. Segundo Gagnebin, no parágrafo X de *O Narrador*, Benjamin fala sobre a morte, destacando essa nova relação que com ela precisa ser estabelecida.

Trata-se de nada menos que estabelecer uma nova relação com a morte, portanto, com a negatividade e com a infinidade, o que, aliás, parece orientar numerosas interrogações filosóficas de hoje. O fim da narração e o declínio da experiência são inseparáveis, das transformações profundas que a morte, como processo social, sofreu no decorrer do século XIX, transformações que correspondem ao desaparecimento da antítese tempo-eternidade na percepção cotidiana e, como indicam os ensaios sobre Baudelaire, à substituição dessa antítese pela perseguição incessante do novo, a uma redução drástica da experiência do tempo, portanto. (GAGNEBIN, 1994, p. 73).

A ideia de que todo mundo morre um dia, juntamente com a banalidade da morte vista nos últimos séculos, pode ser entendida como resultado desse desaparecimento da antítese tempo-eternidade da percepção cotidiana. Com a banalização, o temor da morte, que poderia resultar em aprendizado, não tem forças nem tempo para revelar esse aprendizado. Charles Feitosa escreve que diante da morte certa, ainda que essa possibilidade seja incerta, “todos os problemas têm importância relativa, todos os projetos têm urgência absoluta. O medo profundo é, em certa medida, um saber da finitude. Essa sabedoria do medo tem o poder da transformação de si e do mundo” (FEITOSA, 2004, p. 171).

Essa transformação poderá não acontecer se a sabedoria do medo não for revelada. E como poderá ser revelada sem a possibilidade de narrá-la? Gagnebin ajuda a pensar sobre isso com a seguinte reflexão:

Ora, se morrer e narrar tem entre si laços essenciais, pois a autoridade da narração tem sua origem mais autêntica na autoridade do agonizante que abre e fecha atrás de nós a porta do verdadeiro desconhecido, então declínio histórico da narração e recalque social do morrer andam juntos. Não se sabe mais contar e, como o caçador Gracchus de Kafka, acontece também que não se consegue mais morrer. Seguindo as orientações de Benjamin, podemos então ariscar a hipótese de que a construção de um novo tipo de narratividade passa, necessariamente, pelo estabelecimento de uma outra relação, tão social como individual, com a morte e com o morrer (GAGNEBIN, 1994, p. 74).

Nessa “outra relação”, o que precisa ser restabelecida é a capacidade de contar, de narrar, que foi se perdendo aos poucos, até chegar ao seu fim na modernidade. Encontramos alguns apontamentos que poderiam levar a essa outra relação com a morte em Herbert Marcuse (1898-1979), no seu livro *Eros e Civilização* (1955), que Charles Feitosa inteligentemente dele se apropria para fazer as suas observações. De acordo com Feitosa, o que Marcuse afirma é que “em uma sociedade onde as pessoas pudessem viver em condições não repressivas, gozando de liberdade de trabalhar e de ter prazer, todos poderiam aceitar morrer em paz” (FEITOSA, 2004, p. 181). A tese de Marcuse sobre esse tema e que nos ajuda a pensar sobre a problemática da morte em sua relação com a narração é: “as pessoas podem morrer sem terror, quando elas sabem que aquilo que elas amam está protegido da miséria e do esquecimento” (MARCUSE, Apud, FEITOSA, 2004, p. 181).¹² Proteger do esquecimento é a função da memória que continuará ativa, desde que continue sendo alimentada pelas narrativas.

Benjamin percebe essas mudanças na vida das pessoas e as encara com certa preocupação, um pouco dessa preocupação aparece estampada no poema de Brecht, citado por Benjamin, chamado *Apague os Rastros*. Assim diz a primeira e a última estrofe do poema:

Separe-se de seus amigos na estação
De manhã vá à cidade com o casaco abotoado
Procure alojamento, e quando seu camarada bater:
Não, oh, não abra a porta
Mas sim
Apague as pegadas

Cuide, quando pensar em morrer
Para que não haja sepultura revelando onde jaz
Com uma clara inscrição a lhe denunciar
E o ano de sua morte a lhe entregar

¹² Nas observações de Marcuse há importantes contribuições que podem ser usadas para enriquecer as análises sobre o conceito de narração, no entanto, para não misturarmos muitas ideias, de diferentes autores, não aprofundaremos aqui neste trabalho as concepções de Marcuse.

Mais uma vez
Apague as pegadas
(Assim me foi ensinado).¹³

Esse poema, que segundo Gagnebin é o primeiro do *Manual para Habitantes das Cidades*, é, de acordo com a filósofa, “uma réplica áspera a esse desejo do indivíduo burguês de deixar um rastro no mundo” (GAGNEBIN, 1994, p. 69). Embora seja citado por Benjamin mais para refletir sobre a pobreza da experiência, serve para refletir também sobre o sentido amplo que envolve a morte e a narração. É um poema exemplar, segundo Gagnebin, pois, “descreve na sua crueldade as condições de vida anônima da maioria dos habitantes de grandes cidades, denunciando, simultaneamente, os bastidores de um palco no qual se poderia ainda encarar o espetáculo ingênuo da doçura de viver (espetáculo burguês, segundo Brecht)” (GAGNEBIN, 1994, p. 70). O poema abre as cortinas e mostra o palco onde a modernidade se apresenta. Nele, não há mais espaço para a experiência, portanto, não há mais narrativas. A rememoração não mais acontece e a linguagem passa a estar comprometida. Gagnebin chama atenção para as últimas palavras entre parênteses, elas indicam “cronicamente, que a única experiência que pode ser ensinada hoje é a da sua própria impossibilidade, da interdição da partilha, da proibição da memória e dos rastros até na ausência de túmulo” (GAGNEBIN, 1994, p. 70). Esse poema revela um sentimento e um comportamento comum da modernidade: individualista, revelador de um desejo burguês de deixar rastros através do *ter*, da materialidade, dos objetos e não de uma vida marcada por experiências relembradas graças às narrativas.

A contribuição da narração para a educação, portanto, pode ser percebida e efetivada na relação com outras práticas, nas quais a memória, a experiência (*Erfahrung*) e a linguagem se fazem presentes e são vivenciadas de acordo com o sentido que Benjamin dá a esses conceitos. Uma narrativa precisa então, conferir sentido à história humana, ela precisa, através de conselhos, transmitir ensinamentos, ajudando as pessoas a se encontrarem, a saber quem foram e o que são. Ela precisa mostrar a relação que existe entre presente, passado e futuro. Esse tipo de narrativa vai além das informações jornalísticas e do conteúdo do romance moderno, trazendo presente a possibilidade de enfrentar os medos e os desafios. Seguindo o

¹³ O poema completo pode ser encontrado no livro *História e Narração em Walter Benjamin*, de Jeanne Marie Gagnebin. A autora ainda cita a obra original de Brecht, de onde o poema é extraído. (GAGNEBIN, 1994, p. 69)

exemplo dos contos de fada, ela traz consigo a capacidade de fazer com que os seres humanos encontrem sentido em seus caminhos pessoais e sociais.

Trazer para o campo da educação as discussões de conceitos como o da narração poderá ser uma excelente opção para enriquecer diferentes projetos pedagógicos e contribuir para o processo educacional de todo ser humano, independentemente do contexto em que vive. Nesse sentido, embora Benjamin não tenha elaborado um conceito de narração voltado à pedagogia, as possibilidades que as narrativas trazem, de acordo com o seu entendimento, para o processo educacional do ser humano são, com certeza, grandes instrumentos para a busca da emancipação humana via educação.

LINGUAGEM E INTERMEDIACÃO PEDAGÓGICA

Ao conceber a linguagem como uma característica essencialmente humana, os seres humanos passaram a descrever teorias e elaborar pensamentos que justificassem essa afirmação. No entanto, embora tais explicações tenham sido usadas na biologia e outras respeitadas áreas da ciência para se tornarem realmente convincentes em relação ao que descobriam e concluíam, a linguagem nunca deixou de ser analisada, seja por linguístas, filósofos ou outros estudiosos do assunto. A abrangência do que é a linguagem, como surge, qual o seu sentido e qual é a sua capacidade, historicamente tem gerado curiosidades e interrogações. Devido aos inúmeros questionamentos e também às conclusões e tudo aquilo que a envolve é que ela mantém-se na pauta e enriquece importantes e necessários debates acerca dessa temática.

Por meio da linguagem, os indivíduos interagem uns com os outros e com o meio onde vivem, podendo, graças às representações que criam, transformar a realidade ao mesmo tempo em que são transformados por ela. “As palavras, as imagens, os gestos, os sons, representando idéias, conseguem fixar na memória coisas que não estão, física e temporariamente, ao alcance dos sentidos, mas que se tornam novamente presentes à consciência pelo simples ato da imaginação” (SOUZA, 1995, p. 102). Nessa perspectiva, os membros da espécie *homo-sapiens-sapiens* podem ser vistos a partir de sua condição de sujeitos e autores de um mundo em construção. “Através da linguagem, cria-se um mundo estável de idéias que permite aos indivíduos moverem-se no tempo, lembrando o passado, projetando o futuro e respondendo ao presente” (SOUZA, 1995, p. 102). Nota-se, com essas considerações, que o entendimento acerca do uso da linguagem é de fundamental importância dentro de uma investigação sobre a educação e seus processos pedagógicos. Embora existam muitas pesquisas já desenvolvidas e em desenvolvimento sobre esse assunto, é sempre importante aprofundá-lo e fazer novas leituras. É na linguagem que se busca, muitas vezes, a sustentação para o desenvolvimento de muitas outras teorias no campo da educação.

O debate em torno da questão da origem da linguagem (e das diferentes línguas) foi especialmente intenso no final do século XVIII e início do XIX. “Ele foi marcado pelos avanços da filosofia e pelo nascimento da gramática comparada das línguas indo-européias” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 23). Nesse sentido, com o intuito de contribuirmos e aprofundarmos o debate sobre o tema, propomos um estudo sobre a linguagem acompanhada

da intermediação pedagógica que dela se faz. Para tanto, direcionaremos e fundamentaremos a análise para o conceito de linguagem proposto por Walter Benjamin. Acreditamos que a teoria da linguagem benjaminiana ainda não foi desvendada e esclarecida a ponto de poder ser entendida como um instrumento contribuinte de um processo educacional emancipador. Por essa razão, concentraremos nossas atenções sobre ela.

Fazer uma investigação sobre o conceito de linguagem em Benjamin significa deixar-se conduzir pelas proposições reflexivas de um teórico que deseja fugir das armadilhas do reducionismo intelectual. Por esse motivo, é necessário um olhar criterioso sobre as diversas reflexões e escritos que desenvolve. Isso significa dizer que, embora o foco da investigação esteja centrado na linguagem, não deixaremos de observar outros aspectos da obra benjaminiana. Se considerarmos a forma diferenciada de explicação e interpretação que Benjamin faz dela, sua função e seu emprego, concluiremos que um breve passeio sobre outros elementos da sua obra é necessário para justificar a presença da intermediação pedagógica que poderá servir não apenas para instrumentalizar a linguagem, mas também para transformá-la em um meio de libertação, que é o desejo de Benjamin. Analisar, portanto, a linguagem acompanhada da intermediação pedagógica, implica em mostrar de que forma ela pode contribuir através de mecanismos educacionais para a emancipação humana.

O caminho que trilharemos inicia com a compreensão sobre a origem da linguagem. Em seguida, guiado pelo pensamento de Benjamin, demonstraremos de que forma ela passa a ser operacionalizada. De posse dessas leituras, estabeleceremos um diálogo com o próprio autor, mas também com outros autores, sobre as consequências da instrumentalização da linguagem e as possíveis saídas para uma práxis pedagógica na qual a linguagem é contribuinte de um processo educacional libertador.

Benjamin escreveu vários ensaios sobre a linguagem. Alguns de seus estudiosos, dentre eles, Jeanne Marie Gagnebin, dividem esses ensaios em dois grupos: no primeiro encontram-se os escritos da juventude, “fortemente influenciados pela mística judaica onde se destacam as obras: *Da linguagem em Geral e da Linguagem do Homem* (1916), e *A tarefa do Tradutor* (1921)” (GAGNEBIN, 2005, p. 95). No segundo grupo destacam-se “dois textos curtos escritos depois de 1933, que pertencem, portanto, à sua assim chamada fase materialista. São eles: *Doutrina do Semelhante* e *Sobre a Capacidade Mimética*” (GAGNEBIN, 2005, p. 95). Gagnebin acrescenta que nesses dois últimos textos “Benjamin esboça uma teoria da *mimesis* que também é uma teoria da origem da linguagem” (GAGNEBIN, 2005, p. 95).

O ponto de partida de Walter Benjamin é a diferenciação entre a *linguagem em geral* e a *linguagem humana*, apresentado no ensaio de 1916¹⁴, que assume um papel central na sua teoria da linguagem. A partir dessa produção Benjamin criou as bases para outras elaborações inclusive para as reflexões posteriores que fez sobre a ela. Esse trabalho “serviu de modelo de todas as demais obras relevantes, funcionando, assim, como um esquema fundamental de outras obras” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 80). Ao apresentar, através do ensaio de 1916, suas observações sobre a linguagem, Benjamin trouxe à baila um assunto que passou a ser interpretado como sendo a sua *filosofia da linguagem*. Para o autor, aquilo que é comunicado *na* linguagem e aquilo que é comunicado *através* da linguagem, tem diferença. Assim, como também, há diferença entre a linguagem originária, o ato de nomear e a dimensão instrumental da linguagem. O esclarecimento e a diferença desses conceitos são necessários para a compreensão da filosofia da linguagem benjaminiana.

É importante apontar, em um estudo sobre a filosofia da linguagem benjaminiana, a sua ligação com a teologia judaica. É com base nela que Benjamin encontra argumentos para teorizar sobre a língua adâmica e a queda do pecado original que leva à confusão linguística de *Babel*¹⁵. Após um resgate da origem da linguagem e uma diferenciação entre linguagem em geral e linguagem dos homens, Walter Benjamin passa a preocupar-se com a linguagem humana e com a instrumentalização dela. As interrogações que angustiam Benjamin a esse respeito são compreensíveis se considerarmos as seguintes considerações:

O homem é assim, essencialmente, um ser de linguagem, mas a linguagem, que o define, lhe escapa de maneira igualmente essencial. Este movimento de disponibilidade e de evasão explica também porque a linguagem humana não pode ser reduzida a sua função instrumental de transmissão de linguagens: os homens já nascem num mundo de palavras das quais não são os senhores definitivos; só quando desistem desta ilusão de senhoria e de dominação para responder a esta doação originária, só então eles, verdadeiramente, falam (GAGNEBIN, 1994, p. 25).

¹⁴ De acordo com Seligmann-Silva, “a reflexão sobre a linguagem percorre praticamente toda extensão dos escritos de Walter Benjamin. Entretanto, numa carta a Martin Buber, de julho de 1916, encontramos o que pode ser considerado como um dos primeiros documentos acerca desta ocupação com o problema da linguagem. Nessa carta, Benjamin recusa um convite de Buber para participar da recém criada revista *Der Jude* sob alegação da sua discordância quanto ao conteúdo do primeiro número da revista (de cunho sionista). É a partir desta discordância que ele elabora uma reflexão e até mesmo uma teoria acerca da dignidade da linguagem”. (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 79-80).

¹⁵ Sobre esse assunto, John Milton esclarece que: em ‘Des Tours de Babel’, um ensaio baseado em sua leitura de ‘A Tarefa do Tradutor’ de Benjamin, Jacques Derrida desenvolve as ideias de Benjamin quanto à lenda bíblica da Torre de Babel. Usando a tradução literal da Bíblia de André Chouraqui, reinterpreta a história. Quando os semitas tentam construir uma torre com seu topo no céu, onde eles ‘farão um nome para si’, Yahweh dispersa-os, proclamando seu nome, “Bavel”, “confusão”, que confunde o lábio de toda terra (MILTON, John. **Tradução: teoria e prática**. 1998, p. 161).

