

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELAINE FERNANDES DE OLIVEIRA SANTOS

**Narrar a experiência da escola**  
**Um ensaio poético filosófico à luz da teoria da experiência e da narração de**  
**Walter Benjamin**

SÃO PAULO  
2023

ELAINE FERNANDES DE OLIVEIRA SANTOS

**Narrar a experiência da escola**  
**Um ensaio poético filosófico à luz da teoria da experiência e da narração de**  
**Walter Benjamin**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco.

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

#### Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)  
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite – CRB-8/8204

Fn

Fernandes de Oliveira Santos, Elaine  
Narrar a experiência da escola - Um ensaio poético filosófico à luz da teoria da experiência e da narração de Walter Benjamin / Elaine Fernandes de Oliveira Santos; orientador Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco. -- São Paulo, 2023.  
217 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Experiência. 2. Narração. 3. Docência. 4. Memória de escola. I. Simões Francisco, Profa. Dra. Maria de Fátima, orient. II. Título.

SANTOS, Elaine Fernandes de Oliveira. **Narrar a experiência da escola**: Um ensaio poético filosófico à luz da teoria da experiência e da narração de Walter Benjamin. 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

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

Banca Examinadora

Prof.(a). Dr.(a).: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof.(a). Dr.(a).: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof.(a). Dr.(a).: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof.(a). Dr.(a).: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof.(a). Dr.(a).: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Ao professorado brasileiro,  
em especial à Marta, minha irmã e  
professora primeira.

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores, desde a professora Berenice, e mesmo aquelas da educação infantil das quais não sou capaz de me lembrar o nome, até os de hoje.

Às minhas amigas e amigos professores da educação básica, os que já foram, e os que ainda são. A experiência cotidiana do trabalho educacional faz mais sentido quando nossos laços se estreitam.

À estimada Profa. Dra. Maria de Fátima Simões Francisco, por ser minha professora desde quando minha experiência com a Universidade de São Paulo ainda se iniciava. Por ter me aceitado para a pesquisa de Rousseau, na Iniciação Científica, e por ter se sentado ao meu lado, para estudarmos juntas, professora e aluna. Por ter me aceitado para esta pesquisa em Benjamin, e por ter me acolhido, quando a própria pesquisa parecia me fazer sucumbir.

Ao estimado Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho, meu orientador primeiro, pela honra que me deu sendo meu professor ainda na graduação, e, lá, ter me apresentado Walter Benjamin, em aulas inesquecíveis. Por ter me recebido de braços abertos no curso de Mestrado, em seu grupo de estudos, e por ter enxergado a minha escrita não só acadêmica, mas especialmente a literária, e me mostrado sua sensibilidade a ela.

À cara Prof. Dra. Ana Laura Godinho Lima, que participou da banca no meu exame de qualificação com tanta generosidade e dedicação, ajudando-me a refletir acerca de aspectos da pesquisa, acerca dos quais eu seria incapaz de pensar sozinha. O percurso com ela em uma das disciplinas durante a pós-graduação foi uma experiência marcante, de muito estudo e muito aprendizado.

À minha mãe, Noemi, e a todos os meus familiares amados, por se orgulharem do meu trabalho e de minha vontade de saber. Meu agradecimento por me acolherem quando, por vezes, a busca pelo conhecimento me empurrava para além da linha do compreensível, e, mesmo sem muito saber como, demonstraram acima de tudo amor.

Ao Wilson Franco, por nossa trajetória atravessada também por esta pesquisa, assim como agradeço pelos caminhos partilhados na literatura, como leitores, escritores e pesquisadores que somos. Agradeço-te por ser testemunha deste trabalho.

*Quem pretende se aproximar do próprio  
passado soterrado deve agir como um  
homem que escava. [...] E se ilude,  
privando-se do melhor, quem só faz o  
inventário dos achados e não consegue  
assinalar, no terreno de hoje, local e  
posição em que é conservado o velho.*  
(Walter Benjamin, 2012b, p. 245-246)

*O caminho certo passa sobre uma corda  
esticada pouco acima do chão. Parece  
antes destinado a fazer com que as pessoas  
tropecem do que levá-las a bom fim.*  
(Franz Kafka, 2021a, p. 99)

## RESUMO

SANTOS, Elaine Fernandes de Oliveira. **Narrar a experiência da escola: Um ensaio poético filosófico à luz da teoria da experiência e da narração de Walter Benjamin.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

A pesquisa em filosofia da educação tem se empenhado em elucidar e contribuir com o debate acerca da *experiência*, notória palavra em disputa. Ainda no início deste século, uma conferência de 2001, de Jorge Larrosa, trouxe à tona esta palavra que vem sendo recorrentemente utilizada nos discursos educacionais e revogada em diferentes correntes teóricas. Ora a experiência é tomada como justificativa para o recurso às novas tecnologias digitais em sala de aula, ora é mobilizada nos discursos críticos pela constatação de sua ausência na instituição escolar. De toda maneira, tem sido amplamente requerida em educação, e paradoxalmente cobrada, para que a aprendizagem aconteça. Este trabalho, por sua vez, busca a compreensão do termo a partir da filosofia de Walter Benjamin, e entrar por outro caminho nesse debate, qual seja: voltarmos-nos para a experiência do aluno que hoje é professor, ou ainda, para a experiência escolar infantil que habita o professor em seu ofício. Nosso objetivo é refletir sobre a experiência escolar e as potencialidades de sua narrativa. Queremos pensar como a memória da experiência da infância reflete sobre a docência, perguntar onde começa a experiência dos professores, e como operam suas memórias no fazer docente. Na investigação das percepções educacionais da experiência e da narração na teoria benjaminiana, chegamos à discussão sobre a vida presente na escola, da dimensão existencial da educação, e das possíveis narrativas em sua defesa e elogio. Como estratégia metodológica, além do recurso fundamental ao estudo bibliográfico, tivemos contato com noções de escrita autobiográfica, autonarrativa e antiautobiográfica. Os resultados afluíram para um ensaio poético a respeito das potencialidades das narrativas de memórias da experiência escolar infantil dos professores, para a compreensão do próprio exercício de seu ofício; assim como para uma melhor compreensão da história, que também passa por uma compreensão melhor de si mesmo, e pelas vozes dos silenciados e vencidos. As narrativas têm o potencial de abrir novos caminhos na história, de atualizar o presente. Ademais, apresentamos na poética de nosso ensaio um conjunto de narrativas, que denominamos cenas. São peças antiautobiográficas, fruto da experiência com a pesquisa; uma mostra de escritos que revisitam a memória da experiência escolar infantil de uma professora. Pois, em Benjamin, a experiência está intrinsecamente vinculada à narração.

**Palavras-chave:** Experiência. Narração. Docência. Memória de Escola. Infância.

## ABSTRACT

SANTOS, Elaine Fernandes de Oliveira. **Narrating experiences at school**: a philosophical and poetical essay in light of Walter Benjamin's theory of experience and narration. 2023. Masters' dissertation – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

Research efforts have been made in recent years in philosophy of education, aiming to better structure the debate concerning the disputed concept of *experience*. In the year of 2001 a conference by Jorge Larrosa shed direct light on the word, that has since been recurrently and divergently used in educational discourse – here experience may be referred to as justification for the employment of digital technologies in the classroom, there it may be used in critical analyses denouncing the absence of experience in contemporary educational institutions. Be that as it may, the word has been broadly adopted, and paradoxically implemented, as if it were to establish and ensure that effective learning is taking place. In this dissertation we aim to comprehend the term in light of Walter Benjamin's philosophy, thus entering the aforementioned debate by a differing route: the experience of the student that is now a teacher; or, differently put: the infantile school experience that lives through the teacher at work. Our goal is to reflect on the schooling experience and its narrative's potentiality – we wish to elaborate on the terms through which childhood experience reflects on teaching, where teachers' experience begins and how his/her memories affect the teaching situation. By investigating perceptions on educational experience and benjaminian theory on narration, we propose reflections on the life present at school, the existential dimension of education and of narratives that might illuminate it, defend it and praise it. In terms of methodological strategy, there has been fundamental resource to pertinent bibliography, including fields related to autobiographical writing, self-narration and anti-autobiography. Results reported gravitate around a poetical essay regarding the potentialities of teachers' childhood school experiences' memoirs to better understand their labour, as well as to better understand History – understanding which is only possible through a better understanding of oneself and through the voices of the silenced and the oppressed. Narratives have the potential to open new paths in history, livening the present. Furthermore, the dissertation presents a set of autobiographical narratives, entitled “scenes”, that have been developed alongside and as an integral part of the researcher's experience of the research process, a composite of texts that revisit, thus, the childhood schooling experience's memories of a teacher. Benjamin's philosophy states, after all, that experience is intrinsically bound to narration.

**Keywords:** Experience. Narration. Teaching. School memories. Childhood..

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
1. REMEMORAÇÃO E ANTIAUTOBIOGRAFIA EM WALTER BENJAMIN.....	18
1.1 Por que Walter Benjamin? — Alguns aspectos de sua vida e obra.....	22
1.2 A memória da experiência infantil — Extratos de <i>Rua de mão única</i> , <i>Infância berlinense</i> e <i>A hora das crianças</i> .....	35
2. PERCEPÇÕES EDUCACIONAIS DA EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN.....	62
2.1 A escola e o testemunho da pobreza de experiência.....	64
2.2 A palavra experiência nos vestígios de suas condições.....	76
3. A EXPERIÊNCIA DE CONTAR NAS RUÍNAS DA NARRATIVA: DO ENSAIO <i>O NARRADOR</i> AOS CONTOS DE WALTER BENJAMIN.....	96
3.1. A narrativa em análise – A elegia de um gênero.....	100
3.2. A narrativa em prática – Walter Benjamin, um contador.....	126
4. CENAS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR.....	137
<i>Sobre pingos e bolinhas</i> .....	137
<i>O capricho no caderno e as divagações infantis</i> .....	138
<i>A linha do tempo da professora Rosmary</i> .....	139
<i>A cultura escolar da igreja protestante</i> .....	141
<i>O bolo na casa da professora Penha</i> .....	143
<i>A professora que era minha xará</i> .....	145
<i>A professora Esdras</i> .....	147
<i>Creivoci e a lição de casa</i> .....	149
<i>Biblioteca trancada, sala de vídeo aberta</i> .....	150
<i>Livros proibidos, ontem e hoje</i> .....	151
<i>Papezinhos</i> .....	154
<i>A aluninha parecida com a Roberta Close</i> .....	155
<i>A lancheira roxa e a alegria do primeiro dia de aula</i> .....	156
<i>Voltando da escola, no cruzamento, um convite de amigos para um funeral</i> .....	158
<i>Porta entreaberta</i> .....	160
<i>Brincadeira de pipa</i> .....	162
<i>Pássaros não vão à escola</i> .....	163
<i>Jovens vão à escola</i> .....	164
<i>Na primeira série</i> .....	165
<i>A formatura do prézinho II</i> .....	168
<i>As difíceis curvas da letra S</i> .....	169
5. NARRAR A VIDA DA ESCOLA: A REMEMORAÇÃO DO PROFESSOR COMO ELOGIO E DEFESA DA ESCOLA.....	171
5.1. A memória da experiência escolar infantil e o ofício do professor.....	174
5.2. A narrativa da experiência escolar como elogio da escola e defesa do humano.....	196
REFLEXÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213

## INTRODUÇÃO

### Quando se inicia a experiência do professor?<sup>1</sup>

*Caminhar é, ao mesmo tempo, percorrer um caminho e permitir que o caminho submeta a alma.*

Jan Masschelein e Maarten Simons<sup>2</sup>

O que a presente pesquisa pretendeu investigar, no campo da Filosofia da Educação e a partir de obras selecionadas do pensador Walter Benjamin, é o que constitui a experiência da escola – a despeito dos discursos que a consideram como um mecanismo com sua finalidade instrumental – e, em seguida, lançamo-nos ao exercício de escrita de narrativas, tencionando especialmente elaborar uma contribuição ao debate da formação, autoformação e prática docente, por meio de cenas escolares antiautobiográficas, que remetem à memória da infância ao tentar refletir sobre a pergunta de quando se inicia a experiência do professor.

A ideia de explorar o conceito de experiência escolar se justifica pela tentativa de estabelecer outras referências para a análise dos discursos educacionais vigentes, mas também, e sobretudo, pela relevância do esforço em estabelecer alguns *elementos educacionais* para se fazer um estudo filosófico da escola. Isto quer dizer, partir da própria escola para desvelar sua natureza, ou, como vemos em um texto de Jan Masschelein e Maarten Simons (2017a), sobre a língua da escola, falar *educacionalmente* e de modo apreciativo sobre a escola em primeiro lugar.

---

1 Esta foi uma questão levantada pelo Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho durante o exame de qualificação da pesquisa, e que foi uma das questões que nos orientou nesse processo de trabalho na dissertação desde a qualificação até o término.

2 In: *A pedagogia, a democracia, a escola*. 2014, p. 46.

O objetivo foi o de elaborar um estudo filosófico sobre o tema da experiência, voltando-nos para o campo escolar, e, em seguida, tecer exemplos vivos do gesto de narração das experiências, lançando-nos ao exercício de escritas antiautobiográficas. Nosso estudo está fundamentado em algumas obras selecionadas de Walter Benjamin, entretanto, emerge, ao mesmo tempo, de duas fontes: de um trabalho de investigação bibliográfica e de um trabalho rememorativo e narrativo, que, por sua vez, se inspira no próprio estilo rememorativo e narrativo benjaminiano. Procuramos desenvolver um trabalho de reflexão que também procura ser artístico, aproximando o método de estudo filosófico da experiência de criação literária. Por meio de leituras aprofundadas de Filosofia da Educação e de uma presença atenta, tanto no cotidiano presente da escola onde a pesquisadora atua como professora, quanto no cotidiano passado, em ato de rememoração das escolas onde a pesquisadora, ainda na infância, fora aluna, queremos estimular certa disposição narrativa de experiências escolares, resultando em textos narrativos a serem observados através do estudo filosófico (ou da própria apreciação, fruição de um leitor ou leitora qualquer); compondo, ensaio e literatura, um só trabalho.

O que podemos compreender quando nos lembramos e escrevemos nossas lembranças da escola, quando narramos e testemunhamos a escola em nossas trajetórias de vida? Essas foram algumas questões que nos fizemos durante o percurso, e são, ao mesmo tempo, questões que nossa pesquisa deixa em aberto para o debate, outras investigações, outros exercícios narrativos de memória. Ou seja, muitas questões que orientaram nossa pesquisa, advindas da questão central sobre o que é a experiência escolar, são questões que não demos conta de responder, como se tivéssemos dados levantados e precisos a respeito de um tema, por sua vez, tão ligado ao fenômeno. Mas a reflexão particular, enquanto professora, pesquisadora e escritora, feita sobre essas questões, ajudou-nos a tecer os comentários neste trabalho, nossas considerações, e nossa criação, todos frutos colhidos no percurso e caminhar com a pesquisa e que agora se tornam públicos. Tal como sugere a epígrafe, caminhamos com a pesquisa ao longo desse tempo, e ela foi nos submetendo enquanto a tecíamos no caminhar. Tornou-se ela própria uma experiência; e as questões que fizemos no início, adicionadas a todas as questões que foram se apresentando durante a investigação, permanecem abertas à reflexão, quando avistamos o ponto de parada de nossa pesquisa, como um caminho para continuar a ser percorrido. Nosso trabalho procurou assumir essa forma, ensaística, de quem tenta pensar algumas ideias, e poética, no sentido de criação, produção, de quem tentar criar

algo, no caso, textos narrativos sobre a experiência com a escola.

Além da tradicional pesquisa bibliográfica, dado o caráter teórico de nosso trabalho, procuramos uma aproximação dos métodos de escrita autobiográfica e autonarrativa (CATANI, et al., 1998; 2003; 2006), e antiautobiográfica (DAMIÃO, 2006; SEDLMEYER, 2011). Tais métodos contemplam diversas características deste estudo, como a reflexividade sobre as experiências, o engajamento pessoal na pesquisa, a vulnerabilidade e a rejeição de conclusões, com forte viés imaginativo-criativo. Marcas típicas também da pesquisa autoetnográfica, mais comuns nas pesquisas das ciências sociais. (RODRIGUES; GONZÁLES, 2015; SANTOS, 2017). O recurso a essa metodologia também nos auxilia na crítica aos discursos dominantes e hegemônicos, pois ela procura revelar o conhecimento de dentro do fenômeno.

Neste trabalho, os principais textos de Walter Benjamin a nos orientar são aqueles ligados aos temas da narração e da experiência. *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, texto fundante de nossas reflexões, que “adquiriu no Brasil uma pertinência especial em virtude das inúmeras formas de vida e de narrativa que perduram juntas na imensidão do país, desde os repentistas nordestinos até a lírica de vanguarda ou os romances urbanos contemporâneos” (GAGNEBIN, 2018, p. 10). Pois, nesse ensaio escrito em 1936, encontramos as principais definições de como o autor compreendia a narração e sua vinculação direta com a noção de experiência. Com a descrição das marcas fundamentais de uma experiência que é coletiva, e está em declínio, procuramos voltar o olhar para a educação escolar e verificar se em seu cotidiano, com suas exclusivas características, seria possível encontrar vestígios daquela experiência discutida por Benjamin, e de sua potencialidade a ser explorada e compartilhada em forma de narrativa, isto é, sua narratividade. Os vestígios, aos quais nos referimos aqui, são das condições básicas para a realização da experiência (*Erfahrung*) – no seu sentido coletivo do termo – conforme elenca Jeanne Marie Gagnebin em *Walter Benjamin ou a história aberta*<sup>3</sup>: a necessidade de uma comunidade de vida e de discurso, de atividades artesanais que unam gesto e palavra, e da vinculação a uma dimensão prática como na narrativa tradicional. Quais dessas marcas não estariam presentes, ainda que desgastadas, nas comunidades escolares, é a nossa principal questão.

Gagnebin (2013) destaca pontos essenciais para a compreensão da *Erfahrung* em Walter Benjamin e de seu potencial de formação, quando expõe a suposição, subjacente à experiência, de uma “tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra

---

3 Texto do prefácio às *Obras Escolhidas* de Walter Benjamin, de 1985, pela editora Brasiliense.

transmitida”, e que “desemboca também, necessariamente, numa prática comum”, pois as histórias narradas são escutadas e seguidas, não simplesmente ouvidas ou lidas. A narração, pressuposta na *Erfahrung*, oferece, portanto, histórias que “acarretam uma verdadeira formação (*Bildung*), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade” (ibid. p. 57-58). Desse modo, apresentamos nossa reflexão teórica em contribuição ao debate filosófico educacional em torno da palavra experiência, discutindo a “eficácia viva” da narração voltada ao ofício de professor. Pois, nosso trabalho de pesquisa se propõe a olhar e refletir, por meio da Filosofia da Educação, sobre o movimento do sujeito que em sua vida adulta e profissional escolhe voltar àquele espaço de tempo livre da infância, que é a escola (*skholé*), e assim observamos alguns elementos presentes na dimensão experiencial, ou existencial, dos tempos escolares e infantis que colaboram para que alguém escolha se tornar professor, e como tais elementos seguem incidindo cotidianamente sobre a sua prática. A pesquisa se fundamenta em teorias contemporâneas do campo da Filosofia da Educação, e nesse sentido, o resultado do trabalho tende a assumir uma forma ensaística, de reflexão teórica. Mas há também um resultado vinculado ao campo da poética, pois o problema a ser investigado, da infância e tempos escolares dos professores, emergiu também da experiência de escrita das próprias narrativas da pesquisadora, durante o processo, tornando-se ao mesmo tempo material de análise e resultado do trabalho, pesquisa acadêmica e criação literária.

A temática deste trabalho é, portanto, a infância e as experiências escolares dos professores, procurando responder às questões, onde começa a experiência de um professor, e o quê podemos encontrar ao partirmos em direção ao passado em uma disposição narrativa de nossas experiências dos primeiros anos na escola. Nossa hipótese é de que a narratividade das cenas da experiência escolar pode ter um efeito emancipador quando acionada, tanto para o professor-narrador quanto para sua comunidade de ouvintes e leitores. O potencial que as memórias da experiência têm de serem evocadas e compartilhadas por meio de narrativas (orais ou escritas) pode ser explorado como parte do processo defendido como formação continuada, na carreira docente. Nosso olhar, contudo, limita-se à reflexão mais cercana da prática docente, a qualquer tempo, desocupando-nos de uma elaboração de um programa ou propostas de formação.

Desse modo, apresentamos nosso percurso investigativo a partir da leitura de algumas obras de Walter Benjamin, e de nossa experiência criativa através das narrativas escritas, chamadas de cenas. Nossa pesquisa, ao longo do percurso, foi revelando-se mais a escrita de

um ensaio teórico e reflexivo, e, em sua face poética, a de uma mostra, que, por isso, não se ocupa de uma finalidade. Assim, encerra-se em si mesma enquanto experiência para a autora, ao passo que também se abre às interpretações, apreciações e desenvolvimentos que ela possa ter para seus leitores e observadores.

No primeiro capítulo, começamos por estabelecer alguns parâmetros e circundar alguns contextos em torno de nosso autor de referência, Walter Benjamin. Pela necessidade de melhor conhecer sua história de vida, para então compreender algumas de suas obras e conceitos, escrevemos um primeiro estudo sobre aspectos biográficos de nosso autor, e o próprio trabalho (anti)autobiográfico que ele realizou; por isso, ainda na segunda parte do primeiro capítulo, damos início à nossa análise de um recorte dentre tantas obras benjaminianas, e discorremos acerca de seus escritos sobre memórias de infância: *Rua de mão única*, *Infância em Berlim por volta de 1900*, e *A hora das crianças*, que incluem suas peças radiofônicas para o público infantil. O segundo capítulo dá início, então, ao tratamento do tema da experiência – depois desse prolegômeno, tal como funciona o primeiro capítulo, apresentando o autor e justificando nossa escolha, que é também por uma questão metodológica (ou estilística) e não só teórica, essa de sondar seus textos antiautobiográficos –, nesse momento da pesquisa procuramos expor nossas reflexões em torno do ensaio *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, a fim de colhermos percepções educacionais acerca da palavra experiência. No capítulo terceiro faremos novas considerações acerca do mesmo ensaio de Benjamin – que pode ser considerado o texto base de nosso trabalho –, desta vez, voltados ao tema da narração e da figura do narrador. Veremos como o próprio autor, que se dedicou em seus ensaios a pensar sobre o fim da experiência e o declínio da arte de narrar, do fim de um tempo em que narrar era uma faculdade humana inalienável, ele mesmo ironizou a própria ação da modernidade sobre a comunicabilidade, e teceu suas narrativas, contos e outros textos ficcionais. Dessas leituras e releituras dos escritos benjaminianos, e de outros textos de importantes comentadores que nos acompanharam em toda a reflexão, seja para lançar luz em nossa compreensão das leituras de Benjamin, seja para nos amparar na escrita filosófico educacional, nasceu este ensaio poético, e a escritura vertida em forma literária compôs o capítulo de número 4. O capítulo final foi dedicado a discutir a ideia de narração da vida da escola, finalizando o trabalho com o olhar mais detidamente voltado ao campo e à linguagem da educação. Nele discutimos a memória da experiência escolar infantil do professor em sua relação com o seu presente docente, como a memória do

professor pode contribuir em processos de autoformação, e, ao final, como as narrativas da experiência escolar podem se apresentar em defesa e elogio da escola.

A própria investigação, aliás, por gerar em si mesma uma experiência de escrita que se situa, para a pesquisadora, além da escrita objetiva e acadêmica, em muitas ocasiões colocou em suspenso todo método, e deixou-se estabelecer como acontecimento, como fenômeno que transforma e emancipa aquele que escreve sobre sua experiência, e que faz do gesto da escrita uma nova experiência; não a faz como mera técnica, em busca de objetivos pré-definidos, antes pretende abrir a perspectiva do estudo para além da racionalidade objetiva. Este trabalho considerou participar do risco de ensaiar as palavras e os verbos novamente, tal como propõe Jan Masschelein (2014, p. 21) em sua articulação da “filosofia como (auto)educação”, em que a pesquisa sobre o presente educacional se coloca como um gesto público de “exercício de pensamento” – recorrendo às considerações de Hannah Arendt (2009, p. 41, grifo da autora) em seu prefácio ao livro de ensaios *Entre o Passado e o Futuro* – exercícios cujo “único fito é adquirir experiência em *como pensar*”. Transformar as perguntas comuns em “nossas” perguntas, ou seja, perguntas que nos coloquem à prova, que nos dirijam ao presente e a nós mesmos nesse presente, aos problemas que esse presente nos coloca; não importando, ainda, o quanto esse presente nos exija olhar para o passado na busca por tentativas de respostas reconfiguradas no presente. Para Arendt (2009), a crise na educação está ligada à crise da tradição, ou seja, à crise de nossa atitude face ao âmbito do passado; e o problema é, justamente, como reivindicar a tradição necessária à educação, em um mundo que não é mais mantido por qualquer tradição. Tendo por ponto de partida esse exercício de pensamento no ensaio de Arendt, queremos propor a busca pela tradição necessária à educação no interior da própria escola, em sua linguagem, de seu meio. Por isso, antes de mais nada, esta é uma pesquisa *educacional*, que pretende buscar a língua da escola pela memória da escola, suas narrativas por ela mesma, pelas personagens de suas cenas, pelas reminiscências escolares da experiência.

Partindo de questões que emergem do campo educacional e se acercam de uma reflexão a respeito do ofício de professor, este estudo não procura apenas discorrer teoricamente acerca dos conceitos de experiência e de narração na obra de Walter Benjamin, mas também meditar sobre como o autor os demonstrou em alguns de seus escritos, tais como exercícios, ensaios, ou ainda, como um método (desviante e fragmentário que seja). Em síntese, queremos apresentar como determinadas marcas da teoria e da escrita benjaminiana

podem ser ensaiadas no trabalho de formação de professores, considerando tanto a formação inicial quanto o processo permanente de formação docente; formação que pressupõe, a princípio, um trabalho passível de planejamento, mas que também ultrapassa as prescrições curriculares e quaisquer outras previsões, pois acontece no errante humano campo da experiência.

Ressaltamos que nossa leitura e investigação dos textos de Benjamin são de quem procura pensar a partir de um saber e domínio que é o do educacional, *a priori*, e não puramente filosófico. Com isso queremos de antemão alertar para os limites que circunscrevem o nosso estudo, que se reconhece um estudo de Filosofia, contudo originado e voltado ao campo da Educação; realizado por uma pedagoga e pesquisadora em formação, que é, antes de tudo, uma professora das séries iniciais. Outro limite está no próprio recorte do tema, e no manejo de seletos textos de um pensador cuja obra, sabemos, é vasta e complexa, como procuramos demonstrar no primeiro capítulo. Destarte, sem ignorar a complexidade e mesmo o inacabamento da obra do autor escolhido como nossa principal referência, e a ampla gama de temas e assuntos sobre os quais se dedicou a escrever, arriscamos acessar fragmentos de seus trabalhos que nos ajudem a pensar a questão da experiência na escola.

## 1

**REMEMORAÇÃO E ANTIAUTOBIOGRAFIA EM WALTER BENJAMIN**

Neste primeiro capítulo, procuramos justificar a escolha por Walter Benjamin como autor de referência para nossa pesquisa sobre a narratividade da experiência escolar na prática de professores, através da abordagem de aspectos biográficos e de algumas de suas obras, sobretudo aquelas selecionadas como fonte para o nosso estudo. A escolha por discorrer acerca de elementos da biografia do autor pode parecer incomum, visto que trabalhos teóricos tendem a se debruçar tão somente sobre o conteúdo das obras, a menos que se trate especificamente de uma pesquisa biográfica, o que não é o nosso caso. Todavia, as informações sobre a vida de Benjamin aqui levantadas, tornaram-se fundamentais em nosso percurso, não apenas para compreender os aspectos teóricos que mobilizamos de seus escritos e nos quais amparamos nossa reflexão, mas também porque conferem sentido ao que estamos denominando como ensaio ou exercício narrativo na formação e prática de professores. O que tentaremos fazer levando em conta o estilo da escrita benjaminiana, tomado particularmente de sua produção ficcional<sup>4</sup> e de textos pautados em elementos autobiográficos, que, entretanto, são classificados por alguns comentadores como produções antiautobiográficas (DAMIÃO, 2006; SEDLMEYER, 2011) ou semificcionais (TIEDEMANN; SCHWEPPENHÄUSER, 2022).

Lançarmo-nos um pouco mais a fundo na biografia de nosso autor de referência tornou-se necessário, na construção deste trabalho, para melhor situar em sua obra a teoria da experiência e da narração; conceitos esses que constituem o núcleo de nossa pesquisa, que quer saber sobre a possibilidade de haver, ainda hoje, vestígios da experiência na escola, ou, de outro modo, se é possível verificar a escola como um lugar de experiências para a comunidade que nela convive, notadamente alunas(os) e professoras(es). Ainda que o ensaio *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* seja uma das principais referências para um primeiro contato com o pensamento de Benjamin a respeito da experiência e da narração, estes são temas recorrentes também em outras obras, mesmo que implicitamente. Considerando que seus escritos foram fortemente marcados pelos importantes

---

4 Quanto à produção ficcional de Benjamin, referimo-nos aos contos escritos ao longo dos anos vinte e trinta, alguns publicados em suplementos literários de jornais, outra grande parte publicada postumamente. Uma recente e inédita edição desse material em língua portuguesa possibilitou-nos a imersão na leitura, sobre a qual nos ocuparemos no terceiro capítulo, ao tratar o tema da narração.

e trágicos eventos históricos e políticos dados na primeira metade do século XX, e pelas próprias características que, por vezes, destacam Benjamin de outros autores, cuja vida plasmou significativamente suas obras, ponderamos ser fundamental adentrar em seu percurso de vida como intelectual, encontrar outras obras que contribuem para pensar o nosso tema, e então situá-las em certa cronologia da história pessoal do autor. Sabemos que sua trajetória foi não apenas impingida por assombrosos anos de Guerras Mundiais, como também frisada por incorporações em diferentes correntes teóricas – para não incorreremos numa interpretação limitante de que o autor tenha simplesmente mudado indefinidamente de uma base teórica à outra. Chamamos de incorporação, pois como afirma Jeanne Marie Gagnebin (2018), há uma imbricação ou simultaneidade de elementos teológicos e materialistas na obra de Benjamin.

