

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DO ENSINAR COMO PRÁTICA DE FLANAGEM OU
PERAMBULAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Eliana Satie Sato

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

DO ENSINAR COMO PRÁTICA DE FLANAGEM OU PERAMBULAÇÃO

Eliana Satie Sato

Dissertação apresentada ao Curso de **Mestrado** do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS).

Orientador: Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira

Santa Maria, RS, Brasil
2014

Sato, Eliana Satie
DO ENSINAR COMO PRÁTICA DE FLANAGEM OU PERAMBULAÇÃO
/ Eliana Satie Sato.-2014.
99 p.; 30cm

Orientador: Marcelo de Andrade Pereira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Educação 2. Transmissão 3. Percepção 4. Contato 5.
Flânerie I. Pereira, Marcelo de Andrade II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Eliana Satie Sato. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**DO ENSINAR COMO PRÁTICA DE FLANAGEM OU
PERAMBULAÇÃO**

elaborada por
Eliana Satie Sato

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcelo de Andrade Pereira, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Liliana Soares Ferreira, Dra. (UFSM)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM)

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan, Dra. (UFRGS)

Santa Maria, 19 de setembro de 2014.

*À minha família,
inspiração de todas minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

... ao meu marido, pela aposta e pelo apoio incondicional;

... aos meus filhos, pela paciência e compreensão;

... ao meu orientador, Marcelo de Andrade Pereira, pela credibilidade e atenção despendidas, pelos desafios e questionamentos proporcionados e, principalmente, pela presença e pelo olhar;

... aos meus pais, pelo alicerce de uma vida inteira;

... aos membros da banca, professoras Liliana Soares Ferreira, Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan e Marilda Oliveira de Oliveira, pela disponibilidade, apontamentos e contribuições;

... aos colegas do programa de pós-graduação, pela troca, pelas leituras e sugestões, pelo suporte e companheirismo e, em especial, pelas amizades sinceras construídas.

“Seu olho aberto, seu ouvido atento, procuram coisa diferente daquilo que a multidão vem ver. Uma palavra lançada ao acaso lhe revela um daqueles traços de caráter que não podem ser inventados e que é preciso apreender ao vivo; essas fisionomias tão ingenuamente atentas vão fornecer ao pintor uma expressão com que ele sonhava; um ruído, insignificante para qualquer outro ouvido, vai atingir o do músico e lhe dar a ideia de uma combinação harmônica; mesmo ao pensador, ao filósofo perdido em seu devaneio, essa agitação exterior é proveitosa; ela mistura e agita as suas ideias, tal como a tempestade mistura as ondas do mar. [...]”

Grand dictionnaire universel, de Pierre Larousse,
Paris (1872), VIII, p. 436, verbete *flâneur*.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

DO ENSINAR COMO PRÁTICA DE FLANAGEM OU PERAMBULAÇÃO

AUTORA: ELIANA SATIE SATO

ORIENTADOR: MARCELO DE ANDRADE PEREIRA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de setembro de 2014.

O presente trabalho visa a problematizar a atrofiação da comunicação no mundo educacional; parte do pressuposto de que com o desenvolvimento dos meios de produção capitalista dá-se uma espécie de engessamento das formas de comunicação na contemporaneidade; busca, portanto, refletir sobre a função da educação contemporânea, tendo em vista as transformações nos sistemas de informação e comunicação; tem, também, como seu anelo, fomentar possibilidades de se repensar os limites e as potencialidades da ideia de encontro no espaço educacional; e, por fim, a pensar o ensino como prática de perambulação ou flanagem. Tal problemática dos modos de percepção – do outro, de si e do mundo – no âmbito educacional toma como operador teórico o pensamento de Walter Benjamin. A *flânerie* opera, nesse sentido, como um conceito central, tomada tanto como uma metáfora para conceber uma nova forma de compreender os processos de ensino e aprendizagem, como, também, uma ferramenta metodológica para a pesquisa em educação. Assim, a presente dissertação pretende realizar uma revisão bibliográfica com o desafio de discorrer sobre uma suposta cegueira simbólica no contexto educativo contemporâneo, a qual supostamente estaria no cerne do problema do contato. Além disso, intenta-se permitir amplificar a compreensão do pensamento de Walter Benjamin no processo de ensino e aprendizagem nas sociedades industriais.

Palavras-chave: Educação. Transmissão. Percepção. Contato. *Flânerie*.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TEACHING AS *FLÂNERIE* OR WANDERING PRACTICE

AUTHOR: ELIANA SATIE SATO

ADVISER: MARCELO DE ANDRADE PEREIRA

Santa Maria, September 19th, 2014.

This essay has been conceived and written in order to question the atrophy of communication in the educational environment; the realization that social changes in the superstructure of capitalist production have produced a sort of paralysis in contemporary forms of communication was the starting point for this writing; the appeal of this text is due to the changes in the information and communication systems and their implications on the role of contemporary education; it is also legible as a plea in favor of possibilities to rethink the limits and potentialities of the encounter in the educational environment; and, finally, it conceives the teaching-learning process as *flânerie* or wandering practices. It dwells on the problem of the modes of human sense perception – perceptiveness of oneself, the other, and the world - in the educational context within Walter Benjamin's thoughts. In so doing, *Flânerie* operates as a central concept, conceived both as a metaphor for thinking a new way of understanding the teaching-learning process as well as a methodological tool for research in education. Thus, this essay proposes a literature review by bringing to bear a discussion on a supposed contemporary symbolic blindness, especially in the educational environment, which is supposedly at the very core of the problem of the human contact; it should also be thought of as an attempt to amplify the understanding of Walter Benjamin's writings on teaching-learning process in industrial societies.

Key-words: Education. Transmission. Perception. Contact. *Flânerie*.

SUMÁRIO

1 FISIOGNOMIA DO OLHAR	9
2 DO ENSINAR E DO APRENDER NA CONTEMPORANEIDADE.....	17
2.1 A temporalidade e materialidade comunicativa do corpo e da presença	17
2.2 O modo de ser e as relações cognitivas e afetivas da contemporaneidade	19
<i>CENA I</i>	24
2.3 O tempo abstrato e insaciável dos relógios da modernidade/contemporaneidade.....	26
2.4 A educação pelo olhar de Walter Benjamin.....	31
<i>CENA II</i>	35
3 DO ENSINO-APRENDIZAGEM COMO TRADIÇÃO	37
3.1 Tradição em Walter Benjamin.....	37
3.2 O processo de construção do saber no indivíduo e na coletividade	41
4 DO ENSINO-APRENDIZAGEM COMO NARRAÇÃO	45
4.1 Narrativa e memória	45
4.2 A Narrativa e a dimensão expressiva da linguagem.....	48
<i>CENA III</i>	54
5 DO ENSINAR COMO PRÁXIS CONTEMPLATIVA	55
5.1 Olhar como ato, olhar como forma de agir, intervir, transformar.....	55
<i>CENA IV</i>	63
5.2 Educabilidade do olhar	64
<i>CENA V</i>	67
6 DO ENSINAR COMO FLÂNERIE	69
6.1 <i>Flâneur/Flânerie</i> à luz de Walter Benjamin	69
6.2 <i>Flânerie</i> na contemporaneidade	79
<i>CENA VI</i>	82
6.3 <i>Flânerie</i> como prática pedagógica.....	84
7 DO ENSINAR COMO PRÁTICA DE FLANAGEM COLETIVA.....	87
<i>CENA VII</i>	92
8 REFERÊNCIAS	94

1 FISIOGNOMIA DO OLHAR

As cenas inapagáveis que todos nós podemos rever fechando os olhos
não são aquelas que contemplamos com um guia nas mãos,
mas sim aquelas a que não prestamos atenção,
que atravessamos pensando noutra coisa,
num pecado, num namorico ou num dissabor pueril.
Se vemos agora o pano de fundo é porque não o víamos então.

G.K. Chesterton, *Dickens (Vidas de Homens Ilustres)*

A questão das relações humanas tem me despertado interesse desde longa data, em especial no cenário educacional. O tema de pesquisa a ser desdobrado nas páginas que se seguem abarca algumas dessas inquietações que me permeiam ao longo de minha trajetória como professora de ensino. Com isso, não posso deixar de anunciar ao leitor que a escrita deste texto apresenta o efeito de um mosaico, de uma colcha cujos retalhos se constituem de um entrecruzamento entre teorias e de um fazer e de um pesquisar que, intimamente, estão imbricados a um desassossego de ordem pessoal. Dessa forma, a dissertação que ora se apresenta é, em certa medida, autobiográfica, pois, conforme assinala Souza (2007), através de uma abordagem como a que aqui se realiza,

[...] o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes. A centralidade do sujeito no processo de pesquisa e formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 69).

Ora, ao trazer as memórias sociais, sejam estas institucionais ou as do sujeito, surge a necessidade de um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo, descortinando, então, possibilidades de reflexão e autorreflexão, pesquisa e investigação. Nesses termos, a memória se torna também uma ferramenta essencial na articulação de sentidos entre o individual e o coletivo, na possibilidade de ampliar e discutir a gama de problemas relacionados ao objeto em questão nesta dissertação.

Ao longo do caminho percorrido, as histórias, as leituras realizadas, os depoimentos de alunos, as vivências e as experiências, as narrativas diversas, os encontros e desencontros dos quais tenho feito parte têm orientado mais o meu olhar para a problemática das relações humanas e das formas de comunicação no mundo educativo contemporâneo. Trata-se, a rigor, da percepção de que, com o desenvolvimento dos meios de produção capitalista e com o advento das tecnologias de informação e comunicação, deparamo-nos com uma nova lógica proeminente na sociedade contemporânea, em que o modo como o indivíduo se relaciona com o tempo e o espaço se modifica. Nessa lógica, ainda, o contato não se dá mais na forma da presença, mas se realiza de uma maneira que torna a presença não essencial, que altera, por conseguinte, a sensibilidade e a forma de relacionamento entre as pessoas.

A pertinência deste trabalho na linha de pesquisa de Educação e Artes do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – é justificada pela importância em investigar e analisar a dimensão expressiva do ato pedagógico, estimando redimensionar a prática pedagógica docente a partir das noções de contato e de presença¹.

Inúmeras são as formulações teóricas existentes nos domínios da filosofia, da arte, da psicanálise, da antropologia, entre outros, que permitem uma maior aproximação e vislumbre desse panorama educativo. Isso implica perpassar sobre diversos termos correlatos, tais como experiência, vivência, transmissão, choque, olhar, visão, percepção, automatização, subjetividade. Vale salientar que tal reflexão, nesta dissertação, é proporcionada pela via de uma análise teórica, mas também por intermédio de autonarrativas, da experiência, da estesia, tomada aqui como tópico de investigação e instrumento de aproximação da realidade em análise, a partir de diferentes campos de saber e pela letra de diversos autores. Cabe salientar, por outro lado, que, não obstante a diversidade de abordagens agora apontada, será conferida maior ênfase às teses e ensaios literários do filósofo Walter Benjamin.

Partindo de uma especulação acerca da possibilidade de se repensar os limites e as potencialidades do encontro no espaço educacional que, por vezes, não consegue informar e sequer formar, esta pesquisa tem o desafio de discorrer sobre um provável processo de impermeabilização das relações humanas no contexto educativo contemporâneo. Esse fenômeno, supostamente, estaria no cerne do problema da qualidade das relações humanas e,

¹ “A palavra ‘presença’ [neste trabalho] não se refere (pelo menos, não principalmente) a uma relação temporal. Antes, refere-se a uma relação espacial com o mundo e seus objetos. Uma coisa ‘presente’ deve ser tangível por mãos humanas – o que implica, inversamente, que pode ter impacto imediato em corpos humanos” (GUMBRECHT, 2010, p. 13). O fato de estar presente compreende atribuir um valor não somente à presença material, mas ir além daquilo que é fisicamente sentido.

nesse sentido, no processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Dito de outro modo, o presente trabalho ocupa-se da abordagem e da discussão de uma espécie de engessamento das formas contemporâneas de comunicação, o qual se pode materializar no automatismo do olhar e do comunicar.

Conjuntamente a isso, ganha notoriedade o desmanche de valores morais e éticos que circundam a sociedade contemporânea, articulados ao processo de mecanização do aprender, dos fazeres, do agir e do pensar. E, como se não bastasse, há que se destacar, também, a influência das inovações tecnológicas, de como as relações de aprendizagens estão centradas nos aparatos técnicos em detrimento dos aparatos humanos. É, ainda, perspícua a existência de uma eiva entre os meios de transmissão e as inúmeras formas de recepção humana provenientes dessa nova configuração contemporânea.

Em meio a essa nova realidade que se apresenta, noto, sobretudo, a influência de toda essa sorte de tecnologias na forma de relacionamentos do sujeito contemporâneo. Apesar de o ser humano ter desenvolvido suas habilidades visuais em decorrência da revolução tecnológica e, muito embora, consiga estar em “contato” com inúmeras pessoas ao redor do mundo simultaneamente, há a emergente carência de olhares significativos em nosso mundo contemporâneo. Olhares que consigam transpor o enrijecimento da sensibilidade humana, olhares estes que se habilitem a tocar e serem tocados, a perceber e serem percebidos, a transformar e serem transformados. Torna-se imperativo, então, identificar o “olhar” dentro do cenário da Educação. Nesse raciocínio, sublinho o termo “olhar” com a finalidade de se alcançar um ato de comunicação repleto de conteúdos e significados, capaz de estabelecer um espaço e um tempo comuns entre a experiência e o saber e de atrair, capturar o aluno e levá-lo a redescobrir esse “olhar”.

Problematizo, então, uma espécie de “cegueira” impelida pelas formas tecnológicas contemporâneas, pela impessoalidade estabelecida por essa nova forma de relacionar-se. Tal noção me permite elaborar questionamentos acerca do emplastramento docente e da dessimbolização do processo de ensino-aprendizagem, os quais se fazem notar de forma bastante significativa. Os relacionamentos vivenciados por professores² e alunos não focam,

² Muito embora os termos “professor” e “educador” apresentem definições diferentes - compreendendo o professor como o profissional responsável pela educação, pois esteve submetido a um processo formal de educação para este trabalho, através de um curso de licenciatura; e o educador como o sujeito que, no social, educa. Portanto, educador pode ser qualquer pessoa, mas professores são somente os sujeitos que estudaram para tal -, nesta dissertação, considero que o termo “professor” denote o profissional que ensina uma ciência, uma técnica, uma componente curricular, considerando o desenvolvimento intelectual ao mesmo tempo em que se preocupa em enxergar o ser humano de forma holística, sem menosprezar os aspectos físicos, cognitivos ou

na maioria das vezes, a interação pessoal e, contrariamente a isso, evidencia-se a valorização do conteúdo meramente técnico, desconsiderando todo o potencial social do encontro dos envolvidos. Segundo Masschelein (2008), o problema da educação decorre justamente dessa preocupação exacerbada com a transmissão de uma informação específica, enciclopédica, técnica ou tecnológica, em detrimento da observação. Essa observação a que me refiro aqui neste trabalho não tem meramente o sentido da capacidade de ver, mas sim o sentido de um olhar que pretende expandir toda e qualquer possibilidade de galgar fronteiras, seja em si mesmo ou no outro. Implica, desse modo, em criar encontros que representem a vivência no mundo e, conseqüentemente, que remodelem o expressar de ideias, sensações e sentimentos. Ou seja, que gerem a capacidade de mostrar como as coisas podem ser dependendo de determinada visão, e não de uma visão única de como as coisas são, sem a possibilidade de se levantar questionamentos.

Nesses termos, realizo, inicialmente, indagações acerca de uma pedagogia atual que proporcione condições para que o professor estabeleça o processo de ensino-aprendizagem em via dupla, de maneira que leve o aluno a enxergar a possibilidade de transformar o que é in-formado em um conhecimento significativo. Em seguida, problematizo o processo educativo no intuito de se pensar uma prática pedagógica como meio de ver, de perceber as pessoas e suas relações, tanto sociais quanto profissionais, de maneira que essas interações possam se tornar férteis e produtivas para a construção de conhecimento útil, prático e, sobretudo, ético. A rigor, trato de discutir o processo de ensino como aprender a “ver” através da educação do olhar atento, inquisitivo e gerador de novos campos de saber, menos comprometido com o acúmulo de informações, muitas vezes, ocas, vazias.

Dessa forma, neste trabalho, educar compreende um convite a olhar demoradamente, preguiçosamente, a observar toda sorte de comportamentos e reações de alunos com seus tipos característicos e específicos. Enfim, compreende um convite a flunar, perambular. Essa ação implica na ideia de um olhar como forma recepto-produtiva, um deslocamento do olhar, que propicie a observação, a percepção e a sensibilidade, que leve a uma produção de conhecimentos eficaz, transformadora. Nesse viés de raciocínio, Marcelo de Andrade Pereira sustenta que “um olho pedagogo é, ao fim e ao cabo, um olho transformador” (PEREIRA, 2008, p. 177).

Visto que toda transformação no cenário educacional está atrelada ao processo de transmissão-recepção, dialogo com Jan Masschelein (2008), o qual já intuiu que parte do problema de toda comunicação na educação se deve ao fato de que o foco de análise do problema está mais para o “como” informar do que precisamente para “o que” informar. Para tal, é preciso investigar de que maneira essa comunicação se processa no contexto educacional contemporâneo, uma vez constatado que a sensibilidade e a percepção, assim como o modo de se relacionar têm, atualmente, se modificado. E, nesse sentido, é importante considerar o que Pereira aponta a respeito do ato de comunicar, que, em sua visão, remete não somente a uma determinada informação a ser transmitida, mas

[...] invariavelmente, a meios de portabilidade e comunicação de sentidos; responde [m] à capacidade de estabelecer um espaço comum, de contato, um ponto de convergência real, concreto, entre a experiência e o pensamento, entre o outro e o si mesmo (PEREIRA, 2010, p. 561).

Eis, então, que, tomando como operador teórico o pensamento de Walter Benjamin, a relação da problemática do processo de transmissão-recepção, da comunicação no âmbito educacional, será abordada de forma a considerar a *flânerie* como um conceito central nesta dissertação. Esse ato abordado por Benjamin é tomado do personagem baudelairiano, o *flâneur*, que perambulando pelas ruas, pelas galerias, em meio à multidão, realiza uma leitura dos relacionamentos sociais, dos meios de comunicação, da modificação da sensibilidade e do comportamento da humanidade mediante à nova configuração imposta pela técnica e pelo progresso. A *flânerie*, nesse sentido, pode ser tomada tanto como uma metáfora para pensar uma nova forma de compreender os processos de ensino e aprendizagem, como, também, uma ferramenta metodológica para a pesquisa em educação.

Com isso, este estudo lançará mão de uma pesquisa estritamente bibliográfica, uma reflexão, dispendo-se a lançar sobre o desconhecido, a perambular através de diversos campos de conhecimento e a deambular por novas formas de olhar. Formas estas que propiciem pensar o ensino como um modo de alargamento e dinamização do olhar, através do qual os sujeitos sejam ensinados a ver, a perceber a nova composição que envolve toda a sociedade contemporânea e seus relacionamentos. Nesse raciocínio, pode-se dialogar com Benjamin, o qual assevera que somente uma reflexão com longa tradição, que se disponha a renunciar à visão do todo, poderá levar o espírito a atingir toda a força que permitirá contemplar tal panorama sem que se perca o domínio de si (BENJAMIN, 2004, p. 45). Em concordância com tal afirmação, penso, então, o olhar, a dinamização do olhar, como uma técnica de si,

como um dispositivo que permita aproximar, dar um *zoom*, focar e, simultaneamente, distanciar, desfocar para uma melhor visão.

Como característica de toda reflexão benjaminiana, a construção literária deveria também subverter as formas tradicionais do gênero. Dentre as múltiplas formas literárias em filosofia – como tentativa de abordar o que excede a linguagem discursiva racional, o *logos* –, o filósofo recorre à utilização sistemática da citação, da união de fragmentos, características que não representam o resgate da linearidade dos acontecimentos. Cada tema apresentado no texto traz suas próprias questões que se entrecruzam. O historiador tece, então, um tapete historiográfico a partir desses entrecruzamentos. Benjamin utiliza-se de tais fragmentos para produzir imagens que oferecem inúmeras possibilidades de leituras. Nesse mosaico historiográfico, o passado apresenta uma noção de inacabamento e encontra-se aberto, inconcluso. Benjamin é um pensador fronteiro, do limiar, das passagens³ e isso pode também ser visto em suas escritas. Então, considero a utilização de ensaios em conformidade com o estilo benjaminiano, uma vez que, segundo o autor, “é próprio da literatura filosófica o ter de confrontar-se a cada passo com a questão da representação” (BENJAMIN, 2004, p. 13).

Assim sendo, o autor sustenta que método

[...] é caminho não directo. A representação como caminho não directo: é esse o carácter metodológico [...]. A sua primeira característica é a renúncia ao percurso ininterrupto da intenção. O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa. Este infatigável movimento de respiração é o modo de ser específico da contemplação. De facto, seguindo, na observação de um único objeto, os seus vários níveis de sentido, ela recebe daí, quer o impulso para um arranque constantemente renovado, quer a justificação para a intermitência do seu ritmo. E não receia perder o ímpeto, tal como um mosaico não perde a sua majestade pelo facto de ser caprichosamente fragmentado (BENJAMIN, 2004, p. 14-15).

Ao tratar desse procedimento metodológico, cabe reportar a Adorno, o qual define que, no ensaio, “elementos discretamente separados entre si são reunidos em um todo legível” e que “enquanto configuração, os elementos se cristalizam por seu movimento” (ADORNO, 2003, p. 31) transformando-se em um campo de forças. O autor destaca também que o ensaio “pensa em fragmentos”, já que “a própria realidade é fragmentada”, sendo essa

³ O termo *passagem* expressa o sentido de situar-se a igual distância das duas formas extremas, de significado polivalente, plural, com uma “função facilmente modificável e que evoca o arbitrário ou as vicissitudes da alegoria tal como Benjamin a apresenta” (MISSAC, 1998, p. 15). O termo ainda “dá lugar ao salto, ou a uma sequência de mutações bruscas, oscilando, [...] entre o demasiado cedo e o demasiado tarde, para captar uma realidade que escapa [...]” (MISSAC, 1998, p. 22). Também implica nas passagens urbanas, tais como ruas, galerias, praças, enfim, locais de peregrinação, lugares onde o homem trabalha e luta, circula e se diverte – em suma: onde é possível estudar seu ritmo de vida e trabalho (BOLLE, 2000, p. 214).

descontinuidade fundamental, pois “seu assunto é sempre um conflito em suspenso” (ADORNO, 2003, p. 35).

Desse modo, o ensaio ocupa

[...] um lugar entre os despropósitos. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. Suas interpretações não são filologicamente rígidas e ponderadas, são por princípio superinterpretações, segundo o veredicto já automatizado daquele intelecto vigilante que se põe a serviço da estupidez como cão-de-guarda contra o espírito (ADORNO, 2003, p. 17).

O autor acrescenta, sobretudo, que o ensaio não se adequa às regras do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais a ordem das coisas e das ideias seria a mesma. Portanto, o ensaio não busca uma construção fechada, dedutiva ou indutiva, e equipara-se à ordem dos conceitos, uma ordem sem lacunas (ADORNO, 2003, p. 25).

O ensaio confere à experiência uma relação com toda a história, vinculando a experiência meramente individual com a experiência mais abrangente da humanidade histórica. Nessa experiência, “os conceitos não formam um *continuum* de operações”, com isso, “o que ilumina seus conceitos é um *terminus ad quem*, que permanece oculto ao próprio ensaio, e não um evidente *terminus a quo*”. Dessa forma, abala “a ilusão desse mundo simples [...] que se presta comodamente à defesa do *status quo*. O caráter diferenciado do ensaio não é nenhum acréscimo, mas sim o seu meio” (ADORNO, 2003, p. 26-33 *passim*). Dessa maneira, o ensaio

[...] reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer [...] (ADORNO, 2003, p.17).

Em suma, no ensaio, conforme Adorno, “o pensamento é profundo por se aprofundar em seu objeto, e não pela profundidade com que é capaz de reduzi-lo a uma outra coisa” (ADORNO, 2003, p. 27) e, de maneira polêmica, suspende o conceito tradicional de método.

Algo como a forma do ensaio fornece a este estudo uma espécie de lastro metodológico, via que julgo a mais apropriada para interrogar um horizonte tão fragmentado e tão cheio de indeterminações como é o do cenário educacional contemporâneo. De saída, cabe esclarecer o que compreende a noção de ensaio nesta experiência de reflexão. O ensaio compreende o modo de operar, a estrutura organizacional da dissertação. O ensaio se faz

presente como posição marcada, uma recusa à totalidade do conceito. Só o ensaio parece permitir o trabalho com textos autônomos, organizados à luz de uma questão que ora se aproxima, por vezes se distancia e que, ao fim, apresente-se à discussão de forma que a filosofia e a literatura contemporâneas se encontrem, apesar de todas as suas diferenças. Assim, a dissertação, tentando capturar o próprio movimento interno dos trabalhos, foi organizada em sete capítulos, nos quais se encontram inseridos fragmentos intercalados de pensamentos benjaminianos e suas releituras, bem como se observa a presença de autorrelatos, em conformidade com o processo de valorização das narrativas anunciado por Benjamin, que serão oportunizados posteriormente neste trabalho.

Essas considerações iniciais permitem, assim, introduzir a hipótese deste trabalho: da problemática da sensibilidade na contemporaneidade – como possibilidade de recuperação de uma aura⁴, de um olhar mais profundo, mais experiente e mais socialmente engajado dentro do contexto da educação. Tem por finalidade possibilitar o redimensionamento de um processo de transmissão-recepção em que a percepção e a sensibilidade sejam despertadas e valorizadas, favorecendo, ao fim e ao cabo, o processo de transmissão-recepção do ponto de vista da experiência e da experiência estética. Isto é, um processo que não trate apenas da transmissão de conhecimento padrão, mas com o qual o contato e a presença possam, de fato, tocar os envolvidos em busca de uma transformação não somente acadêmica, mas de ordem pessoal, profissional e social.

Além disso, à luz dos pensamentos de Walter Benjamin, busco abordar de que maneira a tradição e a narração também interferem no processo educacional contemporâneo, uma vez que, para o filósofo, a tradição é representada por meio das histórias narradas de geração em geração, garantindo a sobrevivência dos ensinamentos ao longo da história da humanidade de forma significativa e eficaz, através do contato e da capacidade de envolver-se com o outro em um gesto de completa doação. Entretanto, é certo que as perguntas iniciais aqui suscitadas não se esgotam no desfecho desta dissertação, mas que, ao menos, provoquem inquietação em torno dessas complexas questões que Benjamin tão visionariamente discorreu.