Em relação à linguagem em geral e, mais especificamente, sobre a origem das línguas, Seligmann-Silva afirma que esse tema é, em Benjamin, “uma modalidade da questão da essência da linguagem ligada ao seu caráter mágico, ‘oculto’ e imediato” (GAGNEBIN, 1994, p.25). Aqui já se pode notar que as discussões que envolvem a problemática da linguagem precisam ser amplamente discutidas, pois segundo Benjamin,

Toda expresión de la vida espiritual del hombre puede concebir-se como una especie de lenguaje, y este enfoque provoca nuevos interrogantes sobre todo, como corresponde a un método veraz. (...). En una palabra, cada comunicación de contenidos espirituales es lenguaje, y la comunicación por medio de la palabra es solo un caso particular del lenguaje humano. (...) No existe evento o cosa, tanto en la naturaleza viva como en la inanimada, que no tenga, de alguna forma, participación en el lenguaje, ya que está en la naturaleza de todas ellas comunicar su contenido espiritual. (BENJAMIN, 2001, p. 59).

O que percebemos a partir dessas palavras é que fica evidente a presença de uma concepção teológica sobre a origem da linguagem. Essa influência teológica contribuiu para que a teoria da linguagem de Benjamin fosse alvo de críticas que a colocaram, pelo menos em alguns momentos, em degraus inferiores, considerando-a como não científica. Um outro dado interessante a ser destacado nesse início de capítulo, no tocante à filosofia da linguagem desenvolvida por Benjamin, é a sua proximidade com a teoria romântica da linguagem. Fica quase impossível não notar e não admitir as inúmeras afinidades entre Walter Benjamin e os românticos¹⁶. Gagnebin ressalta que tais afinidades podem ser reagrupadas em dois eixos principais:

Primeiro, uma filosofia da linguagem que repousa sobre uma concepção não-instrumental da linguagem e sobre uma teoria soteriológica da crítica e da tradução; segundo, uma filosofia da história que busca uma relação não meramente causal, mas sim, mais de intensidade entre a verdade de uma obra e a sua inserção histórica no horizonte mais amplo de um “messianismo romântico”, que deseja pensar ao mesmo tempo religião e revolução (BENJAMIN, 1993, Capa)¹⁷.

¹⁶ Seligmann-Silva afirma que as referências de Benjamin ao grupo dos românticos de Jena remontam, nas suas cartas publicadas, ao ano de 1911. Mas é numa carta de 1916 a Martin Buber que se pode notar o valor que ele atribuía a este grupo de autores. Ele afirma aí só conseguir citar um único modelo de revista objetiva: a *Athenäum*, de Friedrich e August Schlegel. Esta admiração pela *Athenäum* fez com que ele se aprofundasse no estudo das obras de F. Schlegel e Novalis nos anos de 1917 e 1918, estudo este que culminou na execução da sua tese sobre estes autores. (SELIGMANN-SILVA, Márcio. In: O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão. 1993, p. 12).

¹⁷ GAGNEBIN, Jeanne Marie, In: BENJAMIN, Walter. O Conceito de Crítica de Arte no Romantismo Alemão. 1993, contracapa.

Embora estejam resumidas em dois eixos principais, conforme foi destacado, perceberemos que são muitas as afinidades entre eles. Sobre elas, porém, assim como sobre outras aproximações e influências entre ambos, falaremos no decorrer do texto. O que precisamos deixar claro é que, distante dessas polêmicas, seja sobre a influência teológica na construção da teoria da linguagem benjaminiana, seja sobre a influência romântica, nossa preocupação está em mostrar as contribuições da linguagem através da intermediação pedagógica que dela se faz e se pode fazer, é esse o nosso enfoque e com ele esperamos estar dando continuidade ao desejo de Benjamin, ou seja, o desejo em não conceber a linguagem como um simples conjunto de signos que serve apenas para transmissão de mensagens, Benjamin queria ir além e mostrar que a linguagem não pode somente se instrumentalizar e admitir que está em dia com sua função, ela é e pode muito mais, conforme veremos.

Dentro dessa ideia introdutória, percebemos que Benjamin demonstra estar preocupado com uma possível redução da linguagem a um simples meio de transmissão de conteúdos. Em caso de isso ocorrer, ela não poderá ser descoberta em sua verdadeira essência e eficácia. Começamos, então, a compreender por que o autor apresenta e dá um destaque especial ao caráter mágico da linguagem, que seria superior ao caráter instrumental. “Lo medial refleja la *inmediatez* de toda comunicación espiritual y constituye el problema de base de la teoría del lenguaje. Si esta *inmediatez* nos parece mágica, el problema fundacional del lenguaje sería entonces su magia” (BENJAMIN, 2001, p. 61). Descobrir e entender qual é o fundamento dessa magia parece ser o ponto chave para compreender o conceito de linguagem benjaminiano.

Uma das possibilidades para esse entendimento está naquilo que Benjamin fala sobre a essência espiritual dos objetos e o que eles comunicam. De acordo com Seligmann-Silva, o próprio Benjamin nas notas preparatórias do texto sobre a linguagem explica que: “a essência espiritual dos objetos deixa-se comunicar apenas de modo deficiente na sua ‘essência lingüística’ pois os objetos são mudos e, portanto, não há uma sobreposição neles entre a essência espiritual e a linguagem” (BENJAMIN, Apud SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 80).

Sobre essas duas possibilidades – a essência espiritual e a lingüística – Benjamin afirma que “la distinción entre entidad espiritual y la lingüística em que se comunica, es lo más fundamental de una investigación teórica del lenguaje” (BENJAMIN, 2001, p. 60). Para melhor esclarecer essa proposição o autor parte de uma pergunta: o que comunica a linguagem? E, respondendo ao questionamento afirma: “la respuesta a la pregunta: que comunica el lenguaje?, sería: cada lenguaje se comunica a si mismo. (...) El comportamiento

del lenguaje nos lleva a concluir que la entidad lingüística de las cosas es su lenguaje” (BENJAMIN, 2001, p. 60). Entretanto, Benjamin faz outro esclarecimento:

Es fundamental entender que dicha entidad espiritual se comunica *en* el lenguaje y no *por medio* del lenguaje. No hay, por tanto, un portavoz del lenguaje, es decir, alguien que se exprese *por* su intermedio. La entidad espiritual se comunica en su lenguaje y no través de él. Esto indica que no es, desde afuera, lo mismo que la entidad lingüística. La entidad espiritual es idéntica a la lingüística sólo en la medida que su comunicabilidad; lo comunicable de la entidad espiritual es su entidad lingüística. Por lo tanto, el lenguaje comunica la entidad respectivamente lingüística das cosas, mientras que su entidad espiritual solo transluce cuando esta directamente resuelta en el ámbito lingüístico, cuando es comunicable (BENJAMIN, 2001, p. 61).

Posta as semelhanças e as diferenças entre entidade linguística e espiritual, percebemos, conforme Benjamin deixa transparecer, que a comunicabilidade é a razão pela qual a essência espiritual das coisas se expressa na essência linguística. Dessa forma, a conclusão do autor é a seguinte: “não existe um conteúdo da linguagem; enquanto comunicação a linguagem comunica uma essência espiritual, isto é, uma pura e simples comunicabilidade” (SELGMANN-SILVA, 1999, p. 81). No que tange à linguagem em geral e as explicações de Benjamin quanto à origem da mesma, vimos que a linguagem das coisas é a própria essência linguística que se comunica ao homem. “Aplicada a los seres humanos, la frase que afirma que la entidad lingüística de las cosas es su lenguaje, se transforma en ‘la entidad lingüística de los hombres’. Y no significa que el ser humano comunica su propia entidad espiritual en su lenguaje” (BENJAMIN, 2001, p. 61-62). Antes de entrarmos, porém, definitivamente no item “linguagem do homem”, é importante esclarecer os níveis de desdobramento da linguagem dos quais o filósofo fala. Nas palavras de Seligmann-Silva encontramos uma explicação sobre esses níveis. De acordo com ele, Walter Benjamin descreve três níveis nos quais a linguagem se desdobra, “a linguagem divina criadora, a linguagem nomeadora do homem (paradisiaco, de Adão) e a linguagem (ou, para usar uma diferenciação possível no português, a língua) decaída, plural, marcada por uma relação externa com as coisas” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 82).

Quanto à caracterização da linguagem divina, esta pode ser sintetizada na não separação entre o nome e a coisa. Nesse caso, a linguagem é o próprio ser. Já quanto à linguagem nomeadora dos homens, Benjamin busca nas explicações bíblicas, argumentos para justificá-la:

Pelo verbo, o homem está ligado à linguagem das coisas. O verbo humano é o nome das coisas. Assim não se pode mais aceitar a concepção que corresponde à visão burguesa da linguagem, segundo a qual a palavra *wort* liga-se de modo acidental com a coisa, que ela seria um signo das coisas (ou do conhecimento delas) estabelecido por qualquer convenção. A linguagem nunca fornece *simples* signos. Mas também é um engano a recusa da teoria burguesa da linguagem através da teoria mística. Segundo ela, com efeito, a palavra é pura e simplesmente a essência da coisa. Isto é falso, porque a coisa em si não possui nenhuma palavra, ela foi criada a partir do verbo divino e é conhecida pelo nome segundo o verbo humano. (BENJAMIN Apud SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 82).

Dentro dessas considerações, encontramos apontamentos sobre aos três níveis de desdobramento da linguagem recentemente expostos. Porém, ainda precisamos clarear algumas observações sobre um dos níveis – a linguagem das coisas. Sobre essa forma de linguagem é importante, num primeiro plano, ter ciência de que a faculdade de nomear faz do homem um ser especial, com privilégios, isso por quê, segundo Benjamin, é a partir da nomeação das coisas feita pelo homem que a criação divina completa-se. Entretanto, o autor atenta para uma distinção necessária entre a linguagem das coisas e a linguagem dos nomes: “el lenguaje es la entidad espiritual por excelência del hombre. Solo por ello la entidad espiritual de los hombres es la única integramente comunicable de entre todas las formas espirituales de ser. Esto fundamenta asimismo, la distinción entre el lenguaje humano y el de las cosas” (BENJAMIN, 2001, p. 63).

Nesse contexto é possível afirmar que a linguagem das coisas é nada mais que a própria essência linguística das coisas que se comunica ao homem e, no tocante à linguagem do homem, é com e através de palavras que ele comunica sua essência espiritual. Em decorrência destas determinações, observa-se que as coisas da natureza comunicam-se ao homem através da comunicabilidade que existe entre entidade espiritual e linguística, ao mesmo tempo. No entanto, quando o homem nomeia, a essência espiritual do homem, com o nome, transmite-se ao criador (Deus). Com esse pensamento, Benjamin aproxima-se do seu objetivo maior, ou seja, a conclusão de que ao transmitir a sua essência linguística a Deus, o homem liberta a linguagem humana de uma concepção instrumental, concepção essa que, por vezes, ele também a chama de concepção burguesa da linguagem. Assim, do mesmo modo que encontramos uma essência da linguagem nas coisas e acontecimentos, também encontramos uma essência na linguagem humana que comunica antes desta instrumentalizar-se. É essa certeza que levou Benjamin a desenvolver uma teoria da linguagem na qual o propósito central está em libertar toda linguagem do caráter instrumentalista.

Embora possam existir muitas divergências sobre a linguagem, a partir dos estudos feitos desde antiguidade, as diferentes teorias concordam em um ponto: a linguagem é a forma propriamente humana da comunicação que possibilita a relação com outros e com o mundo. Walter Benjamin, como vimos, também deu sua contribuição. Nas análises que fez sobre a origem dela, a diferença entre linguagem humana e linguagem das coisas e a sua constante preocupação quanto à instrumentalização da linguagem, trouxe presente um novo fator, extraído das influências místicas/teológicas e materialistas. A concepção *mágica* da linguagem aparece em Benjamin para resgatar e ressaltar a amplitude na capacidade de comunicar que a linguagem tem. Para Kátia Muricy, Benjamin entendia que:

A linguagem humana não se restringe à expressão verbal, ao uso da palavra para exprimir conteúdos mentais, mas se estende a domínios não verbais. Conteúdos mentais já são linguagem e, mais do que isto, a linguagem não é só linguagem humana, como comunicação de conteúdos verbais e não verbais. Benjamin considera o que chama de *linguagem em geral*, a expressão, em todos os seres, da vida espiritual. Tudo o que aparece, todas as coisas existentes, tem uma linguagem (MURICY, 1998, p. 98).

Retomamos esse assunto da linguagem humana e linguagem em geral para pontuar algumas coisas sobre a magia da linguagem. Dando sequência à ideia da força e abrangência da linguagem discutida por Benjamin e adiantando um esclarecimento sobre o que compreende essa linguagem mágica, Muricy escreve que “o caráter mágico da linguagem é a sua imediaticidade na manifestação do que é comunicável da essência espiritual” (MURICY, 1998, p. 100). Condicionado por esse imediatismo, diz Muricy, “um outro aspecto caracteriza a magia da linguagem – a sua infinitude” (MURICY, 1998, p. 100). A crítica benjaminiana à instrumentalização da linguagem tem a ver com essa ideia, isso por quê, ao analisar esse caráter mágico da linguagem, Benjamin não a concebe como meio de transmissão de conteúdos. Se assim fosse, quando ela passasse a ser um simples meio instrumentalizado somente para esse fim, ela não cumpriria com o seu verdadeiro papel. Nesse sentido, é correto afirmar, que a linguagem, para Benjamin “deve funcionar como um *médium* onde se manifesta imediatamente uma essência espiritual, ela não pode ser limitada, porque o que comunica não é mensurável. Portanto, imediaticidade e infinidade determinam a magia da linguagem” (MURICY, 1998, p. 100).

Uma outra importante observação que precisa ser feita, para melhor compreendermos a teoria benjaminiana da linguagem, é sobre a intenção do autor ao fazer as aproximações da

linguagem com a religião, conforme já tivemos a oportunidade de perceber. A ligação que Benjamin faz da linguagem com a religião, em uma primeira leitura, poderia tirar o caráter racional de sua teoria. No entanto, tem para ele um importante significado. De acordo com Muricy, “se Benjamin atribuiu à linguagem um caráter religioso é para fazer frente a sua degradação em signo e à banalização do seu uso utilitário nas sociedades modernas” (MURICY, 1998, p. 101). Da mesma forma, esclarece Muricy, quando Benjamin fala da linguagem nomeadora, dizendo que o homem, através da linguagem, é o único ser que pode nomear e transfere a Deus a capacidade de libertar a linguagem da instrumentalização, já que a essência está nele e com ele, novamente o que o autor está querendo é dar ênfase à ideia de que a linguagem não pode e não deve “servir de meio de troca intersubjetiva de informações ou conteúdos significativos quaisquer” (MURICY, 1998, p. 101).

O pano de fundo de todas essas observações pode ser percebido através de dois pontos fundamentais de sua teoria da linguagem: o primeiro é a apresentação e fundamentação do caráter mágico da linguagem que não deixa que ela se transforme em um simples meio de repasse de conteúdos e o segundo ponto é a sua preocupação com a instrumentalização da linguagem. O esforço de Benjamin está direcionado para esses pontos com o objetivo de exaltar o primeiro e combater o segundo.