Portanto, em que pese a brevidade de nosso registro a este respeito, o estudo biográfico foi ganhando relevância e se colocando como tarefa necessária, durante a construção do presente ensaio, pela própria análise teórica das noções de experiência e de narração na obra do autor. Ao observarmos, por exemplo, a maneira como Benjamin lidava com seus círculos de amigos intelectuais, tão distintos entre si, com sua determinação em manter-se como um pensador independente, desocupado em ceder a uma adesão total, reivindicada por um lado e outro de seus amigos, a uma determinada corrente teórica – seja o materialismo dialético, seja o judaísmo –, revela a imagem de um pensador que discute a experiência não como quem analisa de forma distanciada um conceito. Ou seja, ao aproximar vida e obra, a fim de melhor compreender o que Benjamin colocou em reflexão e teorizou no ensaio *O Narrador*, é possível encontrar novas camadas do que ele procurou demonstrar no texto. Sua entrega à experiência e busca pelo fenômeno, que podemos saber a partir dos fatos de sua vida, compõem como um cenário ou uma base sobre a qual podemos apoiar a noção de experiência, e, com isso, adentrar em uma compreensão do conceito, o que nos pareceu mais assegurado do que por uma convencional análise estritamente teórica, bibliográfica ou do discurso. Quanto ao tema da narração, o ganho em reflexão com o cotejo dos detalhes biográficos de nosso autor é ainda mais notório, pois encontramos em sua produção trabalhos exemplares da arte do contador de histórias, desde os contos ao trabalho nas rádios. Tais textos, em que o próprio autor figura como narrador, são sugestivos para o estudo do ensaio basilar de nossa pesquisa<sup>5</sup>, e por vezes se apresentam – segundo nossa interpretação – como, em primeiro lugar, certos modelos narrativos, enquadrados nas características que ele discute

---

5 Referimo-nos ao já mencionado ensaio *O Narrador*.

como um fenômeno comunicacional distinto do romance e da informação<sup>6</sup>; e, segundo, são textos que, em vez de colocarem o autor em contradição com sua própria teoria acerca do fim da narração tradicional, expressam a possibilidade de beleza que se abre a partir da extinção de algo, corroboram com seu argumento de que o ocaso da experiência tradicional de narrativa na modernidade não deve ser visto como decadência. A novidade capaz de ser anunciada no declínio daquela experiência de contar tradicionalmente uma história, Benjamin a demonstra em sua própria disposição e interesse, e notável habilidade inclusive, de escrever narrativas, sejam os contos, as memórias de infância – que são, por excelência, frutos de sua experiência –, sejam os textos interpretados nas rádios – que são escritos intrinsecamente ligados à expressão oral.

Ainda neste capítulo, após a abordagem biográfica de Benjamin, daremos início à nossa investigação sobre sua obra, procurando nesse primeiro momento compreender como o autor tratava a questão da memória, especialmente a memória da infância; não apenas conceitualmente como também na prática, em alguns de seus textos com lembranças de infância, narrativos e muito conhecidos por sua forma fragmentária, compostos por aforismos. Para tanto, nos concentraremos em três obras: *Rua de mão única*, *Infância em Berlim por volta de 1900*<sup>7</sup> e *A hora das crianças*, sendo esta última menos conhecida em nosso meio, recentemente editada em língua portuguesa, e que não se caracteriza pela forma aforística que compõe as duas primeiras; antes, trata-se de textos criados por Benjamin para serem por ele mesmo interpretados em dois programas infantojuvenis de rádio, textos em que aparece uma série de cenas e imagens de suas lembranças de infância em meio à temática histórica, especialmente da cidade de Berlim, cuja tônica é a contação de histórias.

Veremos com a pesquisa de Carla Milani Damião (2006) que mesmo trabalhos de Benjamin tratados como autobiográficos, como por vezes são classificados *Rua de mão única* e *Infância berlinense*, estes com efeito se apresentam distintos de uma autobiografia convencional, pois não respeitam cronologia, não transcorrem sobre as etapas da vida, do

---

6 Como veremos, especialmente, no segundo e terceiro capítulo deste trabalho.

7 Doravante *Infância berlinense*, tomando como referência a edição e tradução de João Barrento, *Infância berlinense: 1900* (BENJAMIN, 2022, p. 135-136). De acordo com os comentários de Tiedemann e Schweppenhäuser, essa inflexão do título corresponde à própria mudança do projeto, concebido inicialmente como crônicas, sob encomenda de uma revista da editora Rowohlt, e que depois foi se transformando em outra espécie de trabalho, como afirma o autor em uma carta a Jean Selz, de 21 de setembro de 1932: “uma espécie de recordações de infância, mas isentas de marcas demasiado individuais ou familiares. Uma espécie de tête-à-tête de uma criança com a cidade de Berlim por volta de 1900.” A escolha por traduzir “berlinense”, no lugar de “em Berlim”, e “1900”, em vez de “por volta de 1900”, procura dar conta dessa imagem social da infância berlinense que o autor quer retratar, em vez de uma imagem apenas de si mesmo, e a data, simplesmente “1900”, que procura transformar-se em época.

nascimento até a idade adulta, tampouco neles se emprega a palavra “eu” – máxima que Benjamin defendia sob o argumento de que assim se escreveria melhor que a maioria dos escritores de sua geração. Em vez da representação pessoal, privilegia-se o mundo dos objetos e imagens de lugares da cidade, como também os interiores, aposentos da casa e seus lugares intermediários, passagens, corredores e escadas; numa narrativa intermitente, composta por fragmentos e desistida da totalidade. O sujeito é então revelado pelo mundo das coisas, escondido em uma narrativa topográfica, um sujeito histórico e não a história de um indivíduo. Assim, o que se observa é um antissubjetivismo nesses escritos benjaminianos, ou, conforme Sabrina Sedlmayer (2011), um trabalho de antiautobiografia ou autobiografia negativa. Um importante destaque que Sedlmayer dá, tendo como referência Gagnebin, ao caráter fragmentário, descontínuo e inacabado desses escritos de Benjamin, é de que também se trata de um denso e rigoroso trabalho crítico e reflexivo, que a própria forma da obra impõe, e não como se a poeticidade dos fragmentos “favorecessem certa preguiça do pensamento” (GAGNEBIN, 1999 apud SEDLMAYER, 2011 p. 46). Gershom Scholem já escrevera acerca de “um caráter ao mesmo tempo fragmentário e final” dos textos de Benjamin, e que “Seu pensamento era muito condensado e inexorável na frequentemente excessiva brevidade da exposição. Assim”, recomenda Scholem, “estes trabalhos [...] precisam ser meditados” (1994, p 189). Isto é, a crítica e reflexão estão presentes, do menor aforismo ao mais longo dos textos, dentre esses escritos antiautobiográficos do autor, que tomamos para nosso estudo, reflexão e exemplo, a fim de suscitar não o indivíduo professor, mas o sujeito histórico professor. Um sujeito histórico professor que recolhe de sua experiência escolar infantil razões para assumir tal ofício, e que ao demonstrá-las em forma de narrativas, não conta apenas de si, conta também de uma história da educação – ainda que em pequenas cenas e imagens em fragmentos –, e conta tanto da história escolar burguesa e reconhecida, quanto da história escolar dos vencidos, silenciada pela história oficial.

Portanto, será também necessário se aproximar de uma compreensão a respeito da teoria da história de Benjamin, pois, a questão da experiência transmitida pela narração envolve um movimento entre memória e esquecimento – cuja origem na teoria benjaminiana é literária e se encontra em Proust, como veremos –, e que olha para o passado não como se este fosse um núcleo portador de uma “luminosidade ofuscante das origens”, antes este se apresenta em um “leque dos possíveis”, quer “tenham eles se realizado ou não” (GAGNEBIN, 2018, p. 60). Nosso plano, então, é partir da concepção benjaminiana de que a experiência

transmitida pela narração envolve um olhar para o passado como quem se abre aos possíveis esquecidos, passados possíveis que teriam feito de hoje diferentes futuros, ou – como escreve Michael Löwy (2005, p. 147) – uma concepção que dá acesso a “uma vasta arborescência de alternativas”. Por fim, tomar o estilo de escrita benjaminiana, em determinadas obras, como modelos de uma prática de escrita narrativa dessa natureza transmissível da experiência, um estilo de escrita que evoca em si mesmo todo aquele quadro teórico em que o autor comporta seu conceito de história, memória, experiência, narração. Nosso recorte, porém, será exercitar essa prática narrativa da teoria benjaminiana no âmbito das memórias escolares, especialmente as memórias infantis de escola de uma professora, autora desta pesquisa, indagando-nos, assim, sobre quais podem ser os elementos na formação do sujeito professor que a história da educação oficial não conta, escovando a contrapelo<sup>8</sup> a história da educação pública, e procurar resgatar no presente escolar o passado que lhe é próprio, não para guardá-lo ou conservá-lo, mas sobretudo para libertá-lo. Como escreve Gagnebin, “se o narrador rememora o distante, é para entregá-lo a uma salvação que significa, ao mesmo tempo, redenção (*Erlösung*) e dissolução (*Auflösung*) feliz.” (2014, p. 217).

### 1.1 Por que Walter Benjamin? — Alguns aspectos de sua vida e obra

*[...]o que desde o início fascinou Benjamin  
nunca foi uma ideia, foi sempre um fenômeno.*

Hannah Arendt<sup>9</sup>

Walter Benjamin, pensador judeu-alemão nascido em 15 de julho de 1892, em Berlim, que atravessou a Primeira Guerra Mundial, mas sucumbiu aos efeitos da Segunda Grande Guerra, suicidando-se em circunstâncias adversas ao tentar fugir da França pela fronteira espanhola, em Portbou, entre 26 e 27 de setembro de 1940. É um autor considerado – entre tantos perfis, do pensador esotérico até o inclassificável – como um filósofo da ruptura, ou um

---

<sup>8</sup> Benjamin usa essa expressão na tese VII de sua última obra, *Sobre o conceito da história*, de 1940. Ele afirma que para o historiador materialista se afastar de um processo de transmissão dos bens culturais que revelam a barbárie e os dominadores de hoje, “Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo.” (2012a, p. 245).

<sup>9</sup> In: *Homens em Tempos Sombrios*, 2008, p. 177.

pensador da crise. Hannah Arendt foi quem o considerou como inclassificável, do ponto de vista de sua produção intelectual, no belo ensaio sobre o amigo, *Walter Benjamin (1892-1940)*<sup>10</sup>, com quem conviveu no exílio em Paris entre os anos de 1936 e 1940. Na primeira parte do ensaio, Arendt (2008) escreve sobre a fama póstuma como o aparente quinhão dos inclassificáveis, argumentando que para determinar o trabalho de Benjamin seria necessário recorrer a uma lista de declarações negativas; afirma também que ele próprio raramente se preocupava em definir o que estava fazendo, e quando o fazia se considerava, antes de tudo, um crítico literário. Como pensador da crise, Beatriz Sarlo incentiva a reflexão sobre a atualidade desse autor, que parece autorizar uma entrada livre em sua obra, no corpo de seus textos, justamente pelo frequente caráter de inacabamento de seus trabalhos. “O caráter fragmentário dos escritos benjaminianos sublinha essa possibilidade de relação com sua obra: ler Benjamin cruzando-o por um atalho” (2015, p. 86).

Ora, em nosso ensaio poético filosófico, pode-se dizer que cruzamos a obra de Benjamin por um atalho com vistas ao campo da educação, apesar do próprio Benjamin não ter chegado a se tornar professor. Em 1925, teve sua carreira acadêmica abortada com uma tese de livre-docência rejeitada antes mesmo de ser submetida a exame (o trabalho, hoje aclamado, sobre a *Origem do drama barroco alemão*). São muitos também os elementos extraídos de suas correspondências e de trabalhos biográficos a seu respeito que demonstram a dificuldade com que Benjamin enfrentou as exigências do meio acadêmico. Bernd Witte escreve em sua biografia que, para Benjamin, “mesmo a sua solidão intelectual era mais importante do que o vínculo e a segurança institucionais, pois somente ela parecia lhe garantir um juízo crítico e independente.” (2017, p. 69). Hannah Arendt, que comenta de maneira bastante crítica a suspeita acadêmica que impediu o autor de alcançar sua *Habilitation*<sup>11</sup> na Universidade de Frankfurt, descreve “a rede inextricável tecida de mérito, grandes dons, falta de jeito e desventura em que foi apanhada sua vida” (2008, p. 172), como se houvesse uma marca característica em sua individualidade que também fosse responsável por afastá-lo da carreira docente. Segundo a autora, Benjamin “não conhecia o jogo. Nunca soube como tratar dessas coisas, nunca foi capaz de se mover entre tais pessoas”, e “Sempre que tentava se

---

10 O texto escrito por Arendt sobre Benjamin foi publicado em 1968 na coletânea *Homens em tempos sombrios*, e aparece na introdução do livro que ela editou com textos selecionados do autor, o *Illuminations*, cuja primeira edição é alemã, de 1965, e em 1968 foi editado também em inglês, por meio do qual se difundiu o trabalho de Benjamin nos Estados Unidos.

11 De acordo com a própria Arendt, a *Habilitation* é o primeiro passo na carreira universitária. Por meio dela Benjamin se tornaria *Privatdozent*, uma posição anterior à docência plena e que, naquele tempo, ainda não era remunerada.

adaptar e cooperar [...], as coisas certamente desandariam.” (ibid., p. 175). Despreocupado em definir o próprio trabalho, considerava-se antes de tudo um “crítico literário”; e mesmo nessa condição, teria repugnado a ideia de “se tornar um membro útil da sociedade” (ibid., p. 168). Scholem, por sua vez, afirma que Benjamin “sabia bem demais como e com que se joga nas disciplinas acadêmicas de filosofia e história literária”, ao tratar da retirada de seu trabalho para a livre-docência, mas também comenta que ele já havia “perdido o elo com a Universidade e com o modo de ela organizar a atividade de estudo”; e é igualmente curioso quando afirma, a partir do que pôde sentir em suas cartas, o “suspiro de alívio” de Benjamin com o fracasso da tese, embora aquelas “circunstâncias o devessem amargurar” (1994, p. 195).

Em sua vasta produção escrita, Benjamin não pôde concluir aquele que seria seu maior trabalho, hoje editado como *Passagens*, ao qual se dedicou durante os últimos treze anos de sua vida e de onde se originou a maioria dos escritos mais importantes desse período, com destaque para o ensaio *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica* (1936), as teses *Sobre o Conceito de História* (1940) e o próprio conjunto *Rua de mão única* (1928), que em muito se assemelha às *Passagens*, em seu constante convite à imaginação por meio de uma escrita fragmentária (TIEDEMANN, 2018). Por se tratar de um projeto inacabado, muito de seu conteúdo hoje publicado são rascunhos acerca dos quais não se pode ter certeza se seriam mantidos na versão final, e o volume de citações é surpreendentemente maior que as reflexões teóricas e aforismos do autor; daí certa dificuldade de se orientar no labirinto que a leitura dessa obra enseja. De acordo com Rolf Tiedemann (2018), em sua introdução à edição alemã das *Passagens*, de 1982, Benjamin procurou apresentar a história do século XIX nesse trabalho, porém não de maneira abstrata, e sim concreta, como um comentário da realidade; e assim se manifestava sua intenção filosófica primordial com o projeto, qual seja: desafiar a possibilidade de ser concreto em contextos histórico-filosóficos. Conforme Sarlo, ao apresentar a Paris do século XIX nas *Passagens*, Benjamin revela “um complexo artefato urbano examinado em suas dimensões materiais e simbólicas; não uma cidade, mas a espacialização do capitalismo e da arte moderna.” (2015, p. 27). Scholem, que foi extremamente crítico à amizade de Benjamin com Brecht, considerando a influência deste “funesta” e “catastrófica” sobre a produção daquele, e associou o início do trabalho nas *Passagens* a este vínculo do autor, teceu comentários um tanto redutores do valor da obra, ainda que considerado seu formato inacabado. Em 1963, Scholem escreveu que o projeto lhe

pareceu “como uma aventura autoliquidadora”, em que, mediante uma irrefutável união da filosofia da história e filosofia da língua, “os comentários do filósofo se tornaram redundantes”; um projeto que se provou “impraticável” (1994, p. 201-202). Entretanto, com a primeira edição organizada, em 1982, desse trabalho inacabado de Benjamin, acerca do qual “muitas lendas foram urdidas” e que não foi considerado na primeira publicação dos *Schriften*, em 1955, procurou-se “substituir os rumores sobre as *Passagens* pela obra propriamente dita” (TIEDEMANN, 2018, p. 13-14). Na concretude das descrições que o autor faz dos elementos urbanos, muitos temas são levantados, muitas *passagens*; e em face da obsolescência das sempre aceleradas invenções e inovações surgidas das forças produtivas do capitalismo, é como se Benjamin buscasse as marcas dos primórdios da modernidade, ao descrever não só o material e o concreto dos objetos, mas também ao extraí-los dos fenômenos mais insignificantes, ignorados e desprezados. Assim, em lugar dos conceitos surgem imagens (TIEDEMANN, 2018). Seus escritos sobre Baudelaire também compunham com o trabalho mais amplo das *Passagens*, e conforme o próprio Benjamin escreveu em seu *Curriculum vitae, Dr. Walter Benjamin*<sup>12</sup>, em julho de 1940, “é um fragmento de uma série de estudos que se propõem analisar a literatura do século XIX como instrumento para um conhecimento crítico desse período.” (2016, p. 10).

Essas breves considerações sobre as *Passagens* – ainda que esta não seja a obra de referência para a nossa pesquisa – são fundamentais para compreender outros trabalhos do autor, pois dão uma espécie de contorno para todo o modo de pensar benjaminiano, em sua forma de escrita fragmentária, em seu mergulho a regiões desconhecidas do passado a fim de construir uma teoria da história aberta (GAGNEBIN, 2012), em sua teoria crítica que, sim, deflagra o rareamento da experiência e a gradativa extinção da narrativa, mas que também aponta para a abertura, para a possibilidade de experimentar o que de novo e belo pode surgir das ruínas e do crepúsculo de determinadas formas e experiências, assistidos na modernidade.

Além das *Passagens*, outro livro inacabado que Benjamin deixou em esboços, são os relatórios, notas e curiosos caligramas a partir de suas experiências com o consumo de haxixe, realizadas entre o final dos anos vinte e início dos anos trinta. Participava com ele, em

12 Esse currículo – interessante material, até mesmo por ter sido escrito a poucas semanas de sua tentativa frustrada de deixar a França ocupada, em 1940 –, foi redigido por Benjamin a pedido de Adorno, no contexto burocrático do visto que o Instituto de Pesquisa Social estava providenciado para Benjamin imigrar para os Estados Unidos. Assim escreveu Adorno, em meados de julho daquele ano: “Estamos a fazer todos os possíveis para apressar a sua imigração para este país. [...] Seria muito importante para nós dispor de um currículo seu, juntamente com uma lista das suas publicações. Envie-nos ambas as coisas o mais depressa possível.” Cf. comentário de Tiedemann e Schweppenhäuser (adaptação de João Barrento) in: BENJAMIN, 2016, p. 271.

algumas ocasiões, Ernst Bloch, e dois amigos médicos eram responsáveis por certa supervisão científica de tais experiências, Ernst Joël e Fritz Fränkel, e que também faziam uso da substância; os quatro tomaram parte na autoria dos manuscritos que foram preservados. Bernd Witte destaca na biografia de Benjamin uma correspondência ao amigo Scholem, de 20 de julho de 1932 – em um momento de profundo cansaço e desespero que o acometeu, naquele contexto histórico de progressiva tomada do poder na Alemanha pelos nacional-socialistas –, na qual ele coloca lado a lado com seu grande projeto das *Passagens parisienses*, “um livro altamente significativo sobre o haxixe” (2017, p. 104). O próprio Scholem o menciona em sua obra *Walter Benjamin: a história de uma amizade* (1989), ao escrever que, ainda que lhe pedisse muita discrição nas correspondências sobre o tema, entre os planos não terminados de Benjamin estava um livro sumamente importante sobre o haxixe. O autor procurava registrar o “ganho cognitivo” em cada imersão e êxtase com aquelas experiências (WITTE, 2017, p. 101), que eram pautadas sobretudo na conversação, conforme escreve numa carta sem data a Gretel Adorno: “[...] a conversação atuava como fios que, num gobelino, dão cor ao céu ou trabalham a batalha representada em primeiro plano.” (BENJAMIN, 1984, p. 11). Na apresentação da edição brasileira, publicada em 1984 sob o título *Haxixe*<sup>13</sup>, Olgária Matos chama a atenção para o sentido das palavras do autor, “ter o que já se teve, viver o que já se viveu”, e afirma que “Sob o impacto do haxixe, o passado retorna de maneira involuntária, não como repetição do presente, mas como o único a improvisar o futuro.” (1984, p. 8). Scholem afirma que tal comportamento do amigo era totalmente congruente com a ideia de alcance da experiência genuína, e que Benjamin “desejava provar a relevância filosófica de tais percepções provindas de um estado alterado de consciência, no qual via mais do que simples alucinações.” (1989, p. 176). Recentemente, contamos com uma nova tradução para o português, de 2020, feita por Georg Otte, do conto *Myslowitz – Braunschweig – Marselha: História de uma embriaguez com haxixe*, que é apenas uma das peças a compor o livro que Benjamin pretendia sobre o tema. No conto, que descreve os efeitos do consumo de haxixe

---

13 Em que pese sua “tradução muito deficiente” (GAGNEBIN, 2018, p. 87), na primeira edição brasileira, traduzida da edição alemã, de 1972, foram publicados as notas, caligramas e os relatórios preservados, bem como os dois contos, muito semelhantes entre si, que Benjamin escreveu a partir do relatório de 29 de setembro de 1928. Esses dois textos ficcionais foram os únicos registros em torno de suas experiências com o haxixe que Benjamin teve publicados em vida. São eles, *Myslowitz – Braunschweig – Marselha*, pela revista *Uhu* em novembro de 1930, e *Haxixe em Marselha*, em dezembro de 1932, pela *Frankfurter Zeitung*. O primeiro, também foi publicado recentemente, em nova tradução, na “Coleção Walter Benjamin”, pela editora Hedra, em *O contador de histórias – e outros textos* (BENJAMIN, 2020, p. 135-147). Na tradução de João Barrento, primeira edição em 2013, pela editora Autêntica, também saiu o material com os protocolos das experiências com haxixe e a segunda versão do texto *Haxixe em Marselha*.

sobre um personagem, um pintor chamado Eduard Schelinger, em uma narrativa transmitida por Benjamin, estão implícitos alguns importantes elementos discutidos pelo autor em sua teoria crítica a respeito da narração; por exemplo, a ideia de que quanto melhor uma história é contada, mais profundamente ela é gravada na memória do ouvinte, podendo este retransmiti-la “de forma fidedigna” (BENJAMIN, 2020, p. 135).

Ademais de alguns textos de juventude – artigos como *Experiência* (1913) e seus primeiros trabalhos literários, em poemas – publicados na revista estudantil *O Começo*, que era editada em Berlim com o objetivo de difundir as teses idealizadas por Gustav Wyneken sobre reforma escolar<sup>14</sup>, Benjamin, infelizmente, assistiu a publicação e repercussão de uma mínima parte de seu trabalho intelectual, tanto o teórico quanto o literário. Dentre alguns, podemos citar o ensaio sobre *As afinidades eletivas, de Goethe* (1924), – que, ainda assim, teve sua publicação em uma revista destinada a um público bastante exclusivo<sup>15</sup>, organizada pelo grande poeta austríaco Hugo von Hofmannsthal<sup>16</sup>, que aprovou entusiasticamente o estudo, conforme conta Arendt (2008, p. 172), num momento em que Benjamin quase desistia de “encontrar quem o aceitasse”. Os textos de *Rua de mão única* (1928) foram publicados individualmente em cadernos culturais de jornais desde 1925, e reunidos depois em livro pela editora Rowohlt, com a qual Benjamin assinou contrato após o fracasso definitivo de sua carreira acadêmica. No mesmo ano de 1928 também foi publicado pela Rowohlt o livro sobre *a Origem do drama barroco alemão*, de sua tese rejeitada. Quanto ao seu caro livro *Infância*

14 Benjamin teve contato muito cedo com o programa de reforma escolar idealizado por Wyneken, desde quando seus pais o tiraram da escola pública secundária e o encaminharam para o internato rural Haubinda, na Turingia, que era dirigido por Paulus Geheeb e Gustav Wyneken. Benjamin esteve ligado ao Movimento da Juventude, liderado por Wyneken, até 1915, quando este em apoio à Primeira Guerra levou Benjamin a romper com suas atividades junto ao Movimento. Além da publicação de artigos na revista *O Começo*, em 1913, a pedido de Wyneken, Benjamin chegou a reorganizar o Departamento para Reforma Escolar em Freiburg, onde estudava filosofia. (WITTE, 2017).

15 Witte menciona que era do interesse do próprio Benjamin uma publicação nesses termos de exclusividade extrema, em uma revista cujo programa era “fundamentado em uma filosofia esotérica da linguagem”; e havia também uma intenção de melhor dirigir seu ataque à ideologia da escola de Stefan George, pois o ensaio *As afinidades eletivas, de Goethe* foi escrito em polêmica crítica ao trabalho de Friedrich Gusdolf (também sobre Goethe), que pertencia ao círculo de George (2017, p. 53). Nesse ponto, encontramos duas interpretações diferentes: Witte afirma que as intenções de Benjamin deram errado e que tanto Gusdolf ignorou a polêmica a ele dirigida, quanto não houve qualquer eco editorial do ensaio, que só foi conhecido no meio literário após a republicação em meados de 1950, já depois de sua morte. Arendt, por sua vez, no texto dedicado a Benjamin afirma que “foi exatamente o seu ensaio sobre Goethe que arruinou a única oportunidade de Benjamin para uma carreira universitária.” Ou seja, segundo Arendt, a primeira publicação do ensaio não apenas teve grande repercussão – ainda que restrita ao meio acadêmico – como sua escalada veemente contra Gusdolf, “o membro acadêmico mais proeminente e capaz daquele círculo”, o anunciou como alguém que pouco tinha a ver com a academia. Seja como for, o que se pode observar, ainda com Arendt, é o que “ocorre com frequência nos textos de Benjamin”: são “estudo[s] inspirado[s] pela polêmica”. (2008, p. 173-174).

16 Conforme Witte, o trabalho conjunto de Benjamin com Hoffmannsthal “promoveu excepcionalmente” o início de sua carreira como publicista e crítico literário. (2017, p. 53).

*berlinense*, no qual trabalhou entre 1932 e 1938, o autor não viu publicado integralmente (seu formato é semelhante ao de *Rua de mão única*, composto por aforismos e outros textos curtos), apenas parte das peças, que vendeu ao *Jornal de Frankfurt*, foi publicada em alguns números. De acordo com Erdmut Wizisla (2013, p. 17), no período entre 1925, com o malogro dos planos acadêmicos, até 1933, quando então partiu de Berlim para o exílio, outros de seus escritos como resenhas, traduções, “artigos sobre literatura alemã e francesa, sobre teoria literária, sobre filosofia e outras áreas”, chegaram a encontrar publicação em editoras, suplementos culturais e revistas alemãs “que eram garantia de qualidade”. A partir desses trabalhos, Benjamin foi reconhecido “como especialista, crítico, ensaísta, narrador e autor para o rádio”, ainda que o reconhecimento tenha sido restrito a um público erudito, ou, como classificou sua esposa Dora<sup>17</sup>, “apenas entre os editores judeus”. Entretanto, conforme conta seu biógrafo Witte, já durante o longo tempo no exílio, Benjamin enfrentou inúmeras rejeições por parte do meio editorial francês, da imprensa comunista – com quem tinha contato através de Asja Lacis<sup>18</sup> –, na qual viu ser negado pela revista moscovita *Literatura Internacional* seu trabalho *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* (1936), assim como das editoras e revistas judaicas – em tentativas por intermédio do amigo Scholem –, sendo que a amplamente difundida *Revista Judaica*, tendo encomendado de Benjamin um trabalho sobre Kafka a propósito do décimo aniversário de sua morte, pagou-lhe muito mal e publicou apenas uma parte do texto, com cortes até a metade de seu conteúdo original.

Passaram-se muitos anos após a morte de Benjamin para que seus escritos saíssem da gaveta e fossem publicados. O principal exemplo são as famosas teses *Sobre o conceito da História*, cujo manuscrito – junto a outros textos – foi entregue pelo autor, ainda sem título, à amiga Arendt, em setembro de 1940, dias antes de cometer suicídio. Benjamin pediu à Arendt que entregasse o trabalho a Adorno, em Nova York, para onde ela se encaminhava em seu exílio e ele também deveria prosseguir em seguida, pois ainda aguardava o visto por parte do Instituto de Pesquisa Social (YOUNG-BRUEHL, 1997; COELHO, 2020). Outros materiais, como os manuscritos das *Passagens*, Benjamin confiou a Georges Bataille, que os conservou na Biblioteca Nacional em Paris (WITTE, 2017). Ainda assim, grande parte de sua produção

---

17 Walter Benjamin foi casado com Dora Pollak (nascida Dora Kellner, e antes de Benjamin foi casada com o jornalista Max Pollak) de 1917 a 1929, e se divorciaram em 1930, após um longo processo que durou sete anos. (WITTE, 2017).

18 Asja Lacis (1891-1979), atriz e dramaturga letã, comunista combativa e famosa por dirigir um teatro proletário para crianças. Benjamin a conheceu no verão de 1924 em Capri, com quem viveu um romance e a quem atribuem a influência ao pensamento marxista do autor. Ela foi quem apresentou Benjamin a Brecht. (WITTE, 2017).

intelectual, sobretudo dos últimos anos de sua vida, permaneceu desconhecida até 1955, ano em que seus escritos reunidos (*Gesammelte Schriften*) foram editados por Adorno, e lançados em 21 volumes; e, depois, já em 1966, Adorno e, desta vez, em companhia de Scholem, publicaram uma seleção das correspondências (*Briefe*), (SCHOLEM, 1994; TIEDEMANN, 2018). Outro dos esforços de publicação póstuma foi empreendido pela própria Arendt, que em meio a discórdias mantidas com Adorno teve suas notas a respeito das teses *Sobre a filosofia da história* ou *Teses histórico-filosóficas* – que era como a autora chamava o último trabalho de Benjamin – omitidas quando da publicação dos *Schriften* em 1955. Arendt queria contribuir com as notas, pois durante o convívio em Paris o autor chegou a discutir com ela suas reflexões nesse que foi o último texto em que trabalhou. A biógrafa de Arendt, Elizabeth Young-Bruehl, conta da preciosa ligação biográfica e intelectual entre os dois pensadores, que atravessou a própria morte de Benjamin e perdurou até o final da vida e trabalho de Arendt: “Em 1968, por lealdade ao amigo morto, Arendt editou um volume em inglês, *Illuminations*, e escreveu uma introdução para ele. Trabalhava no segundo volume, *Reflections*, na época da própria morte em 1975” (1997, p. 167).

Hoje, a abundância de pesquisas e referências à obra de Walter Benjamin é notável, e sua fama por vezes está associada a modismos e, até mesmo, a uma identificação afetiva, considerando sua trajetória marcada pelo exílio e pelo suicídio. No prefácio de 2018 para a nova edição do livro de Jeanne Marie Gagnebin, *Walter Benjamin: os cacos da história*, a autora comenta como desde a primeira publicação desse seu pequeno livro<sup>19</sup>, em 1982, Benjamin veio se tornando uma nova referência entre estudantes, professores e artistas. Para ela, tal identificação afetiva pode ser apressada, mas é também associada a questões inevitáveis, como a dos refugiados, por exemplo. E aponta para a necessidade de interpretações com maior radicalidade, no lugar das tantas melancólicas e complacentes que já foram feitas, em inúmeros trabalhos, acadêmicos ou não. Scholem também escreveu, ainda em 1963, a respeito do desafio de ler e interpretar a obra do autor:

[...] muito se tem escrito sobre Benjamin; algumas coisas tolas e mesquinhas. Ele tinha muito de enigmático e insondável em sua estrutura mental para não provocar tais fatos. E os mal-entendidos de seus críticos teriam, certamente, sido uma fonte de diversão para ele que, mesmo nas horas mais brilhantes, nunca abandonou sua postura de pensador esotérico. Muito corretamente, Adorno afirmou sobre ele: “O que Benjamin dizia ou escrevia soava como se tivesse nascido do mistério; sua força derivava da

19 Trabalho precursor, a propósito, pois se tratou de uma das primeiras publicações sobre Walter Benjamin no Brasil. A primeira edição brasileira das *Obras Escolhidas*, por exemplo, é de 1985.

evidência”. (1994, p. 187).