⁴ A definição de aura, no ensaio **A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica**, de Walter Benjamin, consiste em “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja”. A aura, para Benjamin, pertence à esfera do culto. Essa definição é que permite Benjamin identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura e destaca as circunstâncias estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Nas palavras de Seligmann-Silva, a aura implica em “uma experiência que está ligada tanto à unicidade de um objeto, a um ‘aqui e agora’, quanto à consciência de sua pertença a uma tradição” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 34).

2 DO ENSINAR E DO APRENDER NA CONTEMPORANEIDADE

Tudo se passa como se o homem fosse modelado, à sua revelia,
por uma história naturalizada transformada em destino:
ele se assemelha, sem disso ter conhecimento, aos poderes reificados
que o converteram em autômato.
(ROUANET, 1990, p. 127)

2.1 A temporalidade e materialidade comunicativa do corpo e da presença

Por volta de 1450, o meio de comunicação impresso espalhou-se rapidamente pela Europa. A introdução de uma máquina, a prensa, e o advento do livro fizeram com que o corpo humano deixasse de ser o veículo de constituição do sentido. Nesse sentido, “o corpo fora visivelmente separado do veículo de sentido, [...]” (GUMBRECHT, 1998, p. 75). Com isso, ao mesmo tempo em que era desapropriado de sua função de veículo de constituição do sentido, o corpo era também aliviado de sua função de fonte de sentido: “O corpo fora separado da consciência da comunicação” (GUMBRECHT, 1998, p. 75).

O período que abarca o fim do século XIX e início do século XX foi também o marco de grandes descobertas científicas. Um implacável processo de industrialização e de progresso tecnológico e cultural, como a criação do cinema, a invenção do telefone, entre tantos outros, modificaram definitivamente a vida do ser humano, provocando o desligamento entre comunicação e interação. No referido período, os poderes ocultos, os elementos místicos e sobrenaturais perdiam suas forças frente à ciência que, em princípio, exercia o controle dos fenômenos da natureza, de modo que “[...] o sentido cosmológico dos fenômenos, no novo espaço social e comunicativo, não era mais experienciado como autoevidente e intrínseco aos próprios fenômenos” (GUMBRECHT, 1998, p. 75). O homem moderno se distanciava daquele ser arbitrariamente selvagem, de um tempo em que o corpo era a fonte e o contexto da criação de sentido, em que o indivíduo “via-se a si mesmo como capaz somente de expressar o sentido cosmológico, mas jamais de descobri-lo” (GUMBRECHT, 1998, p. 74).

Apesar de todo esse progresso capaz de abreviar seu esforço através da mecanização do trabalho e do poder adquirido pelo homem para subjugar as forças da natureza, as máquinas, produtoras de “um tipo de sentido que não corre mais o risco de cair numa instabilidade causada por um corpo e sua temporalidade” (GUMBRECHT, 1998, p. 106), contribuíram para o agravamento de questões humanas, relativas ao ser, inserindo a humanidade no “caminho de um sentido que não representaria mais nenhuma intencionalidade e cuja profundidade, por conseguinte, nenhuma materialidade deveria ou poderia mascarar” (GUMBRECHT, 1998, p. 106).

Concomitantemente, o desenvolvimento da informatização também acarretou mudanças na constituição da realidade, transformando nossa visão e nossa maneira de experimentar o mundo. Nessa perspectiva, Gumbrecht explicita que “[...] uma vez efetivadas as *conquistas evolutivas*, não se pode retornar a elas e que as transformações históricas das formas comunicativas afetam *todos* os outros subsistemas sociais”, pois toda forma de comunicação nova leva a uma transformação da mentalidade coletiva, “imprimindo-se na relação que as pessoas mantêm com seus corpos, com sua consciência e com suas ações” (GUMBRECHT, 1998, p. 71, grifos do autor).

Assim sendo, o indivíduo contemporâneo vive em constante movimento, seja espacial ou virtual, acessando lugares cada vez mais distantes e cada vez mais rapidamente. Toda essa velocidade provoca alterações na forma de se relacionar, de perceber o mundo, bem como na forma de olhar, pois “quanto mais rápido o movimento, menos profundidade as coisas têm, mais chapadas ficam” (PEIXOTO, 1988, p. 361). Isso gera um processo de superficialização, no qual o ser humano passa a experimentar a realidade de forma mais instrumentalizada e automatizada. Bastam simples cliques para que se obtenha, por meio das redes virtuais, todo o repertório de informações, sem que estas, entretanto, tenham qualquer fixidez.

Google, blogs, Twitter, Facebook, Orkut, entre tantos outros, contam com recursos tecnicamente inovadores que vêm modificando nossa maneira de narrar e ouvir. Então, as práticas sociais são concebidas mais como uma função técnica, instrumental, do que como a real interação entre os personagens. De igual modo, a realidade contemporânea do trabalho também se altera. Dentro do contexto escolar, vale salientar a crescente despersonalização do processo de ensino-aprendizagem, visto meramente como espaço para a transmissão de informação, sem a valorização do contato, da aproximação, do reconhecimento do outro.

Importante mencionar que o termo “desumanização” tem sido cada vez mais utilizado no que tange às relações sociais. Cabe ressaltar, no entanto, que por desumanização compreendo a ausência das relações humanas legitimadas pela interação real e significativa, pelo diálogo próximo e caloroso. Desse modo, entendo que o contato pessoal vem sendo gradativamente alterado pelo uso das tecnologias, utilizando a vida para a tecnologia, e não a tecnologia em prol da vida. Esse processo termina por suprimir os indivíduos em proveito da máquina e da técnica, o que acarreta na depreciação de princípios humanos. Trata-se de não se restringir à utilização do termo como um jargão no qual cabe a interpretação de que as tecnologias de informação e comunicação tornem as relações menos humanas. Muito embora seja inegável que os meios eletrônicos, auditivos e audiovisuais aboliram a presença de quem traz a voz (ZUMTHOR, 2007, p. 14), entendo, no contexto aqui estabelecido, que tais aparatos tecnológicos nada mais são que uma extensão do ser humano, desdobramentos da capacidade humana a serviço de uma nova era em que o indivíduo está inserido.

Assim posto, ganha notoriedade um processo de substituição do corpo ocasionado pelo avanço dessas tecnologias de forma a abolir o que Zumthor (2007) chama de *tactilidade*. E é diante de tal perspectiva que Desuó e Pucci esboçam em linhas breves que

[...] com a introdução dos aparatos tecnológicos em esferas [...] tais como a educacional, a cultural e a da vida privada, os homens tendem cada vez mais a se submeter à lógica que rege aquelas esferas [industrial e econômica] [...], estabelecendo relações de pura funcionalidade com as coisas e com os seus semelhantes, o que mina tanto o desenvolvimento e a possibilidade de expressão das emoções quanto à geração da humanidade do homem, de sua capacidade de se tornar um indivíduo autônomo (DESUÓ; PUCCI, 2010, p. 58).

Nesse cenário, pondero ser pertinente a ideia de que vivemos um processo de desreferencialização, em que a corporeidade, o toque e a presença vêm sendo cada vez mais minimizados, o que sugere um abandono do referente para uma aderência ao significado, reduzindo, dessa forma, a materialidade comunicativa (PEREIRA; ICLE; LULKIN, 2012, p. 337).

2.2 O modo de ser e as relações cognitivas e afetivas da contemporaneidade

As tecnologias de informação e comunicação nos colocam frente a uma nova percepção, cuja atenção é difusa, multifocal, instantânea, efêmera. Neste sentido, é importante

destacar que o contato não foi degradado, apenas modificado. Dito de outro modo, a nova sensibilidade, a qual foi introduzida pela onipresença de todos esses recursos da atualidade, exige do ser humano uma atenção multifocal, por meio da qual se torne capaz de lidar com tudo e com todos ao mesmo tempo.

Esse contexto me leva a questionar: Em que medida somos capazes de operar todas essas informações? Como percebemos todo o conjunto que se encontra à nossa volta? Por quais lentes temos filtrado o nosso olhar para o mundo e para nós mesmos? De que forma a Educação incorpora os caracteres de uma forma de ser e habitar o contemporâneo?

Nesse cenário, julgo pertinente a ideia de que também o contexto histórico e cultural está modificando o modo de ser e as relações cognitivas e afetivas da contemporaneidade. Nesse sentido, o ser humano, prisioneiro do fluxo frenético, se torna incapaz de ascender a um nível de percepção e sensibilidade mais profundo. Obcecado pela rapidez das informações, o indivíduo não é capaz de ver na totalidade de sua experiência, de seu objeto e de suas relações. Gumbrecht cita, muito oportunamente em seu livro **Modernização dos sentidos**, a imensa diversidade de programas televisivos existentes e o hábito contínuo de busca de canais (*zapping*). O autor nos incita a refletir se os telespectadores são capazes de associar os objetos que aparecem na tela a “realidades” fora dela, ou se o simples consumo da imagem televisiva é o que permanece, de forma que, segundo Gumbrecht, “talvez nem seja mais orientada por alguma necessidade de consistência de sentido ou de informação” (ENZENSBERGER, 1989, *apud* GUMBRECHT, 1998, p. 283). O autor, então, elucida que a mídia

[...] constitui uma *realidade a partir de uma diversidade de mundos*. Essa diversidade de mundos nos é apresentada como sociedade, mas *não mais* construímos a partir disso *uma realidade comum*, porque cada usuário da mídia seleciona e combina, individualmente, cenários móveis do “programa” – assim como a experiência permite que a temporalidade e a espacialidade pós-modernas transformadas tornem-se subordináveis à vontade *individual*, porque elas não se limitam mais a uma esfera intersubjetiva de coordenação recíproca da experiência (GUMBRECHT, 1998, p. 290, grifos do autor).

A esse respeito, Márcia Tiburi (2011), em seu ensaio **Olho de vidro**, considera a televisão como um campo de visão em que ver se torna uma atividade subjetiva, muitas vezes, até ilusória, pois as pessoas veem, mas no fundo não veem. Muito sagazmente, a autora utiliza a expressão “olho de vidro” como uma metáfora da prótese televisiva, referindo-se à tela como uma peça que imita o olho humano. Contudo, trata-se de um olho que se situa fora do nosso corpo, uma espécie de olho que nos olha ao mesmo tempo em que não nos pode ver, o que ocasiona uma espécie de experiência de percepção alienada, calibrando nossa experiência

e determinando nossa percepção. Enfim, para Tiburi, a televisão produz, muitas vezes, uma experiência de passividade intelectual, que termina por ser empobrecedora. A autora ainda se refere à indústria televisiva como a perda da própria subjetividade por meio de um mecanismo protético.

Benjamin (1989), sobre tal questão, mais especificamente sobre a fotografia, explicita que “[...] o aparelho [...] registra a imagem do homem sem lhe devolver o olhar. É, contudo, inerente ao olhar a expectativa de ser correspondido por quem o recebe” (BENJAMIN, 1989, p. 139) e somente “quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar” (BENJAMIN, 1989, p.139-140). Perde-se, pois, o olhar capaz de revidar o olhar, de vislumbrar toda a inteireza dos objetos e de seus relacionamentos. Instala-se, nesta realidade, o analfabetismo visual, tanto psíquico, quanto social, criando-se um olhar cego, iludido, hipnotizado, sendo que a dominação cega pelo ser humano e pelo tempo de suas tecnologias privou-o da capacidade de olhar o outro e de ser olhado pelo outro, fato este que o levou a uma sensibilidade chapada.

Se, por um lado, a indústria televisiva afeta o olhar, por outro o avanço das redes de computadores interconectados pelas facilidades proporcionadas pelas tecnologias de informação e comunicação tem alterado as interações entre pessoas dispersas geograficamente. Muito embora todo esse acesso fácil às informações, viabilizado pelas redes de computadores, especialmente pela Internet, possa servir como uma forma de aproximação das pessoas geograficamente distantes – conectando-as e proporcionando a troca de informações e, conseqüentemente, uma possibilidade de construção de conhecimentos quando compartilhadas e associadas às experiências, formações e valores de cada indivíduo –, não usufruímos mais do contato real da presença das pessoas em nossa proximidade. O computador, na leitura de Gumbrecht, substitui o corpo como portador do intelecto, já que todo ato de comunicação “[...] era concomitante e inevitavelmente um ato de produção de presença corporal” (GUMBRECHT, 1998, p. 309). A noção de espacialidade e de palpabilidade frente à realidade se modifica, acarretando um desaparecimento gradativo da experiência imediata do corpo. Além disso, “nossa relação com os fenômenos percebidos não é mais uma relação espacial em que o corpo humano deixou vazia a posição que ocupava o centro das zonas de ação do seu corpo” (GUMBRECHT, 1998, p. 287).

Todas essas influências alteraram a organização da sociedade, produzindo pessoas com atenção difusa, de uma sensibilidade afetada pelas tecnologias e pela ausência da

materialidade corporal. Também, segundo a visão benjaminiana, a vivência da Modernidade⁵ está como que a anular o conhecimento vivido. Além da velocidade das informações estabelecida pelas novas tecnologias de informação, Benjamin aborda outra característica como consequência do desenvolvimento industrial: o ritmo do trabalho sedimentado pela esteira do progresso. Os indivíduos, sob a égide dessa nova velocidade imposta, vivem em constante corrida contra os ponteiros do relógio, a qual é engendrada pela otimização do tempo, com muito pouco a oferecer a si e tampouco ao mundo, em completo estado de alienação de seus corpos e mentes. O rápido desenvolvimento do capitalismo, o distanciamento entre os grupos humanos, especialmente entre as gerações, e o ritmo alucinante ditado pelas novas tecnologias acarretaram na degradação da *Erfahrung*⁶ (Experiência), interpretada por Benjamin como relacionada à “perda da aura”, como pode ser analisado em seu ensaio **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**.

À medida que a percepção humana é modificada a partir da estrutura do trabalho e da utilização da técnica, a perda da aura “se apresenta como uma perda de referência em relação à tradição, ao passado e, conseqüentemente, à nossa situação no mundo [...]. É, no fundo, uma das dimensões da transformação da experiência e sua crescente atrofia” (SCHLESENER, 2011, p. 193).

⁵ Para Benjamin, Charles Baudelaire, através de **As Flores do mal**, captou e descreveu o que há de específico no espaço e no tempo da Modernidade. A compreensão da Modernidade ocorre através da interpretação dos fenômenos e das relações espaço-temporais. Empreendidos pelo capitalismo, pela industrialização e pela urbanização, o tempo como duração adquire uma nova configuração diante do tempo-mercadoria; a degradação da experiência se faz presente e atinge seu apogeu; a informação substitui de forma trágica a narrativa; a sociedade vivencia um processo de massificação e de uniformização. O herói ocupa o tema mais genuíno da *modernité*, pois para sobreviver à modernidade é preciso heroísmo. Em suma, considerando a divisão e a mecanização do trabalho industrial e a predominância do bombardeio de informações, Benjamin constata a transformação do indivíduo em autômato, absorto apenas na vivência do presente, sem direito a um passado, a uma memória, um ser isolado, em total desarmonia com a natureza.

O conceito de Modernidade aqui compreendido não se apoia numa terminologia ultrapassada, mas é estabelecido pela ideia de progresso contínuo e irrefreável, com raízes no cientificismo, pautado pela experiência isenta de memória, pela perda da tradição, o que implica em diferentes formas de socialização e de sensibilidade, que não faz conexões entre significado e significante.

⁶ Balizada na dicotomia freudiana entre consciência e memória, Benjamin opõe a experiência (*Erfahrung*) à vivência (*Erlebnis*). A *Erfahrung* é, com efeito, considerada para Benjamin, o filósofo da aura, a experiência durável, na qual a sabedoria é acumulada historicamente, disponibilizada por meio da transmissão de geração em geração, ou seja, pela tradição. Por outro lado, o filósofo descreve a *Erlebnis* como um modo de vida que rompeu os laços com o passado, isenta da dimensão espiritual e do sagrado, que anulou a experiência coletiva com base na objetividade do conhecimento científico e na eficácia do trabalho automatizado. Essa vivência é aquela experiência que nada retém, que nenhum conhecimento proporciona, restando apenas impressões vividas no momento, que desaparecem instantaneamente, sem que sejam incorporadas à memória (ROUANET, 1990, p. 48).

Sobre a extinção da aura, Sérgio Paulo Rouanet destaca que esse fato torna a humanidade

[...] mais pobre. Se essa pobreza é, por um lado, a dos novos bárbaros, capazes de construir o novo a partir do nada, é, por outro lado, a pobreza do homem totalmente alienado de si mesmo, que perdeu sua própria história. Pois Benjamin sabe que o declínio da aura, nas condições concretas do capitalismo, não foi acompanhada de maior liberdade, e sim de maior servidão (ROUANET, 1990, p. 63).

O autor aponta, ainda, que “expropriado de si mesmo, pela perda da experiência, ele [o indivíduo] é expropriado, pela perda dos seus rastros, da capacidade de fixar sua presença no mundo das coisas” (ROUANET, 1990, p. 67). Conclui, assim, que o fim da aura corresponde ao fim da individualização, consistindo na “experiência de quem perdeu a experiência: aquele que está preso nas malhas de um universo cíclico” (ROUANET, 1990, p. 110). Dialogando com Benjamin, trata-se do tempo do inferno, caracterizado pela inutilidade, pelo vazio e pela impossibilidade de realização do que quer que seja: “O ciclo destrói tudo o que o homem, sob a ilusão do tempo linear, acreditava ter construído para a eternidade” (ROUANET, 1990, p. 110).

O indivíduo, sem memória, sem experiência, não é capaz de ver no outro um ser semelhante, pois opera em outra frequência, uma frequência individualizada, alienada de si mesma, mesmo que pertencente a uma mesma comunidade. As pessoas não conseguem entender umas às outras, tampouco conseguem se fazer entender; os indivíduos falam, mas não se escutam. Constatamos, dessa maneira, as fraturas contemporâneas características dos relacionamentos em tempos atuais, em que as pessoas não se ligam mais pelos mesmos símbolos. Há o desaparecimento do sentido primordial da comunicação como encontro, como comunhão, como a união de diferentes, embora sempre com algo a partilhar, que reconstrua a experiência para garantir uma memória e uma palavra comuns, de modo a permitir a contemplação e a reflexão. Assim, Gumbrecht afirma que tal “incompatibilidade entre as posições da subjetividade e as reivindicações de objetividade tornar-se-ia o *leitmotiv* epistemológico do século XIX” (GUMBRECHT, 1998, p. 313). O autor conclui que

um modo de compreender a Pós-modernidade atual consiste certamente em vê-la [...] como a consequência da própria obsessão por inovação que é um legado do cronótopo “tempo histórico”. [...] A visão filosoficamente mais interessante do conceito de Pós-modernidade, [...], consiste em conceber nosso presente como uma situação que desfaz, neutraliza e transforma os efeitos acumulados dessas modernidades que têm se seguido uma à outra desde o século XV. Essa Pós-modernidade problematiza a subjetividade e o campo hermenêutico, o tempo histórico e mesmo, de um certo ângulo (talvez pela sua radicalização), a crise da representação (GUMBRECHT, 1998, p. 21).

CENA I

Muito embora professores sejam sujeitos de seu tempo – encaram os baixos salários, uma extenuante carga horária, a falta de reconhecimento e prestígio, escolas precárias e a falta de incentivo e o excesso de burocracia para recriarem sua profissão –, isso não impede que muitos professores entrem nas salas e inventem cotidianamente o significado de construir o conhecimento, de usufruir o momento oportunizado para trabalhar na formação das futuras gerações e ajudar a lapidar o mundo que almejam.

Por crer que a construção do conhecimento também decorra do envolvimento pessoal e afetivo, esforço-me, costumeiramente, para identificar todos os meus alunos pelos nomes e tento olhá-los sempre em seus olhos, a fim de estabelecer um contato, um instante que seja, de uma visão mais individualizada de cada aluno e seu universo.

Já próximo ao final de um ano letivo, em uma de minhas turmas do Ensino Médio Integrado do Campus Palmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, ocasião em que ministrava aulas de língua inglesa, percebi que uma das alunas encontrava-se bem cabisbaixa e calada. Normalmente, esta aluna não era muito comunicativa, mas, naquele dia, havia algo em seu olhar que me incomodava. Ao observá-la, tive dúvidas quanto a abordá-la ou seguir com minha rotina. Mas seus olhos demonstravam tanta tristeza, quase implorando por um olhar, que, enfim, minha escolha foi parar e ouvi-la.

No término da aula, dirigi-me até sua carteira e perguntei se estava tudo bem com ela. Como era a aula antes do intervalo, os demais alunos já tinham se retirado da sala de aula, e, então, o tom cordial da aluna anunciava um longo diálogo, talvez até uma confissão. Falou-me de seu cotidiano, de sua estrutura familiar e começou a chorar, pois estava passando por problemas familiares. Fitei-a nos olhos e perguntei se havia algo que eu pudesse fazer por ela. A partir daí, ela começou a me contar detalhes sobre os problemas que estava enfrentando em casa e fiquei a ouvi-la por aproximadamente dez minutos ininterruptos.

Ao fim de seu desabafo, disse-lhe que podia contar comigo e que, caso precisasse, era só me procurar. A aluna, já mais tranquila, me disse que nem suas colegas de classe tinham percebido que ela estava tão necessitada de um ouvido amigo e que nunca poderia imaginar que uma professora fosse ter tamanha sensibilidade em perceber. Agradeceu-me imensamente pelo tempo que havia concedido a ela.

Entretanto, a meu ver, eu nem fizera muito por ela, apenas a ouvira. Muitas vezes, o corre-corre do cotidiano nos impede de perceber gestos que funcionam como um pedido de socorro, gestos que possibilitam dar mais sentido e cor à vida.

Ao final do curso, para minha surpresa, fui escolhida pela turma para ser a professora homenageada e recebi uma placa (Figura 1) com dizeres tenros que fazia menção a esse episódio.



Figura 1 – Placa recebida como professora homenageada

2.3 O tempo abstrato e insaciável dos relógios da modernidade/contemporaneidade

É percebido que a obsessão por inovação foi instaurada e que as tecnologias de informação e comunicação modificaram nossa percepção e nossa sensibilidade. Conjuntamente, podemos observar que outra característica da Modernidade opera uma mudança também no conceito de tempo: se antes a noção do tempo estava ligada aos processos naturais, com medidas inexatas, porém com um caráter pleno e de um lembrar imemorial, na Modernidade o tempo passa a ser calculado com exatidão matemática, contudo vazio e devorador, cedendo lugar ao tempo-mercadoria, fruto do sistema capitalista.

O sujeito moderno vive imerso na multidão totalmente quantificado, como um mero número, uma peça na engrenagem desta máquina a serviço do modo de produção capitalista, escravizado pela pontualidade do tempo linear e ancorado na racionalidade. Nesse sentido, Schlesener pontua que o tempo do trabalho

[...] deixa de ser mera técnica para transformar-se em forma *mentis*, tornando-se parâmetro de todas as ações. Tempo ordenador e imperativo que em seu contínuo e irreversível fluxo, disciplina todas as atividades e forma todos os hábitos, moldando a imagem de toda a sociedade. Tempo do novo e ainda sempre igual, onde parece não haver lugar para o duradouro e onde o eterno aparenta ser mera ilusão (SCHLESENER, 2011, p. 170).

Por conseguinte, o relógio, ainda pautado em Schlesener (2011, p. 169-170), se torna o símbolo de um infernal ditador, sugando a vida e operando como um deus implacável e sinistro, fato que nos coloca diante de uma realidade fadada à ruína. Na interpretação benjaminiana, conforme postulado por Gagnebin (2005, p. 150-151), o tempo abstrato e insaciável dos relógios da Modernidade corresponde à alienação do trabalho no capitalismo. Ainda seguindo a abordagem de Gagnebin, tal apreensão da temporalidade para Benjamin se torna indistinguível da produção capitalista em função do processo de autodevorção ocasionado pelo “seccionamento do tempo no trabalho industrial e do caráter fetiche da mercadoria” (GAGNEBIN, 2005, p. 149), em uma busca incessante do novo, da novidade sempre prestes a se tornar obsoleta. É diante de tal perspectiva que Benjamin (1989) afirma que o operário

[...] é um ser alheio ao produto que do seu trabalho resulta, alheio à experiência propriamente dita do trabalho. [...] O operário, tal como a máquina que ele opera, comporta-se automaticamente frente à linha de produção. Seu gesto é sempre uma

repetição que obedece, tão somente, aos estímulos que a máquina lhe dirige, aos comandos por ela suscitados. Isso incorre no adestramento do próprio corpo pela máquina (BENJAMIN, 1989, p. 125).

A propósito, é em busca do “sempre-novo” que se destaca um processo de reificação da realidade – entendido como processo de subjetivação consequente das relações mercantis, configurado na forma de objetificação dos seres, de sua coisificação generalizante. O processo em questão implica uma ruptura da relação entre o sujeito com as coisas e as palavras que reproduzem o mundo, fazendo com que tudo passe a ser transitório, descartável. Tal característica passa, então, a ser estendida para as relações intersubjetivas, acarretando em um deslocamento das relações sociais. Portanto, com o advento do capitalismo e, consequentemente, da produção em série e da cadeia de montagem, ocorre um processo de mercantilização da vida societária. Isso porque o sujeito é equiparado à mercadoria, afetando, também, o ritmo de trabalho do operário através da imposição do ritmo da máquina com constantes sempre repetitivos, sem nenhuma noção de início, meio e fim, ou seja, sem nenhuma visão do conjunto do processo produtivo.

É justamente essa caracterização intensificada do modo de perceber e sentir o mundo que, na visão benjaminiana, tal como observa Rouanet, o indivíduo, exposto em todos os níveis a situações de choque⁷ – seja na esfera do trabalho, agindo como um autômato que responde aos estímulos da máquina, seja na esfera da vida cotidiana, reagindo convulsivamente aos choques da multidão –, “perde a capacidade de receber traços do mundo e de deixar traços no mundo”. O indivíduo torna-se, então, “incapaz de se relacionar com a história” (ROUANET, 1990, p. 166). Para Benjamin, “a vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, corresponde à ‘vivência’ do operário com a máquina” (BENJAMIN, 1989, p. 126).