Embora Benjamin não enxergasse somente coisas negativas no desenvolvimento da humanidade, na crítica que fez à modernidade, sempre deixou claro quais eram as suas preocupações, segundo as quais, a obsessão com o progresso e o desenvolvimento aliena as pessoas e arranca delas a cultura e a magia da linguagem ou até a própria linguagem. Isso acontecendo, elas perdem a capacidade de construir suas próprias histórias. É por isso que ao tratar da linguagem, suas preocupações centravam-se no mau uso da mesma. Por esse motivo, segundo Muricy, ele entendia que “Considerar a linguagem a partir do seu uso trivial, na experiência cotidiana de troca de informações ou na comunicação de conteúdos verbais de qualquer natureza, é próprio do que Benjamin chama de concepção burguesa da linguagem” (MURICY, 1998, p. 101). O objeto de estudo de Benjamin, que o levava a essas preocupações, era a própria sociedade europeia do século XIX, a partir das formas intrumentalizadas com que a linguagem se manifestava na arte, no cinema, na literatura, etc.

Até aqui tivemos como preocupação expor, mesmo que de forma não aprofundada, os eixos norteadores da filosofia da linguagem benjaminiana. Obviamente precisamos ainda melhor esclarecê-los. Entretanto, para nos mantermos fiéis ao objetivo da investigação, passaremos às observações sobre a intermediação pedagógica.

A amplitude do termo *intermediação pedagógica* exige cuidado e delimitação quando dele fazemos referência. Não queremos reduzi-lo, muito menos usá-lo de forma indevida e imprecisa. No entanto, para dar um sentido às investigações que aqui estão sendo feitas, precisamos esclarecer seu emprego. Assim sendo, analisaremos de forma sintética os textos que o próprio Benjamin escreveu sobre a linguagem: *A Tarefa do Tradutor* e *A Doutrina do Semelhante*. Juntamente com esses dois textos, atentaremos para os escritos de Benjamin - *Sobre a Capacidade Mimética* - para tentar visualizar algumas das formas pelas quais a intermediação pedagógica faz sentido e precisa ser entendida¹⁸.

No texto *A Tarefa do Tradutor*, percebemos a importância de ter presente, no ato de traduzir, a noção de amplitude e significância de uma língua em correspondência a outra. Benjamin acredita que “o tradutor - do mundo, ou seja, o poeta e o filósofo, assim como o tradutor de textos - deve, portanto, sempre ter na mira a linguagem originária”¹⁹. A crença do filósofo sobre o papel do tradutor é de que “traduzir é, de modo manifesto, algo filológico, como o caracterizar; ambos vinculam-se à arte, mas, também à ciência. - toda tradução é *transplante* ou *transformação* ou ambos. [...] toda verdadeira tradução deve ser um rejuvenescimento” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 33). Seligman-Silva afirma que Benjamin “não apenas fundou um conceito forte de tradução, como também expandiu esse conceito, que passou então a funcionar como um operador em vários dos seus conceitos centrais, tais como a leitura, o de alegoria, o de citação, o de reprodução” (SELIGMANN-SILVA, 1999b, p. 16). Dentro desse cenário apresentamos o tradutor como um mediador, alguém que vivencia, no sentido amplo do termo, a intermediação pedagógica da linguagem.

Entre as ideias centrais que influenciam a tarefa do tradutor, destacam-se a já comentada lenda bíblica da *Torre da Babel* e o mito *cabalístico* da *Ursprache* (língua pura), a língua falada por todos os homens antes de *Babel*; a maneira pela qual uma tradução poderia mudar completamente o sentido de uma obra e a importância de traduzir mais a forma que o conteúdo.

Em relação às observações acerca da lenda bíblica sobre a *Torre de Babel*, encontramos, entre outras consequências, aquela que justifica a necessidade da tradução. Ao serem dispersos por Deus, devido à vontade que tiveram em construir uma torre com o seu topo no céu, onde fariam um nome para si, os homens passaram a não mais se entender, pois,

¹⁸ É de bom tom que nesse momento façamos um esclarecimento: não faremos aqui um julgamento da forma ideal ou aconselhável de uma intermediação pedagógica.

¹⁹ Aqui, de acordo com Seligmann-Silva, vale acrescentar que “a noção de origem é também na teoria da tradução desvincilhada de qualquer reverberação ontológica ou cronológica. Antes o próprio original é visto como uma tradução. Não há uma origem absoluta” (BENJAMIN Apud SELIGMANN-SILVA, 1993, p. 33).

diante dessa ousadia, Yahweh dispersou-os, “proclamando o seu nome, ‘Bavel’, ‘confusão’, que confunde o lábio de toda terra” (DERRIDA, Apud MILTON, 1998, p. 161). A consequência da tentativa de aproximação do homem com Yahweh tem como resultado essa ‘confusão’ na qual e com a qual os homens passam a envolver-se. Dada essa situação, “a tradução torna-se necessária e impossível” (DERRIDA, Apud MILTON, 1998, p. 161). Isso por quê, “para comunicar-se, as nações terão de traduzir, mas será impossível alcançar a unidade que existia antes da construção da torre. O homem lutara para alcançar a única língua, mas este estado de perfeição nunca será alcançado” (DERRIDA, Apud MILTON, 1998, p. 161).

Ao resgatar algumas metáforas de Benjamin, Derrida nos coloca a par da noção de intermediação pedagógica que surge com a tradução. Uma dessas metáforas ressalta que a tradução “transmite uma pós-vida à obra original; dá à luz uma nova linguagem [...] no original o conteúdo e a forma tem uma certa unidade ‘como fruto e casca’ na tradução a linguagem envolvia seu conteúdo como uma capa real com pregos grandes” (DERRIDA Apud MILTON, 1998, p. 162).²⁰ De acordo com a interpretação de Derrida, verifica-se que independentemente da qualidade da tradução, a linguagem não consegue transmitir aquilo que está no núcleo, no coração do original. Para Derrida “é este coração que prende a fruta à casca, e que é intocável, além do alcance e invisível” (DERRIDA, Apud MILTON, 1998, p. 162). Entretanto, acrescenta o autor, “a capa real, a tradução trabalha sua língua, faz pregos, molda formas, costura, faz a bainha, acolchoa e borda, mas está sempre a alguma distância do original” (DERRIDA, Apud MILTON, 1998, p. 162).

Para não tornar mais complexa essa teoria da tradução, é preciso que estejamos sempre atentos à tarefa do tradutor, tarefa essa que é a preocupação de Benjamin quando fala em traduzir. A revelação dessa complexidade pode ser percebida na relação entre duas ideias, uma que aponta a tradução como um pressuposto de mudança, “um movimento que tem a aparência de vida como uma vida depois da vida, porque a tradução também revela a morte do original” (MILTON, 1998, p. 165). E a outra destaca que apesar da não condição da linguagem em transmitir o original e da tradução também revelar a morte do original, “não se

²⁰ Sobre esse mesmo assunto, Suzana Kempff Lages, traduz um trecho da obra de Benjamin no qual ele destaca: “em termos mais precisos, pode-se definir esse núcleo essencial como aquilo que numa tradução não pode ser traduzido. Pode-se extrair da tradução o quanto se puder em termos de informação e traduzi-lo, e ainda assim, permanecerá intocável no texto aquilo a que se dirigia o trabalho do verdadeiro tradutor. Esse elemento não é traduzível como a palavra poética do original, pois a relação entre língua e conteúdo é completamente diversa no original e na tradução. Pois, se no original eles formam uma certa unidade, como casca e fruto, na tradução, a linguagem recobre seu conteúdo, em amplas pregas, como um manto real”. Essa tradução encontra-se no texto da autora: Alegoria da Leitura, Figuras da Melancolia: a tarefa do tradutor de Walter Benjamin. In: SELIGMANN-SIKVA, Marcio. Leituras De Walter Benjamin. São Paulo, 1999, p. 54.

pode confiar numa tradução que não leva em conta a forma do original” (MILTON, 1998, p. 172). Diante de todas essas observações, o que permanece é a tese de Benjamin de que a tradução é uma forma. É a partir dessa tese que ele descreve a tarefa do tradutor. O fundamento dessa teoria está na concepção de linguagem desenvolvida por ele.

O que se busca na e com a tradução é a representação ou produção da língua pura, isso significa dizer, de acordo com as considerações benjaminianas, que a tarefa do tradutor é de resgatar em sua própria língua, a língua pura.

Com o ato de re-criar, a tradução possibilita um desvelamento da língua pura, do confronto entre diferentes línguas. Cria-se uma complementaridade que tem o poder de revelar um sentido que poderia estar despercebido na língua do original. Esse sentido revela a língua pura. Aqui é preciso atentar para o fato de que, mesmo sendo a tradução uma forma da forma, não significa a pura reprodução da forma enquanto fidelidade verbal. Na maioria das vezes ela age ao contrário, ou seja, conduzindo à incompreensão do sentido. O que o tradutor precisa compreender sobre esse ponto é que a tradução deve trazer para a forma de sua própria língua, para o seu modelo particular de significar, o significado que é oferecido pelo modo de significar do original. Não cabe, porém, ao tradutor, a tarefa de julgar uma obra, seu papel, antes de qualquer outra coisa, é ser um re-criador, transformador, re-formador, um re-escritor.

Entre todas as discussões sobre a tradução, tradutibilidade e a difícil tarefa do tradutor, o que fica evidenciado é que todo o ‘original’ depende do tradutor para sua sobrevivência, permanecendo em uma constante dívida para com o tradutor. No ensaio sobre a tarefa do tradutor, Benjamin compara o movimento efetuado pela tradução àquele proposto pela noção de crítica dos românticos alemães como “momento da continuidade da vida das obras, isto é, de sua historicidade, e também como momento de uma crítica ideal – complementar, positiva, que opera uma passagem da obra de uma língua para outra” (LAGES, In: SELIGMANN-SILVA, 1999b, p. 50). Posto isso, voltamos para a nossa temática sobre a linguagem, o intuito é clarear a ideia de que ao tentar compreender o conceito de tradução que Benjamin descreve, estamos apresentando elementos que justificam a necessidade de se pensar sobre a intermediação pedagógica da linguagem que se efetiva na e com a tradução.

Contudo, embora a tradução seja indispensável para a sobrevivência do original, preencha um vazio e se reproduza de alguma maneira como obra original, ela ainda continua operando um papel semelhante ao da citação, isso por quê, ambas, citação e tradução, legitimam a partir da linguagem duas esferas, a da origem e a da destruição. Em relação a esse assunto, Susana Kampff Lages afirma que, a tradução “opera à maneira da citação, uma vez

que porta, num primeiro momento, desorganização, desestruturação do original. Somente após um primeiro momento – necessário – de destruição é que a tradução passa a ser reorganização, reestruturação em um novo contexto” (LAGES, In: SELIGMANN-SILVA, 1999b, p. 50). Segundo a autora, Benjamin ainda faz uma comparação entre tradução e o comentário, para ele o comentário “seria uma forma feliz de tradução que evidenciaria a diferença entre as línguas como diferença na *situação* das línguas, ou seja, revelada no contato com o original, como produto de um momento historicamente determinado” (LAGES, In: SELIGMANN-SILVA, 1999b, p. 50). Há, portanto, uma espécie de integração entre a tradução, a citação e o comentário. Nesse sentido, destaca a autora, “é o momento destrutivo o elemento comum às três modalidades de leitura praticadas e defendidas por Benjamin” (LAGES, In: SELIGMANN-SILVA, 1999b, p. 50).

Assim como nos escritos de Benjamin, no decorrer desse capítulo, as expressões origem e original apareceram de forma constante. O aparecimento de tais expressões não é por acaso. Benjamin afirma que o movimento da origem define-se pela restauração, por um lado, e pela reprodução, por outro, e por isso mesmo, é incompleto e inacabado. Gagnebin escreve que “a origem benjaminiana visa, portanto, mais que um projeto restaurativo ingênuo, ela é, sim, uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo” (GAGNEBIN, 1994, p. 17). A não-identidade pela qual o passado volta na história possibilita-nos compreender a insistência de Benjamin para a apreensão de um tempo histórico que tenha sua marca não na cronologia e sim na intensidade dos acontecimentos. Diante dessa realidade, compreendemos também a sua preocupação em relação à difícil tarefa do tradutor. A essência desse preocupar-se pode ser visualizada no fato de que é a ele - o tradutor -, que está dado o papel de médico e/ou salvador da tradição.

As primeiras palavras de Benjamin sobre a *Doutrina Das Semelhanças* parecem ser as mais esclarecedoras em relação ao restante do texto, talvez por apresentarem uma maior acessibilidade quanto à compreensão desse assunto. O que Walter Benjamin afirma, inicialmente, é que “um olhar lançado à esfera do ‘semelhante’ é de importância fundamental para a compreensão de grandes setores do saber oculto” (BENJAMIN, 1994a, p. 108). Contudo, acrescenta Benjamin, “esse olhar deve consistir menos no registro de semelhanças encontradas que na produção dos processos que engendram tais semelhanças” (BENJAMIN, 1994a, p. 108). E, embora o autor destaque que até mesmo a natureza engendra semelhanças, tendo como prova desse fenômeno a mímica, o que precisa ser considerado como indispensável dentro da doutrina das semelhanças é o fato de que é o homem quem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças.

Na afirmação de que um olhar lançado ao semelhante serve para a compreensão do saber oculto, encontramos uma aproximação da teoria da linguagem benjaminiana com as teorias místicas da linguagem. Percebemos essa proximidade quando lemos que, “as teorias místicas da linguagem não se contentam em submeter à palavra oral ao seu campo reflexivo e preocupam-se igualmente com a palavra escrita” (BENJAMIN, 1994a, p. 111). Para o autor, o emprego e a vivência dessas teorias esclarecem a essência das semelhanças extra-sensíveis. É, portanto, “a semelhança extra-sensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito. E o faz de modo sempre novo, originário, irredutível” (BENJAMIN, 1994a, p. 111). Destacamos essas considerações porque elas justificam as suas notas iniciais sobre o saber oculto e também sobre a ligação de sua teoria com uma linguagem mística. A compreensão do extra-sensível é a chave para adentrar no saber oculto.

As posturas do filósofo e filólogo Benjamin foram vistas, inicialmente, por autores contemporâneos seus, entre os quais, Adorno, como perigosa. Gagnebin afirma que em síntese o recado de Adorno a Benjamin sobre esse tema era de que “um pensamento crítico deve ser dialético, não pode ser mimético” (GAGNEBIN, 2005, p. 95), e essa realidade, a presença da faculdade mimética, estava estampada na teoria benjaminiana da linguagem, por isso as críticas.

A respeito da polêmica envolvendo diferentes comentários sobre os conceitos de mimesis, a doutrina das semelhanças e os fundamentos da linguagem de modo geral desenvolvidos por Benjamin, Gagnebin defende que “as suspeitas de Adorno devem ser, ao mesmo tempo, confirmadas e invalidadas” (GAGNEBIN, 2005, p. 95). Para a autora, “se o conceito de mimesis é bem um conceito chave na reflexão benjaminiana, é porque ele tem um papel positivo, muito instigante e, poderíamos afirmar até crítico” (GAGNEBIN, 2005, p. 95). Nesse caso, o pensamento benjaminiano, mesmo não tendo uma visão e noção de totalidade e cientificidade, continua crítico e perturbador. Podemos perceber essa pertinente criticidade em meio à crença do autor de que para a criança, por exemplo, as palavras não são signos fixados pela convenção, mas, primeiramente, sinais a serem explorados. Isso acontece, inclusive, pelo movimento do corpo, através dele, “a criança brinca/representa o nome e assim aprende a falar. O movimento da língua só é um caso particular dessa brincadeira, desse jogo” (GAGNEBIN, 2005, p. 97).