Como observamos até aqui, a errância de Benjamin em sua carreira de filósofo, escritor e crítico literário é impressionante. Tal como afirma Arendt (2008), sua falta de jeito era má sorte. Por outro lado, é possível notar certa ligação entre algumas convicções do autor, expressas como um eixo comum em boa parte de seus textos, e o percurso errático ou vagueante de sua vida. As amizades – ou como podem ser chamadas, as *afinidades eletivas*<sup>20</sup> – que Benjamin guardava com diversas personalidades que passaram por sua vida (Gershom Scholem, Ernst Bloch, Asja Lacis, Bertolt Brecht, Theodor Adorno, Hannah Arendt, para citar alguns) dão a ver a notável diversidade que marcava suas relações, a abertura à pluralidade com que ele se dispunha em sua circulação social, pois são substanciais as diferenças de pensamento, do posicionamento político e intelectual de vários nomes que compunham seu círculo de amigos, mesmo considerando as diferentes fases da vida que partilhou com cada um deles. Segundo Gagnebin (2018), os amigos de Benjamin eram os mais heterogêneos possível, e eram não apenas distantes intelectualmente entre si, como reclamavam de Benjamin um posicionamento mais aderido, menos hesitante, cada qual ao seu círculo; censuravam supostas insuficiências teóricas nos trabalhos de Benjamin e responsabilizavam os outros amigos por isso. Apesar de tantas disputas, tendo sido a da oposição da teologia judaica ao materialismo a mais significativa delas, Benjamin permaneceu autônomo em seu pensamento, e o que lhe atribuíam como hesitação, nos parece ser, com efeito, uma liberdade de pensamento; por caminhos heterodoxos, certamente, mas sempre atrelado a um senso agudo de crítica em seu trabalho. Ainda de acordo com Gagnebin (2018), desde a juventude Benjamin cultivou uma atitude política com um interesse vivo pela discussão e uma desconfiança igualmente viva em relação à concretude dos ideais discutidos. Com seu pensamento independente, em cuja originalidade coube durante toda a sua vida uma “dupla relação com o marxismo e o judaísmo”, Benjamin mantinha uma distância teórica que parecia apontar para “os perigos em que incorre um movimento político ao querer realizar a qualquer preço aquilo que define o objetivo último de sua luta, seja a sociedade sem classes ou a Nova Jerusalém” (ibid., p. 31). Note-se ainda, que a aproximação do autor com o marxismo se deu mais tarde, depois do ápice da Revolução Russa, e, segundo ele, não foi tanto por uma “convicção de ter encontrado a verdade”, mas muito mais pela “insatisfação, a aversão

20 Conforme escreve Maria Francisca Pereira Coelho (2020) em sua pesquisa sobre a amizade entre Arendt e Benjamin, recorrendo aos fatos históricos e biográficos que uniu os dois autores judeus-alemães no exílio em Paris, e ao conceito de *afinidades eletivas* para tratar da aproximação intelectual entre eles, especialmente quanto à concepção da história e da modernidade.

mesmo, em relação à ciência literária tradicional de sua época”. Como vimos, muito cedo em sua carreira, bem antes de conhecer Asja Laxis, Brecht, e o pensamento marxista, Benjamin já procurara caminhos desviantes “da produção acadêmica reinante, da ‘saturação da ciência burguesa’, como registra seu livro sobre o barroco alemão” que a própria academia recusou (ibid., p. 40). Essa experiência de recusa e, por assim dizer, de desencaixe, se deu mesmo mais tarde, com a primeira versão do ensaio sobre Baudelaire, recusada por Adorno e o Instituto de Pesquisa Social, assim como o ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, de 1936, que teve de ser reformulado<sup>21</sup>.

Destacamos ainda, seu conceito de crítica, que tinha como base sua interpretação do romantismo alemão, tal como o trabalhou em sua tese de doutorado, em que, sumariamente, “criticar significa desenvolver a reflexão que já se encontra na obra”<sup>22</sup>, ideia que o acompanhou por toda a sua trajetória – como veremos no próprio ensaio sobre o tema da narração, de 1936 –, mesmo tendo vivido grandes mudanças e viradas em seu percurso intelectual. Tal embasamento em um conceito de crítica que não é destrutivo, que pressupõe um acabamento ou refinamento da obra, parece-nos ainda coerente com sua recusa, mesmo depois do contato com o pensamento marxista, em julgar o valor de um texto ou de uma obra, até mesmo seu valor revolucionário, tomando como partida as posições políticas e os interesses de classe de seu autor, conforme aponta Gagnebin (2018). Outro conceito, ou palavra, que orientou muitos de seus escritos ao longo da vida, é a ideia de experiência, que em um artigo escrito em sua juventude foi por ele mobilizada de forma distinta de como o fez em seus ensaios dos anos trinta, porém ele próprio comenta que permaneceu fiel a si mesmo, e que o termo serviu de sustentação em muitos de seus trabalhos<sup>23</sup>. A própria adesão – a seu modo – ao materialismo histórico e dialético, a partir de 1924, talvez seja o maior exemplo das grandes buscas de Benjamin pela experiência e pelo fenômeno (como escreveu Arendt no trecho selecionado na epígrafe), cujo contato trouxe-lhe renovação e “o desejo de não mais mascarar de modo antiquado os elementos atuais e políticos no meu pensamento”, antes, “desenvolvê-los ao extremo”, e “de modo experimental”, conforme conta em uma carta a Scholem. Nessa correspondência de dezembro de 1924, Benjamin conta ainda como tais

21 A primeira versão do ensaio sobre Baudelaire foi *A Paris do Segundo Império na obra de Baudelaire*, duramente criticada por Adorno, em nome do Instituto, e que se recusou a publicá-lo. A segunda versão, então, foi *Alguns temas da obra de Baudelaire*. Tanto esse ensaio quanto *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* fazem parte da obra maior e inacabada das *Passagens*. (Cf. GAGNEBIN, 2018).

22 Cf. LAVELLE in: BENJAMIN, 2020, p. 264. A respeito de sua tese de doutorado, de 1919, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, veremos melhor no capítulo 3 desta dissertação a análise de Patrícia Lavelle acerca do conceito de crítica que acompanhou Benjamin em seus trabalhos.

23 Cf. nota do tradutor Marcus Vinicius Mazzari in: BENJAMIN, 2009, p. 21.

sinais comunistas eram sintomas de uma mudança que envolvia deixar para trás o trabalho de exegese literária das obras alemãs, e que passaria a desenvolver “uma ‘política’ *a partir de mim mesmo*” (WITTE, 2017, p. 71, grifos nossos). Arendt também aponta para a singularidade do amigo nessa adesão ao materialismo histórico em um curioso trecho de seu ensaio de 1968, ao escrever que “Benjamin foi provavelmente o marxista mais singular já produzido por esse movimento que, sabe Deus, teve seu quinhão completo de excentricidades.” (2008, p. 176). Nessa fase de desenvolvimento de uma política a partir de si mesmo, originaram-se os fragmentos que compõem *Rua de mão única*. Sua última obra, as teses *Sobre o conceito da História*, escrita muito tempo depois, aponta também para essa singularidade de seu materialismo histórico. De acordo com Löwy,

sua relação com a herança marxista é altamente seletiva e passa pelo abandono – mais do que pela crítica explícita ou por um ‘acerto de contas’ direto – de todos os trechos da obra de Marx e Engels que serviram de referência às leituras positivistas/evolucionistas do marxismo: progresso irresistível, “leis da história”, “fatalidade natural”. (2005, p. 147).

Esse pensar a partir de si mesmo – atitude que sempre o acompanhou, a do pensador independente – fez com que Benjamin se separasse do materialismo ortodoxo, pois sua afirmação política radical era a de que não apenas a humanidade carecia de salvação da exploração dos processos sociais e econômicos, mas igualmente a natureza; e que era preciso, assim, atribuir ao proletariado o controle da relação entre natureza e humanidade (WITTE, 2017). Nessa radicalidade da política de Benjamin ainda podem ser encontrados vestígios de seu messianismo, isto é, de seus ideais da juventude. Não obstante tenha se mantido crítico ao materialismo de Benjamin, chegando a afirmar que “sua fé marxista possuía um pingote de ingenuidade” e que suas opiniões traduzidas para a linguagem do materialismo histórico eram “as de um teólogo abandonado no reino profano” (1994, p. 198, 200), Scholem descreve as teses sobre o conceito de história, de 1940, como “novas e corajosas ideias de longo alcance, com as quais o materialismo histórico era colocado sob a proteção da teologia.” (1989, p. 219). Gagnebin é certa em sua crítica, já em 1982, a respeito de como se debateram – e ainda o fazem – em torno da obra de Benjamin, como se para este houvesse “um túmulo erigido para defender interesses divergentes” (2018, p. 15), e assim o fez também Scholem na forma como opôs o materialismo benjaminiano à teologia judaica. De toda maneira, ainda segundo Witte, naquela radicalidade da política de Benjamin é possível reencontrar vestígio de seu messianismo:

na reversão imediata na qual a catástrofe histórica da Primeira Guerra Mundial é interpretada como garantia da salvação futura. [...] Benjamin reivindicava menos ação política do que reconhecimento do momento correto para a intervenção salvadora, ou seja, o desvelamento do *caráter ambivalente da crise*, na qual estão presentes ao mesmo tempo um altíssimo perigo e uma possibilidade de salvação. A “política” de Benjamin tem como objetivo a produção desse saber da intervenção. (2017, p. 73, grifos nossos).

Tal caráter ambivalente da crise é o mesmo percebido em seus argumentos acerca do fim da experiência coletiva e do conseqüente declínio da arte de narrar, pois, aliás, sua crítica à modernidade não é sinônimo de condenação ou decadência. Para Benjamin, seria insensato considerar as mudanças advindas de um fenômeno que vem de longe e que está ligado às forças produtivas, como um sinal de decadência, e menos ainda de decadência moderna (como se houvesse uma marca decadente inerente à modernidade). A partir dessa ambivalência da crise é possível encontrar novidade na extinção, uma nova beleza no que desaparece. No caso da singularidade de seu pensamento político, é possível a intervenção justamente no momento mais crítico, isto é, considerar a crise como oportunidade, ruptura, momento de decisão – tal como se observa em Arendt:

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]. Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade por ela proporcionada à reflexão. (2009, p. 223).

Chama-nos a atenção a vinculação entre elementos da teoria de Benjamin e alguns fatos e escolhas que cercaram sua vida, pois revela uma coerência exemplar entre pensamento e ação que, talvez, seja até mais marcante do que os desfortúnios pelos quais passou. O que não quer dizer, contudo, que sua experiência intelectual não tenha sido conflituosa, como, por exemplo, aponta Susana Kampff Lages, o autor era marcado por elevada consciência da “duplicidade de sua origem pessoal e intelectual (judeu e alemão)”, para a qual foi “incapaz de fixar uma origem unitária e segura”, mantendo-se então “num movimento de errância contínua”, exemplificado em sua própria experiência do exílio (2007, p. 115, grifo da autora). Lages também defende a melancolia em Benjamin como um motivo constante e como “um denominador comum que acompanha o encontro entre as concepções místico-teológicas da

primeira fase com o engajamento político marxista da segunda” (ibid., p. 101). Gagnebin (2018, p. 75-76) defende que os fracassos afetivos, políticos e profissionais de Benjamin não se devam, talvez, a uma falta de sorte pessoal, antes a uma falta de sorte que atinge a muitos, com fracassos que “significam e denunciam os entraves para uma possível felicidade, num mundo onde o primado da produção capitalista conduz à destruição do ser vivo”. Reforça, ainda, a figura do pensador independente, que “tentou elaborar uma posição crítica sem obedecer a uma única doutrina”, e que seu suicídio se impôs como “uma conclusão” por não ter conseguido escapar “aos conflitos e perigos de sua época”, nem “pôde fazer frente a um inimigo mais forte”. Em seguida, a autora reproduz um belo poema de Brecht<sup>24</sup> escrito quando soube da morte do amigo, que, como ela observa, “resume com discrição as dificuldades dessa luta” contra uma falta de sorte que é bem mais que pessoal:

*A Walter Benjamin, que se suicidou  
Quando estava fugindo de Hitler*

Extenuação era a tática que te aprazia  
Sentado à mesa de xadrez na sombra da pereira.  
O inimigo que te desalojou dos teus livros  
Por gente como nós não se deixa extenuar.

A maneira singular como desenvolveu suas ideias, em escritos que nem sempre foram reconhecidos, destaca-se ao longo de uma vida que se dispôs a muitas mudanças, e que apesar disso, permanecia fiel a si mesmo, pensava por si mesmo, e pagava o preço por isso, até com a própria vida. Pois, como observamos a partir da leitura do livro de Scholem (1989) e também de uma carta de Arendt a este após a morte de Benjamin, de 17 de outubro de 1941, que parte de sua dificuldade em encontrar novo exílio depois da tomada de Paris, foi também resultado de uma indecisão de para onde prosseguir diante da insegurança de sustento. Tanto em Jerusalém, sob convites do amigo Scholem, quanto em Nova York, para trabalhar junto ao Instituto de Pesquisa Social, com Adorno e Horkheimer, havia insegurança quanto à remuneração. No caso de Nova York, mais que a temeridade histórica de Benjamin em relação à recepção de seus trabalhos pouco ortodoxos por parte do Instituto, parecia haver também uma resistência ao modo de vida estadunidense. Arendt escreve assim num trecho de sua carta a Scholem: “Seu horror pela América era indescritível, e já então dizem que ele havia comunicado a amigos que preferia uma vida mais curta na França a uma mais longa nos

---

24 É possível encontrar, em outra tradução, este e mais outro poema de Brecht a respeito da morte de Benjamin, in: *Benjamin e Brecht: História de uma Amizade* (WIZISLA, 2013, p. 306-307).

Estados Unidos.”<sup>25</sup> No livro sobre sua amizade com Benjamin, Scholem escreve sobre a decisão final do amigo:

[...] é evidente que Benjamin muitas vezes cogitou da possibilidade de suicídio e o preparou. Estava convencido de que uma outra guerra mundial significaria uma guerra pelo gás e traria consigo o fim de toda a civilização. Assim, o que aconteceu finalmente, depois de cruzar a fronteira espanhola, não foi um ato irracional surpreendente, mas algo que ele havia preparado interiormente. (1989, p. 221).

Ou seja, até mesmo as circunstâncias e o momento de sua morte foram pautados pela autonomia de um pensador independente.

Por isso elegemos Benjamin como autor de nossa referência; ele que, fiel a si mesmo dentre tantas reflexões, procurou tanto em vida, como *acontecimento*, quanto a desenvolveu em seus trabalhos, a ideia de experiência. Cremos que a tecitura dessa palavra em seus ensaios, bem como sua expressividade nos contos e narrativas, é a que mais proximamente pode iluminar nossas tentativas de pensar a experiência escolar. Nessa escolha por um autor cujo reconhecimento de sua obra foi sumamente póstumo, esperamos também situar este trabalho dentre as “corajosas tentativas políticas de reafirmar a necessidade de lembrar os mortos para viver melhor o presente.” (GAGNEBIN, 2014, p. 11).

## 1.2 A memória da experiência infantil — Extratos de *Rua de mão única, Infância berlinense* e *A hora das crianças*

[...] escreve, em retrospecto, sobre sua infância, particularmente, sobre a percepção que a criança tinha.

Jeanne Marie Gagnebin<sup>26</sup>

Ao examinarmos a questão dos vestígios da experiência no cotidiano escolar, ou, posto de outro modo, ao procurarmos uma percepção ou perspectiva educacional do termo

25 In: *Walter Benjamin está morto*, organização de Gustavo Racy, editora Sobinfluencia, 2020, p. 140.

26 In: “O trabalho de rememoração de Penélope”, *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*, 2014, p. 230.

*Erfahrung* empreendido por Benjamin, o processo da pesquisa acabou por nos conduzir a outros textos do autor. Como já anunciado, este trabalho se pretende um ensaio teórico e também narrativo, tenciona apresentar ao debate a respeito da formação e prática de professores algumas elaborações teóricas de Walter Benjamin e também exercícios narrativos a partir de seu, digamos assim, corpo teórico e estilo literário. Assim, antes de adentrarmos no núcleo de nossa pesquisa, experiência e narração, convém iniciar por essas considerações sobre a memória, que é o meio para “a prospecção do passado”, o meio por onde se pode acessar a experiência. Os percursos em parte da obra de Benjamin, que nossa pergunta inicial nos fez tomar, demonstraram a marca antissubjetivista de seus escritos de memória – ainda que com sutileza enigmática, cujo estudo de pesquisadores de sua obra nos ajudou a esclarecer – e como essa para ele funciona revelando o lugar do passado no presente, em que “uma verdadeira recordação deve, portanto, também, fornecer uma imagem daquele que se recorda”. Mas essa imagem do que se recorda não diz respeito à sua individualidade, pois a recordação deve se revelar tal como “um bom relatório arqueológico”, que indica não apenas “as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram penetradas anteriormente” (BENJAMIN, 2012b, p. 246). Esse fragmento, que citamos, é de *Imagens do Pensamento*, chamado “Escavar e recordar”, e é o primeiro a nos guiar por essa compreensão de Benjamin em torno da memória, na especificidade com que ele trata o gesto de rememorar, comparando a ação daquele que se lembra ao escavar do arqueólogo. Os fatos, nessa comparação, nada mais são que as camadas do solo, eles em si não recompensam a escavação; já os objetos encontrados são as imagens recordadas, “desprendidas de todas as conexões mais antigas”. Para o autor, “certamente é útil avançar em escavações de acordo com planos. Mas é igualmente indispensável a enxada cautelosa e tateante na terra escura.”, ou seja, o esquecimento opera em conjunto com o lembrar.

Logo, para Benjamin, esse que parece ser um movimento pendular entre memória e esquecimento é a atividade de rememoração, que não significa a contínua repetição de uma lembrança que está viva e sempre à superfície da memória, pronta para ser dita, antes, envolve se dispor ao que não se lembra, abrir-se àquilo de que já se esqueceu, do que não se tem mais conta. Por isso, a rememoração, precisamente ilustrada na atividade de escavação, refere-se a uma “ética da ação presente”, a uma exigência sobre um passado não contado que as circunstâncias do tempo presente fazem, tal como afirma Gagnebin (2009, p. 39). Tratando-se, portanto, de “estranhas ressurgências do passado no presente”, rememorar não importa

apenas como atividade de resgate de um passado esquecido, mas sobretudo como forma de ação sobre o presente, pois “A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente.” (ibid., p. 55). Esse trabalho benjaminiano de esquadrihar o rastro da memória na atividade de rememoração, envolve, segundo a tradição filosófica e psicológica, manter juntas as noções da “presença do ausente e a ausência da presença”, isto é, uma tensão entre a “presença do presente que se lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente” (ibid., p. 44). Assim, tanto a imagem de um gasto objeto do passado recuperado em uma escavação arqueológica, como a própria ideia de rastro deixado por quaisquer formas guardadas (e, portanto, esquecidas) na lembrança, falam de uma “Riqueza da memória, certamente, mas também” de sua “*fragilidade*” (ibid., p. 44, grifo da autora).

A necessidade de nos debruçarmos também sobre o tema da memória nos levou a essa outra parte da obra de Benjamin, os textos ditos autobiográficos, e que especificaremos mais adiante as características de cada um, pois nenhum deles se encaixa propriamente nos atributos comuns de uma autobiografia. São eles: *Rua de mão única*, *Infância berlinense*, e as narrativas radiofônicas *A hora das crianças*. Tais trabalhos se aproximam das características de uma narrativa, com peculiaridades da escrita benjaminiana, em que a dissertação se converte subitamente em história, e vice-versa, com a constante conexão entre teoria e ilustração narrativa – conforme escreve Flávio Di Giorgi (2009). Os dois primeiros, mais característicos dos aforismos, passam por imagens de memórias da infância (interessam-nos sobretudo aqueles vinculados ao escolar); o terceiro refere-se a narrativas escritas especificamente para o meio radiofônico, condicionadas, por exemplo, à cronometragem do tempo de leitura adequada ao tempo do programa no rádio, e associadas, pela temática, especialmente às memórias infantis de Benjamin sobre Berlim, mas algumas também perpassam outros temas.

O primeiro trabalho selecionado, *Rua de mão única*, o autor escreveu e dedicou a Asja Lacis<sup>27</sup>, o segundo, da *Infância berlinense*, dedicou ao filho, Stefan<sup>28</sup>. As narrativas para o

27 Para além do romance que viveram, Benjamin e Lacis trabalharam juntos, intelectual e politicamente, tendo ela contribuído para o trabalho radiofônico do autor e ele também a ajudou com a escrita de um programa para teatro infantil que ela pretendia desenvolver em Berlim; ainda que o texto tenha sido avaliado como incompreensível em sua primeira versão, conforme conta Lacis em seu livro de memórias (MOTA, 2020; BENJAMIN, 2009). A proximidade dos dois é assunto bastante explorado na biografia de Benjamin, como também em aspectos teóricos de suas obras ligadas à infância, como o comprova sua dedicatória de *Rua de mão única*.

28 Com Dora, Benjamin teve um filho, Stefan, que nasceu em Berna (Suíça) em 11 de abril de 1918 e faleceu em Londres, em 1972.

rádio, a princípio, parecem não ter sido objeto de muito apreço do autor, consideradas mais como “trabalho de ganha-pão” e que lhe impunha, por vezes, “questões nebulosas” para resolver, conforme destaca Tiedemann das correspondências de Benjamin com o amigo Scholem<sup>29</sup>. Não obstante, esse apanhado de textos, nos quais Benjamin se dirigia às crianças, nos chama a atenção para o fato de como o autor, que se ocupou em alguns de seus ensaios sobre o declínio da experiência na sociedade, por uma perda de nossa capacidade de narrá-las e intercambiá-las, como procurou ele próprio contrariar esse curso de mudanças aparentemente impostas pela modernidade, fazendo emergir, de sua escrita, certo compromisso com o gesto artesanal da narração, para com as próprias memórias da experiência, em conexão com o seu presente e com a infância daquele período. Os comentários de Witte, por sua vez, são bastante positivos acerca da atividade de Benjamin como radiojornalista, e conta que entre Berlim e Frankfurt ele criou 85 programas, não somente as peças destinadas às crianças e jovens, mas também palestras sobre grandes nomes como Hebel, Brecht e Kafka. Afirma, ainda, que esse trabalho desenvolvido por Benjamin nas rádios

[...] não era de modo algum uma simples atividade paralela com o propósito de ganhar dinheiro. Pelo contrário, sendo um dos pioneiros desse novo *medium*, ele elaborou aí as experiências que o possibilitaram formular uma teoria da obra de arte não aurática nos grandes ensaios da época do exílio. (2017, p. 93).

Notamos nesses três trabalhos específicos de Benjamin uma disposição narrativa, uma abertura ao que se passou, que parece bastante mobilizada pelos afetos de sua vida pessoal (a relação com Asja Lacis; com o filho, Stefan) e por suas inquietações com as mudanças em curso no seu presente histórico, exploradas no convívio intergeracional não apenas com o filho, a quem dedicou *Infância berlinense* – trabalho que seu biógrafo chamou de “sua obra mais pessoal” (WITTE, 2017, p. 106) –, mas também em relação aos jovens ouvintes de seus programas de rádio. Scholem faz uma análise bastante elucidativa de *Infância berlinense*, ao apresentá-la como o ideal de uma obra de “narrativa filosófica”, cujos movimentos exigidos pela memória, de profundidade, relaxamento e, ao mesmo tempo, resistência, se combinam à limpidez cristalina do texto, “uma prosa que somente poderia ter sido concebida na mente de um filósofo que se tornou um contador de histórias”. Acrescenta, ainda, que “sob a contemplação da memória, sua filosofia se transmuta em poesia.” (1994, p. 186). Entretanto,

<sup>29</sup> Cf. Tiedemann em sua nota à edição alemã, de 1985, das narrativas radiofônicas de Walter Benjamin (2015, p. 7).

podemos ressaltar para mais de seu caráter poético pautado na memória, um trabalho que “se abre às dimensões involuntárias, diria Proust, inconscientes, diria Freud, da vida psíquica”, que envolve a lembrança, certamente, mas é inseparável “da vida do esquecimento”. (GAGNEBIN, 2013, p. 74).

Na biografia de Benjamin encontramos preciosos detalhes sobre o contexto em que o pensador se pôs a trabalhar nas peças de seu tão sonhado pequeno livro, *Infância berlinense*<sup>30</sup>. Witte explica como “surgiram os primeiros textos curtos em prosa” por volta de agosto de 1932, logo após um período de crise e “balanço desesperado”, observado em uma correspondência a Scholem, de 26 de julho de 1932, entre outras cartas de despedida encaminhadas a amigos próximos, tendo chegado a elaborar seu testamento, enquanto assistia aquela progressiva tomada do poder pelos nacional-socialistas. Ainda que permaneçam incertas as razões de Benjamin ter desistido do ato suicida naquela ocasião de 1932, após anúncios e preparativos minuciosos, o que nos desperta interesse é a análise que Witte faz desse momento do autor em que a *Crônica berlinense* se transforma em a *Infância berlinense*. Pois, ainda em outubro de 1931, Benjamin tinha se comprometido com a revista *O Mundo Literário*<sup>31</sup> para entregar uma crônica a cada trimestre, acerca de sua infância em Berlim; porém, logo em abril de 1932 ele deixou Berlim para uma temporada de três meses em Ibiza, e ainda que continuasse a trabalhar em suas anotações, apenas parte desse trabalho foi finalizado<sup>32</sup>. Como em seguida Benjamin começou a trabalhar de forma independente nos escritos fragmentários de *Infância berlinense*, após a experiência crítica vivida em 1932,

30 Conforme apontam Rolf Tiedemann e Hermann Schweppenhäuser no comentário traduzido e adaptado na edição de João Barrento (2022, p. 134), a “*Infância berlinense* é provavelmente o caso editorial e filológico mais complexo de todos os textos de Walter Benjamin”, pois são conhecidas cinco versões diferentes do conjunto de textos, até uma descoberta mais recente de um manuscrito datilografado de 1938, encontrado em 1981 por Giorgio Agamben, na Biblioteca Nacional de Paris. Esse exemplar é chamado de “versão de última mão”, pois nele consta essa indicação feita por Benjamin, além de uma nota prévia sem título, trinta textos e mais dois no apêndice (as versões anteriores, por exemplo, continham 41 textos) e ainda um índice com a ordem das peças. As diferenças entre as versões, sobretudo quanto à inclusão ou não de algumas das peças, mais a distância no tempo com que se foi tendo acesso a elas, são alguns dos fatores que resultaram em tantas edições e traduções distintas, como é o caso, em língua portuguesa, da primeira edição de 1987 pela editora Brasiliense, e da primeira edição de João Barrento, de 2013, pela editora Autêntica. De todo modo, e apesar dessa “versão de última mão” ter sido “a única em que o número e a ordem dos textos foram definitivamente fixados por Benjamin” (2022, p. 140), consideramos o conjunto dos 41 textos, nas duas edições em português, ao fazermos a seleção de alguns para nossa discussão, sendo que dos oito que elegemos, quatro não constam na “versão de última mão”. Quanto à tradução, nossa pesquisa tampouco ficou prejudicada, pois na edição de João Barrento, que apresenta a obra *Infância berlinense* tal como na versão mais recente, a “versão de última mão”, também constam os textos retirados por Benjamin do precioso manuscrito encontrado por Agamben.

31 Revista semanal que pertencia à editora Rowohlt, com quem Benjamin assinou contrato em 1925, após o fim de sua carreira acadêmica, e que teve grande importância na publicação dos trabalhos do autor. O renomado escritor Hofmannsthal teve papel fundamental na indicação de Benjamin à editora. (WITTE, 2017).

32 Em 1970 esse conjunto de textos foi editado por Scholem sob o título *Crônica berlinense* (WITTE, 2017).

Witte aponta para uma evidente proximidade entre a experiência fundamental que determina a forma do livro e a experiência fundamental da morte. A transformação, então, das crônicas em “expedições individuais às profundezas da memória”<sup>33</sup>, tornou o texto

algo descontínuo, procurando reproduzir em sua forma breve o momento místico do instante, do relembrado da infância como do vivido, no qual aquele que se recorda se apropria de seu passado. [...] A escrita das suas memórias de infância sinaliza assim para Benjamin o final de uma época na história de vida e, igualmente, o final de uma época na história do mundo. (2017, p. 105-6).

Scholem, do mesmo modo, relaciona o período crítico de Benjamin em 1932 com a transformação de seu trabalho das crônicas, enfatizando a distância que o autor tomou de uma produção autobiográfica:

Assim transcorreram apenas três meses, críticos decerto, entre a sua *Berliner Chronik* de Ibiza e a nova *Berliner Kindheit*, não mais simplesmente autobiográfica, mas guiada por uma concepção poético-filosófica, que trouxe uma nota nova à sua criatividade. (1989, p. 188).

Com algumas das imagens evocadas em *Rua de mão única*, *Infância berlinense* e *A hora das crianças* pretendemos seguir a trilha de nossas investigações sobre os conceitos, reflexões e imagens tecidos por esse autor que nos inspira a pensar a experiência da infância, especialmente a experiência da escola, e a ousar também viver no presente uma experiência de escrita narrativa que rememora e se abre ao obscuro e esquecido. É importante notar que o próprio Benjamin teve uma experiência escolar conturbada, o que nos conta o trabalho biográfico de Witte e também o atestam alguns dos fragmentos de *Infância berlinense*. As primeiras vivências do autor com a educação formal foram no ambiente doméstico com aulas particulares em um pequeno grupo de filhos de pais ricos, tendo passado a frequentar uma instituição escolar apenas aos dez anos de idade, em 1902, na divisão ginásial da Escola Imperador Frederico. Na escola secundária chegou a repetir um ano, no período em que estudou no internato rural Haubinda, para onde seus pais decidiram transferi-lo após verem-no por três anos lidando mal com o sistema de educação pública na Escola Imperador Frederico. Adoecia com facilidade e o deixavam perplexo as medidas coercitivas da escola, e mesmo o

---

33 Palavras de Benjamin em uma carta a Scholem, de 26 de setembro de 1932, em que menciona pela primeira vez o projeto de *Infância em Berlim por volta de 1900*, e escreve-lhe também o que seria o lema desse livro “Ó Coluna triunfal tostada ao fogo / Com açúcar de inverno dos dias da infância”. (SCHOLEM, 1989, p. 188). Na edição traduzida por João Barrento, baseada na última versão de *Infância berlinense*, esses versos aparecem na epígrafe das “Palavras prévias” de Benjamin para o livro; e, segundo nota, eles teriam feito parte de seus escritos sob o efeito do haxixe. (2022, p. 69).

fato de se perceber integrante da massa dos seus colegas. Ainda assim, retornou à Imperador Frederico em 1907, onde passou pelo exame final do ensino médio em 1912, então aos 20 anos. Sua participação no movimento estudantil pela reforma escolar durante a juventude se explica por essa trajetória escolar cheia de percalços na infância, cujos fragmentos de imagens se dão a ver em *Infância berlinense*, onde “Doença, atrasos, desatenção são as tentativas impotentes da criança para escapar dessa coação.” (WITTE, 2017, p. 19).