Diante do exposto, a sobrevivência exige uma atenção superavuçada, um novo tipo de percepção, voltada para o idêntico, uma nova forma de sensibilidade, um novo aparelho sensorial. Deparamo-nos com indivíduos que se portam como uma massa amorfa, de

⁷ Schlesener (2011) salienta que, conforme a leitura de Benjamin, a temporalidade no mundo moderno apresenta uma tensão entre o tempo sedimentado na racionalidade das relações construídas no modo de produção capitalista, pautado “num esquema de sucessão pontual, abstrato e destruidor” e o tempo imemorial, alimentado por signos sensíveis, do espírito e da sensibilidade. Essa noção do tempo é o que possibilita a Benjamin a noção de que a experiência humana é constituída por “impressões geradas na vida coletiva e acumuladas na memória, que as conserva como sinais sensíveis”; no entanto, com a introdução do modo de vida capitalista, a vida do homem moderno passa a ser ditada por um ritmo mais intenso, expondo-o a “a situações e perigos que exigem dele uma concentração e uma atenção constantes para dar respostas aos estímulos que o solicitam; são as situações de choque que concentram as impressões no sistema de percepção e consciência.” (SCHLESENER, 2011, p. 171-172).

comportamento impessoal e uniforme, inclusive com a uniformidade de gestos. Benjamin acredita ser uma nova forma de sempre-igual, em que não se produz nada, apenas se reproduz. Acrescenta que esse sempre-igual coincide com uma *stasis* social (ROUANET, 1990, p. 96). Sempre-igual que pode ser claramente visto em professores desmotivados, que ministram suas aulas sempre de forma repetitiva, sem a valorização do momento presente, sem considerar a potencialidade do encontro com diferentes indivíduos e suas distintas realidades, com ausência de elos entre a vivência individual e os interesses coletivos.

Sobre esse aspecto, Anita Schlesener (2011) sustenta que tal realidade simboliza uma sociedade fundamentada no novo como condição de sua existência, o qual, no entanto, é rapidamente absorvido e assimilado. A sociedade, dessa forma, se perde no tecido da reprodução capitalista, na repetição do trabalho, na serialidade da técnica e do tempo implacável do “sempre-igual”. Todo esse processo gera um paradoxo insolúvel: “o de um tempo que aspira a eternidade, mas que se esvai a cada experiência, que não pode ser sedimentada ou transmitida porque se romperam os elos naturais e sociais que permitiam a sua configuração histórica” (SCHLESENER, 2011, p. 46).

Essa notação do “sempre-igual” é o que possibilita a Benjamin equacionar esse processo mecanicista aos modos específicos de formação educacional. Vejamos. Em seus escritos de 1913-1916, Benjamin faz uma reflexão sobre a função da universidade dentro do sistema educacional alemão. Apresenta críticas ao caráter profissionalizante do ensino e ao modo como a pesquisa científica atende aos interesses do Estado, inibindo o espírito criador e anulando a função crítica e transformadora do pensamento. Para ele, como lembra Schelesener (2011a, p. 130-131), “trata-se de uma cultura estéril e filisteia, cuja função é servir de instrumento para manter uma estrutura de poder”.

Tal caracterização pode ser percebida dentro do cenário educacional, com professores que se assemelham a máquinas, desprovidos de individualidade, agindo como operários, não qualificados, de forma automatizada, de maneira que o contato real com seus alunos se dá de forma deveras degradada. O fruto de seu trabalho se torna alheio a qualquer experiência, sem tocar o aluno, sem que se ofereça uma visão da totalidade, não proporcionando a autonomia do aluno. No contexto escolar atual, notamos, pois, muitos professores que agem de forma mecânica e automatizada, uma vez que ministram aulas meramente como a transmissão e a recepção de informações acumuladas e armazenadas na memória. Com isso, retrata-se a produção em série trazida pela era capitalista, agindo como professores manufactureiros. Desse modo, o professor-operário se torna refém do tempo mecânico e

[...] tem que reagir, como um autômato, aos estímulos da máquina, que lhe impõe uma resposta reflexa, e lhe transmite uma espécie de choque elétrico, que a cada minuto se repete, para desencadear um novo movimento muscular, em tudo idêntico ao anterior (ROUANET, 1990, p. 45).

Suas aulas se tornam sempre uma repetição, indiferentemente da interação com seus alunos, na contramão do pensamento de uma educação que compreenda o ato pedagógico como uma relação *sui generis*, genuinamente estética, repleta de significações diversificadas que compreendem a troca de experiências, de conhecimento e, primordialmente, de reconhecimento do outro, da alteridade. A esse respeito, Paola Zordan (2013) elucida que “um bom encontro faz passar pelos corpos fluxos intensos, corporais, que dão uma qualidade estética aos acontecimentos” (ZORDAN, 2013, p. 175). Além disso, vale citar Aldo Victorio Filho, que contribui para o entendimento dessa perspectiva, ao afirmar que a vida se torna uma

[...] complexa obra estética, observável na raridade de gestos e ações que possam ser seguramente reduzidos ao hipotético plano do pragmático, do funcional. Por outro lado, a irreduzível condição estética da vida é evidenciada no ininterrupto jogo da poetização das relações interpessoais, na elaboração da própria língua, na superação e mergulho em suas fissuras, na recuperação das suas lacunas pelo gesto mudo e na sua extensão ao corpóreo, ao gestual, às luzes dos olhares e sabores do corpo (VICTORIO FILHO, 2013, p. 240).

Entretanto, o que vemos é que, cada vez mais, os corpos da sala de aula “são esmagadoramente registrados como *ausência*” (PINEAU, 2013, p. 43, grifo da autora), uma vez que os alunos e os professores foram escolarizados para “esquecer” seus corpos para poderem entregar-se à vida da mente. A escolarização, ainda segundo Pineau,

[...] sistematicamente domestica nossos corpos; ela os encarcera em fileiras de escrivatinhas de madeira, rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos (PINEAU, 2013, p. 44).

Eis, então, que em uma época de desvalorização da presença corpórea, a menosprezar o estético, saliento, adicionalmente, que as novas técnicas de transmissão por meios eletrônicos, cada vez mais sofisticadas e inacreditavelmente baratas, vêm abreviar ainda mais a forma presencial do sistema educacional. Então, ao valorizar a estratégia da aceleração tecnológica e econômica total, não restam dúvidas de que a tendência futura é a de que a maioria das aulas estritamente limitadas à transmissão de informações seja oferecida por uma

variedade de aparatos tecnológicos, sem que se exija a presença física de alunos e professores⁸ (GUMBRECHT, 2010, p. 160-161).

Em suma, a degradação da experiência atinge seu apogeu com a indústria moderna, pelo bombardeio de informações, pela mecanização e pela divisão do trabalho industrial, o que se traduz em automatização (D'ANGELO, 2006, p. 72). O indivíduo é transformado em autômato, e seus gestos mecânicos são mais bem relacionados com a máquina. Focados na vivência do presente, os indivíduos perdem a memória progressivamente, vivendo de forma cada vez mais isolada e perdendo a capacidade de um olhar mais compassivo, de modo a recair em uma nova sensibilidade.

Como vimos até então, a reprodutibilidade própria do capitalismo acarreta uma mudança da percepção do mundo, um novo sentido do olhar, abarrotado de imagens “que remetem ao imediatamente dado, que poluem o ambiente e esvaziam o próprio olhar, que olha sem ver” (SCHLESENER, 2011, p. 195). Para Schlesener, em tempos atuais, não nos habilitamos mais à visão da paisagem que implica um olhar que possibilite o estabelecimento de uma compreensão mútua com o outro e o mundo. A autora conclui que “[...] a dinâmica interna do moderno se traduz na brevidade, na deterioração, na fugacidade e na transitoriedade de todas as coisas” (SCHLESENER, 2011, p. 175). Frente à realidade do perfil capitalista contemporâneo, no qual o novo se porta como um de seus pilares, a análise de Gagnebin acerca desse problema propriamente benjaminiano marca com maior nitidez o fundo da questão. A autora pinça esse ponto para demonstrar que é de suma relevância que tal acepção do “novo” seja acompanhada de

[...] uma certa qualidade do olhar, própria do artista, do convalescente e da criança, olhar ao mesmo tempo privilegiado e profundamente antinatural, sim, anormal, quase doente [...]. Se o novo depende muito mais da intensidade do olhar que da pretensa novidade das coisas observadas, isso significa que o observador deve

⁸ Em uma sociedade cada vez mais interconectada por redes de tecnologia digital, eis que nos deparamos com a modalidade de ensino a distância. Muito embora a difusão das tecnologias de comunicação em rede e a criação de estruturas educacionais de engenharia tecnológica sejam capazes de operar algumas modificações nos cursos *on-line* – de forma a contribuir para a efetivação de relações mais interativas, lúdicas, estéticas, possibilitando o acesso a informações e conhecimentos sistematizados –, é notável que uma grande parte desses cursos ainda é estruturada a partir de uma concepção tradicional de educação, apenas velada sob uma roupagem mais avançada, de forma a focar a reprodução de um conhecimento acumulado. Dessa forma, reproduz um modelo pedagógico já saturado, sem a devida exploração dos reais potenciais trazidos pelas estruturas de comunicação em rede. Porquanto, nesta modalidade de ensino, por intermédio das tecnologias de informação, capazes de digitalizar tudo, de transformar o mundo em um inesgotável banco de dados, um dos grandes problemas relaciona-se, efetivamente, à quase que total falta de interatividade do processo de aprendizagem, cujas relações são estabelecidas em prol da pura funcionalidade e centradas no autodidatismo, afetando nossa forma de estar no mundo, de relacionar com o outro, principalmente em termos de expressividade das emoções.

transformar-se sem parar: uma identidade estanque impediria a flexibilidade necessária a uma constante renovação da percepção (GAGNEBIN, 2005 p. 143).

A partir das considerações acima, evidencia-se, então, a dessimbolização do trabalho do professor, uma rotina sem propósito, desprovida de crítica, pobre intelectualmente e carente de entusiasmo. Com isso, a Educação se torna menos suscetível a levar os envolvidos a transformarem-se, a sentirem-se ávidos por novas experiências expressivas e significativas. Há a agregação mecânica de conhecimentos, tanto os transmitidos quanto os que devem ser incorporados, em um comportamento regido pela massificação e imobilismo, que parece implicar na condenação cega do contexto educacional, dependente muito mais da brevidade da novidade do que da intensidade do olhar. As aulas, gastas pelo hábito e escurecidas ao olhar, passam a ser dotadas de uma nova visibilidade, de contorno opaco, sem nenhum fator que faça brilhar o ser humano.

2.4 A educação pelo olhar de Walter Benjamin

Apesar de as questões educacionais e pedagógicas não terem sido o foco de maior interesse de Walter Benjamin, como um pensador imbricado com as questões da humanidade, o filósofo desenvolveu reflexões acerca da mecanização também nos modos específicos de formação educacional, bem como sobre a função da universidade dentro do sistema educacional alemão em seus escritos de 1913-1916. Dessa maneira, Benjamin estava ciente das mudanças produzidas na sensibilidade humana ocasionadas pelo bombardeio de informações dos meios de comunicação de massa. Apesar da profunda desconfiança face à ruptura que o meio radiofônico provocava entre o locutor e os ouvintes, o filósofo percebe, através do contato com Bertold Brecht, que o rádio podia ocupar um papel fundamental na popularização do saber⁹: uma maneira de utilizar as intervenções técnicas em prol da produção de conhecimentos.

⁹ Até o início dos anos 1980, Benjamin era visto pela crítica essencialmente como um teórico, mas, conforme materiais encontrados nos arquivos, Benjamin também dispunha de uma experiência prática em trabalhos radiofônicos. Walter Benjamin apresentou programas radiofônicos em emissoras de Berlim e de Frankfurt entre os anos de 1927 e 1933, cujo objetivo principal não era o acúmulo de informações, mas sim o de desenvolver a capacidade de julgar, uma espécie de imunização contra todo tipo de impacto e sensacionalismo que, segundo o filósofo, levam à passividade e ao consumismo. Estima-se que no total foram produzidos mais de 80 programas

É, desse modo, em um adendo teórico à radiopeça **O que os Alemães Liam. Enquanto Seus Clássicos Escreviam**, intitulado **Dois Tipos de Popularização**, que Benjamin expõe suas ideias a respeito da transmissão do saber. É no rol desse circuito que, na tentativa de transformar a massa amorfa em coletividade responsável, acredita ter encontrado uma forma nova e revolucionária de educação popular através de seus programas radiofônicos. Benjamin afirma que antes da era do rádio não havia meios de divulgação que atendessem às finalidades da educação popular. Cita a existência do livro, da palestra, do periódico, mas atesta que tais formas equivaleriam às formas da apresentação científica, privada de originalidade metodológica, oferecendo um saber “sempre de segunda mão”, baseado num conhecimento científico consolidado e experimentado, caracterizado pela omissão, eliminando os pensamentos mais difíceis. Sobre a possibilidade técnica que o rádio inaugurava, Benjamin defende que, além da capacidade de dirigir-se a massas ilimitadas de pessoas, a popularização ultrapassou os limites do saber tradicional, orientando o saber em direção ao público e, ao mesmo tempo, orientando o público em direção ao saber (BENJAMIN, 1986, p. 85-86).

Conforme Bolle, Benjamin destaca dois tipos distintos de popularização do saber (BOLLE, 2000, p. 248-249): o tipo 1 de popularização que parte do princípio de que o público é incapaz de compreender questões mais complexas e consiste em apresentar uma versão simplificada. Tal tipo parte do pressuposto de que existam produtores e receptores do saber. De um lado, os que sabem, os que têm a competência e, do outro, os que nada ou pouco sabem e que não têm competência específica, distinção que nunca se desfaz. O tipo 2 de popularização compreende que o interesse e o enfoque do assunto devem partir da esfera pública, que o saber deve ser organizado em função das necessidades do público. O especialista deve, em primeira instância, estar aberto às necessidades da comunidade, proporcionando a socialização e democratização do saber. Dessa forma, é possível elaborar um tipo de conhecimento capaz de envolver tanto o especialista quanto o leigo, apesar de suas diferenças, no qual o “detentor” do saber também figure como aprendiz. “Em suma: o interesse autenticamente popular é sempre ativo, transforma a matéria do saber e atua sobre a própria ciência” (BENJAMIN, 1986, p. 86).

Interessante notar que, ainda hoje, muitos professores perpetuam o tipo 1 de popularização. Muitos agem como se os alunos fossem incapazes de ascender ao conhecimento, que suas

com periodicidade variada, no entanto, apesar da expansão da mídia e do surgimento de tecnologias de gravação e transmissão de sons, não se tem nenhum registro sonoro desses trabalhos.

exposições tenham que partir sempre do menos complexo. Ignoram as necessidades reais do contexto em que estão inseridos os alunos e priorizam o acúmulo de informações, realçando sempre a distinção entre produtores do saber absoluto e os eternos receptores.

Não obstante, segundo a tradição fundada por Wilhelm von Humboldt, já em 1810, há um outro fator a ser considerado em termos de apreensão do saber: o entusiasmo. Humboldt considera que a principal característica do ensino acadêmico deveria ser o entusiasmo, fruto da livre interação entre alunos e professores, concentrados em “problemas não resolvidos”, em estilos intelectuais diferenciados, e somente dedicados à tarefa de transmitir “conhecimento estável e inquestionável” em segundo plano (GUMBRECHT, 2010, p. 160). Zumthor, de modo semelhante, elucida que a produção de conhecimentos é da ordem da sensação e, “por motivos quaisquer, não aflora [m] no nível da racionalidade, mas constitu[i] [em] um fundo de saber sobre o qual o resto se constrói” (ZUMTHOR, 2007, p. 78). Por isso, há a necessidade de valorização dos aspectos subjetivos, uma espécie de identificação afetiva, e não somente os de ordem racional, que englobam um processo de ensino-aprendizagem. Sua completude requer, além do saber técnico, a voz, o gesto, a percepção, a escuta, a visão e a identificação das circunstâncias. Eis, então, a dádiva: permanecer em estado de alerta e completamente aberto ao outro. Também em Kant, conforme leitura realizada por Pereira (2008), o objeto de um desejo chama-se *belo* (grifo do autor), isto é,

[...] não são os objetos em si belos, mas a relação entre eles é que pode resultar no belo. O belo não depende de objetos particulares, mas é desencadeado por eles, pela relação estabelecida daquele que olha com aquilo que se vê ou que se mostra; demanda, apenas, a entrega ao encontro (PEREIRA, 2008, p. 175).

Ainda nesse eixo reflexivo, Pereira afirma que a identificação afetiva, como uma forma de aproximação, impele o sujeito a uma espécie de reflexão, qualitativamente distinta da reflexão meramente lógica e operativa da racionalidade instrumental. Tem, por conseguinte, um caráter transformador, de forma a superar a mera transmissão e decodificação das informações através da valorização da sensibilidade, do encontro, da presença e da materialidade comunicativa.

E é nessa via de pensamento que Benjamin nos oportuniza que

[...] a educação verdadeira é a que envolve reciprocidade, mesmo, ou talvez, sobretudo, quando se trata de idades e culturas diferentes. O passado deixa de ser algo morto, sem vida, quando o historiador conecta passado e presente e reabilita os acontecimentos soterrados pela história oficial. [...] a memória ultrapassa o plano da

vivência individual e torna possível a realização de uma verdadeira *experiência* capaz de retirar o indivíduo de seu isolamento. [...] A cada geração não cabe apenas reviver o passado; é preciso, também, fazer-lhe justiça atendendo às suas demandas (D'ANGELO, 2006, p. 34-35, grifo do autor).

Pensar a educação e a prática educativa à luz dos ensaios e fragmentos benjaminianos significa, pelas mãos de Kramer (2009), pensar o mundo e os acontecimentos a contrapelo, ao contrário, isto é, rumo ao inesperado; é manter-se numa posição fronteiriça, das passagens; é questionar sobre o(s) agora(s); é compreender que a história passada poderia ter sido diferente e que o futuro também pode ser distinto da forma que o presente o apresenta; é indagar sobre o papel da escola, reverter a transmissão do passado com a finalidade de preparar um futuro almejado sem que se estabeleça nenhum vínculo com o presente; é repensar as relações entre professores e alunos em sua dimensão estética; requer abrir espaço para alternativas pedagógicas em que professores e alunos sejam incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir suas marcas e, especialmente, a capacidade de se tornar narradores, com interações imediatas e confrontos que emergem da diversidade e riqueza de experiências passadas.

Assim, é relevante constatar que mesmo diante das inovações tecnológicas, se considerarmos a presença, o contato, a reciprocidade, a história de vida, torna-se possível estabelecer um processo de ensino-aprendizagem que habilite os envolvidos a uma transformação, a uma construção de saberes, a uma experiência que comporte a noção de *Erfahrung*, termo que será explicitado no capítulo posterior.

E é justamente nesse processo vital de interação entre as pessoas que Benjamin encontra a possibilidade do processo de troca permanente e criadora de conhecimento entre os seres humanos, em sentido essencialmente formativo, um momento único de comunhão entre as antigas e as novas gerações, que também se caracteriza como tradição, tema que será abordado em seguida. Na acepção benjaminiana de tradição, todos se transformam em educadores e educandos, o que gera um movimento criador no processo de aprendizagem que faz com que as coisas se transformem, se tornem novas e no qual o saber seja construído. Isto é, o educador, enquanto ensina, também aprende, e o aprender se transforma, gradual e inteiramente, no ensinar.

CENA II

Entro nessa cena pela evocação de influências e interferências que não apenas me foram caras, mas que estão profundamente inscritas em mim, e permanecem subjacentes a tudo o que eu tenho ensinado durante minha trajetória profissional. Isto tem a ver com minha descendência nipônica, as idas e vindas entre hábitos brasileiros e japoneses, que fizeram parte de minha infância, inclusive no ambiente escolar, e ao longo de todo meu caminho.

Na época escolar, tive a oportunidade de ter uma formação bastante peculiar, imbricada em uma heterogeneidade cultural. Minha primeira língua foi o japonês, idioma falado em meu lar, pois meus avós – que, conforme a tradição japonesa, atribuíam ao filho primogênito, o caso de meu pai, a responsabilidade de cuidar dos pais – moravam com minha família e não falavam português. À medida que comecei a frequentar a escola, meu contato com a língua portuguesa aumentou e naturalmente também através de meus irmãos mais velhos que já se comunicavam através desta língua. No entanto, até meus dez anos de idade, frequentei a escola brasileira no período matutino e, de tarde, a escola japonesa. Aos dez anos, iniciei meu contato com um terceiro idioma, a língua inglesa.

Algo me fascinava no aprendizado dos idiomas que não podia definir exatamente à época. Desde então, passados mais de trinta anos, não cessei de buscar novos conhecimentos relacionados à linguagem. O que me resta deste “consumo” e deste prazer que até então ainda sinto a cada vez que começo a aprender uma nova língua é a paixão em poder, além de oportunizar o contato com um novo idioma, estar em contato com uma diversidade de pessoas e poder, talvez, ser envolvida, transformar e ser transformada pela história de cada um que venha a fazer parte de minha sala de aula.

Suscitados por esta miscelânea cultural, diversos fatores – históricos, sociais, culturais – exerceram influência em minha formação pessoal e profissional afetando o próprio ato de olhar, de tradução. Em busca de minha própria história na singularidade do meu objeto, meu discurso, consegui estabelecer uma relação com o lugar singular de minha dupla origem. Em toda narração mantida, saio em busca de fazer nascer uma matriz significativa – e prazerosa – tal como foi experienciada por mim. Experiência essa que parte de uma construção muito anterior à minha existência, que me insere nessa colocação, que me reposiciona pelos fatos que me são apresentados, como uma possibilidade de aprendizado, reconstrução, reinvenção.

O fato de ter que aprender a lidar com diferentes aspectos linguísticos, tradições distintas, diferenças biofísicas, costumes e crenças diferenciados e ao mesmo tempo já incorporados de certa maneira pela cultura brasileira, enfim, um intercâmbio perambulante de experiências, propulsionou o desenvolvimento de um olhar moldado a partir da capacidade de observar, típica da cultura oriental, e da sensibilidade e da afetividade do povo ocidental.

Nesse universo perpassado por diferentes olhares, atualmente, me deparo comigo mesma diante de uma professora de “fabricação” brasileira com “tecnologia” japonesa que ministra aulas de inglês em busca de uma atitude e de um olhar que consiga, talvez, ser capaz de ressoar, reverberar as transformações em mim efetuadas, não somente através dos conhecimentos específicos da área, mas também através da intensidade do encontro, da presença.

3 DO ENSINO-APRENDIZAGEM COMO TRADIÇÃO

Em cada época é preciso tentar de novo resgatar a tradição
contra o conformismo prestes a apoderar-se dela.

(Walter Benjamin)

3.1 Tradição em Walter Benjamin

Walter Benjamin foi um intelectual a questionar os instrumentos de que a filosofia iluminista se serviu no intuito de interpretar e representar a realidade. Pertenceu a um território fronteiro entre literatura e filosofia, uma posição limite que “indicaria muito mais um índice de questionamento instigante acerca dos gêneros científicos estabelecidos pela tradição histórica”, proporcionando uma “reflexão sobre a constituição histórica dessas disciplinas, sobre a necessidade de sua manutenção e/ou sobre a possibilidade de transformação dessas partilhas” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 80). Dessa forma, o intelectual em questão mantinha uma postura antitradicionalista que revelava muito mais uma recusa do ideal de filosofia como sistema – à pretensão de totalidade e de totalização do pensamento – “e, paralelamente, a uma reflexão aguçada sobre a especificidade linguística [...] da filosofia, sobre a especificidade da relação entre linguagem e pensamento na filosofia [...]” (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 82).

Benjamin era crítico literário, estudioso da estética, apreciador do cinema e da fotografia, além de colecionar miniaturas, livros e brinquedos infantis. Discorreu sobre diversas questões da vida social de seu tempo e, ainda hoje, pode ser apontado como uma referência. O caminho teórico-metodológico utilizado por Benjamin retratava sua forma de visão do mundo, na qual cada objeto, cada fragmento, cada pormenor constituía a totalidade e se compunha na forma de um caleidoscópio. Nessa direção, cabe observar que “Benjamin era um filósofo voltado para o passado, empenhado na recuperação de energias libertadoras antigas, convencido de que a solução do enigma do nosso porvir depende, de algum modo, da compreensão do nosso ponto de partida” (KONDER, 1999, p. 43). Nessa via de raciocínio, Benjamin faz uso do passado como uma ferramenta revolucionária de crítica do presente,

abordando a história não como um tempo linear, em uma única dimensão. Em lugar disso, a visualiza como um tempo que se constrói “no instante presente, tanto em direção ao passado quanto em direção ao futuro, num trabalho em que memória e expectativa de realização se entrecruzam e se renovam” (SCHLESENER, 2011, p. 60). Tal noção de temporalidade histórica rompeu com a tradição da cultura ocidental de forma a compreender “a formação de experiência, o lugar da memória e o movimento da história, na crítica ao tempo linear, mecânico, bem como ao tempo do trabalho marcado pelo relógio [...]” (SCHLESENER, 2011, p. 20)

Interessado pelas formas de distorção que os mecanismos do capitalismo impunham sobre a consciência humana e ciente da necessidade do indivíduo moderno de compreender sua nova forma de se relacionar com o mundo, seus escritos não abrangem apenas questões filosóficas, mas também literárias, políticas e religiosas, de cunho altamente crítico. Nesse sentido, tais escritos antecipam o problema do contato de forma visionária, de forma que apontam um processo no qual

Mensurar o tempo tornou-se fator essencial tanto para o desenvolvimento das relações de trabalho quanto para a formação de hábitos e de adaptação à vida urbana. O intercurso entre passado e futuro, resultante da quantificação do tempo, parece responder a uma necessidade existencial, pois, como explicou Bergson, o conhecimento do mundo elaborado a partir dos limites da percepção voltada para a ação e a utilidade, determina a nossa compreensão do tempo enquanto contiguidade de fatos pontuais, estáveis, sucessivos, numa trajetória que corresponde aos interesses da prática. Portanto, é da especificidade de nosso ser no mundo e das determinações imediatas da prática que se organiza a temporalidade em períodos e momentos bem delimitados que, descritos em sua sucessividade, estabelecem o intercurso entre passado, presente e futuro (SCHLESENER, 2011, p. 19).

Assim, como um pensador crítico e ciente da importância de trazer à tona elementos relevantes acerca da historiografia moderna – considerado por muitos uma espécie de precursor na crítica à pós-modernidade –, sua trajetória toda é atravessada pela temática da experiência em contraste com a vivência – conceitos estes que serão detalhados posteriormente. Contrário à ideia de que o desenvolvimento das forças produtivas sempre impulsiona a humanidade para frente, Benjamin percebia que os problemas sociais não eram mais considerados de um ponto de vista das pessoas dos trabalhadores, mas sim o do próprio trabalho (KONDER, 1999, p. 13). Nessa perspectiva, assegurou-se da necessidade de se desenvolver um conceito superior de “experiência” capaz de corresponder às necessidades da humanidade de uma existência *plena de sentido* (KONDER, 1999, p. 26, grifo do autor).