Mas afinal, o que é mimesis? Qual a sua origem? O que significa falar em capacidade mimética da linguagem? As várias leituras feitas e as produções já realizadas sobre o conceito de mimesis mostram diferentes olhares lançados por alguns autores a esse conceito. Entre os

gregos, encontramos em Platão e Aristóteles, significativas divergências em relação a esse assunto. Platão, em seu livro a *República*, aprofunda as reflexões sobre a mimesis através de suas considerações a respeito da arte e do papel que os artistas desempenham. Ele afirma ser - a arte – somente imitação. “Essa imitação (em grego: mimesis), não é para Platão apenas uma reprodução, mas algo inferior e inadequado tanto em relação aos objetos como às idéias que os pressupõem” (FEITOSA, 2004, p. 116). Esse entendimento de Platão sobre a mimesis e a sua incapacidade em proporcionar conhecimento é questionado por Aristóteles que, ao contrário de seu mestre, defende a ideia de que a mimesis é natural ao homem. Sobre esse assunto, Feitosa destaca um trecho da *Poética* de Aristóteles, na qual o filósofo faz a seguinte afirmação: “nós contemplamos com prazer às imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, as representações de animais ferozes e de cadáveres” (ARISTÓTELES, apud FEITOSA, 2004, p. 120). Na interpretação de Feitosa, esse prazer com a arte seria similar ao prazer que o homem também sente quando aprende algo de novo sobre o mundo. De acordo com Feitosa, “a mimesis para Aristóteles não é apenas imitação de coisas já existentes, mas pode ser imitação de coisas possíveis, que ainda não têm, mas que podem ou devem ter realidade” (FEITOSA, 2004, p. 121)

Na modernidade, encontramos uma importante contribuição dos frankfurtianos sobre o emprego da mimesis. Adorno e Horkheimer²¹, por exemplo, fizeram uma dupla investigação do conceito de mimesis. Uma delas está relacionada com a forma aristotélica, segundo a qual, através da imitação há uma identificação com o objeto, e, conseqüentemente, uma catarse ético-pedagógica. De acordo com essa situação, numa primeira abordagem, a mimesis promove o desenvolvimento ontológico do indivíduo, é a primeira forma de relação com o todo.

Numa segunda abordagem, porém, a mimesis é irreflexão imediata, imitação heterônoma, relacionada com o não desenvolvimento desse sujeito e pela sua assimilação direta com a cultura, a qual ele imita e se submete. Na visão de Adorno e Horkheimer, através dessa falsa mimesis, o poder manipula os resquícios nostálgicos da mimesis original para instigar a felicidade perdida. Nesse sentido, o indivíduo passa a ser administrado por um sistema que utiliza técnicas miméticas e cria a falsa ilusão de reencontro com a natureza que lhe foi extirpada. Essa manipulação promove a identificação do indivíduo com o modelo estabelecido. Dessa forma, os indivíduos ficam debilitados quanto a sua capacidade crítica

²¹ Demais considerações a cerca dos escritos de Adorno e Horkheimer podem ser encontradas em *Dialética do Esclarecimento*, obra desses autores, 1985.

frente à realidade, diante disso, o que predomina é a aceitação e identificação com as classes dominantes.

Ainda sobre essa capacidade e influência da condição mimética no aprendizado e desenvolvimento da criança encontramos algumas defesas sobre o movimento mimético no aprendizado da escrita. “Quando a criança começa a escrever, quando ela desenha a letra, ela não só imita o desenho proposto pelo adulto, mas segundo Benjamin, ao escrever a palavra, ela desenha uma imagem (não uma cópia) da coisa” (GAGNEBIN, 2005, p. 98). Nesse contexto de interação, a criança estabelece uma relação figurativa com o objeto.

São pensamentos como esses, fundamentados em análises precisas e responsáveis, que dão valor à teoria benjaminiana e a mantém no campo de estudo, mesmo após as críticas feitas. Caso as ideias anteriormente destacadas sejam verdadeiras, então, esclarece Gagnebin, “compreenderemos melhor porque o conceito de *mimesis* não pode ser simplesmente reduzido aos de magia e regressão” (GAGNEBIN, 2005, p. 101). Dentro desse cenário de relações, movimento e conhecimento, a *mimesis* indica muito mais uma dimensão essencial do pensar, uma dimensão de aproximação não violenta, lúdica e carinhosa, ou seja, uma forma de aprendizado envolvente, semelhante ao prazer suscitado pelas metáforas que é forte e de algum modo nos toca. Em decorrência desse alcance e poder que a linguagem mantém, bem como das limitações históricas de uma compreensão maior e melhor do que ela pode e deve oferecer aos seres humanos, é que estamos realizando esse estudo. Para tanto, pretendemos aprofundá-lo, em consonância com a intermediação pedagógica que da linguagem se faz. As contribuições de Walter Benjamin para a visualização dessa intermediação, em particular a sua *Teoria da Tradução, a Doutrina das Semelhanças e a Capacidade Mimética*, são fundamentais para o sucesso desse empreendimento.

No ensaio *A Doutrina do Semelhante*, no qual Benjamin demonstra que a linguagem possui um dom mimético e que através dele criamos formas e meios de compreensão das coisas, ele destaca os jogos infantis para ilustrar essa situação. Tais jogos são “impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas” (GAGNEBIN, 2005, p. 101). Isso equivale a dizer que a criança cria personagens, ela vai além, inova, transforma, ou seja, “ela não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem” (GAGNEBIN, 2005, p. 101). Através da mimese a criança imita o real, mas deixa-se conduzir por aquilo que sua imaginação deseja.

Ao descrever sobre as forças e as coisas miméticas, Benjamin chama atenção para as transformações ocorridas ao longo do tempo e as modificações que as forças miméticas sofreram por conta dessas mudanças. “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” (BENJAMIN, 1994, p. 109). O que de fato está acontecendo na modernidade, é que, segundo Jobim e Souza, na interpretação de Benjamin, o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o universo dos povos antigos e primitivos. Entretanto, o que interessa é que “essas antigas correspondências, não tendo desaparecido de todo, preservaram-se na linguagem falada, nos símbolos da linguagem escrita e na arte, estando, portanto, contidas na dimensão semiótica da linguagem” (SOUZA, 1995, p. 140).

Como tivemos a oportunidade de ver no ensaio sobre *A doutrina do Semelhante*, Benjamin fez vários apontamentos *Sobre a Capacidade Mimética*. Dessa forma, o que podemos novamente destacar é a distinção feita pelo autor entre dois momentos principais da atividade mimética especificamente humana, o de “não apenas reconhecer, mas de produzir semelhanças. [...] O homem é capaz de produzir semelhanças porque reage segundo Benjamin, às semelhanças já existentes no mundo” (GAGNEBIN, 2005, p. 96). Para Gagnebin, “a originalidade da teoria benjaminiana está em supor uma história da capacidade mimética” (GAGNEBIN, 2005, p. 96). A intermediação pedagógica, nesse caso, é ressaltada pelo fato de que as semelhanças não se apresentam de forma eterna e imutável, mas são descobertas e reinventadas pelo conhecimento humano de maneira diferente, de acordo com épocas, isso implica num conhecimento sobre as diferentes convenções pelas quais a linguagem é envolvida. “Benjamin forja assim o conceito de semelhança não-sensível (*unsinnliche Ähnlichkeit*) e define a linguagem como *grau último* da capacidade mimética humana” (GAGNEBIN, 2005, p. 97).

Notamos que diante do não desaparecimento, mas, da modificação do dom mimético da linguagem, que aconteceu no decorrer da história, cabe ao homem estar atento àquilo que seu pensamento compreende. “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” (BENJAMIN, 1994, p. 109). Atentar para essa realidade significa querer buscar uma forma de superação e entendimento para com essas modificações, é no bojo dessa busca que novamente a intermediação pedagógica da linguagem volta à cena para ser averiguada como uma possibilidade para a compreensão das modificações.

Como se percebe pelo conteúdo até aqui exposto, não encontramos em Benjamin uma teoria com uma sequência descritiva de ideias e proposições didaticamente organizada sobre a

linguagem. No entanto, encontramos em sua reflexão uma profundidade argumentativa quanto ao papel e ao uso da linguagem no mundo moderno. Na busca em compreendê-lo e compreender também as questões que ele aponta sobre o progresso e o desenvolvimento da humanidade a partir da sua filosofia da linguagem, é preciso que se esteja disposto a encarar uma construção teórica no mínimo ousada. Isso por quê, segundo Jobim e Souza, “Benjamin irá se interrogar sobre a essência da linguagem recorrendo à teologia e a mística judaica” (SOUZA, 1995, p. 137). Por outro lado, afirma Souza: “são exatamente esses aspectos aparentemente anacrônicos do seu pensamento que o tornam surpreendentemente atual, além de responsável por uma utopia revolucionária” (SOUZA, 1995, p. 137).

Conforme foi dito na introdução desse trabalho, quando Benjamin questiona a forma instrumental da linguagem, sua preocupação não está em eliminar os instrumentos usados pela linguagem e que possibilitam a comunicação, sua preocupação pode melhor ser percebida nas análises que ele faz dos aprisionamentos pelos quais os homens passam a ser vítimas, quando não conseguem superar essa instrumentalização. Nesse sentido, Souza faz a seguinte afirmação,

Quando a linguagem é utilizada de modo a inibir a revelação da essência mais íntima do homem, ela se torna apenas um instrumento de uma sociedade que encarcera seus indivíduos, sem que estes, muitas vezes, se dêem conta do processo aprisionador que são vítimas. Assim, para se escapar ao maquinismo infernal de uma linguagem que submete o homem à servidão generalizada, é necessário reinventar a própria linguagem, ou melhor, recuperar algo que nela existe, mas que hoje, cada vez mais, vem sendo expulso do seu domínio (SOUZA, 1995, p. 138).

Diante da realidade aprestada e da conclusão de Benjamin de que o homem moderno vive uma verdadeira esquizofrenia entre o discurso proferido e a realidade vivida, fica evidente que um estudo sobre a linguagem, acompanhada de sua intermediação pedagógica, é necessário. A filosofia da linguagem benjaminiana, nesse sentido, é atualizada, merecedora, portanto, de ser trazida para o debate. Justifica-se, dessa forma, a relevância que tem uma investigação acerca dessa temática baseada na teoria da linguagem desenvolvida pelo filósofo Walter Benjamin.

3.1 A Linguagem como condição para a Rememoração, Narração e Experiência

De acordo com as análises feitas no decorrer desse estudo sobre a linguagem, podemos afirmar que ela – a linguagem – é condição fundamental para que a memória possa ser um meio de exploração do passado. Nesse sentido, a linguagem como elemento que caracteriza o ser humano deve ser marcada por sua condição de compreender o ser humano por inteiro. Monteiro nos auxilia nessa discussão dizendo que “compreender o sujeito por intermédio da palavra significa compreender o ato humano como um texto em potencial, reflexo subjetivo de um mundo objetivo, expressão da consciência no contexto dialógico do seu tempo” (MONTEIRO, 1997, p. 157). Os reflexos subjetivos que surgem em meio à objetividade da vida, destacados por Monteiro, mais do que expressão da consciência, significam a existência de um ser inacabado, “mergulhado em sentidos transitórios” (MONTEIRO, 1997, p. 157).

As aproximações da linguagem com o trabalho de rememoração, assim como a reflexão em torno do papel da linguagem na construção do significado e sentido das coisas, condições indispensáveis para o relacionamento e sobrevivência da espécie humana, mostram o quão importante é discutir a experiência, a narração e a linguagem, a partir das concepções benjaminianas. A não instrumentalização da linguagem, dentro desse contexto, ao mesmo tempo em que é favorável para a revitalização da memória, resgate e enriquecimento da experiência através das narrativas, é, também, fruto de todo esse processo. A linguagem, nesse caso, ganha importância por estar ligada a outras manifestações como a arte, o jogo, o simbólico, etc. É por meio dessas representações que o pensamento em relacionamento com as ações vai se estruturando e ganhando sentido. Esse processo começa na infância e permeia toda vida do ser humano.

Ao decidir fazer este estudo a partir de alguns conceitos benjaminianos e tentar relacioná-los com a educação, sabíamos das dificuldades que encontraríamos. Ao mesmo tempo, porém, sempre predominou o desejo em contribuir com a educação através dos conceitos em estudo. Por essa razão, a partir de agora tentaremos visualizar de que forma o *bom uso* da linguagem, através da educação, pode ser um meio para a emancipação do homem. Assim, iniciamos a análise da concepção de linguagem elaborada pela linguística, predominante desde o século XX. Para a filósofa Marilena Chauí, os pontos principais dessa concepção estão localizados na distinção entre língua, fala ou palavra²².

²² De acordo com Chauí, “a língua é uma instituição social e um sistema ou uma estrutura objetiva que existe com suas regras e princípios próprios, enquanto a fala ou palavra é ato individual de uso da língua, tendo

A língua, dentro desse contexto explicativo da linguística, revela-se como resultado do desenvolvimento social, histórico e cultural de cada sociedade. É a partir dessa constatação que devemos levantar as hipóteses para pensar numa linguagem libertadora. De acordo com Chauí, “a linguagem veio mostrar algo muito interessante e que explica por que falar uma língua estrangeira ou traduzir um texto estrangeiro, não são coisas simples como julgavam os intelectualistas” (CHAUÍ, 1995, p. 14). O respeito e o conhecimento da história de uma língua, o que ela representa e como se constituiu é indispensável a todos os povos que buscam a libertação.

Distante da polêmica em fazer comparação entre essa concepção com as concepções benjaminianas da linguagem, o que queremos discutir, tendo como base o conteúdo que a linguística apresenta sobre a linguagem; é como fazer uso da mesma, sem instrumentalizá-la. Se é impossível pensar ou fazer uso de uma linguagem que não é instrumentalizada, que sentido teria a teoria benjaminiana? Esses questionamentos requerem um estudo mais aprofundado sobre linguística do que o feito neste trabalho. No entanto, para que o trabalho não ganhe um outro direcionamento, não enveredaremos para esse caminho da linguística. Dessa forma, usando-se dos fatores fundamentais que Chauí aponta como constituintes da linguagem, juntamente com a teoria benjaminiana, o que faremos será levantar algumas hipóteses que vão ao encontro dessas perguntas.

São quatro os fatores destacados por Chauí. O primeiro diz respeito aos “fatores físicos (anatômicos, neurológicos, sensoriais), que determinam para nós a possibilidade de falar, escutar, escrever e ler” (CHAUÍ, 1995, p. 151). Aqui, além das condições biológicas necessárias para o uso da linguagem, poderíamos trazer presente, para a execução desses fatores, a concepção que Benjamin tem da infância, ou seja, repensar a forma com que se ensina as crianças a ler, escrever e até mesmo falar e escutar. O segundo diz respeito a “fatores sócio-culturais, que determinam a diferença entre as línguas e entre as linguagens dos indivíduos” (CHAUÍ, 1995, p. 151). Nesse caso, pensar nas diferenças sócio-culturais de diferentes povos, em diferentes momentos históricos, poderia ser guiado pelo conceito de história de Walter Benjamin (a história lida a contrapelo), assim como na concepção de memória. Certamente essa condição possibilitaria um olhar crítico sobre tais fatores.

existência objetiva por ser o modo como os sujeitos falantes se apropriam da língua e as pregam. [...] distinguem-se signo e significado, ou significante e significado: o signo é o elemento verbal material da língua (r, l, p, b, q, g, por exemplo), enquanto o significado são os conteúdos ou sentidos materiais (afetivos, volitivos, perceptivos, imaginativos, evocativos, literários, científicos, retóricos, filosóficos, políticos, religiosos, etc.) veiculados pelos signos; o significante é uma cadeia ou um grupo organizado de signos (palavras frases orações, proposições, enunciados) que permitem a expressão dos significados e garantem a comunicação” (CHAUÍ, 1995, p. 145).