Ao descrever a infância de Benjamin, Witte ao mesmo tempo discute a forma como o autor, em seus escritos das imagens mnemônicas de *Infância berlinense*, escreveu como quem procurava rastrear “na proteção de sua infância grão-burguesa, o germe da aniquilação na qual o século XIX deveria perecer, em meio à guerra e à inflação.” (2017, p. 12). Witte ressalta que Benjamin, ao mesmo tempo em que “encontrou na escrita a força para a evasão de seu meio original”, não esteve às voltas com assuntos privados em seus escritos de *Infância berlinense*, antes procurou orbitar em torno da constituição social do indivíduo-criança no meio judaico grão-burguês antes da virada do século XIX (ibid., p. 13). As “pequenas imagenzinhas”<sup>34</sup>, como se refere Benjamin às peças que compõem seu livro, são inspiradas em Proust, na obra *Em busca do tempo perdido*<sup>35</sup>. Contudo, de acordo com Witte, a continuidade, prevista em Proust, do indivíduo da alta burguesia, na obra de Benjamin é quebrada em face da situação-limite de ameaça que ele vive, no plano individual, bem como a observa contra povos inteiros. Segundo o biógrafo, tais fragmentos de lembranças do autor não operam em nenhuma chave psicológico social a respeito de sua socialização primeira; antes, funcionam como emblema de que a experiência social da infância pode ser idêntica à do adulto que a rememora na escrita. Da mesma forma que os textos mnemônicos tratam de uma relação ambivalente da criança com sua família, também o demonstram no seu relacionamento com a cidade de Berlim e com a escola. A estrutura das imagens, por sua vez, encontram-se “além da intensidade das lembranças individuais”, antes, reconstroem-se na “densidade de uma memória pessoal e coletiva”, pois “a criança que, na lembrança do adulto, fala ‘eu’, está aberta [...] às dimensões mais amplas do inconsciente e do político, inaugurando a descrição de uma subjetividade irreduzível à particularidade de um menino singular.” (GAGNEBIN, 2013, p. 77, 89).

34 BENJAMIN apud WITTE, 2017, p. 105.

35 Entre 1927, quando recebeu o convite de uma editora alemã, e 1933, quando deixou definitivamente a Alemanha, Benjamin trabalhou na “tradução da grande obra romanesca de Marcel Proust”, apesar de só três volumes terem sido publicados antes da ascensão nazista, em Berlim (1927) e em Munique (1930). Cf. BENJAMIN, 2016, p. 9. Segundo Detlev Schöttker (2017), Benjamin realizou a tradução em parceria com Franz Hessel.

Encontramos essa mesma linha de argumentos no interessante estudo de Carla Milani Damião (2006), em que a autora denomina um antissubjetivismo em Benjamin e lida com a hipótese de que *Infância berlinense* seja um escrito antiautobiográfico. Na tese em que discute filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin, *Sobre o declínio da “sinceridade”*, Damião destaca o movimento antiautobiográfico de Benjamin no escrito em questão, pois afirma haver uma inversão do propósito da transparência e um esforço de construção literária que justamente subverte a forma tradicional de autobiografia. Para além dos elementos comumente observados sobre esse trabalho de Benjamin, como a ausência do emprego do pronome “eu”, e a própria ausência de uma estrutura cronológica tradicionalmente empregada em relatos autobiográficos, interessa-nos especialmente a constatação de que a narrativa do autor sobre a sua infância seja feita por meio de fragmentos, privilegiando o mundo dos objetos e das imagens, no que Damião chama de leitura ou narrativa topográfica, não só das ruas e bairros de Berlim, mas também dos interiores e aposentos da casa onde morou quando criança, com destaque para lugares de passagem, como corredores e escadas. A intermitência da narrativa e a desistência da totalidade são fundamentos do pensamento benjaminiano que interessa ao nosso exercício narrativo. Nos escritos de *Infância berlinense* há uma negação ao sujeito individual e, por outro lado, uma afirmação do sujeito coletivo e histórico, como descreve Witte, trata-se de um trabalho “característico do método do antirromance de formação materialista de Benjamin” (2017, p. 13). Semelhante é a hipótese de Gagnebin, sobretudo ao analisar a passagem que o autor faz da *Crônica* para a *Infância berlinense*:

Benjamin desiste pouco a pouco da forma autobiográfica clássica que segue o escoamento do tempo vivido pelo autor, [...] para concentrar-se na construção de uma série finita de imagens exemplares [...]. São igualmente finitas porque o “eu” que nelas se diz não fala somente para se lembrar de si, mas também porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo. [...] o que faz a sua força é que elas também são *imagens políticas* e, inseparavelmente, *imagens do inconsciente*. (2013, p. 80, grifos nossos).

O próprio Benjamin escreveu, no que hoje está traduzido como “Palavras prévias” – uma nota sem título acrescida ao manuscrito descoberto mais recentemente, de 1938 –, que nesse trabalho ele procurou

seguir a irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas sim de necessário e social.  
O resultado foi que os traços biográficos, que se revelam mais na

continuidade do que na profundidade da experiência, recuam completamente para um plano de fundo nessas tentativas. E com eles as fisionomias – tanto as da minha família como as dos companheiros de escola. Procurei, pelo contrário apoderar-me das imagens nas quais se evidencia a experiência da grande cidade por uma criança da classe burguesa. (2022, p. 69-70).

Altamente significativo, ainda, como ele prossegue a nota, apontando para um tipo de inversão no sentido desse seu trabalho, que não seriam imagens “presas a formas pré-definidas” de “recordações de uma infância”, como se o seu trabalho tivesse um intuito de registro histórico e biográfico. “Pelo contrário, as imagens da minha infância na grande cidade talvez estejam predestinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores.” (ibid.). A respeito dessa inflexão de Benjamin, ao longo de todo o processo em que a *Crônica berlinense* se transformou nesse trabalho singular de imagens sociais que constitui a *Infância berlinense*, Tiedemann e Schweppenhäuser afirmam o quanto foi “importante, porque abre todo o espaço que, aqui como noutros lugares da obra de Benjamin, vai do conceito de ‘vivência’ (*Erlebnis*) a categoria mais ampla de ‘experiência’ (*Erfahrung*).” (ibid., p. 135). Os próprios comentadores acima, classificam os escritos de *Infância berlinense* como “textos semifictícios” (ibid., p. 134), que parece portar um sentido semelhante ao que estamos trazendo – nas referências de Damião e de Sedlmayer – como textos antiautobiográficos. Ainda na *Crônica berlinense*, Benjamin escreve assim:

Mesmo quando muito extensas, lembranças nem sempre constituem uma autobiografia. E o presente texto com toda certeza não é uma autobiografia, nem mesmo para os anos berlinenses, que é o único assunto de que tratamos aqui. Pois a autobiografia tem a ver com o tempo, com o seu transcurso, e com aquilo que constitui o fluxo contínuo da vida. Mas aqui se trata de um espaço, de momentos e daquilo que é descontínuo. Pois ainda que meses ou anos sejam evocados aqui, isso se dá na forma em que eles ocorrem no momento do rememorar. (BENJAMIN apud SCHÖTTKER, 2017, p. 173).

Igualmente acontece com os aforismos e textos de *Rua de mão única* – o belo trabalho com o qual se inicia o ciclo da produção materialista do autor –, construído a partir de imagens alegóricas cujo intuito não é enaltecer um sujeito clássico individual, como se se tratasse de peças autobiográficas, mas antes, por meio da alegoria, apontar para o sujeito revolucionário, ainda que este se situe nas ruínas e desintegração típicas da modernidade (WITTE, 2017, p. 72, 83). Além de guardar semelhanças com o trabalho das *Passagens*, pois, de fato, Benjamin pretendia que este fosse um projeto subsequente ao *Rua de mão única*, conforme escreve em uma carta a Hofmannsthal: “[...] o livro deve muito a Paris, é uma primeira tentativa de escrever a minha relação com essa cidade. Tenciono continuar com um

segundo livro, a que chamarei ‘As Passagens de Paris’”; antes, também escreveu a Scholem que “as ‘Passagens de Paris’ tratarão precisamente daquilo a que um dia, ao ler *Rua de mão única*, aludiste: conseguir dar a concreticidade extrema de uma época” (BENJAMIN, 2022, p. 123-124). Nessas correspondências, Benjamin não só demonstra a ligação de ambos aqueles trabalhos, como dá a tônica materialista à qual o livro foi se acercando ao longo dos anos em que o escrevera<sup>36</sup>, como aparece nesse outro trecho de sua carta a Hofmannsthal, de quem ele sabia que “dificilmente poderia esperar compreensão pela sua virada para o marxismo”:

É precisamente nos seus elementos mais excêntricos que este livro é, se não troféu, pelo menos documento de uma luta interior cujo objeto se poderia resumir nas seguintes palavras: captar a atualidade como o *reverso do eterno na história* e tirar uma impressão dessa face escondida da medalha. (ibid., p. 123, grifos nossos).

Podendo ser considerado o primeiro teórico a buscar a reabilitação da alegoria na época moderna, em oposição ao símbolo e sua totalidade harmoniosa de uma antiguidade idealizada, Benjamin emprega, em *Rua de mão única*, suas imagens alegóricas em termos de crítica ao capitalismo moderno, que consumou a desvalorização do mundo aparente (GAGNEBIN, 2018). É a recusa de uma imediatidade da obra – ainda de acordo com Gagnebin (2018) – que caracteriza a teoria da alegoria em Benjamin, fundamental em seus escritos desde o estudo da *Origem do drama barroco alemão* até os ensaios sobre Baudelaire. A modernidade, como época de decadência, está melhor caracterizada pela alegoria do que pelo símbolo, pois aquela se traduz por uma deficiência de nunca se bastar para falar de si, ela sempre recorre a um sentido que lhe é exterior. Desse modo, tal como a modernidade nos chega por meio de fragmentos e ruínas, assim se apresenta o sujeito, esfacelado e incapaz de reunir os cacos e dar-lhes um sentido totalizante. Mesmo assim, para Benjamin, é preferível a fragmentação com a qual se trabalha a crítica em uma alegoria, pois esta “é uma imagem mais precisa da existência do que o mundo falsamente intacto do símbolo.” (WITTE, 2017, p. 52). A reabilitação da alegoria “permite igualmente estabelecer uma articulação entre seus textos exclusivamente filosóficos sobre a linguagem ou sobre a história e seus escritos de crítica literária e jornalista.” (GAGNEBIN, 2013, p. 31). Mas o que importa, sobretudo, é que a “verdade da interpretação alegórica consiste neste movimento de fragmentação e de

---

<sup>36</sup> Desde 1924, passando pela primeira publicação dos textos reunidos em livro, pela editora Rowohlt em 1928, até meados de 1932, quando se tem notícias por uma carta a Gretel Adorno de que Benjamin retomara “a forma de apresentação da *Rua de mão única* para uma série de outros motivos que se prendem com os mais importantes desse livro”. Dessa retomada, tais adendos foram incluídos posteriormente, na edição organizada por Adorno, nos *Schriften* (Escritos), como *Imagens de Pensamento*. (BENJAMIN, 2022, p. 124).

desestruturação da enganosa totalidade histórica.” (ibid., p. 43).

Comentamos brevemente a seguir, alguns fragmentos selecionados de *Rua de mão única* e de *Infância berlinense* que exemplificam esse modo de escrita narrativa de Benjamin, que no rememorado da infância não apenas se apropria de seu passado, como também esboça contornos bastante gerais sobre uma experiência que é coletiva, não de apenas um só indivíduo. Procuramos nos deter nos textos, ou peças, que se voltam para a temática do escolar, pois este é o nosso maior interesse, refletir e narrar não a infância, de uma forma ampla, mas trazer à memória um recorte específico do que foi vivido da infância na experiência da escola. É curioso notar que alguns dos fragmentos se assemelham entre uma obra e outra, quase se repetindo – movimento esse bem comum nos trabalhos do autor, que acaba reproduzindo trechos com pequenas reformulações, ou até de maneira idêntica, em trabalhos diferentes<sup>37</sup> –, sendo que em *Rua de mão única* o texto aparece em terceira pessoa, pois se trata de uma crítica política direta, através de imagens alegóricas, “onde o efêmero e o eterno coexistem mais intimamente” (BENJAMIN apud GAGNEBIN, 2013, p. 37). É interessante a habilidade do autor em expor, pela rememoração dos mesmos fatos de sua vida particular, uma crítica política direta, e, mesmo quando os apresenta de maneira pessoal, o faz representando toda uma classe em seu determinado período histórico.

Iniciamos nossa pequena seleção de peças de *Infância berlinense* com “O jogo das letras”<sup>38</sup>. Nele Benjamin descreve as saudades<sup>39</sup> que sente de um material para formação de palavras que usava quando criança, e afirma como aquele hábito de jogar com aquelas plaquinhas formou aptidões decisivas para sua existência: a leitura e a escrita. É bela a maneira como o autor descreve o material, assim chamado, jogo das letras:

37 Um exemplo bem conhecido dessa repetição de sentenças encontra-se entre os ensaios *Experiência e Pobreza* (1933) e o *O Narrador* (1936), e alguns trechos também aparecem num conto, que é anterior aos ensaios, *O lenço* (1932).

38 Na edição e tradução de João Barrento, este é um dos textos retirados por Benjamin da “versão de última mão”; mas consta ao final do livro – junto com o comentário de Tiedemann e Schweppenhäuser, responsáveis pela edição original alemã mais completa das obras do autor –, e o título, na tradução de Barrento, é “A caixa de leitura” (BENJAMIN, 2022, p. 149).

39 A palavra “saudades” aparece na edição traduzida por José Carlos Martins Barbosa, pela editora Brasiliense (BENJAMIN, 2012b, p. 106). Na tradução de João Barrento, para a editora Autêntica, a palavra que aparece é “nostalgia” (BENJAMIN, 2022, p. 149). Em que pesem as considerações de Gagnebin (2018) a respeito dos problemas de tradução da edição pela Brasiliense, optamos por manter a referência àquela versão, especialmente pelo uso da palavra “saudades”, que, mesmo sendo uma palavra em língua portuguesa de difícil correspondência em outras línguas, consideramos que “nostalgia” pode ter uma conotação pejorativa ou negativa, enquanto “saudades” inspira não necessariamente um padecimento, mas um contentamento ou alegria pela lembrança do que não se tem mais.

Acomodavam-se elegantes no atril inclinado, cada qual perfeita, e ficavam ligadas umas às outras segundo a regra de sua ordem, ou seja, a palavra da qual faziam parte como irmãs. Admirava-me como tanta modéstia podia coexistir com tanta magnificência. Era um estado de graça. (2012b, p. 106).

Para além do fato de que, muito provavelmente, a experiência de Benjamin com o jogo das letras tenha se dado no espaço doméstico, talvez no pequeno grupo com o qual partilhou suas primeiras experiências de educação formal, e ainda que tenha sido na escola, chama-nos a atenção como o autor atribui essa tenra vivência em sua memória aos hábitos e aptidões mais imperiosos de sua vida adulta. É como se a saudade do vivido determinasse algo no presente, ainda que ela repouse no esquecido, e seja uma saudade da qual não somos sequer capazes de nos dar conta. Ainda assim, o esquecido é pesado, carregado, prenhe de vestígios de hábitos perdidos. Vemos, portanto, como dessa cena com um objeto da infância Benjamin mescla imagens de sua experiência infantil com meditações no presente, sobre o próprio ato de tentar recuperar o esquecido, de ter saudade e de encontrar na lembrança um hábito que, por ter sido parte integrante de sua infância, perdurou até a sua vida adulta. Desde suas peças radiofônicas, escritas antes de *Infância berlinense*, é possível notar esse traço fundamental do pensamento de Benjamin acerca do peso da memória infantil sobre a formação adulta: “costuma acontecer conosco, quando ficamos mais velhos: as coisas que mais dão certo são aquelas que amávamos e planejávamos desde mais cedo.” (BENJAMIN, 2015, p. 54). Em “O jogo das letras” é evidente a afirmação do autor de como buscamos em nosso ser adulto aquele que fomos quando criança, pela saudade que as lembranças despertam. Notável, também, a hábil maneira com que Benjamin passeia, em um só fragmento de sua infância, da reflexão e do ensaio às descrições de imagens e expedições nas lembranças, fazendo surgir a imagem como exemplo à reflexão. Observamos o caráter argumentativo já antes da cena, pois assim ele inicia o texto:

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido. (ibid., p. 105).

A argumentação de Benjamin no fragmento “O jogo das letras” também nos remete à sua inspiração, como vimos, na obra de Proust, *Em busca do tempo perdido*. Ainda assim, o que lhe inspira é certa ideia contrária, não a da síntese impossível de uma rememoração

integral, mas a da atuação do esquecimento para preservar a saudade do vivido. Em seu ensaio *A imagem de Proust*, o autor trata da diferença entre uma vida vivida (como de fato foi) e a vida rememorada, tecida pelo trabalho da reminiscência, isto é, pela atuação involuntária da memória (traduzida por Benjamin do termo proustiano *mémoire involuntaire*). Logo, o mais importante para o autor que rememora não é o exato daquilo que viveu, antes o tecido da rememoração. E esse tecido, em alusão ao trabalho de Penélope<sup>40</sup>, é feito do duplo movimento, de lembrar e esquecer. Benjamin então questiona se não estaria a memória involuntária de Proust muito mais próxima do esquecimento do que da rememoração, num “trabalho de reminiscência espontânea, em que a rememoração é a trama e o esquecimento a urdidura” (2012a, p. 38), e como esquecemos quando estamos despertos, seria assim o oposto do trabalho de Penélope, e não sua cópia. “Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Em cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós.” (ibid.). Benjamin escreve ainda que “O procedimento de Proust não é a reflexão,” – que é o que parece ser seu trabalho nas peças de *Infância berlinense* – “mas a presentificação” (2012a, p. 47). Tal ideia de presentificação nos remete ao “choque do resgate do passado” de que trata o autor em “O jogo das letras”, que além de ser tarefa impossível, seria danoso para a compreensão desse elemento traduzido como saudade. A saudade, a partir desse texto, parece ser uma marca fundamental do gesto rememorativo, funcionando como um vestígio, transpassado ao mesmo tempo por memória e esquecimento.

A respeito desse fragmento, Witte afirma: “Desse modo, constrói-se a criança como escritor na imagem dialética; o escritor assegura-se, na infância, da origem de sua própria atividade” (2017, p. 15). O que, conseqüentemente, nos leva a pensar e a indagar, tomando nosso tema da infância dos professores, sobre o quê de nossa docência está assegurado na infância, como lá podemos encontrar as origens de nossa atividade de educar? Em uma busca, contudo, não individual, não como quem procura motivos particulares nas histórias de vida individuais pela escolha do magistério. Antes, tentando uma empresa certamente impossível de ser obtida em resultados definitivos, mas que seja capaz de dar alguns contornos ou

---

40 Personagem da *Odisséia*, esposa de Ulisses, que aguardou por longos anos o retorno de seu esposo da Guerra de Troia, enquanto era importunada por pretendentes que queriam com ela se casar. O episódio com seu conhecido ardid foi que ela prometera aos pretendentes que quando terminasse o trabalho que estava tecendo, uma mortalha para seu sogro, então se decidiria por um dos pretendentes. Mas, durante a noite, Penélope desmanchava o trabalho que tecia durante o dia, adiando, assim, sua promessa.

exemplos coletivos das experiências de um sujeito histórico que escolhe se tornar professor.

Muito semelhante à evocação que Benjamin faz de sua ocupação de escritor quando adulto no rememorado de sua infância em “O jogo das letras”, são as sugestivas imagens da peça “A escrivaninha”<sup>41</sup>, também em *Infância berlinense* (2012b, p. 120-122). Nesse precioso texto o autor descreve sua escrivaninha<sup>42</sup> de quando era criança, prescrita pelo médico junto com os óculos, pois era míope; e este lugar “junto à janela logo se tornou meu recanto favorito”. Na série de descrições bastante detalhadas que Benjamin faz, não só do móvel como dos materiais que ali guardava, e também das atividades com as quais ali se distraía. Esse fragmento é um dos que chamam a atenção para as resistências do autor, na infância, para com a escola. Ao descrever os variados materiais que tinham lugar na escrivaninha, Benjamin faz questão de citar com destaque seus passatempos e coleções de selos e cartões-postais, mas também menciona a merendeira, sua pasta e os livros de que precisava na escola. É impressionante como detalha a exigência da capa feita de papelão azul para os livros, e o regulamento acerca dos cadernos e seus respectivos mata-borrão. A decalcomania é um exemplo de seus passatempos prediletos, que ele descreve longamente no texto, e afirma que “era assim que sempre encontrava um pretexto de adiar os deveres de casa.” De toda maneira, demonstra o prazer que o tomava a lição de rever os “velhos cadernos, dotados agora de um valor especial, que era o de eu tê-los resgatado do domínio do professor”. A escrivaninha como seu recanto favorito e protegido, ainda que guardasse, “sem dúvida, certa semelhança ao banco escolar”, retirava o poder, ou suspendia-o temporariamente, da figura do professor, aquele poder expresso nas correções dos cadernos. “Agora deixava o olhar recair sobre as correções ali registradas em tinta vermelha, e um prazer sereno me tomava. [...] Com outro espírito e com a consciência mais tranquila eu podia perder horas na escrivaninha tratando dos cadernos e dos livros escolares”.

O mais interessante desse fragmento é a maneira como Benjamin retrata a escrivaninha como uma “couraça”. Ela não lhe apraz apenas por ser seu espaço de brincadeiras, quando escreve: “Frequentemente, ao voltar da escola, a primeira coisa que eu fazia era festejar meu reencontro com a escrivaninha, ao mesmo tempo em que já a transformava no palco de [...] minhas ocupações prediletas”, pois ele também descreve o “prazer sereno” que o tomava na correção dos cadernos resgatados do domínio do professor.

---

41 Este é mais um dos textos retirados por Benjamin da “versão de última mão”. Seu título, na tradução de Barrento, é “A carteira” (BENJAMIN, 2022, p. 153).

42 Na tradução de Barrento aparece exatamente “uma carteira de escola”.

Sem dicotomizar lúdico e escolar, o autor conta que se comprazia de um lugar no ambiente doméstico muito semelhante ao ocupado na escola, afirma que ele e a sua carteira eram “cúmplices contra a da escola”<sup>43</sup>, e que a vantagem daquela era que dispunha de espaço para esconder coisas de que a escola não deveria saber. A satisfação não era apenas porque podia se sentir em casa, como se o aborrecimento estivesse no escolar e o passatempo no ambiente familiar, pois escrivaninha e banco escolar eram semelhantes, e tanto o distraía rever velhos cadernos quanto recortar figuras. Tudo era passatempo quando “Buscava a hora mais calma do dia e esse lugar, o mais isolado de todos”, inclusive a leitura. “Então, ao abrir a primeira página, sentia-me tão solene como quem pisa um novo continente.” Tampouco parece tratar-se de liberdade, apenas, o ganho da escrivaninha em relação ao banco escolar, pois o autor descreve que nela se sentia como em uma “cela” daqueles clérigos, ora em seu genuflexório, ora em sua mesa de trabalho. O que Benjamin parece evocar na imagem da escrivaninha de sua infância é a possibilidade de suspensão, percebida sobretudo quando se é criança, em que o gozo das atividades prediletas, da descoberta de gestos encantadores e do despertar de aptidões, tornam tudo ao redor despercebido, aborrecimentos minoram, tempo e espaço perdem seu poder de persuasão. Desse modo o autor encerra o belo texto: “Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde de nada valiam suas reivindicações.”

Apresentamos agora, de forma breve, um fragmento de *Rua de mão única* chamado “Ampliações”, composto por pequeninos textos que, por sua vez, reaparecem prolongados, e reformulados em primeira pessoa, em alguns fragmentos de *Infância berlinense*. Quando se discute a obra *Rua de mão única*, “Ampliações”, que aparece na metade do conjunto de textos, é lida também como um trabalho autobiográfico de Benjamin, ainda que ele escreva em terceira pessoa, sempre se referindo à “criança”, de modo genérico. Com efeito, o intuito do autor nesse trabalho de 1925 estava mais ligado ao seu modo de pensar o materialismo histórico, e por meio daquelas imagens da infância procurou representar os temas da salvação futura (WITTE, 2017). Por isso, tais imagens aparecem reformuladas em *Infância berlinense*, não apenas passadas para a primeira pessoa, como permeada de detalhes mais pessoais, em alguns casos com descrições mais trabalhadas dos sentimentos ou pontos de vista do autor, que escreve com o intuito de apresentar um retrato social daquele período. Guardadas as

---

43 Nesse trecho, optamos pela tradução de Barrento, pois a tradução de Barbosa é bastante dissonante, e parece fazer menos sentido, pois afirma que “A escrivaninha e eu éramos solidários frente a ele”, ele, no caso, o banco escolar, ou, a carteira da escola.

diferenças, permanece em ambas as obras o caráter fragmentário, de resistência à totalidade, do lampejo e da memória que é descrita aos saltos.

Em “Ampliações” as seis partes são subtituladas pela palavra “Criança”, seguida de um verbo ou adjetivo. Nas peças correspondentes de *Infância berlinense* os títulos são mais variados, e estas não aparecem necessariamente em sequência. A propósito, há dois textos de *Infância berlinense* que correspondem a uma mesma parte de “Ampliações”. São eles “Livros baratos” (que segundo nota do tradutor quer dizer “livro de leitura fácil, sem grande valor”) e “A biblioteca do colégio”, que guardam ambos semelhança com o pequeno texto “Criança lendo”. As demais reformulações dos pequenos textos de “Ampliações”, que encontramos em *Infância berlinense*, são: “Chegando atrasado”, “A despensa”, “Esconderijos” e “O carrossel”.

Os mesmos protestos infantis e juvenis de Benjamin contra a escola aparecem em alguns desses textos. Em “Chegando atrasado” e “A biblioteca do colégio” a figura do professor é representada como o diabo e o demônio, respectivamente. No primeiro fragmento, o autor faz referência à obra de Chamisso, *A maravilhosa história de Peter Schlemihl*, que vende sua alma ao demônio em troca de felicidade, ao descrever o momento que entra atrasado na sala de aula: “Tal como o diabo se apoderara da sombra de Peter Schlemihl, também o professor retivera meu nome desde o início da lição. Não deveria ser mais chamado. Quietamente, ocupei-me até o toque da sineta. Mas foi tudo sem nenhuma graça.” (2012b, p. 84). Podemos imaginar que essa retenção do nome por parte do professor, que Benjamin traça em uma imagem de poder malévolo, pode ser tanto uma anotação de falta, quanto se negar a chamá-lo para participar da aula. De toda maneira, é marcante o tédio que a aula inspira no autor, e o peso da escola, que ao mesmo tempo que o enche de culpa o torna invisível. Na versão “Criança que chegou atrasada”, o autor escreve que ao entrar na sala de aula “dez, vinte pesadas sacas voam sobre ela, e ela tem de carregá-las até o banco” (ibid., p. 38). Nas duas versões o autor usa a palavra culpa: de maneira muito interessante começa o texto dizendo que o relógio parecia danificado por sua culpa, pois em vez das horas, indicava “atrasado”. E mesmo chegando atrasado, mesmo sendo punido, escreve que, ao entrar, “Ninguém parecia me conhecer.” (ibid., p. 84). A imagem do professor como diabo aparece também ao final de “A biblioteca do colégio”, mas de maneira subversiva, pois nesta cena o autor refere-se a si mesmo como o Fausto, ao descrever como funcionava o rodízio de empréstimo de livros entre os alunos, pois “O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los, senão um demônio menor que devia

renunciar a seu poder maléfico e pôr sua arte a serviço de meus desejos?” (ibid., p. 117).

Aqui, notamos novamente a ambiguidade dos sentimentos que Benjamin guardava em relação à escola, que por um lado não poupava em críticas, associando professores a demônios, e por outro descreve o quanto lhe agradava algumas experiências, como essa da leitura. Nesse jogo de redistribuição dos livros feito pelo professor, em “tímidas tentativas de conduzir minha escolha com uma indicação!”, Benjamin chega a misturar memórias de quando aprendeu a ler com aqueles velhos livros infantis ao sonho de reencontrá-los. A beleza da descrição, nesse trecho a seguir de “Livros baratos”, atesta o quanto Benjamin apreciava essa experiência com o livro e a leitura no espaço coletivo da escola:

Em suas folhas estavam grudadas marcas dos dedos que as haviam manuseado. O cordel que fechava a cabeçada e que se salientava em cima e embaixo estava sujo. Porém, a lombada é que devia ter sofrido mais abusos; daí o fato de ambas as capas saírem do lugar e de a borda formar degraus e terraços. Contudo, em suas folhas se penduravam, às vezes, tal como teias nas copas das árvores, fios débeis de uma trama na qual outrora, ao aprender a ler, eu me enredara. (ibid., p. 114).

Do mesmo modo convive a rebeldia e ácida crítica, que associa o gesto do professor ao “ofício de pobre diabo”, com o encantamento pelo “fenômeno misterioso” provocado pela partilha de livros, como no trecho de “A biblioteca do colégio”:

Porém, fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas. Já ao anoitecer, regozijava-me em colocar o livro na pasta, ao arramá-la, e de sabê-la mais leve, apesar do peso adicional. A escuridão que lá dentro ele compartilhava com meus cadernos, compêndios e estojos, convinha ao fenômeno misterioso que lhe reservava a manhã seguinte. (ibid., p. 117).

Os demais fragmentos, “A despensa”, “Esconderijos” e “O carrossel”, são os que menos sofreram reformulações ao compararmos com a primeira versão em “Ampliações”, de *Rua de mão única*, que levam os subtítulos “Criança mastigando”, “Criança escondida” e “Criança andando de carrossel”, respectivamente. Nesse último, inclusive, Benjamin sequer altera o narrador para a primeira pessoa, ao incluí-lo em *Infância berlinense*. Nesses pequenos textos se destacam alguns aspectos. Em “A despensa”, a imagem criada estabelece um vínculo direto entre a percepção do adulto de seu prazer sexual no presente e a memória de seu prazer infantil, quando assaltava o armário da despensa no meio da noite para comer algumas guloseimas. No pequeno “Esconderijos”, o autor transita entre cenas da brincadeira de se

esconder pela casa, descrevendo suas sensações como a batida do coração e o segurar da respiração, e a experiência mágica de se transformar na mobília ou na cortina para se camuflar. E, ao final, passa à cena do jogo de encontrar os ovos de Páscoa, atividade que, graças à experiência mágica da brincadeira de esconderijos, “se torna ciência”, e a criança, tal “como seu engenheiro, desenfiteja a sombria casa paterna”. (ibid., p. 40). Já em “O carrossel”, surge a figura da mãe, ao descrever o medo do brinquedo que “Tem a altura em que melhor se sonha voar” e que, ao girar, o afasta dela. Nessa peça o carrossel é traçado como alegoria da vida, “uma antiquíssima embriaguez”; e a figura da criança funciona como imagem alegórica do sujeito histórico, ao mencionar uma árvore, dentre as cenas que vê enquanto o carrossel gira, “tal como o garoto a vira há milênios”, e quando afirma que “Fazia tempo que o eterno retorno das coisas se tornara sabedoria infantil”. Sob imagens elogiosas, a mãe parece ocupar o lugar da harmonia com a natureza (que é justamente o elemento distintivo do materialismo dialético benjaminiano), sentada “no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia” e, ao final, quando o “carrossel se tornava terreno inseguro”, “a mãe ficava lá como a haste tantas vezes cravada, à qual, aterrissando, o menino lançava as amarras de seu olhar.” (ibid., p. 107).