Essa diferença de conceitos pode ser vista em seu texto de juventude intitulado *Erfahrung* (Experiência), de 1913, e em diversos outros textos dos anos de 1930 – **Experiência e Pobreza, O narrador**, os trabalhos acerca de Charles Baudelaire¹⁰ – e, por fim, as teses de 1940. As reflexões de *Erfahrung*, de 1913, inferem uma temporalidade linear e vazia de um mundo fragmentado e desvinculado da tradição que se apresenta como a forma de experiência da Modernidade.

Em **Experiência e pobreza**, de 1933, Benjamin reposiciona a discussão acerca da experiência do texto *Erfahrung*, no qual constata o declínio da experiência (*Verfall der Erfahrung*) considerando que a experiência se constitui a partir de traços culturais enraizados na tradição. Gerada a partir de um saber coletivo, transmitida de geração a geração, a experiência individual, isto é, a “experiência no sentido forte e substancial do termo, [...] que repousa sobre a possibilidade de uma *tradição* compartilhada por uma comunidade humana” (GAGNEBIN, 2006, p. 50, grifo da autora), difere da vivência moderna, sendo esta marcada pela eterna repetição, de um sempre-igual, de um mundo imerso na técnica, no trabalho fragmentado e no consumo de bens.¹¹

A era capitalista dota o indivíduo de gestos repetitivos e mecânicos, cada vez mais imune a choques, de comportamento reativo e liquidez da memória, o que ocasiona o seu desencantar com o mundo (KRAMER, 2009, p. 292). A esse respeito, Rouanet ainda acrescenta que “a ação repetitiva é a forma de rememoração do homem privado de memória” (ROUANET, 1990, p. 110).

Benjamin constata, dessa maneira, que o declínio da faculdade de intercambiar experiências provoca a extinção da arte de narrar. Assim afirma que, com a impossibilidade de narrar, o indivíduo torna-se mais pobre em experiências comunicáveis, o que o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem

¹⁰ Charles Pierre Baudelaire (1821 – 1867), poeta, ensaísta e teórico da arte francesa, considerado como um simbolista, mas também como um precursor do Modernismo. Sua obra mais famosa é o livro **As Flores do Mal**, no qual reúne, de forma exemplar, temas como a queda, a expulsão do paraíso, o amor, o erotismo, a decadência, a morte, o tempo, o exílio e o tédio. Entre Walter Benjamin e Charles Baudelaire estabeleceu-se uma rede de relações extremamente bem tramadas e costuradas. Benjamin captura em Baudelaire a análise das relações sociais, do fenômeno originário da sociedade e das massas e também no que diz respeito às origens da Modernidade, realizando uma análise original deste processo e se propõe a uma análise da poética baudeleriana à luz da vida e das pessoas que vivem em uma Paris em transformação, fazendo, dessa forma, uma integração crítica dos motivos centrais de Baudelaire.

¹¹ Aos 21 anos, em uma carta de 1913, Benjamin já relatara que, a seu ver, a sociedade burguesa estava a corromper todos os valores através da mercantilização da vida e que estava a destruir tanto a dimensão comunitária da existência humana como a própria experiência da genuína solidão (KONDER, 1999, p. 29).

olhar para a direita nem para a esquerda. Essa pobreza de experiência resulta na ausência de elos entre a esfera da vivência individual e dos interesses coletivos.

Diante desse diagnóstico, Benjamin aponta para o desenvolvimento das forças produtivas e da técnica, de maneira a haver uma mudança estrutural na vida da sociedade que pode ser vista como uma nova forma de miséria: o desenvolvimento da técnica que se sobrepõe ao ser humano. A verdade que prevalece no mundo moderno é a da técnica, do trabalho fragmentado e do consumo de bens. Tal mecanização pode ser sentida em todos os setores, seja

[...] na economia, pela produção em série; na política, pelos golpes de Estado e os autoritarismos; na vida cotidiana, pelos perigos que o homem moderno recebe e devolve, como um autômato no meio da multidão; na arte e literatura, porque as obras se tornam mercadorias (KRAMER, 2009, p. 292-293).

Em tempos atuais, é possível notar que muitas relações de aprendizagem também apresentam características dessa mecanização, considerando que os aparatos tecnológicos representam, de certa forma, o centro dessas relações em detrimento dos aparatos humanos, ainda que, importante salientar, a técnica seja uma forma de humanização, um desenvolvimento da humanidade.

Giorgio Agambem relata em seu texto **Infância e história**, de 2005, que o homem moderno retorna a casa, no fim da noite, extenuado por uma infinidade de eventos, de toda a sorte imaginável – sejam divertidos ou maçantes, interessantes ou entediantes, agradáveis ou atrozes. No entanto, isso ocorre com a sensação de que nada foi incorporado à sua bagagem de vida, de que nenhuma experiência foi proporcionada. O autor ainda afirma que isso não significa que atualmente não existam mais experiências, porém que elas acontecem fora do homem:

Uma visita a um museu ou a um lugar de peregrinação turística é, desse ponto de vista, particularmente instrutiva. Posta diante das maiores maravilhas da terra [...], a esmagadora maioria da humanidade recusa-se hoje a experimentá-las: prefere que seja a máquina fotográfica a ter experiência delas (AGAMBEM, 2005, p. 23).

Nessas condições, é compreensível que o sujeito moderno esteja cada vez mais dotado de um comportamento cujo olhar seja o da máquina, ou seja, um olhar de vidro ou vitrificado, um olhar que toma o outro como uma superfície opaca, oca. A Modernidade apresenta, então, uma nova realidade trazida pelo desenvolvimento de novas tecnologias e impõe uma distinta

temporalidade ao ser humano, centrada na vivência individual e na perda da experiência. Nesse sentido, Gumbrecht afirma que a humanidade

[...] inventa atualmente máquinas capazes de produzir um tipo de sentido que não corre mais o risco de cair numa instabilidade causada por um corpo e sua temporalidade, pois ele é subtraído a este suporte. Estamos, portanto, no caminho de um sentido que não representaria mais nenhuma intencionalidade e cuja profundidade, por conseguinte, nenhuma materialidade deveria ou poderia mascarar (GUMBRECHT, 1998, p. 106).

Tal cenário leva o indivíduo moderno a um processo de alienação, a uma perda de referências coletivas, sem aspirar a novas experiências, o que altera sua percepção de si e do mundo. Sua sensibilidade também se torna contaminada pela automatização dos seres, ocasionando um achatamento dessa sensibilidade.

No entanto, sob o olhar de Benjamin, “aprende-se a pensar as contradições e salientar o diverso num mundo que procura tudo unificar num único discurso [...] reaprende-se a sonhar e a pensar na possibilidade de mudança e de criação de novas relações sociais” (SCHLESENER, 2011, p. 63-64). Dentro do cenário escolar, buscaram-se também novas formas de relacionamentos que sejam completas, tanto em intensidade quanto em profundidade, em suas potencialidades do encontro.

3.2 O processo de construção do saber no indivíduo e na coletividade

Durante a Idade Média, todo saber que tivesse sido revelado era passado de geração em geração através da pregação, e, sobretudo, pela celebração dos sacramentos. Contudo, o deslocamento rumo à Modernidade – o advento da imprensa e outras inúmeras inovações tecnológicas – leva o indivíduo a ocupar o papel de sujeito produtor de saber, uma espécie de leitor ou intérprete do mundo dos objetos. Dessa forma, esse sujeito acredita atingir a verdade presente na sua profundidade espiritual (GUMBRECHT, 1998, p. 12). Somente no século XVIII ocorreram o retorno de corpos e materialidades, bem como o interesse pela especificidade da presença e do contato. Conjuntamente a essa nova perspectiva, Gumbrecht

lembra Foucault ao mencionar o surgimento da “crise de representabilidade¹²”, que abarca indagações de como a percepção física e a experiência conceitual se relacionariam – questões que permanecem não resolvidas até o momento.

Posteriormente, a nova era dita tecnológica ou pós-industrial, em vias de ameaçar tudo o que ainda subsiste das outras culturas, impõe-nos o modelo de uma arrebatadora sociedade de consumo. As formas de expressão também são alteradas e, nesse sentido, estamos hoje, como nos diz Paul Zumthor (2007), no limiar de uma nova era da oralidade (ZUMTHOR, 2007, p. 62). Esta muito diferente da oralidade tradicional, o que implica, segundo propõe Benjamin, no fim da narrativa e, conseqüentemente, extingue-se também o narrador que deixa traços de seu conhecimento no ouvinte – como “a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205) –, tornando a comunicação vazia de informações úteis, isenta do sonho coletivo e degradada pela vivência.

Ora, é notável que os indivíduos não consigam mais extrair experiências de vida significativas a partir dos seus modos de produção de conhecimento. Diante disso, aponto aqui uma inquietação relacionada ao meio como as informações têm sido encapsuladas dentro do contexto educacional. Notoriamente, o processo de transmissão-recepção dentro das escolas contemporâneas também pode ser, de certa maneira, equiparado a tal realidade isenta da narração constatada por Benjamin. Isso porque o modelo tradicional da educação trata o conhecimento como um conteúdo, como informações, coisas e fatos a serem transmitidos ao aluno. O aluno, segundo essa visão, recebe uma educação, isto é, aprende a dizer ou mostrar o que lhe foi ensinado. O ensino passa a ser, então, a transmissão e a recepção de informações e seu armazenamento na memória, sem a valorização do ser humano, do outro, e da possibilidade de se extrair experiências transformadoras a partir do contato, da presença, do encontro.

¹² “O interesse do materialismo do século XVIII pela anatomia, pelas funções e pelos objetos dos sentidos humanos, e seu crescente fascínio pela especificidade da experiência estética, parecem ser sintomas históricos que prefiguram um [...] retorno de corpos e materialidades. Uma vez, contudo, que a percepção como no ato físico e o mundo material como seu objeto se tornaram novamente tópicos, surgem as questões de saber como eles se relacionam com um tipo de experiência que é baseada exclusivamente em conceitos – e se a percepção física e a experiência conceitual podem em todo caso ser mediadas ou reconciliadas. Encontramo-nos ainda – e talvez mais intensamente do que nunca – confrontados com esses problemas. Se, em segundo lugar, o novo observador, autorreflexivo, sabe que o conteúdo de toda observação depende de sua posição particular (e é claro que a palavra “posição” cobre aqui uma multiplicidade de condições interagentes), fica claro que – pelo menos enquanto for mantido o pressuposto de um “mundo real” existente – cada fenômeno particular pode produzir uma infinidade de percepções, formas de experiência e representações possíveis. Nenhuma dessas múltiplas representações pode jamais pretender ser mais adequada ou epistemologicamente superior a todas as outras.” (GUMBRECHT, 1998, p. 14).

Benjamin, a esse respeito, assinala que

“Ensinar é educar por meio da doutrina (Teoria) em sentido especial e precisa estar no centro de todo o pensamento sobre educação”. A separação entre ensino e educação que resulta da transformação da experiência, “é o sinal da completa confusão que caracteriza a escola existente”. Ora, ensinar pode ser definido como um “aprender exemplar”, mas somente em sentido metafórico. “Na verdade, o docente não ensina quando ‘faz ver como se aprende’ (isto é, quando reproduz a experiência empírica), mas o aprender se transforma, gradual e inteiramente, no ensinar”. Ou seja, ao dizer que “o docente dá o exemplo da aprendizagem, esconde-se, com o conceito de exemplo, a peculiaridade e a autonomia inscritas no aprender”. Existe um movimento criador no processo de aprendizagem, que escapa à experiência empírica, imediata e faz com que as coisas, no processo de aprendizagem, “se transformem e se tornem novas”. A compreensão deste “momento novo e criador que se desdobra nas formas de vida do homem” é que permite entender a educação (BENJAMIN *apud* SCHLESENER, 2011, p. 120-121).

Assim sendo, Benjamin sustenta que esse processo de troca permanente e criadora de conhecimento viabiliza-se através da tradição. Na concepção de Benjamin, tradição significa transmissão de experiência, tanto do ponto de vista individual, quanto coletivo, e implica movimento vital, pelo entrecruzamento de gerações. Com isso, desvela e transforma todo o conhecimento historicamente produzido, de modo a revolver as ideias do lugar para dar-lhes novo significado, efetuando uma nova interpretação das concepções sistemáticas e conclusivas a partir de sua inserção em outra estrutura de representação. Desse modo,

“Na tradição todos são educadores e educandos e tudo é educação”. Nesse movimento, a tradição se torna comunicável. Existe um movimento criador na aprendizagem, que escapa à experiência empírica, imediata e faz com que as coisas “se transformem e se tornem novas”. A compreensão deste “momento novo e criador que se desdobra nas formas de vida do homem” é que permite entender e definir a educação (BENJAMIN *apud* SCHLESENER, 2011, p. 97).

Nesse sentido, a tradição não tem somente a finalidade de referendar um conhecimento consolidado, mas visa também à noção de que ensinar se torne um entrelaçamento de gerações, um momento único de interação livre.

Benjamin estabelece uma crítica à escola moderna, no exato momento em que se faz a separação entre educação (formação) e ensino (instrução), sendo que a instrução compreende “um saber consolidado e cristalizado que pode ser transmitido” e a “formação implica a compreensão do processo de construção do saber na relação entre particular e universal, indivíduo e coletividade” (SCHLESENER, 2011, p. 129).

Tal separação também pode ser percebida no comportamento de diversos professores através da produção de gestos mecanizados e livres de qualquer significação, o que

proporciona aos alunos somente a reprodução das informações transmitidas, de forma a agravar ainda mais a precariedade da narração. Comportamento este que, somado à utilização do manual didático, potencializa a impossibilidade de construção do conhecimento. Cabe mencionar que o manual didático – implantado no sistema educacional com a finalidade de barateamento da oferta da instrução gratuita e como uma forma de vulgarização do conhecimento – simplificou e objetivou o trabalho didático de tal forma que qualquer homem mediano fosse capaz de ensinar, desvencilhando-se do mestre sábio e cedendo lugar ao professor manufactureiro. Assim, a produção capitalista destruiu a base material da qualificação profissional, de forma a caracterizar a reprodução da divisão do trabalho também dentro do estabelecimento escolar, aniquilando o olhar pulsante e sedimentando um olhar de barro.

Possivelmente por isso e por outros fatores, configura-se uma barreira a ser transposta no que se refere às rotinas seculares e ao corporativismo numa perspectiva de transformação social. Dessa forma, penso a Educação na conjuntura da cultura, para além da demarcação de saberes e conhecimentos específicos e científicos, que vise à produção de conhecimento a partir de experiências significativas e partilhadas, como uma produção que leve à formação de coletividades responsáveis. Afinal, “conhecer é ainda repetir, mas para transformar: a arte de contar histórias, de narrar com a maior exatidão, porém, com liberdade para interpretar como quiser [...], processo [s] que nos insere [m] na tradição” (SCHLESENER, 2011, p. 47-48).

Nessa perspectiva, Benjamin evoca, pela lírica de Baudelaire, uma série de problemas e conceitos que se vinculam diretamente à problemática das relações humanas e das formas de comunicação (emissão e recepção) no mundo contemporâneo – o que implica no conceito de narração para Benjamin, que será apresentado na seção seguinte. Levando em conta que a relação existente entre o professor e alunos se constitui essencialmente de uma relação humana, que engloba diversos fatores psicossociais e um conjunto de disposições fisiológicas e psíquicas, e não somente a relação de transmissão de informações, a simples atitude de olhar e perceber a presença do aluno como indivíduo, de respeitar as diferenças, pode realmente fazer a diferença no despertar do interesse e motivação para a construção do conhecimento.

Dessa forma, não deveria ser o contexto escolar o cenário perfeito para se pensar a escola como um espaço com vistas a oportunizar a prática e a produção de conhecimentos, de maneira que os aprendizes se tornem oleiros e não vasos a serem moldados? Não seria o local propício e mais adequado para a recuperação de uma forma artesanal de comunicação, da arte de narrar?

4 DO ENSINO-APRENDIZAGEM COMO NARRAÇÃO

Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência,
que seus ouvintes podem receber com proveito.
Sapiência prática, que muitas vezes toma a forma de uma moral,
de uma advertência, de um conselho, coisas com que, hoje,
não sabemos o que fazer, de tão isolados que estamos,
cada um em seu mundo particular e privado.
(GAGNEBIN, 1994, p. 11)

4.1 Narrativa e memória

Vimos anteriormente que o sujeito moderno, focado na vivência do presente, privado de memória, vivendo cada vez mais isoladamente, adquire uma nova sensibilidade, o que acarreta alterações nas formas de relacionamentos humanos e nos modos de comunicação do mundo contemporâneo. No texto **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov, Benjamin aborda, de igual maneira, a questão do indivíduo moderno de forma a ressaltar o declínio da arte de narrar e, conseqüentemente, da faculdade de intercambiar experiências. Nessa direção, o autor aponta uma das causas desse fenômeno como a baixa das ações da experiência e a escassez da sabedoria.

Para Benjamin, a narrativa é, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro-em-si” da coisa narrada como uma informação, ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele, imprimindo sua marca, deixando vestígios de muitas maneiras, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Falar ou escrever pressupõe a relação entre passado e memória, isto é, o modo como a memória nos permite o acesso aos eventos do passado. A memória articula-se na vida social, permite que o indivíduo construa uma imagem de si próprio e se insira no contexto das relações sociais e históricas; tal articulação acontece pela mediação da linguagem. É no falar ou escrever que se engendra o elo espiritual entre presente e passado, como tradição vivida ou perdida, como presença ou como ausência da

dimensão comunicativa entre gerações. A linguagem evoca e invoca o passado, busca seus rastros no presente, traz a imagem longínqua de um momento originário em que sujeito e objeto não seriam opostos, mas harmônicos (SCHLESENER, 2011, p. 107-108).

Considerando, então, que a memória articula-se na linguagem e que a linguagem é capaz de reavivar e conservar o passado para as novas gerações, ressalta-se que a “magia da linguagem estaria na relação entre o comunicável e o indizível, a palavra e o silêncio, o falante e o ouvinte, o momento atual e o originário, preservado na memória linguística” (SCHLESENER, 2011, p. 112). A capacidade de ouvir e de dar continuidade a uma narrativa, no entanto, somente se torna um aprendizado possível quando “o episódio narrado é parte atuante da vida e da convivência que se articula como experiência coletiva, como elos que nos tornam parte de uma identidade sócio-cultural da comunidade” (SCHLESENER, 2011, p. 108-109). O sujeito moderno “se detém na fala, na expressão verbal, no sentido explícito da palavra e não consegue ouvir o silêncio, apreender o eco do passado no presente, perceber a renovação da força criadora da linguagem primordial” (SCHLESENER, 2011, p. 113). De acordo com Benjamin (1994), assim

[...] desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunicação dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Com isso, o indivíduo se torna ainda mais isolado, vivendo na dimensão de sua vida privada, típica da era industrial e dos centros urbanos. Segundo abordagem de Schlesener sobre Benjamin, ao recolher-se na privacidade – em uma tentativa desesperada de imprimir sua marca, seu rastro, na ilusão de resistir ao processo de alienação e esfacelamento social do capitalismo moderno –, o indivíduo se torna incapaz de estabelecer a conjunção do passado individual com a vida da coletividade, já que não há experiência coletiva que sustente o elo entre gerações. Nesse raciocínio, Benjamin (1994) elucida que não se percebeu devidamente – fato que pode ser observado ainda hoje, não obstante o intervalo de tempo em relação ao momento em que o filósofo desenvolveu suas reflexões – que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é denominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, a memória é a mais épica de todas as faculdades, pois somente uma

memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte.

Mnemosyne, a deusa da reminiscência, era para os gregos a musa da poesia épica porque foi a responsável pela fundação da cadeia da tradição, transmitindo os acontecimentos de geração em geração, de modo a incluir todas as variedades da forma épica. Entre elas, encontra-se, em primeiro lugar, a encarnada pelo narrador, que tece a rede na qual, em última instância, todas as histórias constituem entre si. Porém, a esta musa deve se opor outra, a musa do romance, que habita a epopeia, ainda indiferenciada da musa da narrativa, mas pressentida na poesia épica. Em outras palavras, a rememoração, musa do romance, surge ao lado da *memória*, musa da narrativa, depois que a desagregação da poesia épica apagou a unidade de sua origem comum na *reminiscência*. De acordo com Schlesener, “a memória, pela qual o indivíduo constrói uma imagem de si próprio e se insere no contexto das relações sociais e históricas, reduz-se no contexto da temporalidade histórica da modernidade, ao imediato da lembrança” (SCHLESENER, 2011, p. 29).

Ora, se, para Benjamin, a conservação do narrado e sua transmissão futura são funções da memória, sem a narração, a experiência coletiva e comum encontra-se em vias de extinção e, portanto, desaparece, também, a possibilidade da transmissão e do lembrar, pois, sem direito às palavras, o sujeito desapropria-se das lembranças. Portanto, Benjamin, pelas mãos de Jeanne Marie Gagnebin (2006, p. 51), ressalta a exigência da memória, da transmissão e do rememorar através da reflexão acerca do desenvolvimento das forças produtivas e da técnica e sobre a experiência do choque, ou seja, sobre a memória traumática.

No ato da rememoração, ao contar uma história, atualiza-se uma dimensão do passado, integrando a experiência atual dos ouvintes e do narrador e, conseqüentemente, opera uma alteração fundamental no presente. A narrativa, então, se torna uma maneira de lidar com “essa inevitável e grande perda de um objeto denominado *tempo passado*, transportando-o, imaginariamente, pelo recurso à narração, para o interior do presente” (LAGES, 2007, p. 129, grifos do autor). No entanto, para Gagnebin, a rememoração em Benjamin não significa uma atenção somente ao passado, mas que a atenção deva ser direcionada ao presente, em especial às ressurgências do passado no presente, pois a “fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente” (GAGNEBIN, 2006, p. 55).

No cenário educacional, da mesma forma, esvai-se a tradição de memória viva, oral e coletiva, sem a valorização das estratégias de conservação e rememoração. Afinal, a rememoração não é mais necessária, pois temos, à disposição e de muito fácil acesso, a Web,

que exerce a função de repositório de um saber múltiplo, porém fragmentado, desconexo, impessoal. Ainda se pode observar a realização de inúmeros eventos, tais como colóquios, congressos, conferências, museus, exposições culturais, bem como centenas de documentos e produções literárias, que, na realidade, não focam em uma transformação do presente, uma vez que geram tão somente uma acumulação excessiva de informações. A escola deixa de fazer do exercício da palavra, da narração, uma maneira de restabelecer o espaço simbólico a fim de propiciar um sentido mais humanizador ao mundo, abandonando “uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas” (GAGNEBIN, 2006, p. 53).

Parafraseando Benjamin (1994, p. 209), o professor é o narrador da história, sendo a história entendida como narrativa, na qual o passado, presente e futuro se entrecruzam, não como um *continuum*, ou seja, não como um “tempo homogêneo e vazio”, mas sim como uma narrativa “entrecortada, lacunar, feita de sobressaltos e de espasmos que surgem no presente como a imagem breve e brilhante de um instante perdido ou recalçado [...]” (GAGNEBIN, 2005, p. 123).

Em convergência com essa via de pensamento, Hans Ulrich Gumbrecht também afirma que “o presente transforma-se naquele ‘instante imperceptivelmente curto’, naquele lugar estrutural em que cada passado se torna futuro” (GUMBRECHT, 1998, p. 15). Dessa maneira, cada presente necessita ser considerado como uma modificação do seu passado, assim como é potencialmente alterado pelo seu futuro, tornando-se o momento em que o papel do sujeito conecta-se ao tempo histórico. E é, ainda segundo Gumbrecht, somente através dessa ligação e da função que ela cumpre nessa dimensão que pode a subjetividade integrar o componente de ação (GUMBRECHT, 1998, p. 16).

4.2 A Narrativa e a dimensão expressiva da linguagem

Benjamin perpassa sobre a questão da narração em diferentes ensaios e de diferentes formas e, para ele, “[...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. [...] A antiga coordenação da alma, do olhar e da mão [...] é típica do artesão, e é ela que encontramos sempre, onde quer que a arte de narrar seja praticada” (BENJAMIN, 1994, p. 220-221).

Ao lidar com a questão da narração, Benjamin aborda o tema da linguagem como um dos pontos de suas reflexões, de modo a aludir criticamente à realidade capitalista e suas consequências na cultura e na composição do sujeito e suas formas de agir, pensar e se expressar. Em seus escritos, Benjamin compreende a dimensão mística, adâmica¹³ e extrassensível da linguagem. Especificamente nos ensaios **Experiência e pobreza**, **O Narrador** e **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**, de 1936, o autor vai olhar a linguagem à luz das mudanças provocadas na cultura pelos modos de produção capitalista advinda na Modernidade.

Benjamin, baseado na teologia e na mística judaica, efetua uma reflexão sobre a essência da linguagem na tentativa de revelar os fundamentos da alienação do homem pela perversão contida no uso da linguagem. Para ele, a linguagem é o “recinto” próprio das ideias, sendo a ideia “o elemento simbólico presente na essência da palavra” (KONDER, 1999, p. 38). Assim, a linguagem é pensada como “um rio ininterrupto de expressão que atravessa toda a natureza, dos seres mais ínfimos até o homem, e do homem até Deus”, observando-se, além disso, que o filósofo “sustenta a ideia de uma *língua pura* como um cristal” (CASTRO, 2009, p. 209), que não comunica nada além dela mesma. Nesse raciocínio, cabe destacar que o intelectual reconhece que há “algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, não se identifica com os conteúdos da linguagem, mas nela se manifesta”, enfim, que há uma essência espiritual que se manifesta na linguagem (JOBIM; SOUZA, 2009, p. 190). Na visão benjaminiana, a experiência vivida *na* e *com* a linguagem tem o poder de transformar a própria realidade concreta e objetiva do mundo material em elemento espiritual, compreendendo a linguagem em sua dupla dimensão – sensível e racional.