O terceiro trata dos “fatores psicológicos (emocionais, afetivos, perceptivos, imaginários, lembranças, inteligência) que criam em nós a necessidade do desejo da informação e da comunicação, bem como criam nossa capacidade para a performance lingüística” (CHAUI, 1995, p. 150). Essa performance lingüística, de acordo com Chauí, pode ser “cotidiana, artística, científica ou filosofia” (CHAUI, 1995, p. 150). Considerando o conteúdo desse fator, podemos identificar e entender as preocupações de Benjamin quanto à instrumentalização da linguagem. São esses fatores psicológicos que significam as coisas do ser humano e é por isso que Benjamin não quer uma linguagem limitada das coisas. A contribuição benjaminiana, então, seria a compreensão do caráter mágico da linguagem.

O quarto trata de “fatores lingüísticos propriamente ditos, isto é, a estrutura e o funcionamento da linguagem que determinam nossa competência e nossa performance enquanto seres capazes de criar e compreender significações” (CHAUI, 1995, p. 150). Como esses fatores são, de certa forma, uma complementação dos fatores psicológicos, uma possível contribuição benjaminiana seria também encontrada na teoria da linguagem, especialmente com o caráter mágico que a linguagem possui. Soma-se a isso a narração, em oposição à informação jornalística, e o romance moderno, que se destaca apenas pela novidade e por criar um sujeito só, ao mesmo tempo em que são desprovidos da capacidade de dar conselhos e, portanto, de sabedoria.

Esses fatores ajudam a compreender o funcionamento da linguagem. Chauí fala que muitos “dizem por que existe linguagem e como ela funciona, mas não dizem o que é a linguagem. É a perspectiva fenomenológica que nos orienta para sabermos não só o que é a linguagem, mas também qual é o seu papel fundamental no conhecimento” (CHAUI, 1995, p. 150). São essas determinações em torno da linguagem que fazem com que filósofos, pedagogos e educadores se debrucem sobre teorias e experiências no campo da educação, sendo a linguagem o alimento para ambas. No nosso caso, a intenção foi entender o funcionamento e o papel da linguagem e a partir disso mostrar por que a teoria benjaminiana da linguagem pode ser contribuinte de um projeto educacional no qual a libertação humana tem na linguagem sua principal aliada.

COMO PENSAR A EDUCAÇÃO A PARTIR DOS CONCEITOS BENJAMINIANOS

4.1 Outras racionalidades para outras experiências e vice e versa

Quando depositamos crédito na possibilidade do resgate de experiências silenciadas, assim como, na possibilidade da emergência de outras racionalidades, é porque acreditamos na riqueza dessas práticas como instrumentos na busca pela emancipação do homem.

A aposta, nessa linha de pensamento e nesse raciocínio em particular, é resultado de duas conclusões que ganharam fôlego a partir das leituras feitas da teoria benjaminiana. A primeira conclusão, amparada na antropologia filosófica, é de que o homem, dentro de seu universo biológico, empobrece quando “aceita” ser indicado como um ser totalmente compreensível pelo modelo científico moderno. Com isso, não se está afirmando que existe outra e única forma de explicação que deve ser seguida como a melhor ou a mais correta, o que se coloca é que são muitas e complexas as dimensões que dão vida ao homem, portanto, ele não pode ser visto e compreendido sob um único ponto de vista. A segunda conclusão é que não se pode tirar da vida do ser humano as formas pelas quais eles localizam-se no mundo, em detrimento de outras “inquestionáveis” e irredutíveis, apenas por essas estarem em acordo com o modelo racional predominante. Historicamente o homem tem utilizado da mitologia, da religiosidade, da espiritualidade, do senso comum e de todo um mundo simbólico para oferecer sentido a sua existência. Novamente, não se pode, em nome da cientificidade moderna, subtrair da vida humana essas outras possibilidades de compreender o mundo e a si mesma.

O ato de educar, juntamente com as preocupações relacionadas ao conhecimento, é um assunto que ultrapassa gerações. Não é de hoje que os seres humanos questionam-se sobre a melhor educação que os pais podem oferecer aos filhos ou sobre a origem do conhecimento e as suas possibilidades. Essas, entre outras questões, porém, nunca tinham sido exploradas de forma tão radical como foram a partir da chamada era moderna. Muitas e importantes descobertas no campo da educação foram feitas a partir de então. Mas também, foi com o desenvolvimento da ciência na modernidade e o seu contínuo avanço na contemporaneidade,

que algumas das preocupações e aborrecimentos que hoje fazem parte da vida dos educadores, começaram a tomar forma e efetivarem-se.

Por essa razão, a hipótese que será aqui defendida é que discutir a educação partindo dos seus fundamentos científicos criados e legitimados na idade moderna, que explicam como se estabelecem os processos de obtenção e justificação do conhecimento, e limitar-se a eles, tem sido um dos grandes equívocos cometidos na educação. Da mesma forma, apropriar-se de meios e métodos desenvolvidos pela psicologia e aplicá-los na educação dos filhos e dos alunos apenas porque têm o rótulo da ciência, configura-se, em muitos casos, como um grande engano.

Ao defender essa hipótese não estamos sendo levados nem tentando levar ninguém a concluir apressada e erroneamente que a ciência é culpada pelos fracassos que acontecem na educação. O que procuramos demonstrar é que existem outras formas de saberes e valores que, em muitos momentos foram ignorados, sufocados e desprezados pelo conhecimento científico e são válidos tanto quanto este. O que impressiona é que depois de passar muito tempo debaixo de tapetes como inválidos, certos conhecimentos reaparecem com outros sentidos, como por exemplo, na edição de um conceituado programa jornalístico de circulação nacional, veiculado em setembro de 2008 que trazia como manchete de capa: *Amizade, Uma nova descoberta médica: quem tem amigos corre menos risco de ficar doente*²³. Notícias como essa, estão sendo cada vez mais veiculadas como as novas descobertas da ciência. No caso dessa informação, trazia outras declarações sobre a importância da amizade que se desenvolve em pequenos grupos ou comunidades. Novamente, o que impressiona, além do aumento dessas notícias, é a forma com que elas são apresentadas ao público. Ou seja, elas explicam o que a ciência “descobriu” e orientam como devem ser as ações das pessoas a partir dessas descobertas, como se tivessem nascido naquele momento, como se fosse uma novidade. Ora, não sabia a ciência, no caso da descoberta sobre a amizade, que em comunidades do interior do Brasil as pessoas se reúnem à noite para fazer *filós* e dar risadas simplesmente. Não é essa uma das mais belas experiências de amizade? Certamente há tantas outras experiências como essa por todo Brasil, são exemplos de grupos e pessoas que compreendem o verdadeiro significado da amizade e vivenciam-no. Onde está então a descoberta? Somente aprenderemos a ser felizes, saberemos o que é bom e nos ajudaremos a ser melhores, após o aval da ciência? Ao silenciarem-se outras formas de conhecimento não está se deixando de contribuir para o processo de formação e emancipação das pessoas? As

²³ GOLOBO REPORTER, 19/09/2008 IN: <http://globoreporter.globo.com/Globoreporter/0,19125,2702-p-2008-09,00.html>

intrigantes questões já possuem um direcionamento, elas estão conectadas com o que estamos propondo, ou seja, uma reflexão sobre a educação, resgatando as “outras” formas de saber.

Quando pensamos em outros saberes e outros valores, não pensamos neles como conhecimentos para serem avaliados a partir dos fundamentos do conhecimento científico. Se assim agirmos, estaremos concluindo novamente que o correto, o válido, é somente o científico. Embora a ciência moderna desde o século XVII, tenha dado importantes respostas à humanidade, legitimando-se por isso como uma fonte segura a ser seguida, não podemos endeusá-la, tornando-a uma nova religião que impede o surgimento de outras racionalidades. Para melhor compreendermos quais são esses outros saberes e como identificá-los, tomaremos como referência algumas ideias de Boaventura de Sousa Santos.

Em suas pesquisas sobre o desenvolvimento da ciência e as mudanças pelas quais a humanidade está passando, Boaventura afirma que não apenas existem, como são possíveis outras formas de racionalidade.

Para justificar essas suposições o autor destaca três conclusões. Em primeiro lugar, “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradução científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2004, p. 778). Dentro das experiências que são ocultadas certamente existem conhecimentos úteis à educação. A riqueza social que está sendo desperdiçada aparece em segundo lugar, para o autor, “é deste desperdício que se nutrem às idéias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou a seu fim e outras semelhantes” (SANTOS, 2004, p. 778). Não é difícil entender como isso acontece quando tudo está girando em torno de uma única verdade ou possibilidade, no momento em que ela passa a ser questionada, até que não se construa outra, perdura um estado de crise, é nesses momentos que muitas “reformas” no campo da educação são apontadas como possibilidades para sair da crise. É exatamente nessa prática que se encontra a terceira conclusão, assim descrita por Boaventura: “para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis às iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos”. (SANTOS, 2004, p. 778). No fim das contas, conclui Boaventura, “essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas”. (SANTOS, 2004, p. 778).

A crítica feita pelo autor vem ao encontro de alguns pontos já levantados nos capítulos anteriores. Adiante, porém, procuraremos demonstrar por que e de que forma, os conceitos de experiência, narração e linguagem, aqui analisados, trazem na sua essência outras alternativas. São essas que permitem fazer uma aproximação da teoria benjaminiana com a educação.

Se a crítica de Boaventura estiver correta, as contribuições de Walter Benjamin à educação terão mais chances de serem praticadas. Essa crítica está centrada na seguinte ideia:

Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo objeto de ocultação e descrédito. (SANTOS, 2004, p. 778).

O uso constante dos termos *experiência social* e *ciência social* que Boaventura faz, não está dissociado das questões relacionadas à educação que aqui estão sendo analisadas. Aliás, não se afastam nem mesmo dos conceitos benjaminianos, Boaventura inclusive questiona Benjamin quanto ao conceito de experiência, dizendo que o filósofo alemão identificou o problema, mas não as causas. De acordo com Boaventura, “a pobreza de experiência não é a expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2004, p. 785). Não entraremos no mérito da observação feita por Boaventura a Benjamin, no entanto, destacamos a noção de *arrogância*, descrita por Boaventura, e o entendimento do que se pode perder caso ela predomine, para enriquecer a hipótese de que precisamos pensar a educação resgatando todas as possíveis formas de racionalidade sufocadas por um único modelo racional dominante.

Sintetizado em um texto com o título *Para uma sociologia das ausências e para uma sociologia das emergências*, Boaventura de Sousa Santos destaca duas formas de razão existentes que corroboram para que outras experiências e formas de saberes não ganhem vida. Uma delas é a *razão metonímica*²⁴ “que se reivindicava como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade, ou, se faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria prima” (SANTOS, 2004, p. 780). A outra é a *razão proléptica*²⁵, “que não se aplica a pensar ao futuro, por que julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS, 2004, p. 780).

²⁴ Boaventura explica que usa o conceito de *metonímica*, uma figura do discurso aparentada com a sinédoque, para significar a parte pelo todo. (SANTOS, 2004, p. 780).

²⁵ Segundo o autor, o uso do conceito de prolepse, uma técnica narrativa frequente, é para significar o conhecimento do futuro no presente. (SANTOS, 2004, p. 780).

Ao predominar essas duas formas racionais, qualquer transformação sonhada, desejada, pode até acontecer, mas provavelmente não aconteça acompanhada de uma adequada compreensão das coisas. Essas formas racionais limitam a visão do mundo, até mesmo daqueles que se consideram esclarecidos. Guiado pela razão metonímica, o sujeito vai criando falsos paradoxos que se tornam verdades inquestionáveis, pois científicas. Essas verdades aos poucos vão ganhando espaço em programas jornalísticos, livros didáticos, documentos oficiais etc., e passam a ser vivenciadas em casa, na rua e nos bancos escolares.

O problema está, segundo Boaventura, na evidência de que a razão metonímica, “diminuiu ou subtraiu o mundo tanto quanto o expandiu ou adicionou de acordo com suas próprias regras” (SANTOS, 2004, p. 785). A não compreensão ou aceitação dessa realidade é a causa de muitos enganos e armadilhas. Engano porque não há liberdade, o indivíduo acha que está agindo livremente, mas tudo foi pensado e proporcionado para que ele haja exatamente dentro dos limites que a ele foi dado. Armadilha, porque ao ignorar ou não entender que esse tipo de razão cria suas próprias regras, por mais nobres e fortes que sejam as iniciativas que desejam a emancipação do homem, elas podem cair por terra.

Esse poder de controle da razão metonímica, “é responsável pela crise da idéia de totalidade que a funda” (SANTOS, 2004, p. 785). Para o autor, “a versão abreviada do mundo foi tornada possível por uma concepção de tempo presente que o reduz a um instante fugaz entre o que já não é e o que ainda não é” (SANTOS, 2004, p. 785). É assim que começam a surgir os paradoxos, anteriormente citados. Por exemplo, “o olhar que vê uma pessoa cultivar a terra com uma enxada não consegue ver nela senão o camponês pré-moderno” (SANTOS, 2004, p. 785). Dessa forma, orientadas pela razão metonímica, as diferenças vão ganhando força e hierarquizando-se.

Ao apresentar a crítica da razão metonímica como uma condição necessária para recuperar as experiências desperdiçadas, Boaventura aproxima-se ou resgata o conceito de experiência e a própria noção de tempo apresentada por Walter Benjamin. De acordo com Boaventura, “o que está em causa é ampliação do mundo através do presente. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (SANTOS, 2004, p. 785). Para Boaventura, esse novo espaço-tempo pressupõe uma outra razão. Entendemos que essa nova razão pode ganhar vida através do resgate das experiências coletivas proposto por Benjamin. Para tanto, seria preciso repensar a noção de *tempo*.

Assim como Benjamin, Boaventura critica a ideia linear de tempo, em seu entendimento,

A idéia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos, têm sido formulada de diversas formas nos últimos duzentos anos: progresso, revolução, modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas estas formulações é a idéia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não-existência declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado (SANTOS, 2004, p. 787)

Essas são algumas das consequências de um viver de acordo com uma razão que se reivindica como a única forma de racionalidade. Sob seu comando, as experiências coletivas, as narrativas e a linguagem mágica, que vai além da linguagem institucionalizada, não conseguem transformarem-se em alternativas. Como agir diante desse cenário é o que precisamos discutir, antes, porém, precisamos entender como e no que se fundamenta a crítica a razão proléptica.

Na crítica da razão metonímica estava intrínseco o objetivo de dilatar o presente, já na crítica da razão proléptica o que se deseja é contrair o futuro. A crítica da razão proléptica tem sentido por ser ela uma razão que se julga sabedora do futuro, não precisando, dessa forma, nem pensá-lo nem cuidá-lo. A contração do futuro, discutido na crítica da razão proléptica, será obtida através do que Boaventura chama de sociologia das emergências.

O conceito que preside a sociologia das emergências é o conceito de Ainda-Não (*Noch Nicht*) proposto por Ernest Block (1995).

O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*). Esta incerteza faz com que toda mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. [...] O Ainda-Não tem sentido (enquanto possibilidade), mas não tem direção, já que pode terminar em esperança como em desastre. Por isso, a sociologia das emergências substitui a idéia de determinação pela idéia axiológica de cuidado. A sociologia do progresso é, assim, substituída pela axiologia do cuidado. (SANTOS, 2004, p. 796-797).

As críticas de Boaventura a esses dois tipos de razão ajudam a compreender de que forma é possível desenvolver a consciência do cuidado para com o futuro em um presente contraído, dominado por uma única racionalidade. Para esse autor, “o elemento subjetivo da sociologia das ausências é a consciência cosmopolita e o inconformismo ante o desperdício da experiência” (SANTOS, 2004, p. 797). É por esse motivo que a sociologia das ausências é uma sociologia das experiências. Já a sociologia das emergências move-se no campo das

expectativas. Isso por quê, “o elemento subjetivo da sociologia das emergências é a consciência antecipada e o inconformismo ante uma carência cuja satisfação está no horizonte das possibilidades” (SANTOS, 2004, p. 797). Ao fazer esta análise crítica, Boaventura de Sousa Santos, além de apresentar uma preocupação quanto ao futuro da humanidade, procura mostrar onde se instalam as crises, ao mesmo tempo em que aponta um caminho para superação delas.