Nosso breve comentário acima, segue a análise de Witte a respeito dos fragmentos que compõem o conjunto “Ampliações”, e que portanto os situa em toda a sua expressão de arte política, como imagens alegóricas de um fenômeno histórico e não como eventos privados:

Ao leitor se apresenta a criança que, no prazer sensível de morder doces, já tem o antegosto da satisfação sexual, a criança que, na felicidade de ler e como colecionadora de cacarecos, torna-se um modelo do historiador materialista, a criança que, em seu protesto contra a escola e em sua autolibertação lúdica em relação ao mundo mobiliado do apartamento, vivido como mágico, experimenta a revolta do político, e, no meio de tudo isso, a criança que “anda no carrossel”, para a qual, em harmonia com a natureza, “a vida é uma antiquíssima embriaguez da soberania”. Assim reúnem-se já na infância todos os temas da salvação futura. (2017, p. 74).

Tal marca antiautobiográfica nos escritos de memórias da infância de Benjamin, interessa-nos especialmente ao procuramos ensaiar esse mesmo propósito de escrita entre professores. Pois, a transição entre o pessoal e o coletivo, entre o individual e o histórico, podem aparecer no exercício de escrita narrativa que rememora uma experiência que, por essência, é compartilhada: a experiência escolar. E ainda que haja o particular nas cenas rememoradas pelo indivíduo, visto que também se situam em determinado contexto histórico, ganham ressonância coletiva. Na ênfase dada ao sujeito histórico aluno, ao escrever suas

memórias enquanto indivíduo professor, a narrativa contém não apenas um potencial de compartilhamento e transmissão de experiências entre professores, mas também de estabelecer significações entre passado e presente, tanto nos percursos individuais quanto na mobilização de exemplos para o coletivo.

Passamos agora a algumas considerações acerca do trabalho radiofônico de Benjamin, destinado às crianças, no qual, como vimos, atuava como autor das peças e como locutor ao interpretá-las em duas emissoras de rádio, uma em Berlim e outra em Frankfurt, entre os anos de 1927 e 1932. Dos 85 programas ao todo, Tiedemann organizou, em 1985, a primeira edição alemã com uma seleção de 29 peças ao público infantil, que na recente edição brasileira leva no título o nome dos dois programas em que Benjamin apresentava, traduzido como *A hora das crianças*<sup>44</sup>. O autor também atuou no rádio com palestras de crítica literária, além de um projeto desenvolvido com Wolf Zucker para criar modelos de programas que deveriam oferecer “aos ouvintes conselhos práticos por meio de um diálogo criado em situações cotidianas.” (WITTE, 2017, p. 93). A ideia de Benjamin era transformar o uso do rádio para contrapor-se ao “crescimento desmedido de uma mentalidade de consumidores”, por meio de uma produção independente; e, assim, torná-lo exemplo de uma nova “arte popular” (BENJAMIN apud WITTE, 2017, p. 93).

A interpretação que propomos desse trabalho com peças radiofônicas – no contexto de uma pesquisa educacional que busca refletir sobre a narração das experiências escolares – tem em conta muito mais o gesto e o conteúdo narrativo em que ele se apresenta do que o método efetivo de propagação pelo rádio. Pois, o que nos parece expressivo em cada episódio é o caráter da narração como transmissão intergeracional, explorado pelo autor na descrição de cenas e imagens da memória de sua infância na cidade, e não o fato de que aqueles textos tenham sido apresentados por rádio, ainda que tal fator não deva ser desconsiderado. Aliás, mesmo sendo o novo *medium* daquele período, no rádio há somente o recurso das palavras, sendo essa, talvez, uma importante marca a favorecer a narrativa, que no bom uso das palavras para contar bem uma história (a descrição de imagens, a entonação...), também se

---

44 De acordo com Tiedemann (2015), em sua nota à edição alemã de 1985, os programas se chamavam *Jugendstunde* (A hora da juventude) na rádio Funkstund S.A. em Berlim, e *Stunde der Jugend* (igualmente, A hora ou O momento da juventude) na Südwestdeutschen Rundfunks, em Frankfurt. Curioso também notar que o título da primeira edição, em alemão, é *Aufklärung für Kinder*, que em tradução livre pode ser “Esclarecimento para crianças”. Gagnebin (2009, p. 101) nos lembra que, além de esclarecimento, a palavra *Aufklärung* “também é usada no sentido cotidiano, comum, de explicação, explicitação, clarificação ou atividade pedagógica racional de colocar claramente um problema”.

recorre à imaginação do ouvinte, como o próprio Benjamin o considera em suas peças: seja ao descrever as máquinas da grande fábrica de locomotivas Borsig<sup>45</sup>, seja ao contar como era um de seus brinquedos favoritos, que ganhara certa vez de aniversário, e que não era mais fabricado, já não existia mais<sup>46</sup>. A seguir, destacamos uma bonita passagem de abertura de uma das peças que ilustra bem como o autor concebia a contação de histórias por meio da ênfase nas imagens. O propósito da transmissão intergeracional também se nota logo no tema episódio:

Eu acredito que, se vocês pensarem um pouco, irão se lembrar de alguma vez já terem visto aqueles armários com as portas decoradas com paisagens, retratos, flores, frutas ou coisas semelhantes gravadas na madeira. Este trabalho é chamado de marchetaria. Pois bem, hoje eu quero apresentar a vocês estas imagens e cenas, mas não gravadas em madeira e, sim, servindo-me de palavras. Vou lhes contar sobre a infância de um garoto de Berlim, que foi criança há mais ou menos 120 anos atrás, sobre como ele via Berlim, que tipo de brincadeiras e travessuras havia naquela época. (2015, p. 47).

Segundo Rita Ribes Pereira<sup>47</sup>, nessas peças narrativas aparecem “os grandes temas que atravessam a obra do autor: arte, técnica, política, cultura, história, memória e experiência”, porém em diálogo próprio com os interesses infantis, em que se nota um “esforço do filósofo em colocar em debate com as crianças temas que ele julga serem fundamentais à vida social”. Ao longo da leitura das narrativas é possível notar esse esforço ou cuidado do autor em apresentar uma conversa acessível ao público, mas observa-se, ao mesmo tempo, que a concepção de Benjamin não era exatamente pedagógica em torno daquelas experiências narrativas, pode-se inclusive afirmar que muitas delas têm um caráter subversivo. Além disso, os episódios não eram exclusivamente sobre a cidade de Berlim. Em reiterada perspectiva histórica, o autor também escreveu peças que tratam de temas como, por exemplo, direito penal, em “Processos contra bruxas”, “Bandoleiros na antiga Alemanha” e “A Bastilha, a antiga prisão nacional da França”; sobre catástrofes e grandes acidentes, como em “A destruição de Herculano e Pompeia”, “O terremoto de Lisboa”, “O incêndio do teatro de Cantão” e “O desastre ferroviário da ponte do rio Tay”; além de uma conversa muito significativa para aquele período, em “Os ciganos”, na qual desmitifica uma série de ideias preconceituosas e segregacionistas, apresenta estudos acerca de sua cultura, as incertezas quanto às suas origens, descrições elogiosas sobre os artigos que confeccionavam em arame,

45 No episódio “Borsig” (2015, p. 77).

46 No episódio “Passeio pelos brinquedos de Berlim I” (ibid., p. 57).

47 Citação extraída do texto de orelha do livro *A hora das crianças* (BENJAMIN, 2015).

bem como a particularidade de sua música. Assim, o autor não imprime um tom infantil às peças, nem parece escolher os temas como se fizesse distinção entre assuntos para adultos e assuntos para crianças; antes, demonstra confiar que saberá contar ao seu público as mais diversas histórias.

Hoje, para variar, vou simplesmente contar-lhes uma história. Mas antes devo dizer três coisas. Primeiro, tudo nessa história é a mais pura verdade. Segundo, é uma história emocionante *tanto para adultos quanto para crianças, e as crianças vão entendê-la tão bem quanto os adultos*. Terceiro, apesar da personagem principal morrer no final, esta história não tem um verdadeiro fim. (ibid., p. 171, grifos nossos)<sup>48</sup>.

Há certa defesa da infância, ou melhor, demonstração de profunda compreensão, não em termos psicológicos, mas respaldada precisamente na memória da infância; como quem se apresenta em um tom de uma pessoa que, sim, já é crescida, mas que se recorda de quando era pequeno, e por suas recordações é capaz de compreender a criança do presente, ainda que a distância entre as gerações imponha suas diferenças.

Quando garoto ainda bem pequeno eu brincava ali, e até hoje não esqueci o quanto era emocionante me arriscar por caminhos tortuosos [...] Essa área entre os dois monumentos foi o primeiro labirinto que conheci na vida, muito antes de começar a desenhar labirintos no meu papel mata-borrão ou no banco da escola durante as aulas. Quanto a isso, creio eu, nada mudou: e as folhas de papel mata-borrão de vocês não devem parecer muito diferentes das minhas naquela época. (ibid., p. 54)<sup>49</sup>.

Exatamente nisso parece se situar suas ponderações: sobre o intercâmbio de experiências entre as gerações. Em uma das peças, intitulada “Passeio pelos brinquedos de Berlim I”, ele fala ao seu jovem público sobre a pertinência de um programa como aquele, o que exemplifica a ideia de compreensão e defesa da infância:

Eu disse a mim mesmo: os adultos podem escutar no rádio todo o tipo de programa que interesse a eles com informações especializadas, apesar de, ou exatamente porque eles já entendem do assunto tratado, no mínimo tanto quanto o locutor do programa. E por que não se pode fazer esses programas especializados para crianças também? (ibid., p. 61).

Nesse trecho, Benjamin não apenas argumenta sobre a legitimidade de um programa infantil de rádio, em um notório respeito às crianças, como demonstra seu particular interesse na atividade e o compromisso em levar, de fato, “informações especializadas” aos seus

48 Trecho do episódio “Caspar Hauser”.

49 Trecho do episódio “Um menino nas ruas de Berlim”.

pequenos ouvintes, cujo conhecimento ele também considera, como continua a seguir:

Por exemplo, sobre brinquedos; apesar de, ou *exatamente porque eles entendem de brinquedos no mínimo tanto quanto o homem que aqui lhes fala*. Por isso um dia, ao meio-dia, quando as lojas estão mais vazias, saí passeando de mesa em mesa, bem devagar, como nunca pude nem me era permitido fazer quando era pequeno; contemplei tudo com enorme atenção, os brinquedos novos que existem hoje, o que mudou naqueles que existiam quando eu era pequeno, e finalmente aqueles que haviam desaparecido completamente. E quero começar exatamente com estes que desapareceram. (ibid., p. 61-62, grifos nossos).

Pode-se afirmar que Benjamin era muito habilidoso com o universo infantil, sua voz em *A hora das crianças* atesta isso. Scholem descreve bem o amigo no que concerne a esse tema:

Sua paixão pessoal mais duradoura foi colecionar livros. [...] Para ele, porém, o mundo dos livros infantis tinha maior importância. Uma das características mais importantes de Benjamin é o fato de, durante toda sua vida, ter sido atraído com forças quase mágicas pelo mundo e pelo modo de ser das crianças. Este mundo foi um dos temas persistentes e recorrentes de suas reflexões e, na verdade, os escritos sobre este tema estão entre suas obras mais perfeitas. (Somente alguns deles estão incluídos em seus *Schriften*.) Há [...] obras dedicadas ao ainda deformado mundo da criança e sua imaginação criativa, que o metafísico descreve com assombro reverente e ao mesmo tempo procura penetrar conceptualmente. (1994, p. 184-185).

A estrutura das peças radiofônicas é, basicamente, uma contextualização inicial do tema e um desenvolvimento que vincula passado e presente por meio de pequenas histórias, que aparecem sequenciadas, ou em imagens menores dentro de uma história central – como o próprio autor comenta em uma delas: “Mas no meio disso tudo irei acrescentando e contando coisas que nada têm a ver com o nosso tema, mas que se destacam na história”<sup>50</sup>; o mesmo aparece no trecho a seguir, que também é ilustrativo de como sempre mencionava livros no meio das narrativas: “[...] o famoso livro, sobre o qual eu vou lhes contar agora, acrescentando assim um segundo entalhe à nossa história.”<sup>51</sup> Nesse último exemplo é significativo o uso do verbo *entalhar*, associando a história a uma atividade artesanal. As imagens, citações ou histórias são, quase sempre, amarradas a um mesmo tema e contadas dentro do corpo maior da narrativa. Há também aparentes divagações, porém muito bem colocadas, como recursos propriamente da contação da história, com o intuito de que ela seja gravada na memória do ouvinte. Um claro exemplo está na abertura da peça “O terremoto de

50 Trecho do episódio “Um menino nas ruas de Berlim” (2015, p. 47).

51 Ibid., p. 52.

Lisboa” (2015, p. 235), inclusive no que diz respeito ao tempo que ele tinha em cada programa – que era de vinte minutos –, logo, era preciso construir muito bem cada texto, com seu tema, desenvolvimento da história e cada devaneio que lançaria mão ao longo da trama. Assim, no episódio sobre o terremoto de Lisboa, ele inicia perguntando se as crianças já viram um farmacêutico preparando um medicamento: “Ele pesa as substâncias e os pozinhos grama por grama com ajuda de pequeninos pesos de metal, até chegar à dose certa para fazer o medicamento.” E, ao comparar sua atividade de “contar alguma coisa” para as crianças no rádio com aquela do farmacêutico, Benjamin continua: “Os meus pesos são os minutos, e eu preciso medir exatamente o quanto disso e o quanto daquilo vou usar para chegar à mistura correta.” Em seguida ele sugere o que seus pequenos ouvintes poderiam achar de todo esse demorado prelúdio, que nada tem a ver com o tema: “‘Ora essa!’ vocês vão dizer. ‘Se o senhor vai contar sobre o terremoto de Lisboa, então que *comece pelo princípio*. E então continue contando *o que aconteceu depois*’”<sup>52</sup>. Aqui, o autor deixa explícito os caminhos sinuosos que escolhe tomar ao contar uma história, e que ele definitivamente não se pauta por uma fórmula ortodoxa e cronológica para o encadeamento dos eventos, antes eles são costurados, entalhados ou misturados, tal como na imagem do farmacêutico, em outra lógica de precisão que não a do começo, meio e fim. E então, lança seu argumento final: “Mas se eu fosse contar dessa forma, vocês não achariam muita graça.”

Logo, a proposta do programa é que cada episódio seja transmitido aos jovens ouvintes como se fosse uma *conversa*. Benjamin narra todos eles em primeira pessoa e, vez ou outra, faz simulações do que seus ouvintes poderiam dizer – como vimos acima – dando uma aparência dialogada ao interpretar seus textos, demonstrando sempre cumplicidade com o seu público. Por exemplo, ao dizer às crianças “Vocês não devem se envergonhar de nunca terem escutado o nome de Ludwig Rellstab”<sup>53</sup> – personagem sobre quem conta naquele episódio –; ou nas provocações ao final, como esta: “Encerrado nosso passeio pelos brinquedos, vocês podem pensar no que gostariam de ganhar no próximo aniversário.”<sup>54</sup>. O autor recorre constantemente a uma dimensão afetiva nos textos.

Em uma proveitosa leitura das narrativas radiofônicas, encontra-se, em cada cena, de cada programa, a voz daquele que antes de tudo está ali a contar histórias, a voz e o gesto de um narrador, com todos os elementos que o caracterizam. Ao mesmo tempo em que essas

---

52 Grifos nossos.

53 Trecho do episódio “Um menino nas ruas de Berlim” (ibid., p. 47).

54 Trecho do episódio “Passeio pelos brinquedos de Berlim II” (ibid., p. 75).

histórias parecem dar forma àquela experiência praticamente extinta da narração, elas se ocupam justamente em narrar coisas constatadas como ausentes da vida cotidiana, como se a própria falta daqueles elementos desse sentido à escolha do tema, fosse o elo a ligar as duas gerações ali em contato naquele gesto narrativo. Na constatação da ausência, degradação e olvido impostos pelo tempo que passou é que verificamos também o quanto o tempo passou, as marcas que diferem e destacam os tempos entre duas gerações. Benjamin demonstra como é possível olhar a infância do presente enquanto adulto, permitindo que as cenas infantis atuais nos conduzam a vasculhar na memória as cenas passadas da nossa própria infância; e, então, falar às crianças como nós éramos quando crianças, e como era o nosso mundo que, mesmo diferente do mundo de hoje, também dele faz parte, tal como na imagem das camadas do solo em que trabalha o arqueólogo, apresentada no texto *Escavar e recordar*<sup>55</sup>. E assim, passar, num lampejo, da voz adulta à voz infantil – estabelecendo um novo lugar no presente adulto para aquela voz da criança do passado, que ocupou por duros anos dessa etapa de madurar o lugar do *infans*, do que ainda não fala<sup>56</sup>.

Interessante observar que as narrativas de Benjamin não apelam a um tom nostálgico do narrador, ou de quem denuncia perda ou degeneração. Antes, há um recorrente tom de quem constata a convivência entre o velho e o novo, como se as cenas narradas fossem um fio condutor da palavra entre duas gerações, um elo temporal gerado pelas histórias que se compartilham com os mais novos. Assim, por exemplo, ele encerra a peça intitulada “O comércio de rua e as feiras na Berlim antiga e moderna”, em que dá destaque, ao final, a um produto, o “engomador universal”, que via ser vendido nas feiras em seu “tempo de menino”, reproduzindo a maneira atrativa como o vendedor exibia a durabilidade de sua mercadoria com um discurso decorado: “Quando se escuta um discurso como este, não é preciso lamentar pelo fim da velha Berlim. Ela ainda está presente na nova e é tão durável quanto o é para o nosso orador, o seu engomador universal.” (2015, p. 27).

Temos outro exemplo no episódio “Passeio pelos brinquedos de Berlim II” em que o autor comenta acerca da fabricação artesanal de brinquedos, a contar como “A cada mestre artesão só era permitido fabricar o que cabia à sua oficina”, chegando a mencionar o preço elevado dos brinquedos naquele tempo. Benjamin torna ainda mais interessante a reflexão

55 In: “Imagens do Pensamento”, 2012b, p. 245-246.

56 No ensaio *Infância e Pensamento*, de J. M. Gagnebin, a autora explica: “As imagens da infância evocadas por Benjamin tentam pensar aquilo que, profundamente, jaz neste prefixo in – da palavra in-fância. O que significa para o pensamento humano essa ausência originária e universal de linguagem, de palavras, de razão, esse antes do *logos* que não é nem silêncio inefável, nem mutismo consciente, mas desnudamento e miséria no limiar da existência e da fala?” (1997, p. 182).

junto às crianças ao simular um novo diálogo. Ele escreve que diante de todas aquelas conversas sobre brinquedos do passado e do presente, tinha “um enorme receio” de receber “uma chuva de cartas” de seus pais perguntando-lhe “mais ou menos assim:”

*O senhor enlouqueceu ou o quê? O senhor não acha que já é suficiente que as crianças passem o dia choramingando, e agora o senhor vem colocar essas coisas na cabeça delas, contando de não sei quantos brinquedos, dos quais até agora, elas graças a Deus não tinham ouvido falar, mas que agora todas querem ter, e além de tudo, de coisas que nem sequer existem mais!* (ibid., p. 65, grifo do autor).

Esse diálogo imaginado é muito curioso, pois para além da cumplicidade demonstrada para com seu público infantil, e do recorrente bom humor de Benjamin em suas peças para esse programa de rádio, a questão da nostalgia ou tentativa de resgate do passado é levantada para então ser deslocada. Pois, se ao contar dos lugares, objetos ou hábitos do passado leva, por vezes, à constatação do vazio ou inexistência no presente, isso não precisa significar falta. Há certo preenchimento do vazio e novidade a partir do que deixa de existir, conforme as camadas do presente vão se sobrepondo às experiências passadas. Ou seja, compartilhar – com crianças – da memória de uma infância passada aquilo que a infância do presente não pode ter, significa acima de tudo, para Benjamin, uma transmissão simbólica. A satisfação – por isso não é nostalgia – está em fazer *saber*, não em levar a *possuir*. Benjamin, assim, responde de forma bastante elucidativa a suposta carta de reclamação dos pais de seus ouvintes:

Como eu vou responder? [...] não me resta nada a fazer, senão dizer tranquilamente o que eu penso de verdade: Quanto mais uma pessoa entende de um assunto e quanto mais ela passa a saber da quantidade de coisas belas que existem de uma determinada categoria – sejam elas flores, livros, roupas ou brinquedos –, tanto maior será sempre a sua *alegria em ver e saber* mais sobre elas, e tanto menos ela se preocupará em *possuir, comprar ou dar de presente* estas mesmas coisas. Aqueles entre vocês que me escutaram até o final [...], terão que explicar isto aos seus pais. (ibid., p. 65-66, grifos nossos).

Todo o jogo de comunicação que Benjamin simula nesse episódio do “Passeio pelos brinquedos de Berlim I e II”, dentre tantos aspectos, toca no ponto que expusemos no início, sobre sua intenção de fazer frente ao que ele mesmo chamou de “crescimento desmedido de uma mentalidade de consumidores” (apud WITTE, 2017, p. 93). Falar às crianças – e aos seus pais – sobre brinquedos em uma perspectiva que não é a do consumo, mas do saber, do

conhecer; apresentar brinquedos extintos, não como quem lamenta não mais encontrá-los, mas como quem demonstra, sim, seu afeto naquela imagem colhida de sua memória infantil, e por isso mesmo vê relevância e beleza em contar sobre eles. São escolhas filosóficas que Benjamin faz na transmissão de cada episódio, desde a escolha do tema, a cada “entalhe” que irá acrescentando à história, os livros sobre os quais comenta, os lugares da cidade que descreve; por trás de cada elemento a compor cada peça é possível perceber as concepções do autor; e igualmente notável é sua habilidade para tratar de concepções teóricas com um público infantojuvenil, sem subestimá-lo.

Assim, acrescentamos à análise de Witte (2017, p. 93), de que a perspectiva de Benjamin em ocupar o meio radiofônico com sua arte narrativa, crítica literária e difusão de diálogos pautados no cotidiano, permitiu-lhe – com as experiências aí elaboradas – formular nos ensaios do período posterior não somente sua “teoria da obra de arte não aurática”, mas também sua conceituação de narração, de experiência e de memória, que se intertecem num mesmo quadro teórico.

A respeito dessa trama característica dos textos do autor, recorreremos uma vez mais às passagens de seu amigo de juventude<sup>57</sup>:

Os “textos” de Benjamin são o que a palavra “tecedura” quer dizer em seu sentido pleno. [...] De modo maravilhoso, sua linguagem, sem abandonar a profundidade da visão interna, ajusta-se cuidadosa e aconchegadamente ao tema de que trata e, ao mesmo tempo, entra em concorrência com a própria linguagem do tema da qual mantém distância precisa. (SCHOLEM, 1994, p. 193-194).

Há também um exemplar aforismo em *Rua de mão única* que desvela a ideia do autor acerca de como se trabalha em um texto. Intitula-se “Atenção: degraus!”, no qual Benjamin escreve assim: “O trabalho em uma boa prosa tem três graus: um musical, em que ela é composta, um arquitetônico, em que ela é construída, e, enfim, um têxtil, em que ela é tecida.” (2012b, p. 25).

Nas três obras acima, procuramos observar como a memória é concebida e, sobretudo,

---

57 Não obstante as diversas observações de comentadores a respeito do quão excessivamente crítico Scholem se tornou ao pensamento de Benjamin, sobretudo pela indecisão deste quanto a ir para Jerusalém acompanhar o amigo nos planos de se vincular à Universidade de lá – e indecisão essa concomitante à sua aproximação com o materialismo histórico –, é importante ressaltar que Gershom Scholem foi uma das pessoas próximas de Benjamin que mais cedo o conheceu, em 1915, quando este ainda era ligado ao Movimento da Juventude, conviveram entre os anos de 1918 e 1919 na Suíça, e mantiveram correspondência até a morte de Benjamin.

operada por Benjamin, a partir do exemplo maior que essa seleção de trabalhos suscita: a escrita rememorativa e antiautobiográfica, seja em suas imagens alegóricas, seja por meio de cenas descritivas, cujo intuito maior é apresentar um mundo histórico. Essa parte da obra benjaminiana se revela como uma escrita de memórias, todas elas situadas na infância, do que se depreende o lugar de destaque que o autor dava a essa etapa da vida humana, não só enquanto categoria social, mas especialmente pela maneira como na infância se constituem atributos fundantes da vida adulta, como ela convoca a uma partilha simbólica entre as gerações, e como dela urgem o convívio em comunidade e o intercâmbio de experiências. Da mesma forma como seu interesse filosófico em revisitar suas memórias de infância – vivida por volta do final do século XIX – estava em apontar não só para o fim de uma etapa de sua vida, mas sobretudo para o fim de um período histórico, com todas as aceleradas transformações causadas pelo avanço do capitalismo. Elaboradas em fragmentos, peças, traços, rastros, a fim de dar a ver um sujeito histórico – e mesmo nas narrativas radiofônicas essa marca permanece, pois, como vimos, os textos eram montados a partir de vários “entelhos”, “misturas”, imagens e cenas, de forma descontínua, não sendo possível portanto estabelecer uma linearidade da infância de Benjamin a partir delas –, tais obras se pautam numa ideia de que a recordação deve ser escavada no esquecimento, num sentido de memória como relembro do vivido e resgate do passado, em um movimento indissociável passado/presente e esquecimento/lembrança, pois o que se lembra de lá atrás, lembra-se no aqui e agora. O rememorar é uma ação tateante, de quem se abre ao obscuro e, só então, se lembra. A ação benjaminiana de pôr em marcha as imagens mnemônicas na arte da contação de histórias é notável em seus textos para o trabalho nos programas infantojuvenis de rádio; e quanto à *Infância berlinense* e *Rua de mão única*, aquelas imagens da memória também são empreendidas por um sujeito-narrador que contempla, para além do indivíduo, o sujeito-histórico.

A exemplaridade das três obras aqui comentadas, no tocante à memória que se dirige à experiência e à possibilidade de reunir seus fragmentos em uma narrativa, tecida, construída, em árdua contraposição a um tempo que não mais se estabelece pelas histórias – mas pela (des)informação –, que não mais se vincula à experiência – mas à simples vivência –, tais obras de Walter Benjamin nos colocam diante daquilo que, enquanto educadores, devemos ter todo o tempo em vista: o primado da transmissão simbólica intergeracional.

## 2

**PERCEPÇÕES EDUCACIONAIS DA EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN**

Dedicamo-nos agora à reflexão acerca de um dos dois temas centrais de nossa pesquisa, a *experiência escolar*. Baseando, ainda, o nosso estudo em Walter Benjamin, partimos de uma interpretação da palavra experiência em sua obra, em como ele a aplicou conceitualmente em suas reflexões, especialmente em sua teoria crítica acerca da narração. Na primeira parte deste segundo capítulo, e na companhia de autores contemporâneos do campo filosófico educacional, procuraremos discutir a respeito de como a escola pode ser considerada em sua dimensão existencial e testemunhal; como um campo em que se situa o fenômeno, para além de suas finalidades sociais enquanto instituição fundamental e associada diretamente a questões econômicas da formação para o mercado de trabalho (CARVALHO, 2016; 2017). Partiremos também de uma breve análise do ensaio *Experiência e Pobreza* e da tese VII da obra *Sobre o conceito da História*, de Benjamin, para pensar como a dimensão da experiência na escola pode estar vinculada à sua precariedade (DUSSEL, 2017) e, assim, esclarecer que nosso objetivo não é reivindicar um resgate da experiência coletiva perdida nas sociedades modernas, como identificou Benjamin – como se a escola fosse uma instituição dotada dessa possibilidade de maneira especial e redentora –, mas pensar justamente essa noção de pobreza, ou ainda, como a escola também testemunha esse declínio, e se debate em sua tarefa de educar as novas gerações apesar do desgaste da tradição (ARENDRT, 2009). Acerca dessa tarefa, faremos uma breve, e praticamente obrigatória, incursão no texto de Theodor W. Adorno, *Educação após Auschwitz*, contornando com os textos de Benjamin citados acima, para, em seguida, retomar o sentido de dignidade que se pode extrair das experiências e acontecimentos escolares (CARVALHO, 2016).

A segunda parte se ocupará, inicialmente, de uma breve análise dos três escritos principais de Benjamin a respeito do tema: seu artigo de juventude *Experiência* (1913), e os mais conhecidos e contemporâneos entre si, os ensaios dos anos trinta, *Experiência e Pobreza* (1933) e *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936)<sup>58</sup>, que é o texto

---

58 A edição em português que utilizamos para a leitura do artigo de 1913, é a da editora 34, de 2009, tradução de Marcus Vinicius Mazzari, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. E para os ensaios dos anos trinta, recorreremos a três edições: *Obras Escolhidas – vol. 1 – Magia e Técnica, Arte e Política* (2012a), tradução de Sérgio Paulo Rouanet, pela editora Brasiliense; e pela editora Autêntica, *Linguagem, Tradução*,

teórico basal de nosso ensaio. Faremos nossa justificativa da escolha por esse último, partindo de comparações entre os textos, estudadas diretamente nas fontes e nos trabalhos de Jeanne Marie Gagnebin (2009; 2013). E, num exercício de exposição do núcleo do ensaio de Benjamin (1936) em aproximação ao campo educacional, vamos elencar as três condições básicas para que seja possível a experiência (*Erfahrung*), apoiando-nos ainda em Gagnebin (2012) para a compreensão desse sentido forte do termo, que diz de um senso coletivo de experiência, compartilhável e compreensível em comunidade; por isso Benjamin deflagra seu declínio, pois a modernidade esfacela o sentido de vida em comunidade, que é inscrita numa temporalidade comum a várias gerações e unificada por uma palavra que é transmissível entre elas. Ao tratarmos das três condições para a experiência, estaremos todo o tempo nos referindo ao âmbito escolar, ora em descrições – como nos ocuparemos de uma breve reflexão acerca do tempo –, ora em argumentações em torno de uma defesa da experiência na escola, no sentido de que, apesar de sua precariedade, ou, justamente devido a ela, pode-se encontrar espaço para o acontecimento imprevisível e indeterminável. (VIÑAO FRAGO, 1996; LÖWY, 2005; MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b). Ao final, atentaremos para a experiência enquanto palavra, ao discutir por que pode ser ainda mais proveitoso pensar desse modo, do que enquanto conceito (LARROSA, 2017a).