Eis, então, a dimensão que acredito ser fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem possa, por fim, levar os envolvidos a, de fato, se sentirem tocados, notados e motivados, valorizando o agora do encontro, além de proporcionar a identificação afetiva e,

¹³ A linguagem adâmica, a linguagem de Adão, foi a forma primária encontrada pelos homens primitivos de nomear mimeticamente as coisas. Nessa abordagem relacionada ao mito adâmico, após a “queda”, do pecado original, o uso comunicativo das palavras – uso de frases e não apenas palavras – se sobrepôs à dimensão nomeadora da linguagem. Dessa forma, “o verbo que penetra as coisas e através do qual elas falam é substituído pela proposição, graças à qual os homens falam *sobre* as coisas, atribuindo-lhes, abstratamente, propriedades, através de atos de julgamento” (ROUANET, 1990, p. 118, grifo do autor). Konder explicita que, muito embora, nos anos trinta se observe que tais fenômenos “passaram a ser analisados menos em decorrência do pecado original e da expulsão do paraíso do que em consequência da ascensão da burguesia e do modo de produção capitalista”, ainda se tem a segura convicção de que não chegamos a extrair todo o “tesouro” que as linguagens “primitivas”, “sensoriais” podiam oferecer, e que, à medida que nos servimos – nas atuais condições – de um instrumental preciso, cada vez mais temos acesso somente à abstratividade da linguagem (KONDER, 1999, p. 39, grifos do autor).

consequentemente, a troca de experiências. Em Benjamin, a linguagem é o meio privilegiado da reflexão – o *Reflexionsmedium* mesmo –, fator constitutivo do pensamento (SELIGMANN-SILVA, 1999, p. 32). Seu papel consiste em tornar a história presente, compreendendo a linguagem como produção humana acontecida na história, sendo a história entendida como narrativa.

Segundo os estudos de Benveniste, como nos lembra Agambem, o sujeito se constitui na linguagem e através da linguagem, de forma que

[...] Nós não encontramos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos jamais no ato de inventá-la... É um homem falante que nós encontramos no mundo, um homem que fala a um outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. É através da linguagem, portanto, que o homem como nós o conhecemos se constitui como homem, [...] (AGAMBEM, 2005, p. 60).

Para compreender a narrativa do outro, no entanto, é necessária a experiência comum compartilhada (JOBIM; SOUZA, 2009, p. 11), pois é no outro que a linguagem se enraíza.

Uma análise mais acurada do problema da experiência deve, pois, envolver a questão da linguagem e, igualmente, o interesse de Benjamin pelo problema da linguagem e da comunicação humana está estreitamente relacionado ao problema da experiência. Em Benjamin, a pobreza de experiência não somente representa uma pobreza da linguagem, mas equivale, também, a uma pobreza da história. Isso porque o sujeito moderno não consegue representar em um discurso, em uma narrativa, aquilo que viveu empiricamente, nem estabelecer uma continuidade entre passado e presente, o que o torna incapaz de ter uma experiência propriamente dita (ANDRADE, 2009, p. 281).

Como se pode observar por essa abordagem, o pensamento de Benjamin segue em direção contrária aos esquemas teóricos da linguística de Saussure, bem como da filosofia analítica e radicalmente divergente da concepção de linguagem como instrumento do pensamento, ou como veículo da comunicação ou da razão instrumental. Em outra direção, Benjamin reconhece, de forma implícita, que a linguagem humana é inseparável da dicotomia conhecimento/vida (D'ANGELO, 2006, p.12). Isto é, “a linguagem não é um acontecimento na história, antes, é a história que é um acontecimento na linguagem” (ANDRADE, 2009, p. 282). Ele compreende a linguagem como um *médium*, não como uma ferramenta instrumental, mas como uma espécie de “meio ambiente”, ou seja, “como aquilo dentro do qual nós sempre já estamos, aquilo através do que nós somos o que somos e da maneira como

somos, aquilo, enfim, responsável pelo relacionamento entre coisas, animais, homens e, até, Deus” (ANDRADE, 2009, p. 282).

Além do mais, Benjamin reconhece que é somente no interior da linguagem que qualquer história pode vir a ser, quer a do mundo em que vivemos, quer a nossa individual, uma vez que, na visão benjaminiana, é justamente na esfera da narração que as coisas passam a ter significação e que os fenômenos podem ser salvos.

Ainda nessa perspectiva, Gagnebin, pautada pela filosofia de Walter Benjamin, define o ser humano com um ser essencialmente de linguagem. Contudo, a autora também adverte que essa mesma linguagem, que define o ser humano, se dissipa de maneira igualmente essencial. A autora destaca, portanto, que a “linguagem humana não pode ser reduzida à sua função instrumental de transmissão de mensagens” (GAGNEBIN, 1999, p. 22). Assim, conclui de forma que o indivíduo só verdadeiramente consegue falar se houver mais a unidade da compreensão humana, a convergência, progressivamente perdida (GAGNEBIN, 1999, p. 28). Da mesma forma, Rouanet vê a linguagem como um “arquivo de correspondências suprassensíveis” (ROUANET, 1990, p. 170).

Todavia, em um mundo dominado pelas inovações tecnológicas e pelo consumismo excessivo, há uma forte tendência ao uso da linguagem como instrumento apenas de comunicação, levando ao enfraquecimento da experiência sensível, solapando as narrativas que proporcionam a experiência humana, realçando cada vez mais as atitudes repetitivas, mecânicas e vazias de uma cultura monolítica de massa. Benjamin retrata exatamente a essência desses diálogos no trecho a seguir:

A liberdade do diálogo está se perdendo. Se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva. Fatalmente impõe-se, em toda conversação em sociedades, o tema das condições de vida, do dinheiro. No caso, trata-se não tanto das preocupações e dos sofrimentos dos indivíduos, nos quais talvez pudessem ajudar um ao outro, quanto da consideração do todo. É como se se estivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não, objeto do pensamento e da fala (BENJAMIN, 1987, p. 23).

Essa peça teatral também pode ser notada nas práticas pedagógicas, que de igual maneira se modificam, adquirindo uma função técnica, na qual os envolvidos experimentam a realidade de forma automatizada, sem relacionar-se com a história, através de uma relação mercantil, sem a interação real determinada pelo diálogo, pela aproximação pessoal. Nesse sentido, o filósofo assevera a necessidade de resgate das raízes messiânicas de uma linguagem

original – perdidas na esteira do progresso. “A perda da linguagem pura simboliza a perda do saber perfeito” (JOBIM; SOUZA, 2009, p. 190). A palavra perde seu poder de expressão, deixa de ser “o lugar da emergência da essência espiritual, mas meio de comunicar conteúdos e transmitir informações, quer dizer, comunicar algo exterior à própria linguagem, articulando símbolos e conceitos” (JOBIM; SOUZA, 2009, p. 190).

Ao assinalar a perda da expressividade, Leandro Konder assinala que “o que conta, nas condições criadas pelo capitalismo, não é mais a assimilação de uma experiência humana que se desdobra no tempo, através de um movimento complexo: é a informação, em toda a sua *secura*” (KONDER, 1999, p. 82). Inversamente à experiência comunicada pela narração, a informação perde seu valor no momento em que deixa de ser nova, contrastando, de forma clara, a diferença entre os conceitos benjaminianos de *Erfahrung e Erlebnis*. Sendo assim, não podemos deixar de reconhecer que, cada vez mais, vivemos sob o signo da *Erlebnis* (KONDER, 1999, p. 83). Konder ainda expõe que

os otimistas que se entusiasmam com a aparente riqueza das informações que hoje estão postas à nossa disposição, que se consideram sábios porque armazenam dados, não passam de espíritos superficiais: contentam-se com um conhecimento que é abundante na quantidade, mas extremamente frustrante na qualidade (KONDER, 1999, p. 83).

Sobre outro aspecto, na contemporaneidade, a linguagem informativa encontra seu ponto ecumênico, uma vez que as informações circulam a uma velocidade alucinante e de modo obsessivo, sem que haja, na maioria das vezes, a devida valorização de sua dimensão expressiva. Reforço, nesse sentido, que uma vez que a linguagem informativa se torne a finalidade da comunicação entre professor e alunos, perde-se toda a dimensão expressiva do encontro em si e não somente da linguagem. Perde-se o olhar receptivo, o que leva à semelhança com o olhar de vidro, incapaz de revidar o olhar e de ver na totalidade de suas relações. Vivemos na ânsia de obter informações sempre novas e inéditas em detrimento, muitas vezes, da narrativa tradicional histórica e da verdadeira experiência. Por essa via, a linguagem informativa transforma nossa comunicação em uma ação fragmentada, instrumental, sem elos de significação, na qual o individualismo impera, fazendo com que os indivíduos não mais se atenham a qualquer comunicação extra verbal. Vivemos em um mundo de recortes, de cliques, de imagens sobrepostas e de uma falibilidade dos sentidos. A dimensão expressiva tem se anulado em nome da transmissão de informações de forma cada vez mais rápida, com a predominância da superficialidade, sem se preocupar com a troca de experiências, com a valorização do outro. Desse modo, “o homem moderno entrega o seu

destino ao progresso científico e tecnológico que, subordinado aos fins da estrutura capitalista de produção e consumo, gera novas necessidades artificiais e mobiliza todas as energias psíquicas e sensoriais para satisfazê-las.” (SCHLESENER, 2011, p. 160).

Há que se valorizar a convivência, o diálogo, a expressividade, o outro, “[...] a subjetividade como o olhar que cria significações e investe a realidade de um sentido humano, que redefine o passado como vida anterior e permite transcender a história oficial para afirmar o caráter histórico da modernidade, expresso na arte, na moral e na cultura em geral” (SCHLESENER, 2011, p. 166). E, para isso, a escola pode significar o resgate dessa humanidade com totalidade translúcida ao focar a dimensão expressiva da linguagem, preservando, assim, a multiplicidade e a riqueza do sentido da vida.

CENA III

Uma das cenas que marcaram minha trajetória profissional e me despertaram para a importância do reconhecimento da individualidade dos alunos ocorreu em uma turma do Ensino Médio Integrado. Todo início de um novo ano letivo, tenho, por prática, solicitar que os alunos se identifiquem e que me façam um breve histórico de sua trajetória e a relação com a componente escolar a ser ministrada, neste caso, a língua inglesa. Então, em uma de minhas turmas, no primeiro dia de aula, uma entre os demais alunos da turma havia me dito que odiava a língua inglesa e que não tinha nenhum interesse em aprendê-la.

Também por hábito, sempre me empenho em memorizar os nomes dos alunos, dessa forma, no segundo contato com a turma, já era capaz de dirigir-me a alguns deles pelos seus respectivos nomes. Ao chamar o nome de uma aluna que, sentada ao fundo, não prestava atenção à aula, ela imediatamente reagiu de forma bastante surpresa e me disse:

– A senhora sabe meu nome? Nenhum professor me chama pelo nome!!

Após esse episódio, foi interessante notar que a aluna passou a, gradativamente, demonstrar interesse pelas aulas, inclusive frequentando todos os atendimentos a alunos ministrados em caráter opcional no contraturno.

Essa situação me fez refletir e me reforçou ainda mais a intuição que eu tinha sobre a importância de identificar cada aluno pelo nome. Ao longo de nossa convivência, naturalmente, a aluna continuou a demonstrar certa resistência à língua inglesa, contudo sempre evidenciava que se esforçava para aprender o idioma por identificar-se com a professora, e ainda dizia que se ela tivesse tido professores que se importassem com seus alunos, talvez ela não tivesse desenvolvido tamanha aversão.

Fica o questionamento: O importar-se com os alunos estaria relacionado ao simples fato de identificá-los pelos nomes? Isto implicaria em um entendimento de que a partir do momento que o professor reconhece seu aluno, estaria ele sendo capaz de distingui-lo em meio aos demais?

5 DO ENSINAR COMO *PRÁXIS* CONTEMPLATIVA

Aqui não existem mais véus nem mistérios.
Vivemos no universo da sobre-exposição e da obscenidade,
saturado de clichês, onde a banalização e
a descartabilidade das coisas e imagens foi levada ao extremo.
Como olhar quando tudo ficou indistinguível,
quando tudo parece a mesma coisa?
(PEIXOTO, 1988, p. 361)

5.1 Olhar como ato, olhar como forma de agir, intervir, transformar

A figura do *flâneur*, personagem do final do século XIX, inaugurou “o caminhar lento” na filosofia e na poesia através de suas andanças ociosas, desafiando o ritmo ditado pelo processo de industrialização e pelo capitalismo. Com essa figura, os momentos de apreciação e observação foram oportunizados, de forma a descortinar a questão do olhar. Peixoto explica que “este homem ainda podia se pretender um olhar capaz de captar as coisas como elas eram. O seu olhar era correspondido” (PEIXOTO, 1988, p. 362). Olhar do tipo que se demora, preguiçoso, ruminativo, desinteressado, o olhar-*flâneur*, em total oposição ao olhar de vidro, de barro, rápido, ríspido, ligeiro, raso, superficial. É precisamente dessa forma que Benjamin, através da *flânerie*, “introduzia a problemática de um olhar que possa ser correspondido, de um olhar nos olhos” (PEIXOTO, 1988, p. 362), além de apontar o quão difícil se tornava se reconhecer nos objetos e nos outros na sociedade daquela época.

Com o advento da Modernidade, foi possibilitada ao ser humano a capacidade de ver, pois “o mundo inteiro se tornou legível, e todas as coisas, se tornaram em princípio visíveis” (ROUANET, 1988, p.142). Isso devido ao fato de que os meios de veiculação das informações passaram a ser via imagens – fotografia, cinema, televisão, internet –, destacando-se também o próprio fato de que arquitetura das cidades foi se alterando em função da estética visual. Nessa mesma via de pensamento, as ponderações de Bosi (1988)

apontam para o fato de que os psicólogos da percepção também afirmam que as imagens representam a maioria absoluta das informações que o indivíduo moderno recebe. Nesse sentido, Bosi assinala que “o homem de hoje é um ser predominantemente visual” (BOSI, 1988, p. 65). Desse modo, nunca a questão do olhar esteve tão em evidência, no centro dos debates das sociedades contemporâneas.

Para dar cabo ao que se pretende compreender com a noção de visibilidade, recorro, primeiramente, a Sérgio Cardoso, que ressalta que a língua “prontamente acusa e comenta a oposição que governa nosso recurso habitual aos verbos ver e olhar” (CARDOSO, 1988, p. 347). O autor destaca que a diferença entre tais verbos em questão está na proporção da intervenção e da responsabilidade imputada sobre o sujeito no acontecimento da visão. Quanto ao “ver”, em geral, remete a uma atividade mais passiva e reservada, de um “olho dócil, quase desatento”, de visão turva e embaçada. Já o “olhar” conota a interioridade do vidente, aspecto este que faz referência a uma ação mais direcionada e atenta, tensa e alerta, de caráter inquiridor, na qual “perscruta e investiga, indaga a partir e para além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de ‘ver de novo’ (ou ver o novo), com o intento de ‘olhar bem’” (CARDOSO, 1988, p. 348, grifos do autor). Lê-se em Cardoso que o olhar, por conseguinte,

[...] não descansa sobre a paisagem contínua de um espaço inteiramente articulado, mas se enreda nos interstícios de extensões descontínuas, desconcertadas pelo estranhamento. Aqui o olho defronta constantemente limites, lacunas, divisões e alteridade, conforma-se a um espaço aberto, fragmentado e lacerado. Assim, trinca e se rompe a superfície lisa e luminosa antes oferecida à visão, dando lugar a um lusco-fusco de zonas claras e escuras, que se apresentam e se esquivam à totalização. E o impulso inquiridor do olho nasce justamente desta descontinuidade, deste inacabamento do mundo: o logro das aparências, a magia das perspectivas, a opacidade das sombras, os enigmas das falhas, enfim, as vacilações das significações, ou as resistências que encontra a articulação plena da sua totalidade (CARDOSO, 1988, p. 349).

Ao longo de minha trajetória profissional de mais de duas décadas, noto que a questão do olhar também requer atenção no contexto da educação. De igual modo, estabeleço, primeiro, a distinção existente entre o “ver” e o “olhar”. O “ver” diz respeito a passar os olhos, sem se demorar em fazer a conexão com o outro, refere-se a um olhar isento de atenção e interesse, sendo, de acordo com Marcelo de Andrade Pereira, “o ato físico de captação de imagens por um órgão igualmente físico” (PEREIRA, 2008, p. 170). No entanto, o “olhar” pode ser entendido como a capacidade de enxergar e observar relacionada ao ver expandido, como um microscópio, “um modo de compreensão, de abordagem do real, daquilo que se põe

diante” (PEREIRA, 2008, p. 170). Nesse sentido, o autor destaca: “o olhar não só olha como também determina o olhado” e salienta que “o campo do olho é visível; do olhar, invisível” (PEREIRA, 2008, p. 170). Dessa forma, o “olhar” requer o despertar da atenção e do interesse alheio e, para tal, o professor deve estar inteiro em sua conexão com os alunos. Muito do que pode ser apreendido atualmente não depende exatamente da capacidade de transmissão do professor, mas refere-se à disponibilidade deste para com o outro. Entenda-se disponibilidade como a total entrega e observação do outro.

De acordo com Marcelo de Andrade Pereira, o olhar é, “certamente, um problema de ordem filosófica, cinematográfica e educativa” (PEREIRA, 2008, p. 170). Muitos professores veem seus alunos, porém não conseguem olhá-los. Não os reconhecem pelos seus nomes, a maior marca da individualidade e do reconhecimento pessoal. Simplesmente os veem como se fossem números ou um grupo de pessoas, ignorando suas individualidades e suas próprias histórias de vida. De certa forma, o olhar do professor determina a atenção e a disponibilidade dos alunos de ver ou de olhar. Portanto, é provável que o aluno, ao não se sentir reconhecido, não se sinta suficientemente motivado a dedicar sua atenção para tal indivíduo que se porta como o centro das atenções de maneira tão impositiva e impessoal.

Pode-se associar a esse pensamento a reflexão de Rouanet em que define duas normatividades que estão inseridas na visualidade ilustrada: a da visão, de cunho ético e/ou político, e a do olhar, de ordem disciplinar, sujeita ao adestramento, capaz de ser armada com as tecnologias e direcionada corretamente para seu objeto. Diante dessas considerações, o autor afirma que “é preciso ver tudo: é o reino da visibilidade universal. [...] O mundo é uma superfície plana que se oferece inteira ao olhar, em suas articulações empíricas e em suas leis inteligíveis” (ROUANET, 1988, p. 128). Ao mesmo tempo em que tudo é oferecido ao olhar e em que se deseja ver tudo, nem sempre o olhar está preparado para ver; na maioria das vezes, somente se vê o que se quer ver. Também nesse sentido, Marilena Chauí crê que “a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si”, referindo-se aos olhos como “o lugar onde se pode perceber a atividade da alma”, enfim, as janelas da alma (CHAUÍ, 1988, p. 33). Isso implica em certa subjetividade do olhar, que pode ser percebida conforme a concepção de Alfredo Bosi, em que “o ato de olhar significa um dirigir a mente para um ‘ato de intencionalidade’” (BOSI, 1988, p. 65). Trata-se, assim, de uma percepção, inscrita no corpo dos idiomas, na qual o órgão receptor externo – o olho – se distingue do “olhar”, que caracteriza o movimento interno do ser em busca de informações e de significações. Ainda

nessa direção, cabe destacar o pensamento de Rouanet quando explicita que “não vê sempre o que se olha, mas se olha sempre o que se vê” (ROUANET, 1988, p. 126). Segundo o raciocínio do autor, a junção das duas coisas pode ser encontrada na Ilustração¹⁴: tanto o olhar a serviço da visão quanto a visão funcionalizada pelo olhar, e mediante isso surge a necessidade de um olhar educado, aquele “capaz de ver todas as coisas, tanto as que se oferecem imediatamente à percepção como as que escapam à percepção imediata” (ROUANET, 1988, p. 128).

Zumthor também reforça o caráter subjetivo do olhar e nos propõe que ao olhar se associam os outros sentidos e, dessa forma, registram os sinais da “realidade” exterior e nos fornecem uma compreensão emblemática. A eficácia da vista direta “provém mais da acumulação das interpretações do que de sua justeza intrínseca” (ZUMTHOR, 2007, p. 72), atividade do olho humano designada em latim pelo termo *signatura*.¹⁵

Nessa perspectiva, o olhar inclui não somente a pura comunicação verbal ou escrita como produção de linguagens, mas compreende que o corpo, em todo seu potencial produtivo de linguagens, através de gestos, expressões e suas interpretações, possibilita a intensificação do vivido e, conseqüentemente, a interferência na convivência de forma direta.

Bosi também ressalta que o olhar não age isoladamente e tem suas raízes na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade (BOSI, 1988, p. 66). Nessa perspectiva, o autor refere-se ao olhar plantado no corpo, que une mente e coração, alma, olhos e mãos, implantado na sensibilidade, cuja raiz mais profunda é o inconsciente, atraído pelo ímã da intersubjetividade. Nesse viés, o autor conclui que a

¹⁴ O Iluminismo ou Filosofia da Ilustração (meados do século XVIII ao começo do século XIX) foi um movimento cultural marcado pelos poderes da razão, chamada de As Luzes. “Nesse período há grande interesse pelas ciências que se relacionam com a ideia de evolução [...]. Há igualmente grande interesse e preocupação com as artes, na medida em que elas são as expressões por excelência do grau de progresso de uma civilização” (CHAUÍ, 2000, p. 58). Os iluministas, segundo Chauí (2000, p. 57), admitem que o homem pode alcançar a liberdade político-social pela razão. Alegam que o homem é perfectível e isso se torna possível ao libertar-se de preconceitos religiosos, sociais e morais, da superstição e do medo, regido pelo conhecimento, pelas ciências, pelas artes e pela moral. Nessa mesma linha de raciocínio, Muricy expõe que a “edificação de uma nova ordem moral e política dependia de que a luz da razão e da justiça, encarnada no olhar do cidadão, iluminasse as regiões sombrias onde se abrigam a ignorância, a superstição religiosa, a mentira dos tiranos” (MURICY, 1988, p. 479). O Iluminismo reconhece ainda a diferença entre Natureza e civilização, sendo a primeira “o reino das relações necessárias de causa e efeito ou das leis naturais universais e imutáveis”, ao passo que a civilização “é o reino da liberdade e da finalidade proposta pela vontade livre dos próprios homens, em seu aperfeiçoamento moral, técnico e político” (CHAUÍ, 2000, p. 57). Os principais pensadores do período foram: Hume, Voltaire, D’Alembert, Diderot, Rousseau, Kant, entre outros.

¹⁵ “*Signatura* implica que o olhar transforma em *signum* o que ele percebeu. O objeto dessa percepção é *speculum*, palavra-chave das culturas medievais: um reflexo emana disto e, como reflexo, exige a interpretação...” (ZUMTHOR, 2007, p. 72).

[...] análise sartreana confirma (por vias diferentíssimas) a exigência de Goethe, pela qual o conhecimento dos seres vivos e, em particular, do ser humano, não se deve reduzir ao olhar físico-algébico. [...] A coexistência e a co-naturalidade que se dão entre sujeitos requerem modos de observar e de pensar rigorosamente afins aos processos interpessoais (BOSI, 1988, p. 81).

Isso implica em um olhar alicerçado na exacerbação do sensível, como uma diretriz contemplativa da ação educativa que capta e interpreta cada detalhe oculto nas imagens, um olhar que inventa uma visão, uma *previsão*, enfim, uma *supervisão*, capaz de atingir a alma, de emanar os sentidos e de tocar o coração. O autor ainda afirma que o olhar é “linguagem da vontade e da força antes de ser órgão do conhecimento” e esclarece que os olhos, quando abertos, recebem passivamente “verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos” e ao somarem-se todas essas imagens aos sentidos do ser humano pode resultar em conhecimento (BOSI, 1988, p. 78 e 67).

Embora a Modernidade tenha transformado o olhar no sentido privilegiado, padrão de todas as percepções, ironicamente, o sujeito da Modernidade foi afetado por uma espécie de cegueira causada pela ofuscação da hiperiluminação a que se expõe em um mundo onde tudo é visível, em que tudo é imagem. Schlesener constata que

as correspondências mágicas, próprias do olhar dos povos antigos, perderam-se no universo do homem moderno. As imagens rápidas, explícitas e repetidas que desfilam diante do olhar distraído do passante, calam a imaginação e se confundem com a experiência direta, ocasionando indiferença e insensibilidade, até embotar a capacidade de assimilar e compreender. Olha-se sem ver, porque a visão não depende exclusivamente da presença constante e insistente da imagem: a visão se produz pela percepção da transcendência que se esconde sob a aparência, pelas significações que se acumulam sob o imediatamente dado e que pedem desvelamento. Ver se caracteriza por descobrir, além das aparências, os significados produzidos ao longo da história e guardados na memória (SCHLESENER, 2011, p. 40).

E é exatamente na visão moderna produzida pela aparência – em que a visibilidade foi drasticamente modificada também pelo ritmo do progresso, de forma a transformar o olhar em um ato superficial e chapado, alheio aos detalhes, o que impossibilita uma visão mais aguçada e pormenorizada – que Benjamin descreve em **Rua de Mão Única**, na qual

a força de uma estrada do campo é diferente quando caminhamos por ela e quando voamos sobre ela num avião. Da mesma forma, a força de um texto quando lido é diferente de sua força quando copiado. Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva como um

comandante posicionando soldados numa frente de batalha (BENJAMIN, 1987, p. 16).

O olhar moderno, desse modo, tende a ver o que pode ser racionalizado, simplificado, quantificado e instrumentalizado. O olhar não se desloca mais de forma a alcançar o núcleo misterioso das coisas e das pessoas, uma vez que tão somente se busca o melhor ângulo possível para se acumular a maior quantidade de imagens, praticando-se um olhar expressamente quantitativo em detrimento da profundidade da qualidade do olhar.

Também a preponderância da técnica torna o olhar esvaziado – “tanto no sentido de perda da abrangência do olhar quanto do significado do que a imagem apresenta” (SCHLESENER, 2011, p. 41) – revelando a ausência de quem olha. Diante desse contexto, “o que se mostra ao olhar é o que pode satisfazer os desejos mais imediatos, o que é produzido e exposto para ser consumido, ocorrendo uma proliferação de imagens e uma saturação do sentido do olhar” (SCHLESENER, 2011, p. 39), acarretando na perda de sua função primordial, o da contemplação, conceito que Bosi (1988) elucida de forma muito eloquente no excerto a seguir:

Contemplar é olhar religiosamente (*com-templum*). *Considerar* é olhar com maravilha, assim como os pastores errantes fitava a luz noturna dos astros (*com-sidus*). *Respeitar* é olhar para trás (ou olhar de novo), tomando-se as devidas distâncias (*re-spicio*). E *admirar* é olhar com encanto movendo a alma até a soleira do objeto (*ad-mirar*). Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de *cuidar*, *zelar*, *guardar*, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: [...] (BOSI, 1988, p. 78, grifo do autor).