4.2 Benjamin e a educação

Quais as chances que temos de não errar ou de errar menos na educação das crianças e dos jovens em uma época de transição e inovação?

A pergunta pode parecer simples, mas certamente tem preocupado e aborrecido quem está diariamente educando, sejam pais ou profissionais da educação. A preocupação é resultado da percepção de que muitos equívocos cometidos na e com a educação continuam acontecendo, mesmo com os inúmeros pronunciamentos e publicações sobre políticas e práticas educacionais que são continuamente lançadas. A ânsia sobre o *despertar* para o momento que se vive e para as exigências do futuro, sem compreender realmente o que está acontecendo, talvez seja o que mais possibilita que a imprudência aproxime-se ou faça parte das teorias e/ou ações praticadas na educação. O aborrecimento surge, na maioria das vezes, acompanhado da impotência daqueles que educam frente aos desafios que a eles são apresentados. Diante disso, muitos perguntam: por quê, em um momento que se discute modernidade e pós-modernidade, industrialização e pós-industrialização, onde o progresso material e as descobertas científicas são constantes, há aborrecimentos por parte de quem está educando?

Não estamos afirmando com esses questionamentos que existe um estado geral de depressão instalado na educação formal e informal, nem mesmo que o desânimo tomou conta dos educadores. É sabido e óbvio, que por mais turbulências que possam existir, a alegria e a esperança nunca abandonam completamente educando e educadores. Contudo, não é errado afirmar que as preocupações e aborrecimentos para com a educação, principalmente das crianças e adolescentes, causam curiosidades, perplexidades e, sobretudo, dúvidas. Daí o desejo e a necessidade em analisá-las. Acreditamos que é possível encontrar um caminho para enfrentar os desafios, buscar respostas e, conseqüentemente, melhorar a educação.

No caso da educação formal, basta cinco minutos de conversa com um profissional da educação para perceber os anseios que cercam o mundo desses educadores. É sempre bom esclarecer que ao falar de profissionais da educação, falamos dos profissionais ativos, ou seja, aqueles que estão em sala de aula, são eles que realmente sentem o que é e como está a educação hoje. Infelizmente, a voz desses profissionais é pouco ouvida quando os rumos da educação (políticas educacionais, parâmetros curriculares etc.) são pensados.²⁶

Quanto à *experiência*: em função do que foi descrito anteriormente, torna-se evidente que admitir a existência e possibilidade de se vivenciar outras racionalidades é abrir caminho para resgatar e enriquecer outras experiências deixadas no passado ou então, ignoradas no presente.

Conforme vimos no capítulo primeiro, sobre a experiência, Benjamin relata que, de modo benevolente ou ameaçador, as experiências são transmitidas e interiorizadas na medida em que o ser humano vai se desenvolvendo. Quando Benjamin observa e cita algumas expressões como, “ele ainda é muito jovem, mas em breve poderá compreender” ou, “um dia ainda compreenderá” é para afirmar que, ao se pronunciar essas frases, “sabia-se exatamente o significado de uma experiência” (BENJAMIN, 1994a, p. 114). Tal compreensão do significado da experiência era possível porque ela sempre fora comunicada aos jovens. É dentro desse contexto que podemos pensar o conceito de experiência na educação, ou seja, quais são as experiências que os pais estão repassando aos filhos que possibilitam que eles tornem-se não apenas filhos melhores e conseqüentemente, alunos melhores, mas, sobretudo e principalmente, seres humanos autônomos, éticos e felizes? Onde está a autoridade da velhice para transmitir experiências, narrando histórias com elucubração. Já vimos a partir de Benjamin como foi que a capacidade de narrar histórias, que transmitem conselhos e sabedoria, se perderam, portanto, precisamos através da educação tentar recuperar essas práticas que foram ingênuas ou forçosamente perdidas.

Em seus escritos sobre a criança, o brinquedo e a educação, Benjamin cita um exemplo que pode ser usado como uma experiência que está sendo transmitida de pai para filho. Trata-se do exemplo de como se pretende inculcar o amor ao próximo em uma criança. Assim, “durante o café da manhã se lhe descreve o trabalho das muitas pessoas, graças às quais é possível agora saborear os alimentos” (BENJAMIN, 1984, p. 21). Quantos valores como esse – o amor ao próximo – não poderiam ser transmitidos pelos adultos às crianças nos

²⁶ Nesse sentido vale destacar que muitas foram as perguntas levantadas por esses colegas da educação durante o desenvolvimento desse trabalho, em respeito a todos, espero contribuir, fazendo esta aproximação de alguns conceitos benjaminianos para a educação.

diversos momentos de convívio, se não tivesse se perdido o sentido das experiências coletivas? Afinal de contas, se ao chegar à escola os alunos já soubessem a viver seguindo determinados princípios éticos, não precisaria os professores passar a maior parte do tempo pedindo, entre outras coisas, para que aprendam a respeitar o seu semelhante. Essa prática torna-se, na maioria das vezes, mais pesada e estressante ao professor do que qualquer outro conteúdo por ele ministrado. Às vezes, diz Benjamin, “é muito triste que a criança receba tais visões da vida durante a aula de moral; mas essa exposição só influenciará uma criança que já conhece a simpatia e o amor ao próximo” (BENJAMIN, 1984, p. 21). Segundo o autor, isso acontece porque “estes sentimentos a criança experimentará tão-somente na comunidade, nunca em uma aula de moral” (BENJAMIN, 1984, p. 21).

Ao citar esses exemplos, Benjamin discute sobre fundamentos de ética e moral. Não pretendemos entrar no mérito dessas discussões, o que queremos é mostrar como as experiências coletivas podem auxiliar a educação. Partindo dos exemplos benjaminianos, podemos dizer que é notável os equívocos que uma escola comete ao discutir, por exemplo, a participação dos pais na educação. Geralmente entende-se por participação dos pais a presença deles na escola para ver como estão as notas dos seus filhos. A escola cobra e deseja esse tipo de participação, quando ela acontece, o professor, juntamente com a orientação pedagógica, relata aos pais quem são seus filhos na escola. Em caso de notas baixas, o que os pais provavelmente ouvirão é que seu filho perde-se nas brincadeiras, chega atrasado ou falta à aula, não se concentra devido às conversas paralelas, etc. Costumeiramente é isso que acontece e os resultados desse tipo de participação de pais, estão longe de serem animadores. Não seria mais útil e agradável então colocar em prática a sugestão de Benjamin? Por que não mudar a concepção de “participação dos pais?” Ao invés da presença deles na escola deveria exigir-se a presença deles em casa. A escola poderia criar uma lista de valores como: respeito ao semelhante e à natureza, solidariedade, comprometimento, cooperação, ética, e sugerir ou exigir que os pais transmitam a seus filhos esses valores através de experiências na família e na comunidade. Uma experiência como esta ultrapassa as motivações e os exemplos que os professores exteriorizam aos alunos, porque chega à prática. Agindo assim, na medida em que os pais forem envolvendo-se na educação dos filhos ou voltarem a se envolverem, eles poderão desempenhar papéis decisivos na educação das novas gerações.

Outra importante condição para a aproximação do conceito benjaminiano de experiência com a educação pode ser observado no tratamento que ele deu ao uso da *crítica*. Trata-se da presença da *reflexão crítica* na hora de enfrentar o presente e/ou tentar reconstruir uma época do passado. A não presença dela no cotidiano das pessoas ou, pelo menos em

algumas de suas experiências, poderá ser notada posteriormente na construção da “história-oficial”. Quando isto ocorre, ao se dar conta dos erros, poderá ser tarde demais para corrigi-los. Isso por quê, nessa “história-oficial”, muitas outras histórias não serão contadas, assim como, muitos “outros” personagens não ganharão vida. Haverá, nesse caso, um prejuízo no desenvolvimento consciente das futuras gerações.

Benjamin analisa esta realidade e destaca a importância do historiador materialista nesse processo. A tarefa do historiador é ir na contramão de todo movimento que não consegue ver nos vencidos também uma história: “não somos tocados pelo sopro do ar que respiramos antes? Não existem nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?” (BENJAMIN, 1994a, p. 223). Se assim é, afirma Benjamin, “existe um encontro secreto entre as gerações precedentes e a nossa” (BENJAMIN, 1994a, p. 223). Considerando essas observações, cabe refletir sobre a seguinte pergunta: o que é preciso e possível fazer para manter-se crítico na vivência de uma experiência? Guiando-se pelo pensamento de Benjamin, não seria equivocada responder que transformar pais e mestres em historiadores materialistas ou pelo menos em sujeitos que agem com o espírito do historiador materialista²⁷ seria uma saída. Quem sabe a grande oportunidade para realmente entender e perceber qual é a influência e a consequência de um ensinamento.

Todo aprendizado se dá em uma rede de relações, na qual sujeito e objeto interagem continuamente. Agir de forma crítica, em meio a esse movimento contínuo, não é uma empreitada das mais fáceis; as exigências são tamanhas e as tentações também. Entretanto, o papel de educador que um pai ou um professor podem desempenhar na formação das crianças, em especial, poderia contemplar essa exigência. De modo geral, todos os adultos poderiam contribuir mais na educação das novas gerações. No entanto, não é dessa forma que as coisas costumam acontecer. Os adultos tanto poderiam retransmitir experiências coletivas, como também poderiam refletir criticamente sobre elas, porém, não estão fazendo, contudo, continuam influenciando.

Um bom exemplo para ilustrar a influência dos adultos na vida das crianças é o uso do brinquedo. Na visão benjaminiana há uma relação reveladora de como o adulto vê e sente a criança quando esta se relaciona através de brinquedos.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que destes com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste

²⁷ Outras observações sobre o historiador materialista e o papel que ele desempenha podem ser encontradas no texto: *Sobre o Conceito de História* de Walter Benjamin, e também no capítulo I deste trabalho.

a criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças a força de imaginação da criança transforma-se em brinquedos (BENJAMIN, 1984, p. 73).

As reflexões de Benjamin em relação à criança, ao brinquedo e à educação, são ricas em conteúdo, porque não apenas descrevem o significado do brinquedo na infância, como também exemplificam o que acontece, como e quando o próprio brinquedo transforma-se em um objeto não educativo. Na *História cultural do brinquedo*, por exemplo, o autor enxerga um apelo pedagógico existente na evolução do mesmo; a implicância pedagógica também está no livro infantil, descrito por ele na *Visão do livro infantil*. A preocupação do filósofo, principalmente em relação ao brinquedo, é mais um sinal da sua crítica à modernização, pois é com o advento da modernidade que o apelo ao consumo vai aos poucos se legitimando como uma atividade normal e aconselhável. Tratando-se de brinquedo, porém, a não preocupação com o valor pedagógico que ele contém pode transformá-lo em um simples objeto sem sentido e sem significado. A crença exagerada no poder do desenvolvimento técnico e científico, juntamente com a pobreza da experiência e a ausência da reflexão crítica, são, em grande escala, responsáveis pela construção de brinquedos que não estimulam a criatividade da criança. Não desenvolvendo a criatividade, esses brinquedos não conseguem ser pedagogicamente corretos se, é claro, o intuito da educação for a emancipação do homem. Nesse sentido, Benjamin escreve:

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte pura. (BENJAMIN, 1984, p. 72).

O jogo, como parte da brincadeira, tem em si um grande potencial pedagógico que pode transformar-se em um diferencial no processo de ensino-aprendizagem; adulto e criança divertem-se e aprendem na brincadeira. Benjamin recorda que nos jogos alemães, repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. Nesse caso, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75). A diversão e o aprendizado de ambos os envolvidos no jogo, segundo o autor, encontra-se no fato de que “o adulto, ao narrar uma

experiência alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Por que então não atentar para essas possibilidades educacionais? Certamente, muitas práticas pedagógicas mantêm em suas essências essas possibilidades, mas, a rigor, ao reproduzir a sociedade, a escola perde-se entre a preocupação em formar pessoas para a vida e formar pessoas para dar conta do que a sociedade está pedindo. Formar pessoas para responder aos anseios de uma sociedade não seria errado, desde que esses anseios não fossem apenas para suprir uma necessidade do mercado. A sociedade capitalista força as instituições de ensino a seguirem seus ditames, é preciso entender, portanto, que ao admitir estarmos vivendo situações novas e, por esse motivo, precisando de soluções novas, não significa fazer reformas na educação apenas para resolver um problema imediato que o mercado exige. O que é preciso, em primeiro lugar, é ter coragem para ser crítico em relação às versões oficiais da nossa história e sensibilidade para perceber e mudar, se necessário, os rumos da história. Sem essas condições, diminuem as chances de se implementar de forma ampla, na educação, essas experiências que são, a priori, o desejo de emancipar o ser humano.

Como vimos, é possível através da educação trabalhar para melhorar a vida do homem e o mundo. Entretanto, é preciso estar sempre atentos quanto àquilo que estamos buscando, ou seja, precisamos refletir se em determinados momentos não estamos mirando na direção errada. Esta preocupação tem sentido se observarmos que em épocas de crise as críticas voltam-se para o modelo político e econômico de uma sociedade e, imediatamente, criam-se medidas, pacotes, etc., para solucionar os problemas. Na sociedade capitalista, em especial, quando uma crise instala-se, o Estado é chamado para resolver os problemas que o mercado causou. Assim, a mercadoria volta a ser o centro de tudo e até a educação submete-se a ela. O resultado desse modelo de sociedade é a repetição das crises. Por que não olhar na direção apontada por Benjamin? Talvez seja porque nela esteja escrito: “quem quiser ver a caricatura do capital, sob a forma de mercadoria precisa apenas pensar em uma loja de brinquedos” (BENJAMIN, 1984, p. 73).

O simbolismo e a crítica presentes nas observações feitas por Walter Benjamin demonstram que se preocupar com o que e como as novas gerações estão sendo educadas é um jeito de manter-se crítico ao presente e cuidar do futuro. Para tanto, será preciso enxergar aquilo que não é mostrado, ouvir o que é abafado e sentir o que não foi tocado. Em outras palavras, é preciso viver outras experiências e percebê-las também como outras formas de racionalidade.

E a *narração*? A extinção da arte de narrar, descrita por Benjamin, é uma preocupação que permeia toda sua obra. Tal preocupação é resultado das suas observações sobre o fim das narrativas, segundo ele, ela está ligada à pobreza de experiências e ao atrofiamento da memória.

Embora o objetivo da discussão seja sobre a narratividade e a exposição ao público, que em síntese resume-se em ressaltar a importância da mesma como uma ferramenta que através da linguagem contribui para a formação do indivíduo e sua história, ainda assim, é preciso que se esclareça qual é a implicação pedagógica da narração. Tentaremos mostrar quais são essas implicações, em especial aquelas oriundas do papel do narrador. Antes, porém, vejamos como Benjamin vê o trabalho da pedagogia oficial.

De acordo com o autor, “psicologia e ética são pólos em torno das quais a pedagogia burguesa se agrupa” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Sendo a nossa intenção avaliar as implicações pedagógicas da narração, consideramos aconselhável olharmos primeiramente para esses pólos, nos quais a pedagogia ainda hoje está agrupada. Benjamin adverte, porém, que não se deve supor que ela está estagnada por estar agrupada à psicologia e à ética, isso por quê, “atuam nela ainda forças ativas e, às vezes, também significativas” (BENJAMIN, 1984, p. 89). O que acontece, no entendimento de Benjamin, é o seguinte:

Apenas, elas nada podem contra o fato de que a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma força não dialética e rompida interiormente. De um lado a pergunta sobre a natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; do outro lado a finalidade da educação: o homem íntegro, o cidadão. (BENJAMIN, 1984, p. 89).