Amparando-nos em Benjamin e em companhia dessas demais referências do campo filosófico educacional, propomos uma produção de discurso (ensaio e narrativa) que exponha o termo experiência como quem revisita uma pequena parte de uma vasta publicação no campo da filosofia e, então, procura apresentar reflexões com vistas ao *locus* educacional, ou seja, do e para o ambiente escolar. Discurso que, como veremos no capítulo quatro, se propõe a realizar seus próprios exercícios de narração, suscitados pelo estudo filosófico e tecidos por meio de cenas reconhecidas como vestígios da experiência, escritos pela pesquisadora a partir de suas memórias da escola; ainda que, segundo nosso principal autor de referência, a experiência esteja há muito em declínio em nossa sociedade.

---

*Literatura* (2018a) e *O anjo da história* (2021), tradução de João Barrento. Ainda para o ensaio *O Narrador*, utilizamos também a edição da “Coleção Walter Benjamin”, pela editora Hedra, traduzido por Patrícia Lavelle como *O contador de histórias* (2020).

## 2.1 A escola e o testemunho da pobreza de experiência

*Quando eu cheguei aqui, no começo, minha mãe não parava de me dizer que a escola era bonita.*

*Eu, pessoalmente, achava que era uma escola como qualquer outra. Mas, depois de seis anos, agora eu também acho a escola bonita, porque ela é a minha escola.*

Alice L'Écuyer<sup>59</sup>

O núcleo de nossa investigação está na palavra experiência. O que é a experiência? Quais são os elementos que a constituem? Sentimentos, descobertas, formação, transformação? Quais as relações entre experiência e memória? Como a experiência marca e ocupa a memória? Como a experiência é revisitada na memória, partilhada e ampliada ao ser narrada? E ainda, como a experiência de um pode ser retransmitida por outro, quais as possibilidades dessa transmissibilidade em cadeia, pelo gesto narrativo que é vinculado à memória do contador e à do ouvinte? Seguimos em leitura e análise da teoria benjaminiana a fim de refletir sobre o conjunto que essas questões concernem. Contudo, centraremos nossa busca pela iluminação de tais questões no âmbito escolar.

Temos observado um crescente interesse nas pesquisas do campo educacional pelo tema da experiência. O bem conhecido artigo de Jorge Larrosa, da Universidade de Barcelona, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, publicado no começo deste século, aparece hoje em mais de seis mil citações em artigos acadêmicos (se fizermos uma busca na Internet, em língua portuguesa), e nos parece ser um dos textos precursores do debate contemporâneo acerca da experiência escolar. Enquanto muitas teses educacionais estão comprometidas com uma visão binária ou dicotômica nas discussões em torno da escola – quando, por exemplo, lançam críticas ao modelo de ensino tradicional e revogam os movimentos modernizantes; ou ao fazer da escola objeto de investigações que desvelam suas funções sociais e econômicas, reprodutivistas da ordem social vigente; ou ainda, quando apresentam a escola como redentora dos problemas sociais e a passagem de seus alunos por

---

<sup>59</sup> Trecho, em tradução livre, da fala de uma personagem do filme canadense *Monsieur Lazhar. O que traz boas novas* (2013), dirigido por Philippe Falardeau.

ela como a grande promessa emancipatória ou de ascensão socioeconômica –, na contramão dessas saídas, sempre em bifurcação, comuns às teorias de ensino, Larrosa, em sua famosa conferência de 2001<sup>60</sup> em que recupera as incursões de Walter Benjamin sobre o tema da experiência, propõe a reflexão sobre o par *experiência/sentido*, como alternativa ao dicotomismo entre o tradicional, uma perspectiva positiva e retificadora de educação (o par da *ciência/técnica*, como chama o autor), e o novo, a inovação, ainda que em uma perspectiva política e crítica (o par da *teoria/prática*). Larrosa, com Benjamin, e também na companhia de outros autores (como o escritor húngaro, Imre Kertész, e o filósofo italiano, Giorgio Agamben)<sup>61</sup>, procura em educação pensar a experiência como um terceiro ponto de vista.

Em seu belo livro de 2016, em que reúne memórias e reflexões sobre a experiência escolar, intitulado *Por uma pedagogia da dignidade*, José Sérgio Fonseca de Carvalho também aborda esse terceiro ponto de vista, que Larrosa chama de par experiência/sentido, como a dimensão experiencial e existencial presente na escola. Ainda que singularmente, em caráter contingencial, único e pessoal, tal dimensão possui efeitos na constituição dos sujeitos que com a escola se relacionam; e tê-la em conta requer um esforço no sentido de ultrapassar aqueles demais pontos de vista binários sobre a educação, que apresentam uma imagem da escola como sistema ou estrutura. O autor destaca o quanto essa dimensão de existência e experiência revela a escola como um local para o encontro intergeracional, para o intercâmbio entre as singularidades de seus sujeitos e para o diálogo com objetos da cultura. Sendo que, para muitos sujeitos, boa parte desse patrimônio cultural pode nunca ser acessado em outros espaços que não a escola. É fundamental salientar, ainda, que não se trata de negar a visão da educação escolar como sistema, dispositivo social ou instituição, “mas de reconhecer que as análises e descrições de suas funções sociais e econômicas não encerram os possíveis sentidos que podemos lhe atribuir” (2016, p. 19). Entretanto, pensar a dimensão da experiência envolve opor-se a um crescente processo de “submissão da educação escolar à lógica instrumental que reduz o ideal de uma *formação educacional* ao de uma funcionalidade em termos de *conformação social*”; processo que, na imposição de “toda sorte de *finalidade extrínsecas*”, parece da escola “retirar qualquer *sentindo intrínseco*”; sentido esse que, por sua

---

60 A data da publicação do artigo foi em 2002, mas a conferência foi proferida em julho de 2001, no I Seminário Internacional de Educação de Campinas.

61 O texto de Benjamin em que Larrosa se apoia é, propriamente, o ensaio *O Narrador*; de Kertész, trata-se de uma conferência, *Ensaio de Hamburgo* (1999); e de Agamben, a referência feita é à obra *Infância e História – Destruição da experiência e origem da história* (2014). Detalharemos essas referências de Larrosa mais adiante.

vez, consuma-se na “iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum.” (CARVALHO, 2017, p. 110-111, grifos do autor).

Portanto, uma das possibilidades, para a qual apontamos, de manifestar tal dimensão existencial da educação e seu valor intrínseco, é tomar o escolar por meio de narrativas, contando as histórias que por ela se passaram; refletindo acerca de sua dignidade – tal como sugere o título da obra de Carvalho, e suas narrativas escolares ali reunidas – demonstrada na experiência de passar pela escola, e não tanto nos elementos qualitativos, nas consequências socioeconômicas, ou mesmo nas aprendizagens nela adquiridas, enquanto técnica; antes, pensar acerca da formação e apreensão de sabedorias. Em um dos preciosos contos de Benjamin, no qual, como de hábito, pensamento e narrativa se intercalam, ele escreve: “Contar histórias, na verdade, não é apenas uma arte, é muito mais uma *dignidade*, se é que não é, como no Oriente, um ofício. Contar termina em uma *sabedoria*, assim como por outro lado a sabedoria muitas vezes se revela numa narrativa.” (2020, p. 62, grifos nossos)<sup>62</sup>.

Outro sentido que Carvalho explora, para se pensar a escola tendo como ponto de partida o existencial do trabalho formativo da experiência que nela se passa – ainda que contingencial, pessoal, portanto não generalizável, impassível de aplicação –, é o do *testemunho*, que pode ser observado, por exemplo, “em romances, canções, poemas e narrativas” pelos quais se vislumbra a escola em seu valor intrínseco. Apoiados nas “lembranças e memórias do período escolar”, tais materiais “são testemunhos eloquentes da variedade de situações e vivências significativas que podem vir a se constituir na experiência escolar de um indivíduo ou de uma geração.” (2017, p. 47). Em inserção a essa ideia de testemunho, retomamos aqui, sucintamente, as reflexões de Jeanne Marie Gagnebin, ao ressaltar em uma de suas análises do ensaio de Benjamin, *O Narrador*, a noção de que uma testemunha não é só aquela que conta uma experiência de seus próprios olhos, como testemunha direta – que seria “o *histor* de Heródoto” –, mas se torna igualmente testemunha aquele que é capaz de escutar a experiência que está sendo narrada e transmitida, aquele “que não vai embora”, “que aceita” e leva adiante “a história do outro”. Nas palavras de Benjamin, “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E *incorpora*, por sua vez, as coisas narradas à *experiência dos seus ouvintes*.” (2012a, p. 217, grifos nossos). Dessa experiência, incorporada pela escuta bem disposta

---

62 A referência é ao conto “O lenço”, in: *O contador de histórias e outros textos* (BENJAMIN, 2020, p. 62).

daquela “que não vai embora”, é que se forma a testemunha.

Em fundamental associação das duas noções destacadas até aqui, a de dignidade e de testemunho, seguimos com a articulação da noção de testemunha também como testemunha de outrem, expressa por Gagnebin em referência à imagem do sonho de Primo Levi, no campo de Auschwitz. Um sonho recorrente, também entre seus companheiros, em que se sonha voltar para casa “com a felicidade intensa de contar aos próximos o horror já passado e ainda vivo”, quando então, com desespero, se dá conta de que ninguém se mostra capaz de escutá-lo, todos se levantam indiferentes e vão embora. Ele, então, pergunta: “Por que o sofrimento de cada dia se traduz, constantemente, em nossos sonhos, na cena sempre repetida da narração que os outros não escutam?”<sup>63</sup>. Na medida em que testemunhar diz respeito a uma fidelidade ao passado que não intenta guardar, mas libertar o vivido, com vistas a uma transformação do presente, vemos na profundidade da imagem citada por Gagnebin, do sonho de Primo Levi, que a importante tarefa de transmissão simbólica, inerente à experiência, pode envolver inclusive o apontamento para aquilo que não deve ser repetido, pode significar muito mais “restabelecer o espaço simbólico onde se possa articular” a testemunha do outro, aquela que ao levar adiante em “retomada reflexiva” o passado, “pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente” (2009, p. 55-57).

Após esse contorno a respeito da testemunha direta e da testemunha que suporta a experiência indizível de um terceiro, retomamos a reflexão de Carvalho (2016) acerca da dimensão testemunhal da experiência escolar – e do provocador título de sua obra. E, então, parece-nos fundamental compreender que a dignidade do que gerações e gerações viveram até o momento no interior da escola, em todas as faces que a tornam a instituição que ela é – mutável inclusive, ao longo da história –, é um testemunho cobrado pela escola do presente; como, do mesmo modo, tudo aquilo que ali se passou de indigno, deve irromper na testemunha de uma experiência que implora não ser repetida. Emergência essa, talvez, nem tanto para que se engendre qualquer revolução, inovação ou mudança, pois, pelo caráter existencial que estamos a pensar a educação, seria contraditória uma concepção de experiência da qual se extraísse um plano de ação, com suas etapas, visando a um objetivo pré-definido. Mas, sim, uma irrupção tanto do passado digno, quanto do indigno, para meditar sobre os vários sentidos que o testemunho da experiência escolar, entre distintas gerações, pode evocar; para ponderar, a partir das questões prementes da escola do presente, o que torna

---

63 In: *É isto um homem?* (apud GAGNEBIN, 2009, p. 55).

digna essa profunda marca que as comunidades humanas assinalaram sobre si a fim de dar conta do “fato da natalidade”<sup>64</sup>, ou seja, para instaurar um lugar de contato entre velhos e novos, onde ainda seja possível a vinculação dos humanos a todo o valor do nosso patrimônio cultural.

A respeito desse último ponto, convém atentar para dois aspectos da crítica de Benjamin. O primeiro se encontra em um trecho de suas teses *Sobre o conceito da História*, a tese VII, em que o “patrimônio cultural” é apontado como os “despojos” dos vencedores, em sua crítica ao “historiador de orientação historicista”, que tem no vencedor seu “objeto de empatia”, e em sua recomendação ao materialista histórico que, por sua vez, deve tomar distância ao observar tal patrimônio cultural:

[...] pois o que ele [o materialista histórico] pode abarcar desse patrimônio cultural provém, na sua globalidade, de uma tradição em que ele não pode pensar sem ficar horrorizado. Porque ela deve a sua existência não apenas ao esforço dos grandes gênios que a criaram, mas também à escravidão anônima dos seus contemporâneos. *Não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie*. E, do mesmo modo que ele não pode libertar-se da barbárie, assim também não o pode o processo histórico em que ele transitou de um para outro. Por isso o materialista histórico se afasta quanto pode *desse processo de transmissão da tradição*, atribuindo-se a *missão de escovar a história a contrapelo*. (2021, p. 13, grifos nossos).

Reivindicar, na educação escolar, a palavra experiência conforme Benjamin a empreendeu em sua obra, significa compreender também outras noções sumárias de seu engajamento teórico, como sua concepção da história – mesmo que não seja nosso objeto primeiro de reflexão, nem pretendamos nos aprofundar em uma análise total; mas, convém esboçá-la, ainda que transposta ao campo teórico da educação. Desse modo, se a experiência requer ser transmitida, e ousamos verificá-la no reduto da comunidade escolar a despeito de sua extinção em curso das relações humanas na modernidade, convém esclarecer, a partir da crítica benjaminiana da história, de qual transmissão simbólica se trata aquela que vimos discutindo acima, ao conceber a dimensão existencial e testemunhal da educação. Pensar a escola como um lugar propício ao intercâmbio de experiências, por um viés existencial – mesmo sem necessariamente ser existencialista (LARROSA, 2017a) –, que permita vincular

---

64 Aqui recorremos à Hannah Arendt, ainda que a autora afirme que a preocupação com a transmissão simbólica intergeracional, isto é, “a relação entre adultos e crianças em geral”, diz respeito a todos e “que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia”. De todo modo, continua a autora, “nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.” (2009, p. 247).

novos e velhos ao patrimônio histórico e cultural da humanidade, e que dê, portanto, testemunho da dignidade humana (CARVALHO, 2016). Parece ser uma concepção alinhada àquela postura do observador distanciado sobre os objetos da cultura, apontada por Benjamin, de quem toma a tradição por outro processo de transmissão, escovando-a a contrapelo; portando-se não como “herdeiros de todos aqueles que antes foram vencedores”, mas como aqueles “que hoje mordem o pó”, e estão comprometidos com seus contemporâneos anônimos. (BENJAMIN, 2021, p. 12). Pois, no espaço de liberdade – ou, de *suspensão* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b)<sup>65</sup> – intrínseco a cada escola, é dada justamente a chance de deslindar da globalidade da tradição – de onde vem todo o nosso patrimônio cultural – os esforços de criação dos grandes gênios da criação dos escravizados anônimos, de desamalgamar dos documentos de cultura suas barbáries, chance de remontar ao digno e ao indigno em nossos testemunhos educacionais, requerendo outro processo de transmissão da tradição, que não apenas inverta o sentido, como se isso bastasse, mas que na inversão se procure aquilo que nem ainda sabemos que estamos a procurar.

Na liberdade da sala de aula como espaço de experiência, e de encontro entre gerações e seus objetos de cultura<sup>66</sup>, deve-se ocupá-lo como meio de investigação, e a missão autoatribuída de escovar a história a contrapelo (toda a história, não apenas a disciplina História, mas a história de cada coisa tomada como objeto de estudo) é dada a todos os sujeitos que ali estão, professoras(es) e alunas(os), velhos e novos, incumbidos de encontrar o que ainda não se sabe, o que falta nos livros, o que não está no acervo, o que ninguém ainda escreveu, o que ninguém ainda contou. Trata-se, outrossim, de fruir as criações dos grandes gênios, uma vez que Benjamin não rejeitava as obras consideradas da “alta cultura”, por vezes reacionárias, porque acreditava haver em muitas delas, ainda que secretamente, elementos hostis à sociedade capitalista (como vimos no capítulo primeiro), e conforme aponta Löwy, a defesa do autor é a de “redescobrir os momentos utópicos ou subversivos escondidos na ‘herança’ cultural” (2005, p. 79). Todavia, trata-se, para mais, de descobrir e fruir as criações dos anônimos vencidos, e de reconhecer também a genialidade em cada um ali presente – pois

65 “A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. [...] Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que *o tempo escolar é o tempo tornado livre* e não é tempo produtivo.” (Masschelein, Simons, 2017b, p. 32-33, grifos nossos).

66 Pois há também os objetos das culturas infantis, em disputa, muitas vezes, com os objetos de cultura tomados como oficiais pelos adultos na escola. A esse respeito, temos como referência os estudos sociológicos, principalmente, de Florestan Fernandes (2004), Manuel Jacinto Sarmento (2005), Ana Lúcia Goulart de Faria *et. al* (2011) e William Corsaro (2011).

a escola é ensaio, exercício, tentativa, e supõe-se que as experiências nela intercambiadas sejam incorporadas, seus objetos culturais, reinterpretados, tornados próprios, e novas criações venham à luz. A busca pelo “legado cultural clássico” não deve ser compreendida – como argumenta Carvalho (2017, p. 112) – como “a aprendizagem instrumental de informações e conhecimentos especializados”, o que apenas resultaria na reprodução da identificação com os vencedores, conforme Benjamin escreve (2021, p. 12), “dos detentores do poder [que] são os herdeiros de todos aqueles que antes foram vencedores.” Antes, implica num “acesso direto” ao legado cultural, em uma “forma específica de se aproximar do passado”, partindo de um diálogo do presente, cujo resultado em busca deve ser “a constituição de um sujeito que se insere na dimensão histórica de um mundo” (CARVALHO, 2017, p.112); inserção numa dimensão histórica, contudo, que não faz acordo com o “cortejo triunfal” da civilização, nem mantém “empatia” para com os vencedores. (BENJAMIN, 2021, p. 12). Nesse movimento de acessar e transmitir o patrimônio cultural por intermédio de experiências de dignidade humana, encontrar-se-á a exclusiva tradição da educação (ARENDE, 2009).

O segundo aspecto da crítica de Benjamin, que convém articular às reflexões que tecemos até aqui acerca da escola como um lugar oportuno à experiência, em um sentido existencial e de testemunho da cultura, mobilizamos, desta vez, de seu primeiro ensaio sobre a experiência, que às vezes é interpretado em um tom mais pessimista do que em *O Narrador*; trata-se de um trecho de *Experiência e Pobreza*:

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e visões de mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia *uma prova de honradez confessar nossa pobreza*. Sim, confessemos: essa pobreza não é apenas pobreza em experiências privadas, mas em experiências da humanidade em geral. Surge assim uma nova barbárie.

Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir *um conceito novo e positivo de barbárie*. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, *a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco*, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. (2012a, p. 124-125, grifos nossos).

Seguindo Benjamin, testemunhar a dignidade da escola pode também significar confessar sua pobreza de experiências, e não só as experiências individuais, mas as coletivas

também. E nesse novo conceito e sentido de barbárie, como se uma ignorância tivesse se apoderado da instituição escolar, somos impelidos para a frente, “a começar tudo de novo, a voltar ao princípio, a saber viver com pouco” (2021, p. 87)<sup>67</sup>, a repensar possibilidades de experiências que nos mostrem como estabelecer novo vínculo com o nosso patrimônio cultural, que, por certo, já será outro, pela investigação de quem começa tudo de novo, e por outra direção. Ainda a ideia de contentar-se ou saber viver com pouco, e de construir com pouco, no contexto educacional escolar, remete-nos a todos os discursos e imagens que se têm sobre a precariedade da escola, especialmente da escola pública. Aludimos, por exemplo – e por experiência (!) –, à falta de material para o trabalho, faltam recursos, não só didáticos como, por vezes, os mais básicos, de infraestrutura dos prédios etc.; faltas em torno das quais orbitam cotidianamente a atenção e preocupação das comunidades escolares. Longe de sair em defesa romântica ao trabalho de professoras(es), que devem se encarregar do fardo de atuar em uma instituição descuidada, o que queremos é afirmar que a precariedade notada no espaço escolar em muito se reflete do que há de precário e de vulnerável na própria vida humana; e, pois, como instituição humana que a escola é, não está isenta dessa condição instável e plural, que requer cuidados em todas as suas manifestações. Ao passo que o precário é algo da ordem do incerto, transitório, provisório e suscetível – entre outros sentidos –, a precariedade, então, sugere uma intervenção sobre o estado das coisas. Isto é, na dignidade de reconhecermo-nos pobres em experiências escolares, de assumirmos nossa precariedade, pode-se observar um caminho aberto para um novo começo, para a construção de algo a partir do pouco que restou, pois a escola nunca esteve apartada das experiências da humanidade em geral, antes, originou-se na mesma instabilidade de todo empreendimento humano. Por isso, importa termos sempre em conta que “A escola é mais o resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas do que o reflexo de processos infraestruturais e/ou supraestruturais de dominação e controle totais.” (DUSSEL, 2017, p. 91). Podemos assumir a pobreza das experiências escolares e a precariedade da instituição que as abriga, pois daí então se tornam possíveis intervenções (e invenções!), e é dado imaginar uma nova comunidade de vida e discurso onde a transmissibilidade entre gerações aconteça. Tal como assinala Gagnebin (2014, p. 10), é possível interpretar da obra de Benjamin uma busca por “imaginar uma modernidade que” não se limite “à mera aceleração do tempo e à produção cada vez maior de mercadorias”, mas que, antes, pense “a invenção de novas formas de vida em comum, e que consiga transformar a técnica em instrumento de liberdade e felicidade”,

67 A citação é do mesmo excerto de *Experiência e Pobreza*, na tradução de João Barrento (2021, p. 87).

ou, como vimos com Carvalho, de dignidade.

“O modelo escolar” – como afirmam Jan Masschelein e Maarten Simons – “contribui para a construção da comunidade em si, e é o tempo e o lugar em que a própria *experiência* está em jogo.” (2017b, p. 85-86, grifo dos autores). Assim, concebemos a escola em seu potencial de agregar as pessoas em seu círculo e de, ainda hoje, se oferecer como um campo simbólico comum para a transmissão de experiências que são coletivas, ainda que estas se passem nas individualidades de seus sujeitos, mas que se referem, em último plano, a um senso de autoridade e de tradição exclusivo à educação. Pois, a transmissibilidade da experiência requer a autoridade que reveste aquele que narra sua história da experiência, aquele que a testemunha – como fonte direta ou de ouvir falar –; e o fio que vincula a experiência transmitida a uma comunidade de ouvintes é a tradição, na qual aquela se envolve e se enlaça, tornando possível o encadeamento das histórias e narrativas testemunhadas, para que elas permaneçam com o passar do tempo, não como se fossem guardadas, mas restauradas de acordo com as exigências do presente. Buscamos em Hannah Arendt o problema da natureza da educação que lhe impõe uma dimensão exclusiva de autoridade e de tradição, sem a qual não é possível seu trabalho; e, em nosso entendimento, esse excerto não constitui uma aporia das reflexões da autora acerca da educação.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (2009, p. 245-246).

Nossa leitura do “problema” que a educação tem de enfrentar a fim de pautar-se em termos exclusivos de tradição e autoridade, num mundo em que esses conceitos não mais se encontram nitidamente estabelecidos, para nós significa um dos grandes desafios da educação, a ser resolvido, e sobre o qual é possível operar; e não um problema insolúvel, ao qual a educação estaria de antemão fadada ao fracasso, dada sua natureza e as circunstâncias históricas. Um bom começo para se tratar a singularidade da tradição e da autoridade educacionais – como refletimos até aqui – é dar lugar e voz às experiências escolares, convocar seus sentidos, dignos e indignos, de riqueza e de pobreza. Tal noção exclusiva, lembremos, está associada àquela forma de lidar com o passado, com a civilização e seus documentos de cultura, que Benjamin atribui ao materialista histórico, em sua missão de

escovar a história a contrapelo. E, muito certamente, um dos maiores exemplos de pobreza e indignidade das experiências da humanidade geral, que o passado nos impõe como uma exigência de memória no presente, podemos tomar daquela conhecida máxima (mas que, no presente tema, nunca se deve deixar de mencioná-la) visceralmente elaborada por Theodor W. Adorno (1995, p. 119): “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.”

Referimo-nos agora, abreviadamente, ao texto *Educação após Auschwitz*<sup>68</sup>, nos elementos que, nos parece, mais dialogam com a discussão da pobreza de experiências escolares. O autor afirma que aquela exigência, e as questões que ela levanta, “provam que a monstruosidade ocorrida não calou fundo nas pessoas” (ibid.), e essa expressão do calar fundo é o primeiro aspecto que nos chama a atenção, pois, com ela estabelecemos uma relação com o exemplo de Gagnebin (2009), supracitado, da testemunha que vai embora, no sonho de Primo Levi. Fazer calar fundo a miserabilidade, monstruosidade, indignidade de determinadas experiências que fazem de nosso patrimônio cultural verdadeiros despojos dos vencedores, como vimos em Benjamin, tem a ver com a tarefa educacional de transmitir a história silenciada dos vencidos, na precariedade dos fragmentos, e dar alguma voz ao inenarrável. Adorno direciona com clareza suas reflexões ao campo educacional: afirma que a preocupação em evitar uma repetição de Auschwitz deve se concentrar na primeira infância; aborda os aspectos subjetivos que toda a questão dessa exigência levanta, mas reitera que “seu aspecto mais decisivo” é “uma questão social e não uma questão psicológica” (ibid., p. 123). Entretanto, ao que queremos dar ênfase é o “esclarecimento do problema da coletivização” que o autor propõe em face “do poder cego de todos os coletivos” (ibid., p. 127), visto que a reivindicação que estamos a fazer da escola como um lugar de experiências, requer uma operação em comunidade. A esse respeito, o autor sugere: “O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola.” (ibid., p. 127-128). Por isso, pensar a escola como uma comunidade em si, tal como vimos em Masschelein e Simons (2017b), está ligado a uma concepção de comunidade que é capaz de acolher, não apenas a infância, nem também os adultos, antes, conceber uma comunidade que acolha a humanidade, que seja um espaço a pensar o presente e o futuro humano. Por fim, desse brevíssimo contorno em alguns pontos do célebre ensaio adorniano, colocamo-no ao lado dos dois

---

68 In: *Educação e Emancipação*, 1995, p. 119-138.

trechos aqui já citados da obra de Benjamin, o da tese VII em *Sobre o conceito da História*, e o trecho do ensaio *Experiência e Pobreza*, para, nesse intertexto, elaborar uma tentativa de resposta à constatação “desesperadora” de que “a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório” (ADORNO, 1995, p. 120)<sup>69</sup>. Ao mencionar a “consciência coisificada” – qual seja, tornar em coisa o que é uma relação humana e, nisso, transformar a própria experiência humana – e sua relação com a técnica, Adorno demonstra como sujeitos passam a ter seu amor absorvido por coisas e máquinas, e insiste, retomando o início de sua exposição, que é desesperançoso opor-se a isso, pois

[...] esta tendência de desenvolvimento encontra-se vinculada ao conjunto da civilização. Combatê-lo significa o mesmo que ser contra o espírito do mundo; e desta maneira apenas repito algo que apresentei no começo como sendo *o aspecto mais obscuro de uma educação contra Auschwitz*. (ibid., p. 133, grifos nossos).

A essa obscuridade, contrapomos, uma vez mais, a ideia benjaminiana de um “novo conceito, positivo, de barbárie” (2021, p. 87) – em que pese a especificidade da discussão do ensaio de 1933, voltada às novas formas que a arte apresenta na contemporaneidade, em um cenário de pobreza de experiências compartilháveis –, chama-nos a atenção a literalidade do texto, que trata seu conceito novo e positivo de barbárie em semelhança às noções de *crise* como *oportunidade* e de *precário* como possibilidade de *intervenção*. A leitura de Löwy é de que Benjamin não opõe cultura (ou civilização) à barbárie, “como dois polos que se excluem mutuamente, ou como etapas diferentes da evolução histórica”, antes, ele “os apresenta dialeticamente como uma unidade contraditória.” (2005, p. 75). Ocorre-nos também associá-la à própria concepção de abertura da história, barbárie que nos leva “a voltar ao princípio” (BENJAMIN, 2021, p. 87), a olhar para outros passados, que ainda não calaram fundo nas consciências, para que outro futuro seja concebível. A ideia de abertura da história, como também veremos adiante, explora essa concepção – apreendida especialmente das teses *Sobre o conceito da História* –, em que “a variante histórica que triunfou não era a única possível”, em que “cada presente abre uma multiplicidade de futuros possíveis”, por isso se trata de uma abertura do passado, sob uma exigência do presente, que implica também em uma abertura do

---

69 É importante mencionar que essa passagem de Adorno deriva de uma referência à Freud: “Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efetivamente relacionados inclusive à cultura e à sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório.” (ibid., p. 119). E, na sequência, cita os ensaios que dizem respeito justamente a Auschwitz: *O mal-estar na cultura* e *Psicologia das massas e análise do eu*.

futuro, em seu leque de possibilidades, o qual “será o que dele fizermos” (LÖWY, 2005, p. 157-158).

Pode-se observar uma dimensão messiânica da reflexão benjaminiana sobre a história e, ainda, sua vinculação à experiência e à narração. Pois, “é no tempo redimido do futuro que o passado pode deixar de se constituir num tempo vazio, da perda, para se tornar o tempo vivo da experiência, reatualizável na tradição”, porém, esta não como a tradição que já se perdeu nas vivências atroztes da humanidade, mas como uma lealdade às histórias “conservadas pela memória” (LAGES, 2007, p. 134). O messianismo de Benjamin, em sua concepção da história, opera uma “revisão da temporalidade como processo não vazio e potencialmente criador”; desse modo, a temporalidade vivida, em sua rememoração, é de um potencial tão criador quanto a temporalidade do futuro (ibid.). Vemos, portanto, que a possibilidade de testemunhar o passado, pelas vozes dos vencidos, envolve abrir a história para, a partir do conteúdo descoberto de um passado que ainda não tinha lugar na história dos vencedores, projetarmos outro futuro possível e distante daquele vivido de opressão. “Dessa maneira, a abertura do passado e a do futuro estão estreitamente associadas” (LÖWY, 2005, p. 158).

Qual seria exemplo maior de escovação a contrapelo dos tapetes da história, muitas vezes interpretada sob a insígnia do progresso, que não trazer à tona a monstruosidade de que Adorno fala? Queremos pensar que há formas de educação contra a barbárie, mesmo diante da aparente marcha civilizatória de toda escola, e que é capaz de caminhar não contra o espírito do mundo – tarefa impossível –, mas caminhar a fim de combater a desumanidade. Antes, sem garantias – e nisso solidarizamos-nos com o desespero e desesperança que dão o tom do ensaio de Adorno – queremos propor uma forma de educação que receba os novos no mundo e seja capaz de apresentar-lhes um projeto de formação civilizacional negativa. Não se trata, absolutamente, de uma ideia antieducação ou anticivilização; mas uma educação em meio a barbárie após toda a barbárie, a que foi vista, registrada, e a obscurecida, velada. Um conceito de educação associada a uma civilização negativa, em alusão mesmo à fotografia, que uma vez revelada mostra o que está mais próximo da imagem aos olhos, mas na película de filme, onde a imagem foi capturada, apresenta seu negativo, bastante diferente, em uma inversão de cores e sombras que, em si mesmo, entrega outro registro da mesma paisagem. Assim, mantemos acordo, tanto com Benjamin, de que “Não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (ibid., p. 13), quanto com Adorno, de que “a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório” (1995, p. 120), contudo, além disso, afirmamos

que é possível imaginar e inventar uma forma de educação em que os documentos de cultura sejam tratados em seus negativos de fotografia, e a educação se torne emancipação à medida que toda a monstruosidade da história for sendo desvelada das cores que a fazem passar despercebida, até que possa calar fundo nos humanos escolares<sup>70</sup>.