Desse modo, não mais se contempla a paisagem ao ar livre, já que a vista decorre das lentes do progresso, seja de um voo comercial, de uma máquina fotográfica ou através da tela do computador, do cinema ou da televisão; sem a possibilidade da contemplação, não se valoriza mais o caminhar lento pelas ruas, pelo campo, mas sim o correr pelo asfalto, o debater-se em meio à multidão; não mais se tem tempo para admirar a paisagem, para sentir o aroma das flores, mas somente para a comercialização de arranjos e buquês. Nesse contexto, percebemos a pobreza e a falta de profundidade nas imagens, uma alteração na própria percepção, faltando ao olhar a experiência da aura e figurando o olhar protético, de vidro, que reflete o olhar como um espelho.

Paralelamente, outra característica da sociedade colaborou para esse processo de esfriamento do olhar, a atrofia do espaço interativo ocasionado pelo desenvolvimento das forças produtivas, da cadeia de produção que, segundo Rouanet, tomando emprestadas as

palavras de Marx, acabou por levar o indivíduo a abandonar todos os vínculos naturais do mundo pré-capitalista, isolando-o na esfera exclusivamente mercadológica, sem relações laterais dos indivíduos entre si, “mas apenas um agregado descontínuo de relações de trabalho, mediatizadas pelo contrato. O olhar comunicativo, plural, foi substituído pelo olhar fetichista, solitário” (ROUANET, 1988, p. 144). “O mundo dos sentidos – que se identifica com o mundo natural e que permitia a conciliação do homem com a natureza no mundo antigo – agora é domesticado, submetido, para cumprir os objetivos do mundo do trabalho” (SCHLESENER, 2011, p. 39). Perde-se, pois, a capacidade de olhar à medida que contemplar torna-se “devaneio místico”.

O sujeito, ao lançar o olhar que se esgota e se ilude pelas aparências, encontra-se imerso em uma realidade insípida e incolor, com um olhar simplesmente mundano e utilitário mesmo sendo possibilitada a ele toda a visibilidade real e concreta do mundo exterior. A ele não foi oportunizada a possibilidade de treinar o olhar, de preparar, de libertar, de educar o olhar.

Diderot, em um texto intitulado **A carta sobre os cegos**, de 1749, constata a importância de se educar o olhar, adentrando o universo dos deficientes visuais e relata que muitos desenvolvem uma percepção do mundo muito mais acurada que os indivíduos expostos a toda essa quantidade de informações visuais (ROUANET, 1988, p. 133-134). Graças a essa hiperacuidade, Diderot, pelas mãos de Rouanet, pontua que o deficiente visual consegue chegar a percepções e noções abstratas mais seguras, pois não é contaminado com toda a gama de apelos visuais que presenciamos no mundo contemporâneo. Fica, dessa forma, muito menos suscetível a enganos e falhas de julgamento porque sua “visão” não é afetada pelas (in)visibilidades sociais, uma vez que sua relação com as coisas e com as pessoas ocorre através de outras bases sensoriais. Com isso, o autor conclui que “o olho experimentado de um homem faz ver melhor os objetos que o órgão débil e novo de uma criança ou de um cego de nascença a quem tivessem retirado a catarata” (DIDEROT *apud* ROUANET, 1988, p. 135). Diderot ainda acrescenta que o olhar que experimentou a pedagogia da diferença e do pluralismo “é tão concreto quanto a percepção tátil, tão sensível às nuances quanto a percepção auditiva” (DIDEROT *apud* ROUANET, 1988, p. 135). Trata-se de um olhar educado, que adquire um distanciamento crítico ao mesmo tempo em que se aproxima a ponto de perceber os detalhes, que liberta ao mesmo tempo em que mobiliza, enfim, um olhar atento, pleno e capaz de ver tudo. Cardoso sugere, assim, que o olhar educado não tem por finalidade o acúmulo de informações ou imagens, mas o da busca, o da procura; “não deriva

sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspeção e interrogação” (CARDOSO, 1988, p. 349).

CENA IV

Na instituição pública de ensino em que trabalho há pouco mais de seis anos, recebemos um professor deficiente visual, fato que me causou muito interesse. Despertava-me curiosidade a forma que esse professor ministrava suas aulas sem o contato visual com seus alunos, pois além de sua limitação visual, muito me intrigava o fato de que tal professor não tivesse seus direitos assegurados por lei cumpridos por essa instituição – não havia nenhum professor-assistente para guiá-lo no campus e tampouco havia algum auxílio específico em nível administrativo.

Em uma tarde, na sala dos professores, o professor estava a se deslocar para a sala de sua aula no bloco 5 do campus. Ao perceber que ele estava sem seu professor-assistente, ofereci-me a acompanhá-lo. Em nosso trajeto, repentinamente, um aluno abordou-o, de forma bastante eufórica, perguntando:

- Professor, o senhor se lembra de mim?

Por um instante, achei que o rapaz estivesse a tripudiá-lo, quando, para muito de minha surpresa, o professor respondeu, imediatamente, de maneira muito simpática:

- Claro! Você é o Fulano da turma X.

O aluno, muito satisfeito, trocou algumas palavras com ele e seguiu para sua sala de aula.

5.2 Educabilidade do olhar

Na língua grega, um traço característico vinculado ao verbo “ver”, que pode ser encontrado em nove modalidades diferentes, está no fato de que este verbo invariavelmente relaciona-se ao ato do conhecimento (BORNHEIN, 1988, p. 89). Dessa forma, “a ação de ver concentra-se em si própria, na ação de olhar em si mesma; assim, de meramente exterior, ela passa a educar-se nas dimensões de seu próprio exercício” (BORNHEIN, 1988, p. 89). O olhar recebe uma leitura metafísica, abandonando seu estado “natural”, e passa a compreender uma prática contemplativa, de forma que o indivíduo possa ser educado através da visão, através da proposição do olhar.

O tema da educação dos sentidos sempre despertou fascínio sobre os filósofos da Ilustração¹⁶. Eles já percebiam que os sentidos não educados eram incapazes de perceber o mundo. O ser humano que não tinha seus sentidos educados se portava como “[...] um perfeito imbecil, um autômato, uma estátua imóvel e quase insensível. *Ele não veria nada, não escutaria nada, não conheceria ninguém, não saberia dirigir os olhos sobre aquilo que tem necessidade de ver*” (ROUANET, 1988, p. 133, grifos do autor).

De acordo com Maria Cristina Carneiro, a capacidade de olhar está relacionada às competências visual, emocional, social e espiritual, referindo-se à educação do olhar como a chave para se compreender a vida, a prática, a civilidade, a honestidade, a participação, o companheirismo, a justiça e o respeito às diferenças (CARNEIRO, 2005, p. 34).

Aponto aqui, então, a educabilidade do olhar, um olhar atento aberto ao mundo, que permita nos levar a todos os lugares, como um *passé-partout*. Essa perspectiva é proposta em lugar de um olhar educado pela ciência que acede apenas ao mundo inteligível, de forma que, conjuntamente com a pedagogia do olhar, possa reinventar meios para se pensar uma Educação menos repressiva, livre de preconceitos, que não bloqueie a visão, que não cause uma falsa visão.

¹⁶ Segundo Rouanet, a Ilustração foi um movimento de ideias que se aglutinou, no século XVIII, em torno dos filósofos enciclopedistas: Diderot, Voltaire, d’Alembert. Relacionado ao tema do olhar, consistiria em buscar na Ilustração “a fonte histórica de uma visualidade iluminista genérica, extraído de conteúdos concretos, dados historicamente, as formas puras dessa visualidade, que depois de ajustados fossem aproveitáveis para o presente” (ROUANET, 1988, p. 125). A importância atribuída pela Ilustração ao olhar competente pode ser encontrada em obras como **Emile**, de Rousseau; **A carta sobre os cegos**, de 1749, de Diderot, em **Les nuits de Paris**, de Rétif de laBretonne, entre outros.

Para Rouanet, somente “o olhar sábio, instruído pela razão e pela experiência, livre de todas as vendas e de todos os obstáculos, pode julgar da realidade e da objetividade do que é visto” (ROUANET, 1988, p. 132). Atualmente, tudo é passível de ser visto, porém não basta apenas que se veja tudo, mas sim que se olhe tudo devidamente. Tal noção abarca o ato de não somente obter uma visão generalizada, mas estar apto a olhar todas as entranhas do universo, considerando o visível e o invisível.

Tendo isso em vista, Carneiro (2005) assevera que o professor contemporâneo necessita, além de uma base sólida dos saberes cognitivos, maiores conhecimentos e aperfeiçoamento em todas as áreas. Para ela, ser professor compreende ser um facilitador, um mediador, especialmente no que tange à construção dos conceitos, valores, princípios e olhares, ultrapassando os limites da formação acadêmica. Destaca, ainda, que uma relação educativa deve estabelecer um encontro entre pessoas que se falam, se escutam e se ajudam, de forma que nada volte a ser como antes depois de cada encontro, de cada momento, de cada olhar. E, para isso, esclarece que, impreterivelmente, o olhar que os observa, a maneira de projetar neles uma visão mais profunda exerce profunda influência para que tal encontro obtenha êxito. E conclui: “o olhar é, portanto, uma intenção de descoberta” (CARNEIRO, 2005, p. 35-38). Descoberta de um ser, de uma história, de um passado e, principalmente, de um presente que se faça presente, descortinando todos os vestígios que possam servir de luz e iluminação para uma transformação de todos os envolvidos. Tudo isso não apenas no que tange o olhar docente, mas o olhar em geral, em si mesmo, pois o olhar discente também está implicado nesse exercício de ver, de pretender ver, de ousar a ver, de desejar ver cada vez mais e mais.

Noto, com isso, a necessidade de o olhar não permanecer restrito à objetividade individual, aos limites da visão objetiva. Diversamente, o olhar deve realizar uma expedição, explorar o mundo, explicitar o implícito, desvendar as intenções, as possibilidades de cada momento, despertar paixões. Para isso, ressalto a importância não de se capturar, de aprisionar o olhar, de forma que o professor não se torne o centro do processo educativo, mas de uma prática pedagógica que exija, que seduza, que fascine pelo olhar. Portanto, o olhar, uma vez educado, nos faz imergir em um universo de possibilidades, despertando a nossa mente para a transformação de todas as informações que nos são oferecidas em novos conceitos e ideias. “A cegueira, diz Sócrates no *Fédon*, é a perda o olho da mente” (BOSI, 1988, p. 70).

Na visão de Benjamin, ao passear sozinho pela cidade, o *flâneur* pratica prazerosamente a arte da observação, em cujo passeio lento e sem direção, tempo e espaço se entrelaçam e dessa visão apaixonada do *flâneur* pela cidade e pela multidão, decorre a *flânerie*. De acordo com Schlesener, em Benjamin, há “uma nova maneira de contemplar as coisas que combina ‘o olhar casual daquele que passeia com a observação atenta do detetive’, que sobrepõe dimensões da realidade e constrói um novo modo de percepção visual” (SCHLESENER, 2011, p. 174). Ao perambular anonimamente entre a multidão, o exímio observador “se dedica a perseguir os sinais, levantar os rastros, desvelar o que se esconde para reagir ao irreversível processo de alienação que faz parte do período de consolidação do capitalismo” (SCHLESENER, 2011, p. 183). O *flâneur* é o símbolo daquele que não perdeu suas raízes, que tenta resistir à repetição, que não perdeu a capacidade de sonhar, aquele sujeito dotado de um olhar que não deixa escapar nada, que capta todos os detalhes oferecidos, enfim, o sujeito que assume um olhar exponencialmente educado.

Dessa forma, dentro do cenário educacional contemporâneo, abre-se um viés para a possibilidade de se compreender o processo de ensino-aprendizagem como uma prática de flanagem ou perambulação, de modo que essa compreensão esteja relacionada ao exercício da observação e do olhar, a uma prática de perambulação que liberte e desloque o olhar, na perspectiva de que possa tornar o sujeito mais atento ao mundo que o cerca, “que nos ofereça os exercícios de um *ethos* ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino [...]” (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

CENA V

Por natureza, todos os homens desejam conhecer. Prova disso é o prazer causado pelas sensações, pois mesmo fora de toda utilidade, nos agradam por si mesmas e, acima de todas, as sensações visuais. Com efeito, não só para agir, mas ainda quando não nos propomos a nenhuma ação, preferimos a vista a todo o resto. A causa disto é que a vista é de todos os nossos sentidos, aquele que nos faz adquirir mais conhecimentos e o que nos faz descobrir mais diferenças.

(Aristóteles, Metafísica, A 980, 21-5)



Figura 2 – Cenas do vídeo *Moby – In this World*.

Disponível em: <<http://www.mashpedia.com/videooplayer.php?q=ecTm6G7AjcM>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

*O vídeo **Moby – In this World** retrata a vinda de criaturas extraterrestres ao planeta Terra. As cenas nos mostram que esses seres fazem um estudo prévio do planeta e dos indivíduos que o habitam e confeccionam cartazes em três diferentes idiomas a fim de estabelecer a comunicação. Porém, logo após o desembarque, percebem que não são notados e tentam, de todas as formas, fazer com que os terrestres os vejam. Em uma das cenas, fica*

evidente o esmorecimento desses seres diante das imagens do homem pisando na Lua vistas em um aparelho de televisão. Somente após muitas tentativas de comunicação, um homem, finalmente, os vê e lhes acena brevemente. Fato que, novamente, os desalenta, de modo a salientar a busca de um olhar correspondido, não de um olhar qualquer. Diante da expectativa frustrada, decidem retornar ao seu planeta.

Tais imagens contidas no vídeo Moby – In this World me instigam a pensar a respeito do contato, além de me colocar face a face com o problema do olhar. Os seres humanos têm adotado um olhar que vê ou que olha? Não estaria o ser humano justamente frente à prova tão desejada de vida fora da Terra sem ao menos ter tempo para notá-la?

Ao incursionar nesta escrita, tomo essas imagens como uma certa metáfora a fim de estabelecer uma reflexão sobre o problema do contato no que se refere à interação dos sujeitos no contexto social e mais particularmente educacional.

Ocupado com a fugacidade da vida contemporânea a qual tem de se virar na voracidade do tempo, os indivíduos não se detém em estabelecer um espaço interativo capaz de fornecer certa ancoragem para o contato humano. Apesar de sua aparência totalmente exótica, os humanos não percebem os seres extraterrestres como diferentes. Apesar de pertencer a uma cultura assaz dominada e desenvolvida visualmente, nada parece atrair o olhar humano, apresentando uma total opacidade do olhar.

Outro ponto que me interroga é que, ao realizar um gesto ‘humano’ de simpatia, os alienígenas se decepcionam ao notar que não há nenhuma significação agregada nos gestos que lhes são devolvidos. Apenas um gesto mecânico e ausente de intencionalidade, que não proporciona nenhuma comunicação efetiva e genuína. Tal gesto apresenta as mesmas proporções da conduta canina contida nas imagens, com um diferencial: o cão, ao menos, demonstra curiosidade.

Visto desde este ângulo, parece que algo impermeabilizante veio se alojar no núcleo da experiência humana. Sob que condições aqui as pessoas têm partilhado seus olhares, determinado suas relações? Soa-me como um mínimo intrigante pensar a respeito da falibilidade dos sentidos humanos.

6 DO ENSINAR COMO *FLÂNERIE*

O homem que lê, que pensa, que espera, que se dedica à *flânerie*,
pertence, do mesmo modo que o fumador de ópio,
o sonhador e o ébrio, à galeria dos iluminados.

E são iluminados mais profanos.

Para não falar da mais terrível de todas as drogas
– nós mesmos – que tomamos quando estamos sós.

(BENJAMIN, 1993, p. 33)

6.1 *Flâneur/Flânerie* à luz de Walter Benjamin

Em seu estudo sobre o ato de se escrever a história, Walter Benjamin sublinha a necessidade de citá-la, o que implica que o objeto seja arrancado da história do *continuum* (BOLLE, 2000, p. 369). Por *continuum* entendemos um tempo linear, que estabeleça a total separação entre passado, presente e futuro, sem interconexões, termo que, nas palavras de Benjamin (1994), significa um tempo “homogêneo e vazio”. É exatamente isso que permite a Benjamin investigar o fenômeno das metrópoles urbanas ocorrido no século XIX, buscando dentro da produção literária a representação das relações sociais, explorando, por conseguinte, as massas e a sociedade daquele tempo. Para tal, utilizou, por muitas vezes, o formato de texto-labirinto, uma espécie de mosaico para que ao leitor fosse designada a função da interpretação da Modernidade, constituindo, dessa forma, uma “obra aberta” (BOLLE, 2000, p.60-88).

Benjamin, em sua tentativa de explicitar as transformações ocorridas naquela época, toma Charles Baudelaire como figura central em suas investigações. Em Baudelaire, segundo leitura realizada por Benjamin, o personagem *flâneur* (do francês, pessoa que passeia ociosamente), morador da grande Paris do fim do século XIX, transforma a cidade em um objeto de apreciação, de investigação. Através de suas andanças, o cenário urbano se torna

paisagem para ele. “A cidade é a realização do antigo sonho humano do labirinto. O *flâneur*, sem o saber, persegue essa realidade” (BENJAMIN, 1989, p. 203).

Perambulando pela Paris de Baudelaire, há os transeuntes, perdidos na multidão, mas há também a figura do *flâneur*, que, imerso na multidão, não quer perder sua privacidade. Isto contribui para fazer dele “um instrumento para escrever a história das mentalidades” (BOLLE, 2000, p. 372). Essa posição histórico-social o privilegia de forma a habilitá-lo a fazer a leitura externa e ao mesmo tempo interna da sociedade e da cidade. Conforme destaca Bolle, “imerso na ‘atmosfera mental coletiva’, o *flâneur* é usado por Benjamin para a missão de reconhecimento do labirinto da Modernidade” (BOLLE, 2000, p. 372, grifo do autor).

Em sua obra **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**, Benjamin dedicou um artigo inteiro para a figura do *flâneur*. O texto final “O Flâneur”, de Benjamin, resulta não somente do caderno de materiais e notas *M – O Flâneur*, mas também do agrupamento de 185 fragmentos, retirados de dezoito cadernos de diversos materiais. Todo esse material levou a um manuscrito pré-final, até que, por fim, resultou no texto definitivo, “O *Flâneur*” (BOLLE, 2000, p. 59).

O *flâneur* é um observador das massas que vive o choque do surgimento da grande cidade e, dessa forma, tenta esmiuçar toda a gama de comportamento humano e suas relações sociais a partir da leitura de seus traços. Com isso, Paris, a “capital do século XIX”, constitui o cenário perfeito para o surgimento dessa figura. “Sua leitura da cidade ocorre através de olhares fragmentários e momentâneos”, que lhe revelam “as mais finas e sutis articulações do indivíduo moderno com o cenário urbano” (MASSAGLI, 2008, p. 56; 58). De seu devaneio retira sua reflexão e deposita um sentido eterno aos momentos captados, “funcionando como um ‘caleidoscópio’¹⁷ dotado de consciência” (SATURNINO, 2012, p. 3). Esse panorama é retratado por Benjamin ao definir as ruas como

[...] a morada do coletivo. O coletivo é um ser eternamente inquieto, eternamente agitado, que, entre os muros dos prédios, vive, experimenta, reconhece e inventa tanto quanto os indivíduos ao abrigo de suas quatro paredes. Para esse ser coletivo, as tabuletas das firmas, brilhantes e esmaltadas, constituem decoração mural tão boa ou melhor que o quadro a óleo no salão do burguês; os muros com “*défense d’afficher*” (proibido colocar cartazes) são sua escrivanhinha, as bancas de jornal, suas bibliotecas, as caixas de correspondência, seus bronzes, os bancos, seus móveis

¹⁷ A figura do caleidoscópio propõe-nos romper a imagem de uma ‘ordem’ e de uma história que se instituiu para satisfazer os objetivos e interesses das classes dominantes e que responde às necessidades de uma vida voltada para a produção e o consumo [...]. [...]: o lúdico e o mágico, próprios do universo infantil de descoberta do mundo, assim como o dionisíaco, na experiência da embriaguez, são a chave para abrir a multiplicidade de caminhos possíveis de interpretação da história (SCHLESENER, 2011, p. 58-59).

do quarto de dormir, e o terraço do café, a sacada de onde observa o ambiente. O gradil, onde os operários do asfalto penduram a jaqueta, isso é vestíbulo, e o portão que, na linha dos pátios, leva ao ar livre, o longo corredor que assusta o burguês, é para ele o acesso aos aposentos da cidade. A galeria é o seu salão. Nela, mais do que em qualquer outro lugar, a rua se dá a conhecer como o interior mobiliado e habitado pelas massas (BENJAMIN, 1989, p. 194-195).

Benjamin concede, desse modo, valor extremo às galerias, aos corredores, aos centros comerciais, onde habita o errabundo, pois é o local onde a tênue fronteira entre o que é o eu e o que é o objeto se rompe. Nega-se o sujeito individual e reafirma-se o sujeito coletivo. Uma atitude radicalmente divergente das formas expressivas que o eu de um tempo de hiperpresença dos meios de informação e comunicação, de um tempo da homogeneização pela globalização, de um tempo de enclausuramento social pela violência e pela insegurança, de um tempo de automatização pela otimização do tempo.

Dessa forma, o *flâneur* possui o saber que é produzido pelos homens em meio às galerias parisienses. Esse saber se mistura às sensações que ele desfruta em seu contato direto com o espaço público, captando não apenas o que lhe salta aos olhos, mas também todo o tipo de saber, “o simples saber”, principalmente através das notícias orais, de forma instintiva. Benjamin, então, define a fantasmagoria do *flâneur*: “a partir dos rostos, fazer a leitura da profissão, da origem e do caráter” (BENJAMIN, 1989, p. 202). Ele realiza o estudo da aparência fisionômica dos indivíduos, o que o caracteriza como um “fisionomista nato”. Ademais, sobre a legenda do *flâneur*, o filósofo cita um trecho de **O Que se Vê nas Ruas de Paris**, de Victor Fournel:

Com a ajuda de uma palavra que escuto ao passar, refaço toda uma conversa, toda uma vida; basta-me o tom de uma voz para ligar o nome de um pecado capital ao homem com quem acabo de cruzar e cujo perfil entrevi (FOURNEL *apud* BENJAMIN, 1989, p. 204).

O flanador nutre, então, uma paixão pela multidão e pela cidade. A *flânerie* (ação de flunar, perambular) resulta em um “ato de apreensão e representação do panorama urbano” (MASSAGLI, 2008, p. 55). Dessa forma, a cidade se torna seu autêntico chão sagrado. Sente um imenso prazer em habitar a massa e estar fora de casa é o equivalente a sentir-se em casa em toda parte. Ele usufrui de seu incógnito para entrar na multidão, na posição de ver a todos, ao mesmo tempo em que “se encontra invisível, escondido na multiplicidade dos rostos” (MASSAGLI, 2008, p. 61). Observa a todos em todos os lugares, e, por outro lado, está em

meio a todos e em nenhum lugar. Ao estar imerso na massa, contudo, encontra-se sozinho. Possui um misto de gozo e pavor pela cidade, o que caracteriza a dialética do *flâneur*.

O *flâneur*, contudo, não tem a pretensão de explicar o mundo, mas a de mostrar o que vê no mundo, a exterioridade da sociedade. Nas ruas, então, o *flâneur* busca “sua identificação com a sociedade na qual convive” (MASSAGLI, 2008, p. 56). Benjamin estabelece a atitude do *flâneur* como uma “abreviatura da atitude política da classe média sob o Segundo Império” (BENJAMIN, 1989, p. 190).

O ato de flunar, porém, pode remeter à ideia de vadiagem, pois, ao ritmo do capitalismo pleno, o que leva uma pessoa a perambular no interior da cidade em total turbulência, observando a paisagem urbana e sua massa? Benjamin distingue o flunar pela capacidade de perambular com inteligência, sendo esta somada às experiência privada e coletiva, das quais se pode extrair o saber que preserva na memória. Na *flânerie*, o tempo e o espaço se fundem, e a experiência se torna fenomenológica, pois a cidade é vista sob a perspectiva interna do sujeito, com toda a sua história de vida em conjuminância com a história externa, o que o conduz a um tempo desaparecido.

Para o flunador, na perspectiva de Benjamin, o mundo da experiência (*Erfahrung*) não se extinguiu de todo, a memória coletiva e a individual voltam a convergir e, sobretudo, ainda mantém a capacidade de narrar, e o que narra é o que ouviu da cidade. Como nos lembra Rouanet, “produto da mesma configuração social que gerou a massa, o *flâneur* tem a ilusão de sobrepor-se a ela, porque preservou o dom da rememoração” (ROUANET, 1990, p. 65).

Tendo em vista que o crescimento da economia industrial sem precedentes e a explosão demográfica das cidades transformaram a paisagem urbana e desencadearam uma distinta configuração do ser humano, com novas formas de sensibilidade e percepção, ao *flâneur* é exigido um novo modo de olhar e perceber tal configuração. O fenômeno da banalização do espaço se torna, então, a experiência fundamental do *flâneur*. Como bem nos lembra D’Angelo, a “versatilidade e a mobilidade do *flâneur* no interior da cidade dão a ele um sentimento de poder e a ilusão de estar isento de condicionamentos históricos e sociais” (D’ANGELO, 2006, p. 63). As fantasmagorias do espaço a que se entrega o *flâneur* ocultam a transformação do pequeno-burguês em proletário, o ser humano em mercadoria. Willi Bolle reitera essa ideia ao mencionar que Benjamin mostrou, de maneira visionária,

[...] algo que a história da segunda metade do século XX iria confirmar: uma procissão de depauperados e miseráveis saindo de um sertão do tamanho do mundo a caminho das grandes cidades, que simbolizam riqueza e progresso, ao mesmo

tempo em que se transformam em imensos formigueiros humanos, superpovoados, cada vez mais inchados: megalópoles, onde se acumulam o ouro e a sucata da humanidade (BOLLE, 2000, p. 400).

Nas ruas, o *flâneur* percebe, entretantes, que o indivíduo, uma vez na multidão, perdera sua individualidade. Consta que o indivíduo moderno fora anulado pela massa e vive em estado de abandono, “vitimado pelas agressões das mercadorias” (MASSAGLI, 2008, p. 56). O indivíduo é tragado pela multidão e se torna um ser autômato com um futuro desconhecido, sem um passado definido, totalmente desindividualizado. Ele habita os espaços urbanos que se apresentam como lugares onde as relações se estabelecem a partir do comércio, pautadas em uma lógica monetária, na divisão do trabalho, de forçosa interação, de contaminação. Nessa direção, as ruas adquirem uma temporalidade impessoal, linear, cíclica, a desconsiderar os referências culturais de um passado coletivo.