Benjamin entende que a pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos. É entremeio a esses dois momentos – a natureza do educando e a finalidade da educação – que precisamos pensar na narração como uma ferramenta pedagógica. O narrador tem um papel fundamental a desempenhar nesse processo. Suas principais contribuições poderão estar no desmascaramento de falsas realidades que a própria pedagogia ajuda a construir. Benjamin acredita que a sociedade burguesa “hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista” (BENJAMIN, 1984, p. 89). Essa ação, organizada e arquitetada de acordo com os interesses da sociedade burguesa, corresponde, no entender do filósofo, a uma estratégia carregada de insinuações e

empatias que nada mais quer que a prática da reprodução. “A burguesia vê sua prole enquanto herdeiros; mas aos deserdados enquanto apoio, vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas conseqüências pedagógicas são incalculáveis” (BENJAMIN, 1984a, p. 198).

Para se ter uma ideia da dimensão do papel do educador dentro desse cenário é preciso resgatar quem é ou quem pode desempenhar o papel de narrador. Entre os grupos de narradores que se interpenetram de várias maneiras o autor destaca que de um lado estão os viajantes, “quem viaja tem muito que contar” (BENJAMIN, 1994a, p. 198), de outro, “o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair de seu país e conheceu suas histórias e tradições” (BENJAMIN, 1994a, p.198). Todos eles, porém, recorrem à mesma fonte, “a experiência que passa de pessoa a pessoa” (BENJAMIN, 1994a, p. 198).

Considerando os dois grupos de narradores, a fonte onde eles buscam o conteúdo e a inspiração para a construção das narrativas que serão posteriormente retransmitidas, é possível destacar dois exemplos de narradores que poderão efetivamente dar à narração uma implicância pedagógica. São eles: os pais e os professores.

O narrador sabe dar conselhos, diz Benjamin, e o conselho, afirma ele, “tecido na substância viva da existência tem um nome: a sabedoria” (BENJAMIN, 1994a, p. 200-201). No entanto, a razão da arte de narrar estar definhando, pode ser percebida no fato de que, “a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1994a, p. 200-201). Se assim é, por que não pensar naqueles que estão diretamente ligados à educação dos seres humanos desde os primeiros anos de vida, os pais e mestres, como pessoas que podem desempenhar a função de serem narradores? Ou seja, pessoas com capacidades de dar conselhos e transmitir sabedoria? É claro que a intenção não é transformar pais e professores como salvadores da pátria num piscar de olhos, mas quem melhor do que eles para contribuir na formação das novas gerações? Há muito tempo pais e professores educam seguindo padrões e convenções de cada época, direta ou indiretamente, eles conduzem ou influenciam na educação dos seus.

Devido à radicalidade das transformações ocorridas em todo mundo nos últimos séculos, a função de educar passou a ser um desafio tão grande que levou e continua levando muitos pais e mestres a “desistirem” dela. O resultado desta “desistência”, porém, poderá ser muito mais agravante do que os equívocos historicamente cometidos na educação. É por este motivo que o papel desempenhado pelos pais e professores na educação dos filhos e alunos, respectivamente, merece e precisa ser observado.

Entretanto, somente resgatar o ânimo e o compromisso em educar já não é mais suficiente. É preciso uma verdadeira e ampla compreensão do cenário moderno e do que significa educar dentro desse cenário. Ser um pai ou um professor narrador, dentro desse contexto, significa ter a oportunidade de sensibilizar as futuras gerações para o cuidado com o futuro através das práticas do presente. Agindo com esta consciência, os resultados poderão ser frutíferos, pois, o conselho que pais e professores transmitirão se diferenciará da *informação* que hoje predomina, porque estará embasado e expressado na narração. A contribuição da narração, nesse caso, concentra-se no resgate do respeito ao adulto a partir da autoridade que este passará a exercer por estar nutrida da sabedoria, condição básica de uma narrativa.

E a *linguagem*? Nenhuma das conclusões, ideias, sugestões e experiências seriam sequer imagináveis sem a linguagem. É nela e com ela que chegamos até aqui, nossa vida e a vida do planeta é constituída pela linguagem. Refletir sobre o futuro da nossa existência, enquanto ser pensante, abrigados em um planeta sob riscos, obriga-nos entender a existência de uma conexão entre todos e tudo que possui vida. Essa não é nem de longe uma tarefa fácil, pois estamos cada vez mais surdos, cegos e insensíveis, o que nos impede de comunicarmos com *tudo* e com *todos*.

A crítica benjaminiana à instrumentalização da linguagem não é, como pudemos acompanhar, uma consideração ingênua que ignora a funcionalidade do uso culto da língua a partir de mecanismos instrumentais. Pelo contrário, antes de ser ingênua ela é muito vivaz ao desacreditar que a linguagem se reduz apenas a um conjunto de códigos e símbolos. Ela é muito mais que isso, é mais ampla, mais complexa e mais incompreensível, ao ponto de ser mágica.

Tendo a linguagem esta magnitude, a mediação pedagógica que dela surge não poderá ser limitada, reducionista. Se assim for ou se assim estiver acontecendo, alguma coisa está errada. O uso de instrumentos verbais e não verbais deve auxiliar a comunicação e o entendimento que daí surge, mas nunca subjugar-la nem submetê-la a uma norma, código ou regra que desvirtue ou impossibilite o conhecimento. Essa noção de linguagem foi pensada por Benjamin, suas apostas ganharam vida nas suas crenças místicas e descobertas filosóficas. Assim, em suas análises e conclusões sobre a diferença entre a linguagem dos homens e a linguagem das coisas, na capacidade mimética da linguagem e na tradução, Walter Benjamin compreendeu que o uso e o domínio da linguagem podem ser uma arma para a emancipação, como também para a escravidão, depende apenas da intenção dos detentores desse poder.

Ter presente esta concepção de linguagem desenvolvida por Benjamin, durante a construção de um projeto educacional, de um parâmetro curricular ou de uma aula, poderá ser, certamente, um diferencial positivo na busca por uma linguagem libertadora. No entanto, a grande contribuição de Benjamin à educação, no que diz respeito à linguagem, talvez esteja no que ele escreveu sobre a tradução. Traduzir para Benjamin é *transplantar* ou *transformar*, ou ambos. Nesse sentido, a tradução é intrínseca à leitura, à escrita, à citação, etc. Portanto, a mediação pedagógica que dela e com ela pode surgir tem possibilidade de ser transformadora e emancipadora.

Um exemplo dado por Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a compreender na prática o significado da tradução.

Em março de 2001, no México, o movimento indígena zapatista foi uma prática contra-hegemônica privilegiada e foi-o tanto mais quanto soube realizar trabalho de tradução entre seus objetivos e práticas e os objetivos e práticas de outros movimentos sociais mexicanos, do movimento físico e do movimento operário autônomo ao movimento feminista. Desse trabalho de tradução resultou, por exemplo, que o comandante zapatista escolhido para se dirigir ao congresso mexicano tinha sido a comandante Esther. Os zapatistas pretenderam com esta escolha significar a articulação entre o movimento indígena e o movimento de libertação das mulheres e, por essa via, aprofundar o potencial contra-hegemônico de ambos. (SANTOS, 2004, p. 806).

O exemplo serve para entendermos em que a tradução pode nos ajudar. Se acreditarmos no diferente, no novo, no outro, e termos esperança em dias melhores, então alguma ação precisa ser feita. Para tanto, agir de modo precipitado, certamente não levará a lugar nenhum. Mas, então, como superar a ausência de perspectivas? Guiados pelo pensamento de Benjamin, poderíamos dizer: traduzindo a realidade.

Exercer o papel de tradutor através da educação é acreditar em outras racionalidades, é resgatar e ressuscitar experiências, é ser narrador de histórias que a historiografia oficial deixou de contar, é usar a linguagem com toda a sua capacidade mimética para demonstrar que aquilo que somos está ligado ao que fomos e ao que seremos. No entanto, tanto quanto ou mais importante do que saber quem fomos, é saber quem poderíamos ter sido, porém, pensar sobre isso não significa voltar ao passado para viver novamente, significa pensar como os nossos antepassados agiriam se estivessem vivendo no presente. Se conseguirmos fazer esta descoberta, teremos ânimo e coragem para mudar o presente com a compreensão do cuidado para com o futuro. Os conceitos de experiência, narração e linguagem desenvolvidos por Walter Benjamin têm em sua essência os fundamentos que podem levar a esse fim.

Por último, conforme o que foi exemplificado durante o desenvolvimento deste trabalho, mais de uma vez inclusive, não existe uma pedagogia benjaminiana e nem se tem a pretensão de nossa parte em fazê-la. Entretanto, a riqueza do conteúdo encontrado na teoria benjaminiana levou-nos a acreditar em uma aproximação de alguns dos conceitos criados por este autor com a educação. E, diante do que vimos, podemos afirmar: o desejo benjaminiano de redenção revolucionária da humanidade rejuvenesceu.

Se, aos 48 anos de idade, em 1940, Benjamin não tivesse, devido às circunstâncias históricas, dado fim a sua vida, é possível que uma obra completa dele, hoje fizesse parte do acervo de bibliotecas em muitos países. De qualquer forma, porém, o que o filósofo alemão descendentes de judeus produziu, precisa continuar caindo em solos férteis para que encontre nutrientes, ganhe raízes e consiga renascer cheio de vida. Isso será possível porque sua obra contém verdades e, as verdades contidas em teorias, ideias ou conceitos são, na sua essência, fortes o suficiente para não morrerem, pois são como sementes jogadas ao campo, morrem, mas morrem para ressuscitar.

4.3 Experiência, narração e linguagem nas bases de uma estrutura curricular interdisciplinar

Os três conceitos benjaminianos destacados nesse trabalho para contribuírem num projeto educacional emancipador precisam ser pensados a partir das relações que podem ser estabelecidas entre eles. A relação ou a inter-relação entre esses conceitos é o que sustenta, por exemplo, a possibilidade de um professor-narrador. A narração, ao fazer uso da linguagem, pode ativar a memória e conseguir, com isso, identificar e *desembrulhar* a tradição. Ao proceder dessa forma, poderá transformar e/ou provocar novas experiências que, na sua essência, carreguem potenciais emancipatórios. Tal condição, porém, somente será possível na sua inter-relação com a experiência e a linguagem. Caso contrário, num mundo marcado pela pobreza de experiências, ao professor-narrador caberá a tarefa apenas de “encher os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio à realidade, separado da totalidade que o gerou e poderia dar-lhe sentido” (FREIRE, 1980, p. 79).

Em meio a esse processo, para que a narrativa cumpra o seu papel da forma que Benjamin propõe, a memória precisa desempenhar a função da lembrança. Porém, a atividade de recordar não pode ignorar a realidade presente na reconstrução da experiência. Quando

uma lembrança surgir como um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito, será preciso que a apreensão da realidade, de forma inteligente, esteja acontecendo por parte do sujeito. Isso se deve ao fato de que uma lembrança, “sem o trabalho da reflexão e da localização, seria uma imagem fugidia. O sentimento também precisa acompanhá-la para que ela não seja uma repetição do estado antigo, mas uma reparação” (BOSI, 1994, p. 81).

O professor ou o adulto poderá desempenhar a função de narrador para as gerações novas, mas será preciso ter o que narrar, ou seja, ter vivido experiências que possibilitem a existência da narrativa. É por esse motivo que se observa na figura do “velho” um narrador em potencial; se ele viveu experiências coletivas é guardião de *tesouros*. Dessa forma, se ele for ignorado, é a sociedade como um todo que empobrece. Bosi relembra que, nas tribos antigas o ancião, “tem um lugar de honra como guardião do tesouro especial da comunidade, a *tradição*”. (BOSI, 1994, p.82). Ser guardião não significava ter uma capacidade especial, “mas é o seu interesse que se volta para o passado que ele procura interrogar cada vez mais, ressuscitar detalhes, discutir motivos, confrontar com a opinião de amigos, ou com velhos jornais e cartas em nosso meio” (BOSI, 1994, p. 82). O exercício de rememorar, portanto, a partir da tradição, deve fazer um projeto educacional que pretende criar um ser humano que consegue enxergar outro mundo além do mundo consumista que ora vive. Acreditamos que um projeto assim seja possível, porém, entendemos que para sua realização será preciso admitir a presença da experiência, da narração e da linguagem de forma inter-relacionadas no seio desse projeto.

A contribuição benjaminiana à educação, a partir dos conceitos expostos, pode também ser encontrada na crítica a um modelo de educação que não consegue ser interdisciplinar nem mesmo libertador, por manter-se como um *ato de depositar*. Nessa forma de educar o professor será sempre aquele que tem alguma coisa a depositar e o aluno, claro, é o depósito. Paulo Freire, educador brasileiro do século XX, ao questionar modelos educacionais, denomina esse modelo de educação como bancária.²⁸ Afirma que num processo educacional assim, “o conhecimento é um dom concebido por aqueles que se consideram como seres possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. É uma negação da educação e do conhecimento como um processo de procura” (FREIRE, 1980, p. 79).

²⁸ A educação bancária mantém e reforça as contradições através das práticas e atitudes que reforçam a sociedade opressora em seu conjunto: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe as opções, os alunos submetem-se. [...] Em resumo, a teoria e prática bancária, enquanto força de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos. (FREIRE, 1980, p. 81)

Ao olhar a educação sob a ótica freireana, um sentimento de inquietude toma conta de nossas vidas. Freire tem razão ao identificar e afirmar a existência de uma educação bancária predominante nos últimos séculos em quase todas as sociedades. Diante dessa situação incômoda, porém, duas são as alternativas que se abrem: a acomodação e com ela o “acostumar-se” com essa realidade; ou o olhar crítico sobre a realidade, e com ele o refazer, o recomeçar, etc.

É, obviamente, na segunda opção, juntamente com o desafio e a esperança que ela carrega, que se encontra, ainda com vida, o sonho da redenção revolucionária da humanidade que Benjamin propunha. Walter Benjamin tinha essa esperança e para que ela vença todos os grilhões da história é preciso mantê-la viva. A educação, certamente, é uma das primeiras condições, entre outras, que o ser humano precisa ter para que esse e outros sonhos virem realidade. No entanto, a educação não pode apenas ser possível, ela precisa ser possível e libertadora. Ela precisa sensibilizar os seres humanos para que despertem à possibilidade de serem construtores de um mundo melhor para todos. Contudo, é importante destacar que uma experiência educacional libertadora depende de uma estrutura educacional libertadora. Mas, isso é possível? Sim, é possível para quem tem esperança e práticas libertadoras.