Como procuramos demonstrar, as experiências são prenes da autoridade daquele que as testemunha, e o caráter simbólico em que se apoia a sua transmissibilidade, entretece a cadeia da tradição, que, por sua vez, dá sustento e alimenta novas experiências, bem como dá provas daquelas que não devem jamais se repetir. Desse modo, interpretamos aquela dignidade e o testemunho de experiências propriamente escolares – numa análise existencial – como um dos sentidos (talvez, o principal!) que se pode atribuir à escola: tratá-la como um espaço de transmissão simbólica intergeracional, realizável por meio de sua autoridade e tradição distintivas, nessa “comunidade em si”, incomparável com outras estâncias da sociedade.

## 2.2 A palavra experiência nos vestígios de suas condições

*Falar – ou calar – em nome de algo que falta  
significa sentir e colocar uma exigência.*

Giorgio Agambem<sup>71</sup>

Iniciamos, agora, uma discussão mais detida sobre a palavra experiência nos escritos de Benjamin, com um breve esclarecimento da diferença – ou oposição – com que o autor se refere à questão do fim da narração tradicional e o declínio da experiência em seus dois principais textos sobre o tema, os ensaios de 1930<sup>72</sup>, *Experiência e Pobreza* (1933) e *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* (1936). Há também um texto de juventude intitulado *Experiência*, de 1913, que é de menor interesse ao nosso estudo; ainda

70 Por “humanos escolares” queremos dizer toda a comunidade que “habita” uma escola, pois entendemos que não são só os alunos e as alunas que vivem experiências emancipatórias por meio do contato didático ou direto com os objetos da cultura e do conhecimento humano que ali são expostos. Professoras e professores também aprendem e se emancipam, em finas camadas, a cada experiência significativa, bem como outros agentes educacionais.

71 In: “Em nome de quê?”, *O fogo e o relato*, 2018, p. 93.

72 Os anos entre parênteses correspondem à primeira publicação do texto.

que seja curioso observar como, nesse artigo, Benjamin se voltava contra a opressão na escola, na casa dos pais, e contra a moral burguesa. Os protestos juvenis do autor em muito se deviam à sua associação com a ala radical do Movimento da Juventude, do qual fazia parte sob a liderança Gustav Wyneken, com quem mais tarde rompeu, por ter declarado apoio à Primeira Guerra Mundial e por seu revelado nacionalismo. O artigo *Experiência* foi um dos primeiros textos escrito por Benjamin, publicado originalmente na revista *O Começo*, editada em Berlim por Georges Barbizon e Siegfried Bernfeld e vinculada à Liga Estudantil Livre de Wyneken, para a qual contribuía regularmente no início de seus estudos em filosofia<sup>73</sup>. Nesse texto de 1913, a ideia de experiência aparece como metáfora da “máscara do adulto” a intimidar ou amargurar os jovens numa desvalorização de seus anos. Ainda assim, argumenta o autor que, por baixo dessa máscara da experiência, prova-se antes de tudo o fato de que o adulto foi também jovem um dia, como se a máscara fosse um subterfúgio do adulto para evitar sua própria infância e juventude; do que observamos certa curiosidade, desde muito cedo presente nos textos de Benjamin, a respeito da rememoração do adulto sobre sua infância. Contudo, a apreensão do termo experiência nesse primeiro artigo é, de fato, muito distante de sua abordagem nos textos de 1930. O próprio autor faz uma retrospectiva sobre seu escrito de 1913, segundo nota de tradução de Marcus Vinicius Mazzari (2009). Diz assim a nota escrita por Benjamin, provavelmente em 1929:

Num de meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra “experiência”. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa. (2009, p. 21).

Concentramo-nos, portanto, nos ensaios de maturidade de Benjamin acerca da experiência, seguindo em paralelo ao estudo dos trabalhos de Gagnebin, especialmente seus ensaios intitulado *Memória, História, Testemunho* (2009)<sup>74</sup> e *Não Contar Mais?* (2013)<sup>75</sup>, nos quais esclarece algumas questões em torno daqueles dois textos dos anos trinta. A autora situa que, embora os ensaios sejam contemporâneos<sup>76</sup> e Benjamin os inicie com descrições

73 Como já mencionamos no capítulo primeiro, de acordo com a biografia de Bernd Witte (2017).

74 In: *Lembrar, escrever, esquecer*, 2009, p. 49-57.

75 In: *História e narração em Walter Benjamin*, 2013, p. 55-72.

76 No texto de Gagnebin (2009, p. 49) encontramos, pela primeira vez, a informação de que o ensaio *O Narrador* foi escrito entre os anos de 1928 e 1935, ou seja, ainda que publicado em 1936, depois de *Experiência e Pobreza*, a escrita de ambos foi concomitante. Pela análise dos textos, e seguindo os estudos de Gagnebin, parece-nos que Benjamin de fato os escreveu com propósitos teóricos distintos, cuidando em cada um de um tema específico: o primeiro voltado à crítica das formas de arte contemporânea, e o segundo

semelhantes, por vezes idênticas – tal como vimos ser comum em suas obras, a repetição de excertos entre um escrito e outro –, o autor pode chegar, em cada um, a conclusões opostas e até mesmo contraditórias (2013). O novo e positivo conceito de barbárie, por exemplo, conforme vimos na primeira parte deste capítulo, e que pertence ao ensaio *Experiência e Pobreza*, Gagnebin argumenta que Benjamin se proibirá de continuar usando no ensaio ligeiramente posterior, *O Narrador*, dada a instauração da barbárie real da Segunda Guerra; e que neste segundo texto, portanto, o autor faz “uma nova tentativa de pensar juntos, de um lado o fim da experiência e das narrativas tradicionais, de outro a possibilidade de uma forma narrativa diferente das baseadas na prioridade do *Erlebnis*” (ibid., p. 62). A palavra *Erlebnis* é outro conceito em alemão para o termo que se traduz igualmente por *experiência*, como veremos melhor, com Gagnebin, logo adiante; mas, resumidamente, poderia ser traduzido como *vivência*, e corresponde a fatos vividos individualmente, de forma isolada ou falsamente coletiva, em oposição às experiências compartilhadas em comunidade e transmitidas entre gerações que partilham uma mesma temporalidade, a *Erfahrung*. Além de, no segundo ensaio, o autor repensar o fim da experiência e da narração tradicional ao lado de novas expressões narrativas que se distanciem das individualistas formas comunicacionais modernas, destacamos outras duas diferenças importantes entre os dois textos de Benjamin: uma é que, em *O Narrador*, o autor “coloca alguns marcos tímidos para definir [esta] atividade narrativa que saberia rememorar e recolher o passado esparso” (ibid. p. 62), tais marcos que chamamos de condições nesta segunda parte do capítulo; a outra é que, Benjamin traz para a discussão do declínio da experiência e extinção da arte narrativa, “nada menos” que a questão da morte, isto é, dentre os marcos tímidos ou condições para que ainda seja possível rememorar e lidar com o passado fragmentado é “estabelecer uma nova relação com a morte, portanto com a negatividade e com a finitude” (ibid. p. 64).

Considerando os interesses de nossa pesquisa, destacamos, ainda, quando Gagnebin afirma que a questão, para Benjamin, do fim da narração tradicional, era uma de suas questões essenciais, dentre as que ele não conseguiu resolver, sem resposta, “e que ainda são nossas, questões que sua irresolução, precisamente, torna urgentes”; e a autora continua, recomendando: “Talvez nossa tarefa consista em colocá-las de forma diferente” (2009, p. 49). Seguindo, portanto, seus comentários a respeito dos dois textos de Benjamin, orientamos nossa escolha pelo texto de 1936, *O Narrador*, como base de nossa investigação e das

reflexões de nosso ensaio, pois, ao passo que no texto de 1933, *Experiência e Pobreza*, o autor “insiste justamente nas mutações que a pobreza da experiência acarreta para as artes contemporâneas” (ibid., p. 51), em *O Narrador*, Benjamin “formula uma outra exigência; constata igualmente o fim da narração tradicional, mas também esboça como que a ideia de uma outra narração, uma narração nas ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas” (ibid., p. 53).

No ensaio de 1936, aprofundam-se também as descrições dessa figura apresentada como o narrador, o contador de histórias, como uma figura de aspecto muito mais humilde e bem menos triunfante do que aquelas grandes figuras conhecidas das narrativas épicas; uma figura marcada muito mais pelo anonimato, como a figura do trapeiro, do catador de sucata e de lixo, do *chiffonnier*, como aponta Gagnebin a alusão de Benjamin ao poema de Baudelaire<sup>77</sup>, “esta personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder” (ibid., p. 53-54). Há, portanto, menor pessimismo no segundo texto de Benjamin, ou melhor, uma “exigência de memória”, que aponta para uma abertura da história, para uma “fidelidade ao passado, [que] não sendo um fim em si, visa à transformação do presente” (ibid., p. 55), no sentido de que o presente convoca a memória do esquecido e recalcado para que diga, mesmo que com hesitações e inacabamento, “aquilo que [ainda] não teve direito à lembrança nem às palavras” (ibid., p. 55).

Por isso, parece-nos tão interessante pensar na *in-fância* dos professores, ou, no professor como aquela figura marcada pelo anonimato que procura restos de sua infância na exigência de memória do presente, lembranças que ainda não tiveram oportunidade de se abrir à fala; pela linguagem que apresenta a infância – do que ainda não fala – buscar os primórdios das experiências com a escola, desse profissional que passa tanto tempo de sua vida nela, e muitas vezes nem sabe por que, ou nunca refletiu o suficiente acerca de sua escolha de voltar à escola, como adulto, de continuar fazendo a escola existir. Assim, o que a teoria de Benjamin nos aconselha, é que ainda há uma aposta na figura do narrador, na transmissão simbólica, e em um tipo de “narração nas ruínas da narrativa” (ibid., p. 53). Pois, nossa proposta de narrar as experiências em uma escola tida muitas vezes como ultrapassada, em tempos acelerados e de conexões ilimitadas pela tecnologia digital, ou com ela mesma já modificada por essa aceleração e hiperconexão hodiernas, abriga – também timidamente – a

---

77 “Le vin des chiffonniers”, em *Flores do Mal*.

possibilidade de que alguma experiência ainda se passe, e possa ser evocada nas ruínas da narrativa.

No célebre texto *O Narrador*, encontramos uma linha de argumentos em torno da baixa da experiência, que o autor sustenta a partir de uma constatação da extinção da arte de narrar. Para uma compreensão mais exata da palavra experiência, utilizada pelo autor, Gagnebin<sup>78</sup> nos auxilia ao atentar para a distinção dos dois sentidos em que o termo pode aparecer em alemão: a palavra *Erfahrung*, que remete a uma dimensão coletiva da experiência, algo que, mesmo vivido individualmente, guarda uma correspondência simbólica com uma comunidade, podendo ser facilmente reconhecido por seus membros; e a palavra *Erlebnis*, que trata das experiências individuais, vividas de forma isolada e que não é partilhada por uma comunidade. É importante a compreensão dessa distinção das acepções da palavra para que dela não se depreenda uma tentativa de resgate de uma experiência passada por meio de uma junção de experiências individuais e desconectadas de um sentido coletivo, como o fazem as interpretações da crítica de Benjamin como se em seu ensaio estivesse implícito um padecimento nostálgico. Na teoria benjaminiana da experiência e da narração, encontra-se aquela mesma dimensão fundamental da história que é a da abertura, isto é, na própria estrutura da narrativa tradicional que se esfacela, na ruptura da tradição e no declínio de experiências compartilhadas, encontramos ainda uma teoria da obra, e da história, aberta, em que o futuro não é “o prolongamento sob formas cada vez mais aperfeiçoadas, do mesmo, do que já existe, da modernidade realmente existente, das estruturas econômicas e sociais atuais.” (LÖWY, 2005, p. 149), antes é possível a escrita de um futuro imprevisível, a partir das exigências do presente. Nas palavras de Gagnebin, não se tratam de “tentativas previamente condenadas de recriar o calor de uma experiência coletiva (*Erfahrung*) a partir das experiências vividas isoladas (*Erlebnis-se*). Essa dimensão, que me parece fundamental na obra de Benjamin, é a da abertura.” (2012, p. 12). Trazendo a reflexão para as questões colocadas por nossa pesquisa, a percepção educacional da experiência que queremos propor é a da *Erfahrung* benjaminiana, pois tomamos a dimensão coletiva típica de uma comunidade escolar, como ainda um reduto possível de experiências na modernidade, em toda a singularidade do educacional, mas também em todo o seu caráter simbólico compartilhado.

Antes de explorarmos um pouco mais essa oportunidade que a obra de Benjamin

---

78 Em seu prefácio às *Obras Escolhidas* (2012a), sob o título, *Walter Benjamin ou a história aberta*, escrito em 1985.

apresenta em sua dimensão de abertura, seguiremos a linha de argumentos do ensaio, acerca da baixa cotação da experiência (*Erfahrung*), que não se verifica mais com frequência na sociedade, pois a arte de narrar está em vias de extinção. Tal perda da comunicabilidade das experiências é explorada pelo autor a partir de algumas causas: seja pela pobreza em experiência comunicável, considerando as transformações que a imagem do mundo moral e exterior sofreu no pós-guerra; seja pelo surgimento do romance, que, diferente da narração, não procede da tradição oral nem a alimenta; seja pela nova forma de comunicação: a informação. Todos esses fatores incorrem na perda da autoridade e da tradição, elementos que sustentam o gesto em que é transmitida a narrativa, sobretudo quando a narração acontece no encontro intergeracional. A autoridade e a tradição são elementos igualmente indispensáveis à educação, como vimos antes com Arendt (2009), que propõe um conceito exclusivo desses elementos para a educação, sem os quais não é possível educar; conceitos apropriados à educação, mas que não teriam uma validade geral. A autora apresenta a ideia de tradição em educação como uma “atitude face ao passado”, o que sugere a necessária consciência da relação intergeracional sempre renovada e reestabelecida pela chegada dos novos no mundo. Um conceito exclusivo de autoridade apropriado à educação não está relacionado, contudo, a quaisquer práticas de autoridade, menos ainda a ações autoritárias ou autoritarismo, e sim a um conceito que aponta para a responsabilidade pelo mundo e pelos novos que nele adentram. Assim, a educação pode caminhar em um mundo sem tradição ou autoridade seguras, ao estabelecer, ainda que como uma corda bamba, o fio de sua tradição escolar, que sustente sua autoridade: o fato de que, com a chegada dos novos todos os dias no mundo, estamos o tempo todo às voltas com relações intergeracionais. Desse modo, considerando, com Arendt, a necessária autoridade e tradição à educação escolar, e, com Benjamin, esses mesmos elementos como fundantes de todo gesto narrativo – por meio do qual se compartilha a experiência – queremos perguntar se é possível encontrar na forma da escola vestígios daquelas principais condições de realização da experiência, que Benjamin trata em seus textos: a) o estabelecimento de coisas *comuns* entre narradores e ouvintes, uma *comunidade* de vida e de discurso; b) a atividade narradora, pautada pelo ritmo do trabalho *artesanal*; c) a dimensão prática da narrativa tradicional, a transmissão de um *saber*, uma *sapiência prática* (GAGNEBIN, 2012).

Curioso é (re)iniciar a leitura do famoso ensaio de Benjamin reparando em sua afirmação de que o termo narrador, ou contador de histórias, nos soa, a despeito de todo o

declínio da arte de narrar, ainda familiar. O problema, assim, não é a falta de familiaridade com aquela figura, mas sim sua ausência de nosso meio: o narrador, o contador de histórias, é uma figura que, ainda que possa soar familiar, não está mais presente entre nós, no que o autor chama de “eficácia viva” (2020, p. 19). Aqui nos parece um indício de que exigir aquela memória e narrar a partir das ruínas da narrativa – sugerida por Gagnebin (2009) – envolve ativar uma prática que está morta, praticada por ancestrais que já não estão em nosso meio, atuantes, a dar exemplos, a mostrar como fazer. Há uma convocação à vivacidade da eficácia de uma arte de narrar que já morreu. O texto começa bastante enigmático, quando Benjamin provoca que isso que estamos chamando de convocação da vivacidade de uma arte de narrar que já não existe mais, ou de uma exigência de memória que permita narrar em meio à degradação da própria narrativa, não se trata, em absoluto, de tentar trazer de volta e reimplantar o ofício extinto do narrador, ou do contador de histórias. Antes, distanciá-lo ainda mais, observá-lo mesmo de longe, a uma certa distância em que os traços grandes e simples se destaquem e possamos enxergar, “como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável” (2012a, p. 213). Ou seja, o autor parece indicar a figura ancestral do narrador como uma imagem alegórica do que é possível fazer na modernidade com uma arte que não mais existe. Isso porque, ver um rosto humano ou um animal num rochedo, à distância, ou, por exemplo, no formato passageiro que assumem as nuvens no céu, são ilusões de ótica que dependem da posição e mesmo da decisão de quem observa, decisão de imaginar. Segundo Benjamin, essa observação ao longe é cotidiana e imposta pela experiência de que a arte de narrar está cada vez mais rara, pela experiência de uma pobreza de vida comunicável – como tanto demonstraram os soldados mudos voltando dos campos de batalha. E sendo uma experiência de pobreza, ela nos impele a decidir como lidar com essa perda que a pobreza vai acumulando, acumulando vivências pobres em coletividade, incomunicáveis ou intransmissíveis, que dizem respeito a indivíduos sozinhos, cada qual em sua subjetividade.

Esse rareamento da arte de narrar tem certa explicação em cadeia. A primeira das causas desse fenômeno é evidente: as ações, ou a cotação, das experiências (no sentido da *Erfahrung*) estão em baixa; e esse declínio ocorre a partir de um processo histórico mais amplo de transformações, não apenas sociais como também morais, coincidentes e correlacionadas com a Primeira Guerra Mundial:

Pois nunca experiências foram tão fundamentalmente desmentidas quanto a experiência estratégica, pela guerra de trincheira, a experiência econômica, pela inflação, a experiência corporal, pela batalha com armamentos pesados e com aviões, e a experiência ética pelos detentores do poder. (2020, p. 21).

A experiência encontra-se em baixa cotação, desde então, por uma descredibilização da possibilidade de experiências coletivas, por uma incomunicabilidade ou incapacidade de transmissão das experiências atuais, visto que o que se passa na vida em comunidade ou nos coletivos das sociedades modernas, por vezes se localiza na ordem do indizível e inominável; seja por seu assombro, por sua violência ética e material, seja pelo sofrimento do anonimato nas grandes cidades, na massificação do humano nos centros urbanos. A principal dificuldade, portanto, para a realização da experiência, segundo Benjamin, aponta para aquela primeira condição localizada por Gagnebin (2012) no ensaio do autor: a necessidade de que haja uma *comunidade*, para a partilha de *coisas comuns* no gesto narrativo, coisas comuns que permitam a existência de um elo entre os ouvintes, capaz de dar ressonância à narração de qualquer sujeito que se disponha a contar suas histórias e experiências.

Nossa percepção educacional – partindo do interior de escolas públicas das séries iniciais, em constante contato com as crianças, as infâncias e a tarefa de apresentar a elas o mundo, em muitas ocasiões por meio de gestos narrativos – é a de que se pode notar certo senso de comunidade no interior da escola. Há vestígios de um elo comunitário em cada unidade educacional, que convivem com as marcas históricas e culturais, com as descrições sociais e econômicas, com as posições nos *rankings* de avaliações externas, entre outros medidores de qualidades. Ou seja, há traços de uma vida em comunidade em cada escola, a despeito de todas as suas diferenças; e, há também, aspectos escolares comuns que, em uma última camada, alcançam todas as escolas indiferentemente, um senso de partilha que propicia a singular experiência escolar e se oferece como um campo simbólico para que a narração se torne possível e a transmissão entre gerações aconteça. Para essa direção apontamos nossas reflexões, ao propor investigar o que seriam os vestígios, no interior da escola, daquelas três condições básicas para a realização e transmissão da experiência, exploradas por Benjamin. O sentimento de comunidade, de aspectos comuns em torno da experiência escolar, é a primeira delas.

A segunda condição para a transmissão de uma experiência no sentido pleno, segundo Benjamin, é a própria *artesanidade* e sua relação com o *tempo*, isto é, um ritmo de trabalho

artesanal, anterior à organização capitalista do trabalho, cujo caráter totalizante, não-fragmentário, conta com um tempo mais global para acontecer. Uma das críticas da sempre referida crise nos discursos educacionais, no tocante ao tempo escolar, é o tédio. O apelo à modernização da escola, considerada tardia em meio aos ditames da inovação deste século XXI, se localiza em um discurso que pensa a escola em competição com outras instâncias da vida humana, como as que reúnem atividades de lazer e entretenimento. Claramente é um discurso que também evoca certa concepção de infância e de seu desenvolvimento que idealiza os interesses e vontades individuais como os únicos meios legítimos de se ensinar com algum sentido. Retira-se a ideia de apresentar um mundo à nova geração, e introduz-se a noção de entreter cada criança em torno de seus próprios interesses e individualidades. O problema que resulta dessa concepção é o esvaziamento de qualquer sentido coletivo de iniciação em um mundo e cultura, em toda a sua pluralidade, e a perda de referências comuns para as experiências com o aprendizado. Além de a escola ainda se ocupar com uma série de atividades artesanais e, assim, experimentar outras sensações com o tempo, inclusive o cronológico, ela também ensina sobre o coletivo; e seus gestos retrógrados, por vezes, ensinam o indivíduo sobre a existência dos outros, com quem ele compartilha o tempo e o mundo.

Masschelein e Simons (2017b) escrevem sobre o tempo escolar como um tempo criado, cujo propósito é a formação. Não deveria ser tão simples e recorrente a associação de um tempo escolar (que objetiva aprendizagem e formação, amadurecimento e crescimento) com um tempo de relaxamento, exclusivamente interessante e prazeroso, simplesmente pelo fato de ser um tempo destinado à infância. Numa retomada breve das imagens com as quais Benjamin apresenta sua experiência escolar – discutidas no primeiro capítulo deste trabalho –, vimos o quanto o tédio está presente nas cenas, e, por vezes, seus textos sobre a infância dão conta de um desprazer na escola que convivia com o encantamento por suas atividades exclusivas, como vimos nos textos “O jogo das letras”, “Livros baratos” e “A biblioteca do colégio”<sup>79</sup>. Destacamos outra cena exemplar, desta vez das narrativas radiofônicas, em que o autor demonstra como a convivência do tédio e do desagradável da escola com suas possibilidades de refúgio, em distrações que ele era capaz de criar, era um movimento em si mesmo interessante para lidar com as obrigações escolares. Note-se, ainda, que esse texto foi lido em transmissão radiojornalística para crianças e jovens, o que demonstra como Benjamin

---

79 In: *Infância em Berlim por volta de 1900*, 2012b, p. 105-106; 114-117.

era, ao mesmo tempo, um crítico do modelo escolar tradicional e um entusiasta da reinterpretção infantil desse modelo; e isso, para nós, quer dizer que são as próprias alunas e alunos que devem lidar com o tédio da sala de aula, e não os adultos procurarem disfarçar atividades escolares em entretenimento, tal driblagem é um exercício em si para a infância. A citação a seguir é valiosa para essa discussão sobre a relação com o tempo, o tédio e a possibilidade dos vestígios de experiência na escola. No texto de onde extraímos o trecho, Benjamin conta de seu passeio por uma loja de brinquedos, das coisas que encontrou e das que não encontrou, dentre seus brinquedos de infância:

Também não consegui encontrar aqueles livrinhos que eram vendidos na livraria escolar e cuja aquisição adoçava a compra dos cadernos de aritmética – uma compra que para mim era ainda mais desagradável do que cada uma das aulas de aritmética, pois o caderno continha em seus quadros vazios a assustadora soma de todas aquelas aulas; aqueles livrinhos, livros ligeiros, ou como queira que se chamassem, consistiam em sequências de fotografias diminutas em que apareciam representados todos os trechos de uma luta de boxe ou de um jogo de futebol, e bastava folhear com o polegar para que as imagens passassem uma após a outra em rápida sequência. Com um livrinho destes na palma da mão podia-se facilmente transformar uma aula de aritmética numa sessão de cinema. (2015, p. 63)<sup>80</sup>.

O tédio da escola, portanto, guarda uma relação própria com o tempo, que é o tempo do coletivo, de esperar os demais colegas para uma troca de atividade, de esperar o tempo da aula para a hora do recreio, de esperar a hora certa do relógio para poder ir embora... para dar alguns exemplos cotidianos da singularidade com a qual o tempo é tratado na escola. No exemplo dado por Benjamin, de “transformar uma aula de aritmética numa sessão de cinema” está claro o potente uso da imaginação infantil, com qualquer que seja o material, para lidar com atividades tediosas e trabalhosas como pressupõe-se toda atividade artesanal. E a artesanidade das atividades escolares deve ser preservada, pois há um ganho ainda maior na imaginação de cada criança diante do tédio em comum, como se tédio e criatividade fossem estados de espírito companheiros, em vez de propor uma imaginação plastificada, fabricada e imposta pelo adulto. O uso de técnicas do mundo do entretenimento, ainda segundo Masschelein e Simons (2017b, p. 128), para agir contra o tédio nas salas de aula, configura-se como mais uma tentativa de domaçaõ da escola e desvirtuaçaõ do sentido do tempo que se experimenta nela. Para esses autores contemporâneos, a investida contra o tédio presente no tempo escolar é observada como uma estratégia que procura “popularizar a escola”, ou seja,

---

80 Extraído do texto “Passeio pelos brinquedos de Berlim I”, in: *A hora das crianças*, 2015, p. 57-66.

adicionar-lhe marcas seculares que a descaracterizam enquanto lugar de formação. Em outra passagem de Benjamin, desta vez voltando propriamente ao ensaio *O Narrador*, o autor faz sua explanação acerca dessa segunda condição para a realização da experiência, a atividade artesanal e o tempo que se percebe tedioso, sua relação com o dom de ouvir, com a arte de contar e recontar histórias e a consequente capacidade de conservá-las, nesse repetitivo gesto.

O tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram nas cidades, e também nos campos estão em vias de extinção. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade 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. (2012a, p. 221).

Essa atitude de esquecer-se de si mesmo, de perder-se no tédio que ambienta o trabalho da experiência, é o que possibilita a gravação da história no ouvinte; a marca da experiência, gravada profundamente, forma o sujeito ouvinte; e dessa gravação, formação, se originam as continuidades da tradição, tece-se “a rede em que está guardado o dom narrativo” (BENJAMIN, 2012a, p. 221). Uma educação voltada ao sentido da experiência procurará conservar a artesanidade do tempo que permite a manifestação daquele dom de ouvir, o qual desaparece sem o tédio característico do tempo escolar. Dessa organicidade e lentidão da atividade artesanal e de seu caráter totalizante se assemelha a natureza daquilo que é oportunizado na escola. Confiamos ser por essa dimensão temporal mais global, que escapa da norma, fragmentação e controle externo, que se passa a experiência escolar. Antonio Viñao Frago (1996, p. 11) escreve sobre o tempo como um “espaço de experiências”, a atuar como um elemento-chave na evolução e formação da consciência humana; e afirma que, em definitivo, o ser humano não inventa por si mesmo a noção de tempo, antes a aprende, desde a infância, tanto sua noção quanto sua construção social (estrutura, peso, sentido, efeitos).

Dessa análise, em diálogo com a ideia da abertura da história, com a potencialidade formativa da experiência da escola, podemos inferir que essa instituição cumpre importante papel, para cada nova geração que por ela passa, na experimentação e aprendizado da própria ordem que constitui o tempo, enquanto construção social. O tempo passado na escola – palavra cuja origem do termo grego σχολή (*skholé*) se refere, entre outras acepções,

curiosamente a “*tempo livre*” ou “*adiamento*”<sup>81</sup> – forma a compreensão dos sujeitos sobre o tempo, imprime as marcas do tempo social por meio das primeiras experiências passadas com ele, expressas em materialidades da cultura escolar (horários, calendários, festas, exames) e na própria linguagem vinculada às ações escolares (a construção das primeiras noções temporais como chegada, saída, recreio, conversa, escuta, tal como observadas desde cedo, por exemplo, nas atividades da pré-escola). Há, portanto, um aprendizado e certa sedimentação de experiências com o tempo que se passam na escola e formam o sujeito. O tempo escolar envolve prover aquele *adiamento* (*skholé*) – que em si já expressa uma ideia de temporalidade, tempo de que se dispõe para deixar algo para depois – para que o próprio tempo da vida em sociedade possa fazer sentido para os novos; adiar certas ações no tempo (o trabalho, por exemplo) para instaurar outras atividades, mais vinculadas com o tempo da infância, com o tempo de exercício, de ensaio, tempo de inaugurar certas ações, de experimentar certas atividades pela primeira vez, sem o compromisso da produtividade. Talvez, outro bom exemplo de uma atividade escolar como experimentação formal inicial do tempo, sejam aquelas tarefas rotineiras, observadas logo no primeiro ano do ensino fundamental, em que as crianças discutem e preenchem um calendário coletivo, coletiva e diariamente, e aos poucos vão construindo as primeiras formalizações sobre a passagem do tempo, tendo como referência os eventos escolares, os dias de ir à escola, os dias que passamos em casa etc.; ou ainda, mais adiante nas séries, quando a professora ou o professor deverá tomar o relógio como objeto de estudo, geralmente na área de ensino da matemática, às vezes em diálogo com estudos de história, e buscar, com sua turma, o aprendizado de como ver as horas em um relógio analógico, bem como toda a compreensão de um sistema de medida que difere da base decimal do nosso sistema numérico. Todas essas abstrações, com certo grau de complexidade para a infância, são exercícios e experiências que, portanto, requerem tempo.

A terceira e última condição principal, apontada por Gagnebin (2012) no ensaio de

---

81 Na epígrafe, sem fonte, do capítulo 2, “O que é o escolar?”, da obra à qual vimos nos referindo, de Jan Masschelein e Maarten Simons, *Em defesa da escola – Uma questão pública* (2017b), os autores apresentam do seguinte modo o verbete grego: “*σχολή* (*skholé*): tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (p. 25). Ao longo do livro, a dupla de autores discute a noção de *skholé* como *adiamento* ao abordar a escola, por exemplo, como “uma questão de suspensão”. “A suspensão, tal como a entendemos aqui, significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. [...] Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados [adiados]. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo.” (p. 32-33).