Em meio à multidão, então, o *flâneur* vê a cidade de dentro dos seus olhos, com seu corpo e sua vida misturados a ela. Esse é o tipo de vivência que é absurdo ao burguês, que “se empenha em buscar uma compensação pelo desaparecimento de vestígios da vida privada na cidade grande. Busca-a entre quatro paredes” (SÁNCHEZ, 2007, p. 3-4), recorrendo cada vez mais à privacidade do seu lar. No espaço interior de sua casa, ele busca elos que criem um referencial para uma determinada ordem e um significado para sua existência.

O *flâneur*, em choque com a realidade, tenta manter sua integridade como indivíduo, se distanciando do transeunte. No entanto, é “através da massa que enxerga o mundo, por culpa dela, deixa de enxergá-lo” (ROUANET, 1990, p. 65). Essa noção é cristalizada, em Benjamin, na ideia de que a massa, em Baudelaire,

[...] jaz como um véu à frente do *flâneur*: é a última droga do ser isolado; [...] ela apaga todos os vestígios do indivíduo: ela é o mais novo asilo do proscrito. [...], é, no labirinto da cidade, o mais novo e mais inexplorável dos labirintos (BENJAMIN, 1989, p. 224).

Dentro desse cenário, Benjamin descreve a relação do *flâneur* com a multidão urbana como “[...] as manifestações de superposição, de sobreposição que aparecem sob o efeito do haxixe” (BENJAMIN, 1989, p. 187) e também “[...] euforia e sentimento de dúvidas, tão característico d[est]a embriaguez [...]” (BENJAMIN, 1989, p. 197). Bolle, oportunamente, explica que o *flâneur* “contracena com ela [a multidão], como se estivesse num palco. Ele sente um impulso de comunhão dionisíaca, entra num estado de êxtase, mergulha nela ‘como num alucinógeno’” (BOLLE, 2000, p. 371). Ainda nesse sentido, Rouanet explicita que o

flâneur enquanto “cidadão do mundo sem história, [...] passeia, de madrugada, pelas ruas desertas, nas quais julga descobrir o passado da cidade, e o seu próprio” (ROUANET, 1990, p. 65). Diante dessas considerações, é pertinente esclarecer que, para Benjamin,

Na estrutura do mundo, o sonho mina a individualidade, como um dente oco. Mas o processo pelo qual a embriaguez abala o Eu é ao mesmo tempo a experiência viva e fecunda que permitiu a esses homens fugir ao fascínio da embriaguez. [...] É um grande erro supor que só podemos conhecer das “experiências surrealistas” os êxtases religiosos ou os êxtases produzidos pela droga. [...] Porém a superação autêntica e criadora da iluminação religiosa não se dá através do narcótico. Ela se dá numa iluminação profana, de inspiração materialista e antropológica, à qual podem servir de propedêutica o haxixe, o ópio e outras drogas (BENJAMIN, 1994, p. 23).

A esse respeito, Leandro Konder (1999) expõe que, metaforicamente, Benjamin utiliza “a iluminação profana” causada pelo haxixe para esclarecer a natureza “alucinógena” da própria “razão instrumental” a que sempre recorremos cegamente em nossa vida cotidiana. Com uma ressalva: o haxixe somente nos afeta no período em que é consumido, ao passo que a razão instrumental tem um efeito duradouro. Dessa forma, o haxixe produz “uma caricatura da situação real em que as pessoas vivem (sem terem consciência disso) na sociedade capitalista” (KONDER, 1999, p.53). A respeito disso, Benjamin elucida que

A vida só parecia digna de ser vivida quando se dissolvia a fronteira entre o sono e a vigília, permitindo a passagem em massa de figuras ondulantes, e a linguagem só parecia autêntica quando o som e a imagem, a imagem e o som, se interpenetravam, com exatidão automática, de forma tão feliz que não sobrava a mínima fresta para inserir a pequena moeda a que chamamos “sentido” (BENJAMIN, 1994, p. 22).

A partir daí, pode-se afirmar que novas formas de experiências sociais são estabelecidas e a individualidade é extinta. O sujeito perde-se na razão instrumental e na metamorfose espacial sofrida pela metrópole, o que o leva a desapoderar-se de sua constituição identitária. Na massa, o indivíduo moderno se encontra dissoluto de toda sua personalidade, proporcionando o desaparecimento do sujeito e o surgimento de um ser isolado socialmente. Inversamente, o anonimato conveniente ocasiona o conforto social capaz de dispersar as identidades (SATURNINO, 2012, p. 2).

A esse respeito vale recordar as citações de Benjamin, em que

[...] o próprio tumulto das ruas tem algo de repugnante, algo que revolta a natureza humana. Essas centenas de milhares, de todas as classes e situações, que se empurram umas às outras, não são todos seres humanos com as mesmas qualidades e aptidões e com o mesmo interesse em serem felizes? E afinal, não terão todas elas que se esforçar pela própria felicidade através das mesmas vias e meios? E, no

entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros, e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o lado da calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer (ENGELS *apud* BENJAMIN, 1989, p. 200).

O *flâneur*, então, percebe que o progresso industrial e cultural gera o fenômeno da massificação e o priva do direito à *flânerie*. “Outrora observador neutro da massa, ele percebe, muito tarde, que foi arrastado por ela, transformando-se em passante. E investe contra ela” (ROUANET, 1990, p. 68). A esse respeito, Bolle (2000, p. 72) afirma que o *flâneur* se torna o fetiche da mercadoria ao compartilhar com ela a mesma condição, porém desconhece que também ele se torna mercadoria. A citação a seguir permite sintetizar o que ora se demonstrou: “A ebriedade a que se entrega o *flâneur* é a da mercadoria em torno da qual brame a corrente dos fregueses” (BENJAMIN, 1989, p. 51-52).

A sociedade que traga o *flâneur* apresenta um apetite voraz provocado pela reprodução industrial, apetite este que é ditado pelo ritmo da moda e da mercadoria. É o que nos mostra Pereira ao afirmar que o desencanto provocado pela era capitalista faz com que o sujeito da Modernidade intensifique seu ritmo e o faz expor-se a situações de perigos que lhe furtam toda a concentração e atenção – as situações de choque. A esse respeito, Benjamin explica que

[...] quanto maior é o fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência (BENJAMIN, 1989, p. 111).

Diante disso, os gestos se tornam repetitivos e mecânicos, e a experiência cada vez mais imune a choques (PEREIRA, 2009, p. 292), fato que configura o declínio da experiência humana coletiva. Ainda sobre essa questão, Rouanet sublinha que o sujeito moderno, concentrado em se proteger contra os choques, se torna incapaz de destinar sua atenção para a reflexão e “paga o preço de um comportamento reflexo, que privilegia a vivência e atrofia a experiência” (ROUANET, 1990, p. 52). Tal notação sinaliza para o entendimento de que diante da necessidade de sobreviver ao impacto produzido pelos choques, concentrados na vivência do presente, os indivíduos vão perdendo a memória, se isolando e uma nova sensibilidade vai se delineando (D’ANGELO, 2006, p. 73). Perde-se, por conseguinte, o olhar poderoso “capaz de identificar o rosto das coisas em pequenos fragmentos. O fragmento é

visto, neste caso, como miniatura do mundo e representação do espírito de uma época” (D’ANGELO, 2006, p. 75).

Assim, Baudelaire assinala esta experiência:

Perdido neste mundo vil, *cotovelado pelas multidões*, sou como o homem fatigado cujos olhos não veem no passado, na profundidade dos anos nada além do desengano e da amargura, e, à sua frente, senão a tempestade, onde não está contido nada de novo, nem ensinamentos nem dores (BAUDELAIRE *apud* BENJAMIN, 1989, p. 144, grifo do autor).

Na direção contrária a essa experiência, Benjamin retrata a figura do *flâneur*, “enquanto colecionador de sensações da grande cidade” (BENJAMIN, 1989, p. 71), com uma atitude despreziosa que tem o tempo à sua disposição, podendo desperdiçá-lo. Nesse sentido, “a ausência de hábitos, horários e rotinas, a preferência pela noite, a atração pelos lugares públicos e bares, a mudança frequente de domicílio, típicas da vida boêmia, representam uma inversão completa do modelo de vida burguês” (D’ANGELO, 2006, p.68). O ritmo do flânar nas galerias é ditado pelo ritmo de uma tartaruga ao passear, o que representa um protesto contra o ritmo frenético das máquinas. A propósito, segundo Benjamin, também a ociosidade do *flâneur* constitui em demonstração contra a divisão do trabalho (BENJAMIN, 1989, p. 199) de forma que

[...] na figura do *flâneur* prefigurou-se a do detective. Para o *flâneur*, essa transformação deve assentar-se em uma legitimação social de sua aparência. Convinha-lhe perfeitamente aparentar uma indolência, atrás da qual, na realidade, se oculta a intensa vigilância de um observador que não perde de vista o malfeitor incauto (BENJAMIN, 1989, p. 219).

Na visão de Sérgio Roberto Massagli, o *flâneur* é “um burguês que leva uma vida sem objetivos definidos a não ser buscar, no complexo urbano, rusgas, vãos, becos por onde entrar em busca de algum espetáculo para os seus olhos sobre pernas” (MASSAGLI, 2008, p. 57). Com efeito, olhos e pernas constituem a essência do *flâneur* e da *flânerie*. Com seus olhos é capaz de ver o (in) visível, assim como suas pernas lhe dão a mobilidade necessária para que busque novas paisagens que possam, eventualmente, lhe proporcionar uma nova visão, um novo conhecimento. Muito embora as galerias sejam “um lugar de anulação do *tedium vitae* do povo” (SATURNINO, 2012, p. 5), para o *flâneur*, elas constituem um local de contemplação artística. O olhar do *flâneur* possui a capacidade de apreciar momentos que para o burguês, compenetrado, são banais (SÁNCHEZ, 2007, p. 3).

Em Benjamin, “o *flâneur* é um observador do mercado. O seu saber é vizinho à ciência oculta da conjuntura. Ele é, no reino dos consumidores, o emissário do capitalista” (BENJAMIN, 1989, p. 199). Pode-se somar a isso a reflexão Bolle quando o descreve “como a ilustração da teoria benjaminiana da empatia pela alma da mercadoria” (BOLLE, 2000, p. 72).

Diante do avançar do capitalismo e o processo de aburguesamento do operário, a figura do *flâneur* é escamoteada. Ao fim, ele, assim como o transeunte, é sugado pelo capital, se colocando a serviço do mercado, e sucumbe na multidão, sem deixar vestígios. Tendo isso em vista, Benjamin cita Alfred Nettement (1845), onde se lê:

Quantas precauções maravilhosas! Quantos cuidados, quantas combinações engenhosas, quantas sutis indústrias! O selvagem da América que, ao caminhar, apaga os vestígios de seus passos para escapar do inimigo que o persegue, não é mais hábil nem mais minucioso em suas precauções (NETTEMENT *apud* BENJAMIN, 1989, p. 216).

No plano teórico de Benjamin, a ilusão de uma multidão com impulsos próprios, com alma própria, por quem o *flâneur* havia se deslumbrado, havia se apagado. E determina a desintegração da aura na vivência do choque como o preço a se pagar para adquirir a sensação do moderno. Tal realidade é retratada por Benjamin como a perda da aura, que implica no desaparecimento do autêntico, da dimensão da *Erfahrung*, que impossibilita as formas de expressão individual em um contexto de significantes compartilhados, leva o comportamento a tornar-se reativo, automatizado e a memória é liquidada. Não há mais o sujeito que se sente fascinado com a multiplicidade do mundo, que ouse se expor, que destrinche e se habilite a ver os pormenores do cotidiano. Isso se anuncia de modo mais drástico quando Rouanet aponta, em outros termos, que “o fim da aura coincide com o fim da individualização” (ROUANET, 1990, p. 68).

Um homem que passeia não se devia preocupar com os riscos que corre, ou com as regras de uma cidade. Se uma ideia divertida lhe vem à mente, se uma loja curiosa se oferece à sua visão, é natural que, sem ter de afrontar perigos tais como nossos avós nem mesmo puderam supor, ele queira atravessar a via. Ora, hoje ele não pode fazê-lo sem tomar mil precauções, sem interrogar o horizonte, sem pedir conselho à delegacia de polícia, sem se misturar a uma turba aturdida e acotovelada cujo caminho está traçado de antemão por pedaços de metal brilhante. Se ele tenta juntar os pensamentos fantásticos que lhe ocorrem, e que as visões da rua devem excitar, é ensurdecido pelas buzinas, entontecido pelos alto-falantes... desmoralizado pelos trechos dos diálogos, dos informes políticos e do jazz que se insinuam pelas janelas (JALOUX *apud* BENJAMIN, 1989, p. 210).

O indivíduo se encontra perdido em meio a tantas informações, sonoras ou visuais, não segue mais seu ímpeto, não se dá o direito de desfrutar de algo que lhe proporcione prazer, não é capaz de agir sem se preocupar com sua própria segurança e, conseqüentemente, não consegue estabelecer conexão com a realidade tal qual se apresenta. Enfim, não há mais tempo para a *flânerie*. Nesse cenário, pondera-se ser pertinente a ideia de Benjamin de que

A base social da *flânerie* é o jornalismo. É como *flâneur* que o literato se dirige ao mercado para se vender. No entanto, não se esgota com isso, de forma alguma, o aspecto social da *flânerie*. [...] O jornalista se comporta como *flâneur*, como se também soubesse disso. O tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de sua força específica de trabalho é, de fato, relativamente elevado. No que ele se empenha em fazer com que suas horas de ociosidade no bulevar apareçam como uma sua parcela, ele o multiplica, multiplicando assim o valor de seu próprio trabalho. Aos seus olhos e também, muitas vezes, aos de seus patrões, esse valor adquire algo de fantástico (BENJAMIN, 1989, p. 225).

De igual maneira, tal fenômeno pode ser sentido em uma sociedade capitalista, em que a produção em série estabelecida pela Revolução Industrial leva o ser humano a se tornar ávido por lucros cada vez maiores, transformando-o em escravo do tempo, alterando toda a organização espaço-tempo e afetando suas formas de interação afetiva. Não há mais tempo para o lazer, a distração, a contemplação, a reflexão, para si mesmo e tampouco para o outro.

O mesmo conflito se faz presente no contexto educacional, considerando que o professor também apresenta um comportamento em forma de reação a choques, com movimentos sempre automáticos, já que ministra suas aulas de forma reativa à extenuante carga horária em prol de sua sobrevivência, comportando-se de forma reflexa e não reflexiva, expondo-se ao mercado de trabalho como mercadoria. O professor apresenta uma identidade em fragmentos, não dispõe de expressão individual e vive isoladamente, sem estabelecer interações significativas. Dessa forma oferece sua presença física, mas não real, sem extrair do encontro nenhuma espécie de posicionamento, nenhum sentido. Não estabelece nenhuma conexão entre o ensinar e o aprender com a prática de flanagem, pois não consegue ver no espaço limitado da sala de aula, a rua, a vida, as pessoas, as diferenças. Assim, compreende a escola como um laboratório homogeneizador e é incapaz de vê-la como um território propício à desterritorialização proposta pelo olhar. Enfim, o sujeito não porta mais o olhar do *flâneur*, desprezioso, distraído, sem o véu a lhe escurecer a vista; a *flânerie* encontra-se em vias de extinção.

6.2 *Flânerie* na contemporaneidade

É diante de tal perspectiva apresentada por Benjamin e de diversas releituras benjaminianas que aqui se propõe a prática da flanagem, por meio da transposição da cidade-palco de Benjamin para o *locus* educacional contemporâneo. Essa é a espinha dorsal daquilo que visa a abrir caminho para uma revisitação do papel social moderno, com diferentes efeitos sensoriais, cognitivos e produtivos: a *flânerie*.

Contaminada pela experiência benjaminiana, a prática de flanagem sinaliza para a tentativa de compreender as representações contidas na imagem e nas práticas sociais das multidões – o choque entre o progresso das tecnologias de informação e comunicação, do processo de modernização de um lado e, do outro, o atraso, a decadência da qualidade das relações relacionais – que configuram as contradições do tempo contemporâneo.

O indivíduo da atualidade é a representação da inanimidade, da vacuidade, pois vive em uma sociedade, rodeado de pessoas, e, mesmo assim, é capaz de estar solitariamente disperso, absolutamente imerso em seu próprio universo, totalmente fragmentado. Não constitui um ser humano completo de relações sociais. Torna-se, ele próprio, a massa. Roaunet acertadamente amplia a reflexão ao enfatizar que o indivíduo moderno “é incapaz de pensar a origem, porque perdeu a memória, e de sonhar o futuro, porque o homem sem história não sabe mais simbolizar o desejo”, e acrescenta que “perdeu a capacidade de perceber semelhanças e de tornar-se semelhante” (ROUANET, 1990, p.166; 170).

Sobre essa mesma perspectiva, Benjamin cita um trecho de **Os Miseráveis**, de Victor Hugo, onde se lê:

Não era a solidão, havia transeuntes; não era o campo, havia casas; não era uma cidade, as ruas tinham sulcos como as rodovias do interior e nelas crescia o mato; não era uma aldeia, os prédios eram altos demais. O que era então? Um lugar habitado onde não havia ninguém, um lugar deserto onde havia alguém, a noite mais selvagem que uma selva, o dia mais sombrio que um cemitério (HUGO *apud* BENJAMIN, 1989, p. 195).

O ambiente relacional se modifica em função de várias forças atuantes no cenário contemporâneo, mas especialmente pela desfiguração do contato. Dentre tais, pode-se citar o aumento do sentimento de segurança, pois as pessoas se tornam mais distantes e mais hostis. Frente a isso, as pessoas tornam-se cada vez mais aprisionadas em seu próprio universo, sem

a possibilidade de acessar o mundo que lhe é externo, espelhando, de igual maneira e de forma bastante clara, a divisão de classes instaurada na sociedade.

O contraste entre cidade e campo... é a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo na divisão do trabalho e numa atividade a ele imposta, uma subsunção que transforma um num obtuso animal urbano, e, o outro, num obtuso animal rural (MARX; ENGELS *apud* BENJAMIN, 1989, p. 206).

Os meios de transporte também têm sua participação nesse ambiente, pois as pessoas locomovem-se pela cidade dentro de seus automóveis, como se em bolhas ambulantes, sem sequer necessitar de um contato físico mais próximo com o outro. A bordo de transportes coletivos, o indivíduo mantém, por todo o trajeto, contato apenas visual de outras pessoas, sem que ocorra a interação e a interpenetração de suas vidas, uma vez que os sujeitos se encontram em completo estado de inércia, em total indiferença como se estivessem a hibernar. Assim cita Benjamin:

Deve-se observar... que o ônibus parece extinguir e petrificar os que se aproximam dele. As pessoas que vivem os passageiros... são de ordinário reconhecidas por uma turbulência grosseira..., da qual os empregados do ônibus são praticamente os únicos que não oferecem traços. Dir-se-ia que, dessa pesada máquina, se evade uma influência plácida e soporífica, semelhante àquela que, no começo do inverno, faz adormecer as marmotas e as tartarugas (FOURNEL *apud* BENJAMIN, 1989, p. 205).

A interação afetiva é, pois, drasticamente reduzida, assim como a relação social não se baseia mais na corporeidade de sua presença. Os indivíduos ocupam o mesmo ambiente espaço-temporal, sem, necessariamente, entrar em contato real uns com os outros. Saturnino destaca que “a realidade só pode existir a partir das interações simbólicas estabelecidas no interior das sociedades. Não basta ser físico para ser real” (SATURNINO, 2012, p. 7). Esses sujeitos tornam-se, então, esvaziados e estéreis para acessar o outro.

Somadas a isso, ainda há as tecnologias de informação, os meios eletrônicos de comunicação em massa, que acarretam profundas mudanças na percepção do ser humano atual, pois representam a desterritorialização dos símbolos. Ao sinalizar essas alterações, Benjamin aponta que, de igual modo, a imprensa “[...] gera uma torrente de informações, cujo efeito estimulante é tanto mais forte quanto mais desprovidas estejam de qualquer aproveitamento. (Apenas a ubiquidade do leitor tornaria possível aproveitá-las; e assim se produz também a sua ilusão)” (BENJAMIN, 1989, p. 225).

A atenção, por sua vez, torna-se muito mais instantânea, de rapidez surpreendente, com superficialidade extrema, constituindo, dessa forma, uma atenção flutuante e fragmentada. Essas tecnologias envolvem o espectador em uma atmosfera “através de modos de representações que alteram constantemente os campos de referência e as relações subjetivas através de vários níveis ontológicos” (MASSAGLI, 2008, p. 64). Sob essa ótica, é possível estabelecer uma correspondência entre a forma de percepção do indivíduo pós-moderno, que se encontra diante de uma realidade tão veloz e tão fragmentada, a um nível que Margareth Morse, em seu artigo “Ontology of Distraction”, define como semificação, ou seja, um mundo que “dá origem a um efeito atenuado de ficção, a uma perda de contato com o aqui e o agora” (MASSAGLI, 2008, p. 64).

Ademais, como consequência de todos os estímulos visuais a que se é submetido na contemporaneidade, o ser humano tem seus sentidos entorpecidos pela multiplicidade desses estímulos e perde sua capacidade de ouvir. Perde-se, na realidade, a capacidade de se fixar em qualquer outra imagem, que não a própria, a da sua própria vida. Nesse sentido, o excerto a seguir esclarece que

Aquele que vê sem ouvir fica muito mais... inquieto que aquele que ouve sem ver. Deve haver aí um fator significativo para a sociologia da cidade grande. As relações entre os seres humanos nas cidades grandes... são caracterizadas por uma preponderância marcada da atividade da visão sobre a da audição. E isso... antes de tudo, por causa dos meios públicos de comunicação. Antes do desenvolvimento que, no século XIX, tomaram os ônibus, as estradas de ferro e os bondes, as pessoas não tinham a ocasião de poder ou de dever se olhar reciprocamente durante minutos ou horas seguidas sem se falarem (SIMMEL *apud* BENJAMIN, 1989, p. 207).

CENA VI

*Sinto preciso ocultar meu íntimo aos olhares
e aos perscrutamentos que olhares mostram,
Não quero que ninguém saiba o que sinto,
Além de que o não posso a alguém dizer...
(Fernando Pessoa, Primeiro Fausto)*

Era o ano de 2012. Naquele ano, os terceiros anos do Ensino Médio Integrado tinham sido atribuídos a mim; era um grande desafio, pois todo o trabalho dependia dos fundamentos básicos da língua realizados nos anos anteriores, do trabalho resultante dos encontros estabelecidos por outros professores com seus alunos.

Já nos primeiros dias eu notava a presença de um garoto que se sentava isolado no fundo da sala de aula. Desde o início, quando da apresentação dos alunos e da exposição das expectativas com relação à componente curricular, ele pouco falava e eu, então, percebia que ele demonstrava certa dificuldade em estabelecer contato visual com as pessoas e não mantinha diálogo com ninguém.

Esse rapaz, alto, moreno, cabelos de comprimento médio, de aparência mais madura que os demais, tinha nos olhos algo que me instigava, algo que a postura de seu corpo e a pouca fala já denunciavam.

O aluno nunca trazia o material para a sala de aula e, por isso, eu sempre solicitava que ele se sentasse com outro colega para que pudesse, ao menos, acompanhar e realizar as atividades. Nunca percebia seu empenho e sua participação na realização de tais atividades. Porém, o que me mais me despertava a atenção era que, todas as vezes que eu iniciava uma exposição de algum ponto gramatical ou outro tipo de explicação, percebia que o mesmo mantinha-se sempre muito atento e interessado.

Aos poucos, fui estabelecendo contato com ele, sempre de forma não invasiva, em função do perfil que apresentava. Em todas as aulas, chamava-o pelo nome e lhe direcionava perguntas na tentativa de integrá-lo na turma. Pouco a pouco, fui conseguindo arrancar alguns sorrisos, tímidos, mas que para mim, já significavam certo avanço.

Apesar do pouco empenho na realização das atividades em sala de aula, ele obteve êxito em alcançar a média durante os três primeiros bimestres. Quando, então, começou a se ausentar das aulas e, no quarto bimestre, ficou para recuperação bimestral. Dessa forma, passou a frequentar os atendimentos no contraturno, de caráter obrigatório para os que não tinham atingido a média bimestral.

Certo dia, já no último horário de aula, eu estava normalmente a ministrar aulas em outra turma e eis que, de repente, tal estudante bate à porta e pede para entrar. Sem que eu tivesse tempo para responder algo, ele foi logo adentrando e se sentou. Dirigi-me a ele e perguntei se ele precisava falar comigo. Ele somente me pediu que o aprovasse. Naquele instante, pude sentir o hálito de bebida alcoólica e notei que estava embriagado. Imediatamente, pedi que ele aguardasse um momento para que eu pudesse deixar a turma ocupada e, discretamente, solicitei ao representante da turma que fosse até a coordenação.

Passados alguns minutos, a gerente do Ensino Médio apareceu e expliquei rapidamente o que estava acontecendo. Encaminhamos o aluno para a sala da gerência. Ao final do horário, fui ao encontro do aluno para saber se estava bem. Ao chegar à gerência, fui informada que já haviam solicitado uma ambulância ao SAMU e que o mesmo, avaliado pelo setor de enfermagem, apresentava sinais de taquicardia. Também foi me informado que o aluno, em conversa com a gerente, assumiu que sentia dificuldades em estabelecer vínculos com os demais colegas de sua sala e que não via sentido em ficar em sala de aula, pois sentia que podia aprender muito mais caso estudasse sozinho na biblioteca. Disse também que estava participando de umas palestras de filosofia e que sua família, muito religiosa, não o aceitava.

Após quase duas horas de desabafo, o aluno, finalmente, aceitou voltar para sua casa, mas recusou-se a entrar na ambulância. O diretor, então, solicitou que a enfermeira e a gerente o levassem para casa em um carro da instituição.

No dia seguinte, o aluno me procurou, me agradeceu e se desculpou pelo acontecido de forma breve, mas trazia algo diferente em seu olhar, um brilho, talvez, que me proporcionou a sensação de, enfim, quem sabe pela primeira vez, ter me devolvido, retribuído o olhar.