A inter-relação entre a experiência, a narração e a linguagem remete a pensar na interdisciplinaridade na educação. Independente das diferentes lógicas, perspectivas ou concepções que possam existir sobre a interdisciplinaridade, isso porque ela pode ser vista também como superação da dicotomia entre pedagogia e epistemologia, ou mesmo, teoria e prática. Para melhor compreendermos o conceito de interdisciplinaridade, vejamos o que Yves e Abdelkrim dizem:

La palabra interdisciplinaridad há atravesado las fronteras y há dado la vuelta al planeta. Se utiliza tanto en la francofonía como en los países germano-escandinavos, en los países anglosajones y en los de lengua española y portuguesa. De Nueva Zelanda a Brasil, de Portugal a Noruega, de Chile a Canadá, la palabra es hoy en día de uso común. Podríamos pensar a primera vista, y sin duda de forma un poco ingenua, que la palabra está cargada de un significado socialmente compartido por la totalidad de sus usuarios, y que se caracteriza por algunas perspectivas comunes en el plano de la investigación en educación, así como en el de la formación. Ahora bien, tal apreciación corre el riesgo de dar lugar a malas interpretaciones. En efecto, presentamos la existencia de tres concepciones profundamente diferentes, pero que, penándolo bien, no sólo aparecen como complementarias sino como indispensables las unas de las otras. [...] Síntese de las tres concepciones: francesa, norteamericana y brasileña. **Francia:** perspectiva filosófica y/o epistemológica (interacciones internas) – búsqueda de una síntesis conceptual (interdisciplinaridad académica) – interdisciplinaridad reflexiva y crítica, unificación del saber científico – búsqueda del sentido (lógica racional). **Estados Unidos:** perspectiva instrumental (interacciones externas) – búsqueda de respuestas operacionales a preguntas hechas dentro de la sociedad – interdisciplinaridad de proyecto, saber útil de inmediato –

busqueda de la funcioanlidad (lógica instrumental). **Brasil:** perspectiva afectiva (interacciones internas al sujeto) – busqueda de respuestas operacionales a preguntas personales hechas por el sujeto – interdisciplinaridad introspectiva, realizacion del sujeto humano – busqueda del si (lógica subjetiva). (LENOIR; HASNI, 2004)

Partindo dessas concepções, entendemos que a interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma forma de não engessar conteúdos, disciplinas e conhecimentos que pretendem serem válidos por si mesmos, sem relacionarem-se com outras formas de saber. A interdisciplinaridade, portanto, promove e respeita as interações internas e externas na vida do ser humano. Dessa forma, ela precisa estar na base de uma estrutura curricular promovedora de uma educação emancipadora.

Assim, para que a experiência, a narração e linguagem inter-relacionadas estejam na base de todo e qualquer projeto educacional interdisciplinar, é fundamental acreditar em “outras racionalidades” e, em “outras formas de educar”, seja na escola, na família ou na comunidade. Ensinar de forma interdisciplinar nos leva a pensar na concepção benjaminiana de experiência coletiva: narrativas que transmitem conselhos, sabedoria; e linguagem mágica: uma linguagem que vai além dos códigos e signos. Se assim é, poderíamos afirmar que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem pode estar entre os fundamentos da interdisciplinaridade.

Com uma estrutura curricular sustentada na interdisciplinaridade, a educação crítica poderá ser revolucionária. “Ela é profética – e como tal portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem” (FREIRE, 1980, p. 81). Para tanto, será preciso acreditar na utopia. De acordo com Freire, todo o projeto educacional que poderá levar o homem à emancipação está ligado à utopia e isso deve ser permanente, pois, “a partir do momento em que denunciamos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos” (FREIRE, 1980, p. 28). Para Freire, é esse o risco que correm as revoluções que deixam de ser permanentes.

O ser humano precisa tomar parte da realidade e transformá-la de forma consciente. A educação pode e deve auxiliar nesse processo. Entretanto, ela precisa ser libertadora. Tal educação será possível a partir de uma ação pedagógica dialógica, onde presente, futuro e passado mantenham relações. Dessa forma, através da memória e da tradição, outras histórias que foram ignoradas pela história oficial poderão ser resgatadas e a partir delas poder-se-á imaginar como seria o presente caso elas tivessem sido vencedoras. Essa tarefa não impede o

olhar para frente, para o futuro, pois não é uma tarefa de voltar ao passado e lá ficar, é sim, um resgate de potenciais emancipatórios sufocados. Com eles, o presente pode ser transformado.

Walter Benjamin tinha esperança quanto à redenção evolucionária da humanidade; outros pensadores e educadores lançaram olhares críticos sobre as sociedades e seus projetos educacionais, criticaram e propuseram saídas para a construção de um mundo melhor, alguns desses autores e ideais foram apresentados nesse trabalho. Após dialogar com eles e observar a realidade deste início de século, acreditamos que a transformação possível e da qual queremos fazer parte, está condicionada a um projeto educacional emancipador, nas bases desse projeto está uma estrutura curricular orientada na e pela interdisciplinaridade que, por sua vez, pode ser enriquecida na inter-relação entre experiência, narração e linguagem, conceitos benjaminianos para uma educação emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a presente dissertação pode-se destacar alguns aspectos mais relevantes. A dissertação está organizada em quatro capítulos que possibilitam, além da compreensão dos conceitos de experiência, narração e linguagem, avançar no sentido de perceber como tais conceitos podem contribuir na construção de uma educação emancipadora.

Vimos, inicialmente, que para Benjamin toda experiência é portadora de conteúdo e que, da infância à velhice, estamos envolvidos com experiências. Nesse sentido, de acordo com o filósofo alemão, quando buscamos o sentido da experiência na vida do ser humano e a forma de estruturação que a torna relevante e a dá significado, estamos fazendo referência à memória, uma vez que ela auxilia na vivência da experiência. Isso se deve ao fato de que não são apenas as condições vividas no presente que fazem as pessoas relembrem o passado, mas a própria experiência é influenciada pelos acontecimentos do passado.

Essa conclusão inicial serve para compreender porque, segundo Benjamin, a relação entre experiência e memória é fundamental, especialmente na sua filosofia da história, segundo a qual está presente uma preocupação em relação ao controle da memória e, conseqüentemente, o controle social. O autor manifesta, também, sua preocupação com a pobreza de experiências e, conseqüentemente, o acento do individualismo e a perda da memória. Benjamin destaca que essas realidades em nada contribuem para o enriquecimento intelectual do ser humano, ao contrário, impede-o de emancipar-se.

Ao aprofundar a importância da narração e da exposição ao público Benjamin compreende a narratividade como uma ferramenta que através da linguagem contribui para a formação do indivíduo, conservando assim sua memória e sua história. Daí demonstrar que o adulto, na figura do pai e do professor, pode desempenhar um papel de narrador, ou seja, aquele que dá conselhos e transmite sabedoria. O professor ou o adulto que desempenhar tal função terá que ter o que narrar, ou seja, necessita ter vivido experiências que possibilitem a existência da narrativa. É por esse motivo que Benjamin reconhece na figura do “velho” um narrador em potencial e, na medida em que viveu experiências coletivas, é guardião de *tesouros*. Caso seja ignorado, a sociedade como um todo se empobrece.

Em relação à linguagem e a intermediação pedagógica fica claro que a intenção de Benjamin está no desejo de libertá-la de toda e qualquer forma de instrumentalização, o que não significa o fim dos instrumentos lingüísticos que possibilitam a existência da

comunicação. Benjamin questiona as conseqüências que uma instrumentalização pode provocar na e para a linguagem. Ou seja, quando a instrumentalização modifica a linguagem, impedindo-a de ser conhecida na sua essência, ela poderá deixar de ser um instrumento libertador.

A análise dos conceitos de experiência, narração e linguagem, discutidos nos três capítulos iniciais, contribuiu para refletir de uma forma mais ampla e fundamentada a hipótese de que *a experiência, narração e linguagem podem estar nas bases e servirem de fundamento na construção de uma estrutura curricular interdisciplinar*. Como resultado de tais reflexões, surgiram novos questionamentos, novas considerações e algumas conclusões. Esses conceitos podem contribuir para a construção e a efetivação de um projeto educacional emancipador, mas precisam ser pensados a partir das relações que podem ser estabelecidas entre eles.

As inter-relações existentes entre esses conceitos exigem um projeto de educação interdisciplinar e, para que a experiência, a narração e linguagem inter-relacionadas estejam na base de todo e qualquer projeto educacional interdisciplinar, é fundamental apontar para a existência de “outras racionalidades” e “outras formas de educar”, seja na escola, na família ou na comunidade. Educar de forma interdisciplinar, então, implica em pensar no conceito de experiência coletiva, em narrativas que transmitem conselhos e sabedoria, bem como na linguagem mágica que vai além dos códigos e signos. Com base nessas observações é possível concluir que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem é condição para a interdisciplinaridade.

É possível tal projeto? Acredita-se que sim e, por esta razão, propõem-se três hipóteses ou três possibilidades para pensar uma educação emancipadora. Para tanto, os conceitos de experiência, narração e linguagem precisam estar presente, dando-lhe sentido. Na primeira hipótese destaca-se a idéia de que os conhecimentos *a priori* e *a posteriori*, princípios e pressupostos da arte de educar, tornam-se compreensíveis quando transmitidos com e através de uma linguagem que vai além da “instrumentalização”. Na segunda hipótese, a aposta é de que os fundamentos de todos os conhecimentos, oriundos da razão e dos objetos da razão, são verdadeiramente vivenciados quando os pais transmitem experiências enriquecidas a seus filhos e a educação formal consegue ser interdisciplinar. Assim, encaminha-se para a terceira hipótese que trata da interdisciplinaridade que não pode ser resumida à relação entre alguns conteúdos de diferentes disciplinas que continuam submetidos às suas razões particulares. A interdisciplinaridade deve estar na relação dos conteúdos a serem analisados e repassados. Ela deve estar na criação dos conteúdos. Dessa forma, poderá ajudar na superação da difícil

relação entre as diversas áreas do saber. Para tanto, considera-se que a inter-relação entre experiência, narração e linguagem pode contribuir para a construção de um conteúdo interdisciplinar.

Assim sendo, o presente trabalho aponta para uma perspectiva otimista e abre possibilidades de aprofundamento em pesquisas futuras. Por ora, fica a certeza de que Walter Benjamin é um pensador importante e que traz contribuições relevantes para pensar a relação presente-passado-futuro de um modo fecundo. As idéias e conceitos que formulou estão muito vinculadas às suas vivências. Mais do que isso, dizem muito daquilo que foi a história da humanidade antes de sua existência, durante e depois dela. Sua história pessoal e sua concepção de filosofia da história são ricas em diversos aspectos e precisam ser revitalizadas no contexto das relações atuais tanto no âmbito da escola quanto da sociedade em geral.

Por acreditar na possibilidade da emancipação através da educação, e por estar em sala de aula, seja em escola pública, particular ou ensino superior, ou seja, estar vivenciando a realidade educacional nesse início de século, é que o desejo de continuar investigando e contribuindo para a construção de propostas curriculares, políticas públicas educacionais e projetos políticos pedagógicos críticos e emancipatórios, ganha força para enfrentar os desafios que vão aparecendo. O potencial das reflexões e contribuições de Walter Benjamin é, nesse sentido, um importante e necessário instrumento para o enriquecimento das novas descobertas. A riqueza da obra de Benjamin foi reconhecida por seus amigos e pesquisadores e, dando continuidade às análises a teoria benjaminiana, iniciamos uma aproximação de alguns conceitos que fazem parte da teoria deste autor, com a educação.

Walter Benjamin não se transformou em um professor, conforme chegara a sonhar em certos momentos, em outros, admitiu não ter sido um bom pai, por não ter tido a oportunidade de estar mais próximo de seu único filho durante sua infância e adolescência. No entanto, talvez, tenha sido exatamente essas as razões que o levaram a compreender a realidade do ser humano e do mundo da forma que ele compreendeu. A educação, portanto, seja no seu sentido formal ou informal, direta ou indiretamente, fez parte das reflexões de Benjamin. Se o seu desejo, com a construção de uma *história a contrapelo*, não era voltar ao passado e lá ficar, mas sim, resgatar de lá todas as experiências sufocadas e ignoradas para que pudessem enriquecer as experiências do presente, o nosso, é aproximar essas idéias de Walter Benjamin com a educação, fazendo assim uma dupla contribuição: com Benjamin, ao propor uma aplicabilidade de sua teoria, e com a educação, ao desejá-la emancipadora.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. RJ: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. RJ: Jorge Zahar Editora. 1985.

BENJAMIN, Andrew; OSBORNE, Peter. A Filosofia de Walter Benjamin: *destruição e Experiência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1997.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire Um Lírico No Auge Do Capitalismo. Tradução Jose Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Batista. 3.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994b.

_____. Magia e Técnica, Arte e Política: *ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. 1994a.

_____. Para Una Crítica De La Violencia y otros ensayos. *Illuminaciones IV*. Traducción de Roberto Blatt. Taurus. 2001.

_____. Passagens. Organização da edição brasileira Willi Bolle. Belo horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2007.

_____. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumus. 1984.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: *lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

BOTO, Carlota. A Escola do Homem Novo: *entre o iluminismo e a revolução francesa*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: *orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, 2007.

BUCK-MORSS, Susan. Dialética do olhar: *Walter Benjamin e o projeto das passagens*. Chapecó: Argos. 2002.

CHASIN, Joseph. A Determinação Ontonegativa da Politicidade. Ensaios Ad Hominem/ NI, Tomo III – política (2000) São Paulo: estudos e edições Ad Hominem. 2000.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática. 1995.

FEITOSA, Charles. Explicando a Filosofia com Arte. Rio de Janeiro: Ediouro. 2004.

FERREIRA, Amauri Carlos; GROSSI, Yonne de Souza. In: Memória, Subjetividade e Educação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; Três Corações MG: Unincor. 2007.

FREIRE, Paulo. Conscientização: *teoria e prática da educação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes. 1980.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. História e Narração e Walter Benjamin. Fapesp, Campinas, São Paulo. 1994.

_____. Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago. 2005.

_____. Walter Benjamin: *Os Cacos da História*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1993.

HORKHEIMER, Max. Teoria Crítica: *uma documentação*. Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1990.

JOBIM e SOUZA, Solange. Infância e Linguagem: Backhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1995.

KANT, Immanuel. O Que é o Iluminismo? In: Paz Perpétua e Outros Opúsculos. Tradução Artur Morão. Lisboa: edições 70, 1995

_____. Sobre a Pedagogia. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep. 1996.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). Infância: *fios e desafios da pesquisa*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1997.

KRAMER, Sonia. In: BRASIL, Ministério da educação / Secretaria de educação básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília. 2007.

LAGES, Suzana Kampf. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). Leituras de Walter Benjamin. São Paulo: FAPESP: Annablume. 1999b.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. In: Memória, Subjetividade e Educação. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; Três Corações MG: Unincor. 2007.

LENOIR, Yves, HASNI, Abdelkrim. "La interdisciplinaridad: *por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón*". *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). n. 35, mayo-agosto 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>>.

LOMBARDO, Livia. Como Faziam Sem... Professor. Revista, Aventuras Na História. Editora Abril, Edição 63, São Paulo, out. 2008.

LÖWY, Michael. Redenção e Utopia: *judaismo libertário na Europa Central: um estudo de afinidade eletiva*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

MARX, Karl. A Questão Judáica. 4. ed. São Paulo: Centauros. 2002.

_____. A Ideologia Alemã. São Paulo: Hucitec, 1986.

MILTON, John. Tradução: *teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes. 1998.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 2. ed. Campinas, SP. Papyrus. 1997.

MURICY, Katia, Alegorias da Dialética: *imagens e pensamentos em Walter Benjamin*. Rio de janeiro: Relume Dumará. 1998.

NOGEUIRA, Leticia. In: *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus. 1997.

PATIO, Revista Pedagógica. Editora Artmed. Ano IX, Nº 33. Fevereiro/abril 2005.

ROUANET, Sergio Paulo. *A Razão Nômade*. Rio de Janeiro: EdUFRJ. 1993.

SAVATER, Fernando. *O Valor de Educar*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado*. São Paulo: Cortez. 2004.

SCHOLEM, Gershom. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. Trad. Geraldo Gerson de Souza, Natan Norbert Zins e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. 1989.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. (Org.). *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999b.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler O Livro Do Mundo: Walter Benjamin: romantismo e crítica literária*. Editora Iluminuras Ltda. 1999.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro Olhar: filosofia*. São Paulo: FTD. 1995.

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e emancipação Humana*. Ijuí, Editora Unijuí, 2005.

VIEIRA, Martha Lourenço; SILVA, Isabel de Oliveira. *Memória, Subjetividade e Educação*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; Três Corações MG: Unincor, 2007.

XIMENES, Sérgio. *Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ediouro. 2000.