6.3 *Flânerie* como prática pedagógica

Tais quais as ruas da Paris de Baudelaire, onde ao *flâneur* é possibilitado praticar a arte da observação em meio a uma multidão de diversidades, evidenciamos o âmbito escolar como um dos diversos domínios sociais pelos quais os indivíduos entram em contato com uma pluralidade de identidades culturais, criando oportunidades para as relações sociais, interações proporcionadas pelo diálogo, pelo compartilhamento de visões, fonte de conhecimentos dos mais variados.

Todavia, dentro do contexto da educação, esse tempo da *flânerie* de Baudelaire parece estar em risco de fenecimento, pois a relação social e afetiva estabelecida nesse cenário parece não enredar o envolvimento genuíno dos participantes. Não raro, o professor adentra a sala de aula e “deposita” uma série de informações técnicas e específicas de sua área restrita de atuação e sequer observa a dinâmica da sala de aula, as particularidades de cada universo de seus aprendizes.

Nesse sentido, a afirmação de Bernard Charlot (2006, p. 16) acerca dessa questão marca com maior nitidez o que lhe serve de fundo. O autor infere que o professor não é capaz de gerar de forma direta o resultado de sua ação. Cabe ao aluno – e à sua atividade intelectual – a produção ou não do conhecimento, pois a ele é possível bloquear todo o processo, pois, ainda à luz de Charlot, a educação consiste em um triplo processo: de humanização, socialização e inserção na cultura, singularização-subjetivação. Isto é, a educação de um indivíduo envolve, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular.

É exatamente nessa via de reflexão que Zumthor assinala que o ato da comunicação “não consiste somente em fazer passar uma informação; é tentar mudar aquele a quem se dirige; receber uma comunicação é necessariamente sofrer uma transformação” (ZUMTHOR, 2007, p. 52). De tal forma ele esclarece que, para que haja essa transformação, o fato de estar disposto, de querer, de se deixar, de permitir que o outro o acesse se faz essencial. Assim, Zumthor sublinha que “quando se toca no essencial [...] nenhuma mudança pode deixar de ser concernente ao conjunto da sensorialidade do homem” (ZUMTHOR, 2007, p. 52).

Na visão de Masschelein, educar o olhar não abrange a aquisição de uma visão crítica ou liberada, mas sim a atenção da visão. Desse modo, libertar a visão, prestar atenção, expressa não o sentido de, nas palavras do autor, “*educare* (ensinar), mas de *e-ducare*, como

conduzir para fora, dirigir-se para fora, levar para fora”. Destaca, ainda, que é exatamente na ação de prestar atenção que se “abre espaço para uma possível autotransformação”, que o mundo se apresenta a nós, permitindo que nós consigamos ver, enxergar, olhar de fato (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

Entretanto, no contexto contemporâneo, essa atenção tem sido cada vez mais pulverizada e tem se transformado em uma atenção difusa e fragmentada em função, em parte, da revolução tecnológica e do isolamento do indivíduo em nossos tempos. Conseqüentemente, o indivíduo apresenta uma desatenção absoluta, uma indisponibilidade completa para o presente, a falta da capacidade de se fixar, de conceder tempo para algo ou alguém em especial.

Essa noção é cristalizada em Benjamin na ideia de que há a necessidade de uma visão além de toda perspectiva, de quem está “fora-de-posição”. Com isso, Masschelein (2008) sublinha, de maneira bastante precisa que se trata de deslocar o olhar, de entregar-se em sua totalidade a uma “estrada que atravessa” as intenções. Trata-se, então, de uma estrada de exposições que possa nos conduzir por meio de uma força que nos tire da apatia, que nos impulse a um caminho desconhecido, que não se limite a trilhar um caminho já pronto, que leve à indagação acerca da formação do sujeito, à libertação do olhar – um olhar que ilumina o presente, que faça o presente estar presente.

É exatamente nesse sentido que Masschelein esclarece a “necessidade de olhar e usar os olhos: a evidência e a certeza de um olhar que é mobilizado, olhar como observação do mundo e sua verdade” (MASSCHELEIN, 2008, p. 45), olhar que permite ver o visível e o invisível. Enfim, “E-ducar o olhar seria um convite a caminhar” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36), a perambular pelos becos, pelos vãos da essência humana. Essa notação é o que possibilita a Benjamin explicitar, pautado pela máxima de Halévy, a figura do *flâneur*: “Em nosso mundo uniformizado, é ao lugar em que estamos, e em profundidade, que precisamos ir; o mudar de país e a surpresa, o exotismo mais cativante, estão bem perto” (HALÉVY *apud* BENJAMIN, 1989, p. 221).

Nesse contexto, a análise de Masschelein acerca desse problema marca com maior nitidez o fundo da questão e evidencia a necessidade, então, de “uma pedagogia que nos ajude a estar atentos, que nos ofereça os exercícios de um *ethos* ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino [...]” (MASSCHELEIN, 2008, p. 43).

Com isso, imagino uma mudança para uma proposta pedagógica de flanagem – flandar no sentido de perambulação do olhar - em que conste profundidade no olhar e no contato para com os alunos, potencializando a ação docente e a relação de ensino e aprendizagem. Tal prática compreende uma abordagem mutável e dinâmica em contextos múltiplos, não como uma nova forma de conhecimento científico especificamente, mas como uma forma de “ver” o outro e suas potencialidades, como um modo de pensar e fazer sempre participativo e compartilhado. Compreende a noção de que as componentes curriculares não são estáticas, nem domínios demarcados de conhecimentos teóricos, mas domínios dinâmicos de compartilhamento de conhecimentos e, conseqüentemente, de experiências. A prática da flanagem vem ao encontro de uma concepção em que o professor possa, de fato, comunicar-se, ver e interagir com o aluno, de permitir que o aluno se insira no processo, abandonando a atitude automatizada e impessoal, combatendo o estado de assimbolia, de esvaziamento de sentido e de presença instaurado na contemporaneidade. Essa prática aborda a valorização da sensorialidade, o reconhecimento de uma nova subjetividade e a possibilidade de se educar o olhar no que se refere ao processo de comunicação e transmissão-recepção de informações, envolvendo conteúdos que estão para além do racional, que considerem as formas não verbais de habitar e estar no mundo, que valorizem a materialidade comunicativa e a corporeidade da presença.

7 DO ENSINAR COMO PRÁTICA DE FLANAGEM COLETIVA

A considerar que as tecnologias de comunicação e informação alteram nossa percepção, nosso ritmo e nossa modalidade de comunicação, é necessário haver uma transformação profunda nas salas de aula, incorporando as novas formas de ser, de pensar e de habitar a contemporaneidade, construindo novas formas de subjetividade e de relações sociais, fazendo as tecnologias de comunicação e informação presentes, mas como possibilidade de um processo de geração de novos saberes, de re-construção de conhecimento, de pesquisa, de intercâmbio cultural, enfim, de uma re-invenção de uma diretriz orientadora da ação educativa.

Fica evidente, nesse contexto, que as escolas mantêm a visão da modernidade, ao passo que os alunos tendem a apresentar a cosmovisão contemporânea, o que torna o modelo atual de escola incapaz de abordar toda a complexidade do mundo em que estão inseridos os alunos. Os altos índices de reprovação e de evasão escolar nos sinalizam para essa falha de comunicação existente entre as partes envolvidas no processo educacional, o que torna a escola ainda mais isolada em seu processo formalista, embasada em princípios da formação científica, sendo o professor o detentor e controlador da verdade absoluta, sempre em uma dimensão internalista do conhecimento.

Então, a fim de problematizar a atrofia concernente aos modos de emissão e recepção dentro do contexto educacional, proponho uma reflexão sobre a função da educação contemporânea, tendo em vista as transformações nos sistemas de informação e comunicação e sua dimensão performativa. Trata-se de perceber a tarefa inadiável de propiciar aprendizagens que recuperem o potencial operante do corpo – o olhar, mais especificamente – em seu poder de produção de linguagens, em seu poder de agir e transformar, alcançando novos meios de transmissão capazes de gerar relações com o vivido, com o concreto, com o material, com a presença.

O percurso das considerações aqui seguidas tenta abordar, em um primeiro momento, o modo como as informações têm sido transmitidas e recebidas; em seguida, procura explorar em que medida a *flânerie* adquire o aspecto de uma forma de tornar o mundo tangível, em que o pensar resulte em um conhecer que derive de um processo de flanagem conjunta.

Assim, recorro a Walter Benjamin como a matriz dessa intuição que é perseguida por Masschelein, como um filósofo que apresenta um diagnóstico convincente, persuasivo,

razoável, consistente acerca dessa problemática humana e, mais precisamente, educacional. Nesse sentido, além de amplificar a compreensão do pensamento de Walter Benjamin no contexto da pesquisa educacional contemporânea, trato, também, do problema da transmissão de forma filosófica e ofereço uma reflexão criteriosa sobre esse descompasso atual da nova configuração da sensibilidade instaurada a partir de uma sociedade capitalista, dos avanços tecnológicos e das modernas ferramentas de comunicação e interação da contemporaneidade.

É desde esta posição basculante, na contramão da noção da ‘coisificação’ da cultura – que compreende a noção de que a transmissão histórica da cultura é feita como se fosse mercadoria a ser vendida e possuída –, que Benjamin argumenta que o conhecimento sem conexão com a *práxis* nada ensina, em nada contribui na transformação dos envolvidos.

Nesse momento, mais uma vez, acompanhados dos pensamentos de Benjamin, somos levados a uma teoria da educação materialista consistente que proporcione condições para rearticular a experiência que considere unicamente o conhecimento científico – o que anula o passado e paralisa o presente – em instrumento revolucionário, isto é, perceber o passado de maneira a tornar o presente visível como um momento de mudança, de transformação. Trata-se antes de compreender a história e a educação a contrapelo, no entendimento de que a história passada poderia ter sido diferente e que o futuro pode também ser diferente do que o presente sugere ou do que se deduz (KRAMER, 2009, p. 298-299). Isso exige que questionemos o papel da escola no tempo presente, que, frequentemente, preocupa-se em transmitir o passado para se projetar um suposto futuro, sem que se produza nenhuma mudança no presente, deixando-o intocado e, muitas vezes, sem sentido.

Essa tarefa trata, por um lado, da necessidade do entrecruzamento das histórias, da construção de uma história presente a partir das diferenças pessoais, da diversidade e da riqueza de experiências, de professores e alunos que se tornem narradores, de recuperar a experiência no sentido histórico, de reavivar a memória e de rever a possibilidade de deixar rastros e imprimir suas identidades; e, por outro lado, do desafio da educação na ampliação dos espaços comunicativos ainda disponíveis, expandindo os horizontes e descortinando o olhar – para não sermos tomados pela miragem de uma visibilidade estéril, de um mundo opaco e cinzento, onde a falibilidade dos sentidos predomine – e que nos possibilite, ao fim, alçar voos que nos proporcionem uma visão mais límpida e contemplativa.

Levando em conta esses direcionamentos, evidencio a possibilidade de se pensar o processo de ensino e aprendizagem como prática de perambulação, de flanagem coletiva, na qual o sujeito possa, de fato, interagir sensivelmente com o outro, em que a forma de contato

com o outro seja genuína, propiciando um ato de comunicação dinâmico de intercâmbio de saberes que resultem na possibilidade de transformação dos envolvidos. Significa encontrar, disponibilizar em cada sujeito a sua própria história, sua própria identidade narrativa, por meio de uma simples questão: a libertação do olhar.

Na flanagan, penso a transmissão de informações não como instantânea, mas como uma possibilidade para florescer um momento de atenção profunda e real, quando os envolvidos possam estar em frequência, sendo alcançados e atingidos em prol de uma transformação. Significa preocupar-nos mais com a forma dessa transmissão, com o enfoque na qualidade relacional e no simples fato de se observar, de se considerar a presença do próximo do que com o conteúdo a ser transmitido. Refere-se a ampliar a forma de visão humana de modo a permitir “ver” as esferas microscópicas que envolvem um processo de ensino-aprendizagem. É importante deixar claro, desse modo, a necessidade de se ensinar com o olhar, de se ensinar para ver, e de se ensinar e aprender como meio de ver, enfim um olhar que faz ver e faz sentir.

É certamente a própria função que o professor ocupa que não cessa de lhe ludibriar fazendo com que, obediente a uma cadência da engrenagem em que se encontra absorto, passe a agir mecânica e compulsoriamente, imaginando cumprir as atribuições de seu posto com exímio desempenho. Porém, sua racionalidade técnica o leva a crer em um suposto domínio do saber de forma absoluta, o que não o impede de evitar a falha, o engodo de anular as relações humanas necessárias para a efetivação do processo.

A este respeito, não é demasiado observar que parece que estamos condenados a repetir o paradoxo colocado por Benjamin que limita e condiciona a ação humana. O sujeito moderno e contemporâneo, preso ao artifício de uma rede de significantes, incapaz de estabelecer entrecruzamentos, foi criando formas para não ficar de mãos vazias diante da experiência: a estratégia do determinado, do calculado, do previsto.

Parece ser aí que se inscreve o abismo entre o professor e seus alunos. Uma fenda que revela nossa impossibilidade de traduzir com palavras o que nos acontece na experiência. A experiência docente não trata só e simplesmente do domínio absoluto do saber técnico. Há, no sentido da visão, uma significação relacionada com a ordem de uma afetação, de uma disponibilidade, que, nem sempre, encontra lugar para esta entrega, para se acolher a presença. Nesse sentido, consideramos a visão não apenas em seu sentido orgânico, físico, mas como o sentido capaz de nos vincular a um mundo que comporte algo além de sua exterioridade objetável.

Neste ponto, chegamos à razão pela qual esta obra nos fisga: a meu ver, o que Benjamin põe em suspenso concerne o paradoxo da transmissão. Ponto que inscreve uma interrogação na relação entre ensinar e aprender, dizendo-nos que ela não se trata de uma relação de causa e efeito, que há algo de indeterminado que atravessa a posição de quem ensina e a posição de quem aprende. O que parece estar em causa na condição de transmissão de um saber não parece dizer respeito a algo da ordem de um objeto de ensino, mas parece se referir a algo da ordem da forma, do como se ensina, de como se transmite. Nesse sentido, penso, por um lado, o professor-*flâneur*: um indivíduo sem raízes, externo a si mesmo, hábil na observação, com sensibilidade aguçada e capaz de perambular com inteligência, como um ato de contemplação.

Ao flunar, o professor não sabe exatamente o que busca, mas encontra um objeto insignificante qualquer que atrai seu olhar, então, molda-o e faz dessa insignificância uma possibilidade de trilhar com o aluno os caminhos do desconhecido, de territórios não dominados; enxerga uma possibilidade de decifrar, de desdobrar, de construir ou realizar sua *práxis* transformadora, um processo de reconstrução de saberes individuais prévios, por meio da transposição das diferenças, da entrega à outridade. Sua força reside na improvisação, sua confiança na espontaneidade e seu poder na educabilidade do olhar. Por outro lado, deparo-me com o aluno-*flâneur*: um sujeito capaz de receber e revidar o olhar, com disponibilidade de trilhar novos terrenos, que se entrega ao trilhar conjunto com o professor.

Pressuponho, com isso, a *flânerie* como uma atividade intelectual reflexiva e não reflexa, que aborde os temas do distanciamento para uma maior aproximação, da transmissão para a re-elaboração do conhecimento, da busca de entendimento compartilhado que proporcione a experiência no sentido da *Erfahrung*, e que nos habilite a deambular conjunta e conscientemente, não somente com amplitude como também com profundidade na área da Educação.

Os fragmentos aqui analisados mostram, por um lado, as especificidades do sentido da educação nos escritos de Walter Benjamin e, por outro, os aspectos da educação contemporânea, acentuando a faceta da aprendizagem através de um exercício que foca a imaginação, a sensibilidade, a corporeidade da presença. Indagações que me levam a ultrajar, fundar ou recriar acepções com o propósito de instaurar novas balizas para a conduta docente. No entanto, não tenho a pretensão de esgotar as leituras e imagens benjaminianas nem a originalidade e a riqueza de sérias questões que envolvem uma nova concepção de educação a ser ainda investigada.

Há muitas perguntas que permanecem. Até que ponto a escola nos oferece uma possibilidade de exercitar e educar o nosso olhar? É-nos facultada a possibilidade de tirar as vendas e refletir sobre nosso próprio olhar? Deveríamos mudar de perspectiva e considerar não somente o sujeito, mas também a intersubjetividade, o entrelaçamento de olhares interdependentes?

Parece ser no interior deste eixo paradoxal que se situa a balança da reflexão benjaminiana. Parece ser a respeito dessa tensão que nos encontramos sempre com uma nova interrogação que nos retira toda a certeza conquistada até então. Se é na *Erfahrung*, no movimento corporal, no contato, na corporeidade da presença, na sensibilidade que a inter-relação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que a efetividade do processo de comunicação se transforma em conhecimento, parece ser também aí que elas se perdem, se tornam frágeis, opacas e contraditórias.

Os recortes, contornos e desvios aqui empreendidos talvez operem como deslocamentos tanto do modo como fui situando e atualizando a questão investigativa, quanto da condição em que me encontro para abordá-la no decurso da elaboração deste escrito. Modo pelo qual anotações, pensamentos, falas, lembranças de acontecimentos foram surgindo, permitindo-me correr o risco de sustentar uma interrogação em apenso na realização de um texto que não assume o compromisso de elucidar, mas sim o de deixar o lugar vazio, aberto, em suspenso. Desde as primeiras páginas deste escrito não tenho a pretensão de obturar, tampouco de responder à questão que me proponho percorrer neste trabalho. O dilema ao qual remeto nos convoca a sustentar e atualizar um compromisso que possibilite acolher a indeterminação na hipótese de se variar os significantes, proporcionando outros recortes, desvios, giros, enfim, outra forma de olhar, um deslocamento da visão, que não demarque fronteiras rígidas, que não nos ofereça uma realidade uniforme em preto e branco, que não silencie nem atrofie nossa condição humana.

CENA VII

*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.*

*Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem do desaprender.*

(Fernando Pessoa, Obra Poética, 1965, p. 217)

Após um pouco mais de duas décadas de minha graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina, PR – UEL –, licenciatura plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas literaturas, eis que me deparo com a preciosa oportunidade de retomar os estudos, experiência desejada de tão longa data. Então, inicialmente, quando da divulgação da aprovação no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS – UFSM –, a satisfação tomou minha pessoa. Em um segundo momento, ao tomar ciência de que não havia sido aprovada para a linha de pesquisa inscrita, mas para uma área completamente diversa – a meu ver naquele momento –: Educação e Artes, confesso que a dúvida pairou sobre mim. Não sabia exatamente o que me esperava, ou de que forma me incluiria na referida linha de pesquisa. Pensei em inscrever-me em outros programas no intuito de conseguir uma linha mais relacionada à minha área de atuação, a das linguagens.

De acordo com o planejamento disponibilizado pela instituição, o contato presencial com o orientador aconteceria somente no segundo semestre e, dessa forma, continuava muito insegura quanto ao futuro de meus estudos. Mas, então, como por obra do destino, confirmou-se a informação de que nossas aulas com o orientador haviam sido antecipadas para o semestre em vigor. Fiquei um tanto quanto ansiosa e, talvez, ainda mais insegura. Ao frequentar as aulas específicas da linha de pesquisa, tive meu primeiro contato com Walter

Benjamin, o que acabou por me aterrorizar ainda mais. No entanto, a atitude de meu orientador e as conversas com ele estabelecidas me motivavam a continuar. De alguma forma, havia um “algo” que me impulsionava a encarar este desafio.

Hoje, após inúmeras leituras em Walter Benjamin e seus comentadores, além de outras áreas que jamais havia imaginado me atrever a desbravar, consciente de que todo o conjunto tenha atuado como uma espécie de caleidoscópio, a emanar reflexos em múltiplas áreas de conhecimento, a me oportunizar escavar becos, vãos, frestas em Filosofia, Antropologia, História, Política, entre tantos outros, que me proporcionaram muitas reflexões acerca do mundo, da realidade, enfim, da minha própria pessoa.

Alguns questionamentos foram suscitados ao longo deste trajeto: Tal reação não estaria a reproduzir a massa em Baudelaire? De comportamento reflexo, em minha zona de conforto, agindo como um ser autômato? A me esquivar de novas perspectivas por considerá-las uma área que não era pertinente ao universo no qual me encontrava imersa? Não estaria a apresentar o olhar-mercadoria, pelo qual vendia minha imagem imutável de professora de língua inglesa, tão e somente? Não estaria a isolar-me, fechada em quatro paredes, a recusar trilhar por territórios não conhecidos, sem desejar ver o que novos horizontes poderiam me oferecer? Tal comportamento não seria uma forma de reação a choques, me obliterando a flunar, a perambular por outros campos de saber? Não estaria a desconsiderar todas as outras formas de ver, de aproximar, de aprofundar, de alargar, de deslocar o olhar? Não estaria a voar pela Educação, ao invés de caminhar lenta e ociosamente pelos inúmeros setores que estão imbricados na informação, formação e transformação dos seres?

Por fim, registro meu olhar: a Educação implica vida, movimento, deslocamento, desvio, disponibilidade, ruptura, cisão; implica deixar as coisas em aberto, de compreender que há algo ainda por vir, de algo indeterminado, a ser trilhado, de perguntas que pairam, de silêncios que falam e repicam.

8 REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M.B. de Almeida. Ed. 34. São Paulo: Duas Cidades, 2003, p. 7-46.

AGAMBEM, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANDRADE, P. D. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009, p. 279-288.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. Obras Escolhidas, v.1 – 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Seleção e apresentação de Willi Bolle. Trad. Celeste H.M. Ribeiro de Sousa et al. – São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. **Rua de mão única**. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. Obras Escolhidas, v. II. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Obras Escolhidas, v. III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Erfahrung. In: _____. **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993, p. 93-97.

_____. **A modernidade e os modernos**. Trad. de Heindrun Krieger Mendes da Silva; Arlete de Brito e Tânia Jatobá. Biblioteca Tempo Universitário 41. Ed. 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. Prólogo epistemológico-crítico. In: _____. **Origem do drama trágico alemão**. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004, p. 13-45.

BOLLE, W. **Fisiognomia da metrópole moderna**: representação da história em Walter Benjamin. Ed. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, p. 365-400.

BORNHEIN, G. A. As metamorfoses do olhar. In: NOVAES, A. et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 89-93.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 65-87.

CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). In: NOVAES, A. et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 347 – 360.

CARNEIRO, M. C. C. de A. Cidadania: a educação do olhar. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 14, n. 27, p. 33-41, dez., 2005.

CASTRO, C. M. de. A arte de caçar borboletas. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009, p. 205-217.

CHARLOT, B. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, política e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. Trad. de Anna Carolina da Matta Machado. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 31, p. 6-19, Jan./Abr. 2006.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 31- 63.

_____. Principais períodos da história da filosofia. In: CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000, p. 52 - 58.

CORSINO, P. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009, p. 220-241.

D'ANGELO, M. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DESUÓ, N. P. R.; PUCCI, B. O entrelaçamento entre tecnologia, ciência e capital e as bases para um diagnóstico crítico da deterioração da subjetividade. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade; FILIPPOZZI, Rosa Maria; PITANO, Sandro de Castro (Org.) **Filosofia e educação: articulações, confrontos e controvérsias**. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2010, p. 45-60.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

_____. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GUMBRECHT, H. U. **Modernização dos sentidos**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

_____. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Trad. Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

_____; MARRINAN, M. **Mapping Benjamin: the work of art in the digital age**. Stanford, California: Stanford University Press, 2003.

JOBIM e SOUZA, S. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009, p. 185-203.

KRAMER, S. Educação a contrapelo. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009, p. 289-304.

KONDER, L. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Ed. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LAGES, S. K. **Walter Benjamin: Tradução e melancolia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MACHADO, F. de A. P. **Imanência e história: a crítica do conhecimento em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

MASSAGLI, S. R. Homem da multidão e o flâneur no conto “O homem da multidão” de Edgar Allan Poe. **Terra roxa e outras terras** - Revista de Estudos Literários, v. 12, p. 55-65, jun., 2008.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-47, jan./jun. 2008.

MATOS, O. C.F. **O iluminismo visionário**: Benjamin, leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MISSAC, P. **Passagem de Walter Benjamin**. Trad. Lilian Escorel; apresentação de Olgária Matos. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1998.

MURICY, K. Os olhos do poder. In: NOVAES, A. *et al.* **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 479-486.

PEREIRA, M. de A. Transformação do olhar e compartilhamento do sentido no cinema e na educação. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 169-179, 2008.

_____. A dimensão performativa do gesto na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 555-597, set./dez. 2010.

_____. Sob o signo de satã: configurações do tempo e da experiência na modernidade de Benjamin e Baudelaire. **Revista TRAMA Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 99-112, 2010.

_____. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em Revista**, v. 28, n. 1, p. 289-312, mar. 2012.

_____; ICLE, G.; LULKIN, S. A. Pedagogia da performance: da presença, do humor e do riso na prática pedagógica. **Contrapontos** (Online), v. 12, n. 3, p. 335-340, 2012. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3936>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

PEREIRA, R. M.R. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM e SOUZA, S.; KRAMMER, S. (Org.). **Política, cidade e educação**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2009, p. 259-277.

PEIXOTO, N. B. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A. *et al.* **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 361-365.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. de A. (Org.) **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 37-58, 2013.

ROUANET, S. P. **Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, Biblioteca Tempo universitário; 63, 1990.

_____. O olhar iluminista. In: NOVAES, A. *et al.* **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 125-148.

SÁNCHEZ, P. O gigante. **História Agora – A Revista do Tempo Presente**, nº 2, ago., 2007.

SATURNINO, R. **O último suspiro do flâneur**. In: BIBLIOTECA Online de Ciências da Comunicação. Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/saturnino-rodrigo-o-ultimo-suspiro-do-flaneur.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.

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

SCHLESENER, A. H. **Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paideia**, jan.-abr. v. 21, n. 48, p. 129-135, 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n48/a15v21n48.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

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

SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação In: NASCIMENTO, A.; HETKOWSKI, T. (Orgs.). **Memória e Formação de Professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

TIBURI, Márcia. **Olho de vidro**. A televisão e o estado de exceção da imagem. Rio de Janeiro: Record, 2011.

VICTORIO FILHO, A. A impossibilidade da educação *versus* sua íntima utopia: performance, estética e arte. In: PEREIRA, M. de A. (Org.) **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 235-250, 2013.

ZORDAN, P. Corpo: conceituações e exemplificações com Spinoza. In: PEREIRA, M. de A. (Org.) **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, p. 175-190, 2013.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.