Benjamin, para a realização da experiência e de sua transmissão em sentido pleno, é a *dimensão prática*, a *sapiência*, o saber prático que a narrativa funda na comunidade que a experimenta. Benjamin aponta também para a extinção da sabedoria, atrelada a esse declínio em cadeia da narração tradicional e da experiência. Pela leitura atenta da parte 4 do ensaio, observamos que o argumento do autor sobre a extinção da sabedoria repousa nesse ciclo em que, visto que a arte de contar as histórias, de narrar a “matéria da vida vivida” (2020, p. 25) está rareando, não há ocasião para o aconselhamento, para o exercício do gesto de aconselhar, implicado na sabedoria, e que só é possível de se obter a partir de uma história que está se desenrolando. Saber aconselhar, narrar em direção a uma utilidade, ao compartilhamento de um saber prático, envolve o compartilhar de uma vida em comunidade que conta suas histórias entre si, e somente porque primeiro é capaz de contá-las que pode abrir espaço, no seu desenrolar, para um conselho, para a sabedoria. Assim escreve Benjamin no ensaio:

O interesse prático é um traço característico de muitos contadores natos. [...] isso esclarece sobre as características da verdadeira narrativa. Ela traz em si, abertamente ou de modo secreto, sua utilidade. [...] o contador de histórias é um homem que sabe dar conselhos aos seus ouvintes. Mas se hoje em dia ‘saber aconselhar’ começa a soar antiquado aos ouvidos, isso se deve à perda progressiva da comunicabilidade da experiência. Por isso não sabemos mais dar conselhos, nem a nós mesmos nem aos outros. Conselho é menos a resposta a uma pergunta do que uma sugestão de continuação para uma história (que está se desenrolando). Para poder obtê-lo, é preciso primeiro ser capaz de contá-la. (Sem considerar que um ser humano só se abre a um conselho quando deixa que sua situação se expresse em palavras.) Conselho, entretecido na matéria da vida vivida, é sabedoria. (BENJAMIN, 2020, p. 24-25).

Ousamos procurar, e até afirmamos que somos capazes de enxergar, no interior da escola, ocasiões mais frequentes do que nos demais espaços da grande vida produtiva adulta, do trabalho e do mercado, para o compartilhamento de histórias, para expressões de situações cotidianas que são coletivamente partilhadas e recebem, em troca, conselhos, pistas e saberes práticos, úteis; das simples trocas entre alunos, às grandes rodas de conversa e escuta com toda a turma e professores, entre outros acontecimentos escolares. Animamo-nos, ainda, ao constatar, avançando no ensaio de Benjamin, que ele segue a nos alertar que o declínio da narração, da experiência e mesmo da sabedoria, não deve ser considerado como “sintoma de decadência” (2012a, p. 217). Ao reconhecer esse fenômeno como resultado das forças produtivas, seculares e históricas, processo que vem de longe<sup>82</sup>, como quem parece se referir

82 Segundo nota da tradutora Patrícia Lavelle (2020, p. 25), a versão francesa do ensaio de Benjamin revela

também à sua inevitabilidade (sem fatalismo, contudo), o autor encerra a quarta parte de seu ensaio elogiando esse desaparecimento, como sendo possível extrair alguma beleza da novidade que somente o impacto de uma extinção pode causar.

Retomemos, então, a discussão de Gagnebin a respeito da dimensão fundamental da obra de Benjamin que é a *abertura*. Uma vez que a história está em aberto, tanto no que se refere à imprevisibilidade de seu futuro, quanto em relação aos possíveis futuros que o passado concebe, e que, apesar de consumado, é possível “ser-lhe fiel para além de seu fim, retomando em consideração suas exigências deixadas sem resposta” (GAGNEBIN, 2018, p. 71), associamos agora tal dimensão de abertura à experiência da narração. Ainda em seu prefácio de 1985 às *Obras Escolhidas*<sup>83</sup>, texto fundamental para a introdução à teoria benjaminiana, Gagnebin explica como o autor, ao tomar as marcas distintivas da narração tradicional, em baixa cotação, o faz relacionando-a com o fenômeno não só das forças produtivas e mudanças moral e material do pós-guerra, mas também pela maneira como o romance foi acompanhando o espírito da época, de perda da experiência coletiva e de crise da tradição que já não oferecia bases seguras para a vida moderna, e se estabeleceu em oposição à narrativa tradicional. Recorrendo também ao trabalho de Susana Kampff Lages, vemos o romance como o gênero fundador da modernidade, relacionado a “ambíguos influxos melancólicos” (2007, p. 136). O romance, que requer justamente um movimento de interiorização do indivíduo durante a leitura, foi se tornando predominante e tomando o espaço e ocasião da narrativa oral tradicional que, por sua vez, pressupõe uma experiência compartilhada, de quem se expõe ao coletivo, e não de quem se fecha à individualização numa forma comunicativa interiorizada e solitária. A esse respeito, é muito interessante a leitura que Lages (2007) faz de um trecho do ensaio de Benjamin. Escreve assim o autor:

E nessa solidão que lhe é própria, o leitor do romance se apodera da matéria

---

uma variação nesse trecho sobre as forças seculares que separaram o contador de histórias de seu domínio da palavra viva, ao qual o autor acrescenta que essa separação foi para “confiná-lo [o contador de histórias] à literatura”. Comentário interessante de Lavelle, pois, em todo o ensaio, o autor procura se debruçar sobre esse tema da oposição da narração ao romance e sobre a possibilidade de uma nova forma de narração na modernidade aproximando, ao máximo, narrativas escritas das histórias orais.

83 As *Obras Escolhidas*, publicadas em três volumes pela editora Brasiliense, entre 1985 e 1989, foi uma das primeiras coletâneas brasileiras consagradas à obra de Walter Benjamin. Contudo, no que se refere à recepção de seus textos no Brasil, desde 1968 já circulavam várias traduções avulsas, como a do ensaio “A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”, na Revista *Civilização Brasileira*, ano IV, n. 19-20. Tais informações estão detalhadas por Jeanne Marie Gagnebin na bibliografia de suma utilidade para estudantes e pesquisadores iniciantes, ao final de seu livro *Walter Benjamin: os cacos da história* (2018, p. 92).

lida de modo mais possessivo do que todos os demais. Ele está disposto a se apropriar dela inteiramente e, de certo modo, devorá-la. Sim, ele a destrói, consumindo-a como faz o fogo com a lenha na lareira. A tensão que atravessa o romance se assemelha muito à corrente de ar que alimenta a chama e reanima o seu jogo. (BENJAMIN, 2020, p. 45).

Segundo Lages, a comparação que Benjamin faz do leitor do romance com o fogo que consome a lenha, diz respeito ao “sujeito amoroso” e ao “sujeito místico”<sup>84</sup>, mas também a certa disposição de humor tradicional da melancolia, em que falta calor no organismo, e à tradição de contar histórias ao sentar-se ao redor do fogo. “Só que o fogo que arde nas proximidades do leitor do romance”, e esta é a grande questão da oposição do romance à narração tradicional, “é um fogo doméstico, que arde comportadamente nos limites da lareira de uma confortável residência burguesa.” (2007, p. 137).

Voltando ao texto de Gagnebin (2012), a autora avança na explanação sobre o lugar do romance na crítica de Benjamin, discutindo como é possível recuperar vestígios da narração tradicional, aproximando oralidade e textualidade, conforme escreve o próprio autor: “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 2012a, p. 214). A narrativa, nos contornos da teoria da história aberta benjaminiana, pressupõe a experiência de “escritura de uma anti-história, porque, ao invés de encerrar o passado numa interpretação definitiva, reafirma a abertura de seu sentido, seu caráter inacabado.” (GAGNEBIN, 2018, p. 69). Benjamin se interessava, portanto, por um “não acabamento essencial” da narrativa, uma vez que o sentido do romance, na contramão da tradição oral, visava à conclusão, à resolução da questão e do significado, por exemplo, da vida, da existência (GAGNEBIN, 2012, p. 15). O próprio gesto da leitura do romance, solitário, remete a esse ensimesmamento e individuação, tomando o lugar que a raridade da vida compartilhada em comunidade, renovada pela arte de narrar, foi deixando. Os dois exemplos dessa narrativa de não acabamento essencial, para Benjamin, foram os de Proust e de Kafka, com precisas diferenças entre ambos, das chaves temáticas que inspiraram a leitura do autor, respectivamente: a da memória e a do esquecimento.

Se Proust personifica a força salvadora da memória, Kafka faz-nos entrar no domínio do esquecimento, tema chave da leitura benjaminiana. Poderíamos dizer, também, que se Proust representa a tentativa – árdua – de uma rememoração integral, Kafka instalou-se sem tropeços e sem lágrimas na

84 Lages faz referência a Roland Barthes nessa semelhança entre o leitor do romance e o “sujeito amoroso” e o “sujeito místico”, em um ensaio de título “Da Leitura”, em *O Rumor da Língua*.

ausência de memória e na deficiência do sentido. (GAGNEBIN, 2012, p. 16).

Prossegue a autora, citando as palavras de Benjamin em correspondência com o amigo G. Scholem: “A obra de Kafka representa uma doença de tradição” (ibid.). Portanto, ainda que o romance na modernidade seja observado por Benjamin como um dos fenômenos a provocar o declínio da arte de narrar, – isto é, do gesto capaz de transmitir a experiência –, há, contudo, uma abertura à experiência narrativa pelo próprio romance, ainda que pelos rastros obscuros do esquecimento, do fragmentário, como evoca o romance em Kafka, uma abertura no não-acabamento de uma narrativa escrita que mais se aproxime das histórias orais.

Essa possibilidade apresentada por Benjamin de tomar, pela narrativa escrita, proximidade com a experiência compartilhada nas histórias orais, é a chave para desvelar em nossa pesquisa o gesto de *narrar a experiência da escola*; não por meio de um romance que pressuponha aquele movimento de interiorização e reclusão, mas por meio de fragmentos e cenas narrativas que se coadunam com a oralidade, e que mesmo tendo como ponto de partida a experiência pessoal e particular da pesquisadora, não se caracterizam pela autobiografia, e sim pela marca antiautobiográfica, procurando semelhança com o gesto dos escritos de Benjamin sobre a própria infância, que apresentam por seu caráter descontínuo e inconstante um anti-sujeito, no sentido individual, e um sujeito histórico impessoal no lugar de um sujeito-herói-personagem (DAMIÃO, 2006). Dessa abertura a que se refere a obra benjaminiana – quer advenha de ruínas da narrativa, ou de uma doença de tradição – queremos nos valer neste trabalho educacional, de ensaio filosófico e também poético, a fim de propor *uma teoria de narração da vida da escola e um exercício dessa narratividade*; uma pequena mostra de um trabalho que se esforça por narrar, pela escrita, a experiência escolar, mais especificamente a memória da experiência escolar de infância da pesquisadora enquanto, hoje, professora atuante em salas de aula da Educação Básica. Nossa investigação, objetivando ao mesmo tempo uma criação poética, trata-se dessa busca, até mesmo aleatória, nas cenas de memória escolar que contenham em si esse potencial transmissivo da experiência, procurar em histórias guardadas ou esquecidas, um material mnemônico com potência de se apresentar como experiência viva sendo transmitida, contada, partilhada pela palavra, e em certa defesa da educação escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b). A narratividade da experiência diz dessa potencialidade que toda experiência carrega de ser compartilhada através da palavra, de ser passível de contação, passível de colocar-se em contato com o próprio esquecimento, para então ser tomada como lembrança, em um, ainda

que raro, gesto artesanal de narração.

A proposta de pensar sobre a infância dos professores, revisitando as memórias da experiência escolar naquela abertura provocada pelas ruínas da narração, está pautada também na interpretação de Jorge Larrosa a propósito dos escritos benjaminianos sobre o tema, em abordar a questão da experiência, antes de tudo, como uma palavra, e não como um conceito; justamente para pensá-la pela dimensão da abertura. Em outro instigante texto de uma conferência pronunciada em 2003, *A experiência e suas linguagens*<sup>85</sup>, Larrosa relaciona ideias de autores como Kertész<sup>86</sup>, Benjamin e Agamben, para abordar a questão da experiência e as linguagens que buscam defini-la, quando sugere pensarmos a experiência como palavra, em vez de conceito. Vamos às palavras do autor:

[...] talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento. [...] Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. E a experiência é o que é, e além disso mais outra coisa, e além disso uma coisa para você e outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura. (LARROSA, 2017a, p. 43-44).

Considerando o caráter também poético de nossa pesquisa, como veremos no quarto capítulo, tomar a experiência como palavra, mais do que como conceito, sugere essa superfluidade de um fenômeno que é, antes de tudo, existencial, indeterminado, inacabado, que se apresenta ante a racionalidade técnica e com ela se tensiona, essa que se opera para compreender, analisar e criticar a instituição escolar. Nossa tentativa é, ainda que sem qualquer finalidade prática, tomar a palavra a respeito da escola, rememorar a experiência escolar contingente, pessoal, e especialmente em seu viés afetivo, para expressar seu valor intrínseco, seu lugar e peso formativo no percurso daquele que escolhe se tornar professor, narrar a vividez do escolar na experiência da infância do professor. E é justamente por tecer

85 Acessamos o texto, que aparece como capítulo, in: LARROSA, J. *Tremores*. 2017a.

86 Aqui vale notar que Larrosa utiliza excertos do escritor húngaro, Imre Kertész (1929-2016), nos quais reflete sobre a vinculação de seu trabalho de escritor com as experiências que viveu no sofrível contexto histórico do século XX, e a partir de tais citações Larrosa levanta a discussão sobre o valor das experiências, no lugar de sua utilidade, e como isso se relaciona com a clássica ideia da formação pela experiência, cuja melhor expressão se observa no conceito que a palavra alemã *Bildung* abarca. Ainda na companhia das reflexões de Kertész, problematiza o quanto as atrocidades e o totalitarismo do século XX não teriam encaminhado as experiências humanas para uma destruição programada de pessoas e personalidades.

tais experiências por meio de palavras, por contar histórias de escola – e não dissertar análises conceituais –, que estamos tomando a experiência como palavra. Os sentidos estarão ocultos em cada cena, a serem revelados pelo olhar e contato de cada leitor sobre os pequenos textos, podendo se abrir indefinidamente, multiplicando-se as interpretações. Assim, a subjetividade inicial com a qual a autora se lançou em seu escrito rememorativo de experiências, dilui-se naquela superfluidade típica de algo que não tem uma aplicabilidade definida, fazendo emergir o sujeito histórico no gesto antiautobiográfico, tomando lugar do sujeito personagem “os contadores anônimos”, para usar a expressão de Benjamin (2020, p. 21).

A busca por compreender a experiência escolar, talvez esteja justamente sobre a disputa em que a experiência se coloca enquanto palavra. Assim como a temporalidade da escola requerida para que a experiência aconteça trata-se de uma temporalidade não funcional, improdutiva, cujo valor se encontra em si mesma enquanto acontecimento, do mesmo modo vemos como o caráter da experiência se opõe diretamente a toda e qualquer configuração de *experimento*. Não é possível repetir a experiência, aplicar-lhe uma finalidade técnica, tampouco política enquanto ação programática, e reproduzir o que se passou com o sujeito daquela experiência; por isso a importância de distinguir a *potencial significação política* da experiência escolar de uma *ação política* da educação, visto que esta última acabaria por depositar uma expectativa irreal na educação para a “construção da sociedade do futuro” – como indica Carvalho, em uma perspectiva arendtiana –, bem como, acabaria “por revelar a falta de vigor da própria política no mundo contemporâneo”. O presente, em suas exigências, portanto, pode ter uma significação política, mas esta “é uma aposta, não um controle; implica uma forma de relação com um legado de valores e saberes do passado, não a determinação de uma configuração para o futuro.” (CARVALHO, 2017, p. 47, 52, grifos do autor). Destarte, tratar a experiência como palavra que se conta e que se abre à amplitude das interpretações, ainda que seja a mesma palavra recontada infinitamente, e que, contudo, nunca poderá ser reproduzida enquanto acontecimento, sempre estará circunscrita enquanto fenômeno existencial e de formação, sempre terá um valor intrínseco, cuja repercussão em seus ouvintes, leitores, em todos aqueles a quem for transmitida, não é passível de controle e não deve objetivar a um fim último.

Larrosa (2017a) aponta para os riscos da palavra experiência no campo pedagógico cair como um fetiche ou soar como um imperativo, o que a aproximaria mais da ideia de experimento, afastando-a exatamente de suas condições e características básicas que a

definem como acontecimento que transpassa e transforma o sujeito. Evitar a conceituação e tomá-la como palavra, buscar sua linguagem, é o que se sugere para que a reflexão, o pensamento e a evocação da experiência no campo pedagógico não acabem justamente se voltando contra toda a experiência, tornando-a outra vez impossível; e, assim, menos comprovar seu rareamento tratado por Benjamin, do que ignorar a ideia de abertura na provisoriedade das ruínas da narrativa. Tratar a experiência como experimento implica cair na pobreza de histórias corretamente acabadas e dignas de nota, pois todo e qualquer fato que nos atinja está sempre cercado de explicações. Mas, a experiência é tão menos explicável quanto mais passível de ser partilhada por um único e singelo gesto, como o estender a mão, ou amarrar os cadarços. Isso não quer dizer que todo o trabalho escolar deva ser pensado tomando distância das conceituações, das informações historicamente acumuladas, das explicações. A tensão entre experiência e experimento deverá sempre permanecer, e nela é possível que haja lugar e ocasião para a experiência. Pois toda experiência está fundada exatamente na impossibilidade do controle, não há como trabalhar pedagogicamente de forma cirúrgica e precisa, para que a experiência caia sobre os alunos. Não é disso que se trata. Pois, não é possível planejar a experiência como uma aula, prever a experiência que se passa em nós, ou fora de nós, ainda menos, avaliar a experiência que se passa no outro. A experiência é um acontecimento. Por isso, a importante recomendação de Larrosa, de que, ao pensarmos sobre a experiência, não acabemos nos voltando contra ela.

A provocação final de Larrosa nos chama a atenção, e com ela encerramos este segundo capítulo, quando o autor apresenta a opção de “pensar se é possível [então] viver honradamente, também na educação, a impossibilidade da experiência, a falta de sentido, a ausência de palavras, a consciência de que não somos ninguém” (2017, p. 56), se assumirmos que, no interior da escola e no cotidiano de tudo o que ela realiza, aquele encontro contínuo entre gerações prossegue, mesmo após o fim da experiência. Se a experiência por excelência é aquilo que fundamentalmente não podemos controlar, nem determinar, tampouco mensurar e avaliar, viver essa tensão da escola como lugar de experiências e também como estrutura social com funções definidas, pode querer dizer assumir o risco, lançar-se à abertura da história, ao que ainda não se sabe. Assumir o trabalho pedagógico na tensão entre a experiência e o experimento pode significar o reconhecimento da fragilidade do encontro intergeracional e do quão imprevisíveis são seus resultados, reconhecimento de que o não-saber e a insegurança da experiência, tal como um fardo ou uma máscara – para usar a

imagem que Benjamin faz em seu texto de juventude – também fazem parte do trabalho docente.

## 3

**A EXPERIÊNCIA DE CONTAR NAS RUÍNAS DA NARRATIVA:  
DO ENSAIO *O NARRADOR* AOS CONTOS DE WALTER BENJAMIN**

Depois de explorarmos alguns aspectos da vida e obra de Walter Benjamin, examinamos parte de seus escritos de memórias da infância, tanto os aforísticos em imagens alegóricas quanto as narrativas radiofônicas em seu conteúdo da vida urbana, com o intuito de encontrar na obra desse autor, não apenas sua teoria, mas igualmente sua prática, estilo e método de escrita antiautobiográfica. Passamos, na sequência, ao estudo da palavra experiência (*Erfahrung*), procurando observar possíveis implicações sobre o campo educacional da constatação de seu declínio na modernidade; para isso, aproximamo-nos também de sua teoria da história. Agora, neste terceiro capítulo, trataremos do tema da narração, tendo ainda como referência central o texto de Benjamin de 1936, pois nesse ensaio – que se detém mais sobre a questão do fim da experiência na modernidade e do consequente declínio da arte de narrar, do que propriamente sobre a obra do contista russo<sup>87</sup> – o autor vincula uma ideia à outra, isto é, a narração está em vias de extinção, pois seu gesto e arte dependem das experiências (no sentido coletivo da *Erfahrung*) que, por sua vez, estão em baixa na modernidade, estão rareando; e isso por causa de um fenômeno social muito anterior, que vem de longe, e está ligado às novas forças produtivas impostas pelo capitalismo, que acabam do mesmo modo incidindo sobre as formas narrativas. Assim, ainda que as duas palavras, experiência e narração, e seus sentidos, apareçam no mesmo escrito de Benjamin em que apoiamos nossa reflexão, consideramos importante tratá-las uma por vez. Faremos uma incursão também em outro gênero de escritos de Benjamin, seus contos, de sua chamada produção ficcional, na qual a um gênero em declínio é posto em prática ou reconfigurado, ou seja, encontramos o próprio crítico da narração, Walter Benjamin, como um contador de histórias. É a junção desses trabalhos, ensaio e contos, que tomamos por base em nossa pesquisa.

Na primeira parte, faremos uma exposição da crítica benjaminiana encontrada no

---

<sup>87</sup> O próprio Benjamin faz essa consideração em uma correspondência a Werner Kraft: “Tenho me ocupado sobretudo com um estudo sobre Nikolai Leskov no qual falo menos sobre este grande contista russo do que sobre o tipo do contador de histórias em geral, sua relação com o romancista e com o jornalista e seu lento desaparecimento da face da Terra.” (2020, p. 268).

ensaio de 1936, desta vez, detendo-nos sobre o tema da narração, pois, ao passo que nesse mesmo escrito encontram-se também aquelas três condições para a realização da experiência, com as quais nos ocupamos no capítulo segundo, agora, voltaremos o olhar para as marcas do narrador por excelência, para como ele opera sua arte, tema este que pode ser concebido como outra das tantas camadas presentes nesse precioso ensaio de Benjamin. Veremos como o anacronismo intencional que o autor faz ao se referir a um autor do século XIX, Nicolai Leskov, como um modelo do narrador arcaico e ligado à tradição oral, pode indicar a possibilidade de uma nova relação com a narrativa na modernidade, ainda que por meio de seu conceito crítico da fantasmagoria (LAVELLE, 2020; BEE, 2016; KANG, 2009). Passaremos pelas descrições que o autor faz da arte de contar histórias, a partir de sua oposição a outras formas de comunicabilidade, como o romance e a informação; e, seguindo a trilha da experiência que procuramos desenvolver no capítulo anterior, veremos como narrativa e experiência estabelecem uma relação interdependente, e por meio daquela é possível a transmissão de sabedoria, ou sapiência prática, como vimos ser uma das condições para realização da experiência. Da mesma maneira que a experiência envolve uma nova relação com a morte, cuja face a modernidade e os avanços do capitalismo foram afastando cada vez mais do mundo dos vivos, a narração também terá seu lugar na experiência humana da finitude, dada a autoridade da qual se revestem as palavras daquele que está em seus momentos finais de vida. Todos esses aspectos serão comentados a partir do ensaio benjaminiano *O contador de histórias*<sup>88</sup>, em companhia de algumas reflexões selecionadas de pequenos estudos que realizamos acerca do tema em outros autores do campo da filosofia.

Com Paul Ricoeur, estabeleceremos um diálogo com as ideias de Benjamin, a partir de um texto<sup>89</sup> em que o autor esclarece a relação entre viver e narrar, ao se contrapor ao aparente paradoxo de que “as histórias se narram, a vida é vivida” (2010, p. 203). Nosso esforço de análise voltar-se-á, sobretudo, aos termos com os quais ele apresenta a atividade narrativa; sua tradicionalidade que compreende a tradição como transmissão viva; o sentido da narrativa

---

88 Essa opção de tradução do título em língua portuguesa aparece tanto na edição traduzida por Lavelle (2020), pela editora Hedra, quanto na de João Barrento (2018a), pela editora Autêntica, sendo que nessa última aparece o subtítulo, *O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov*. Valemo-nos das duas traduções, bem como da mais antiga, de Sérgio Paulo Rouanet, pela editora Brasiliense, cujo título ficou mais conhecido, *O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. A primeira edição na tradução de Rouanet é de 1985, mas utilizamos a 8ª edição revista, de 2012. Neste segundo capítulo de nosso trabalho, contudo, concentramo-nos especialmente na tradução de Lavelle, edição que também contém os contos da produção ficcional de Benjamin, a maioria em publicação inédita no Brasil.

89 Referimo-nos ao texto “A vida: uma narrativa em busca de narrador”, in: *Escritos e Conferências 1 – em torno da psicanálise*, 2010, p. 197-211.

como intersecção do mundo do texto com o mundo do leitor; e as três dimensões da experiência literária, dentre as quais a “compreensão de si”, que pode, então, aproximar vida e narração, conduzindo-nos a reinterpretar nossa “identidade narrativa por meio das narrativas que nossa cultura nos propõe”, tornando-nos, ainda que não inteiramente autor, narrador de nossa própria história (2010, p. 210).

Em seguida, faremos uma aproximação entre a teoria da narração benjaminiana e algumas passagens de Giorgio Agamben, não de sua obra mais conhecida, bem como mais complexa, associada ao tema do fim da experiência<sup>90</sup>, mas de um livro que se chama *O fogo e o relato*, com uma série de ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Nossas referências serão a apenas o primeiro ensaio, de título homônimo<sup>91</sup>, a fim de estabelecer um diálogo em torno da memória e esquecimento, e da perda do mistério inerente ao gesto de contar uma história. Pois, para Agamben – que constrói estas suas reflexões em bases da mística judaica de Gershom Scholem, e do próprio Benjamin – contar uma história envolve ao mesmo tempo investigá-la, e nessa busca, o principal método é desorientar-se. Assim, Agamben nos fará voltar à mesma concepção de que tratamos na primeira parte do capítulo anterior, à noção de “precário”, ao demonstrar que “aventurosa e precária é a literatura, caso queira manter-se na justa relação com o mistério” (2018, p. 33).

Os dois autores mencionados, em seus escritos acima, tratam a narrativa como escrita. Ricoeur menciona o romance, inclusive distinguindo-o dos contos populares, mitos e narrativas tradicionais, ao tratar das dimensões da experiência literária; e Agamben, como vimos acima, direciona sua reflexão à literatura e à experiência do escritor. Isso poderia parecer um problema, posto que as reflexões presentes no ensaio benjaminiano de 1936 concentram-se na forma da narrativa tradicional, pautada na oralidade, na transmissão viva de sabedoria em uma comunidade que partilha a mesma temporalidade entre distintas gerações. Entretanto, está justamente nesse aparente equívoco de interpretação e de relações que procuramos estabelecer entre diferentes autores, o vínculo entre a deflagração de Benjamin da extinção da arte de narrar e sua evidente aposta em uma abertura da história, por meio da qual, novas formas narrativas podem surgir, tal como ele mesmo procurou exercer em sua produção ficcional.

Nesse sentido, com a segunda parte deste capítulo veremos que os contos do autor

---

90 Referimo-nos à obra *Infância e história: destruição da experiência e a origem da história*, Belo Horizonte: editora UFMG, 2005.

91 Abordaremos o ensaio “O fogo e o relato” in: *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*, 2018, p. 27-36.

parecem se inscrever, para além de um trabalho literário em si, como alternativa moderna a esse estado de ruínas em que a ruptura da tradição e a perda da autoridade, como um fenômeno em cadeia, deixaram a narrativa tradicional. Antes, ainda, de adentrarmos na reflexão e comentários sobre os contos benjaminianos, faremos uma breve exposição do que estudamos com Patrícia Lavelle (2020) acerca da teoria crítica de Benjamin, pautada no romantismo alemão, e como esta cerca o trabalho do autor a respeito da narração, tanto em seu ensaio crítico quanto em sua atuação como contador de histórias, como escritor de contos. Comentaremos de forma mais detalhada um exemplo dentre os contos escritos entre as décadas de vinte e trinta, e o intuito, obviamente, não será reproduzi-lo – ainda que nos caiba em alguma medida fazê-lo, a fim de elucidar os argumentos de nossa reflexão –, mas destacar pontos que fazem sentido em uma demonstração propriamente dos elementos que o caracterizam como narrativa, à maneira como Benjamin teceu em seu ensaio. Pois, como veremos, o conto escrito se distancia do romance na mesma medida em que se aproxima da narrativa tradicional, como se fosse um gênero intermediário, e, ao ser lido, apresenta-se ao leitor como se estivesse ouvindo a história na companhia do narrador, em vez de apartá-lo na reclusão de sua interioridade, tal como o faz o romance. Benjamin afirma que “entre os que as escreveram [as histórias], os melhores são aqueles cujos escritos menos se afastam da fala dos muitos contadores anônimos”, e que “Quem ouve uma história se encontra na companhia do contador; mesmo quem a lê participa dessa companhia.” (2020, p. 21, 44).

A escolha que fizemos do conto a ser comentado – intitulado *O lenço* – deve-se, sobretudo ao fato de que nele há passagens bastante semelhantes a algumas encontradas no ensaio *O contador de histórias*, que, pela cronologia, provavelmente foram escritas primeiro no conto e então reproduzidas no ensaio, ou escritas concomitantemente. Elencamos também algumas fórmulas que se destacam especialmente de alguns dos demais contos, que possuem uma relação direta com as marcas da narrativa descritas por Benjamin em seu ensaio, como as camadas artesanais que englobam os elementos camponês, marítimo e urbano, a figura do narrador como o viajante que vem de longe, a sabedoria retirada da experiência, e a imagem de autoridade do contador, entre outros aspectos.

De certa maneira, este capítulo retoma o que verificamos no primeiro, em que levantamos e discutimos exemplos de escritos benjaminianos que se aproximam de uma narrativa, seja a antiautobiográfica seja a radiofônica, ainda que a primeira delas se caracterize por imagens alegóricas em escritos aforísticos, pois há também uma dimensão do contar ali,

de quem narra uma experiência, de quem descreve lugares, objetos, e, portanto, narra sua relação com eles. Nosso interesse em apreciar a produção de contos de Benjamin, em seguida da análise de sua teoria crítica acerca da narração, bem como do estudo que já fizemos da experiência, é estabelecer um marco para a possibilidade de novas formas narrativas de partilha de experiência, e assim podermos tratar as experiências infantis e escolares dos professores no âmbito de sua formação e atuação. Outrossim, esperamos com essas reflexões abrir o caminho para o capítulo seguinte, em que se apresenta nosso próprio exercício narrativo de memórias das experiências escolares.

### 3.1. A narrativa em análise – A elegia de um gênero

*Uma eficácia literária significativa só pode nascer de uma rigorosa alternância entre ação e escrita. Terá de cultivar e aperfeiçoar, no panfleto, na brochura, no artigo de jornal, no cartaz, aquelas formas despretensiosas que se ajustam melhor à sua influência sobre comunidades ativas do que o ambicioso gesto universal do livro. Só esta linguagem imediata se mostra capaz de responder ativamente às solicitações do momento.*

Walter Benjamin<sup>92</sup>

Tal como a palavra experiência se tornou elemento de sustentação em muitos dos trabalhos de Benjamin, o tema da narração também perpassa boa parte de seus escritos. O famoso ensaio *O Narrador*, ou *O contador de histórias*<sup>93</sup>, de 1936, é nossa fonte primeira para

92 Trecho de “Posto de gasolina”, in: *Rua de mão única*, 2022, p. 9.

93 Na abertura da “Coleção Walter Benjamin”, de Amon Pinho e Francisco Pinheiro Machado, publicada pela editora Hedra em 2020, encontramos informações esclarecedoras acerca da escolha de Patrícia Lavelle por traduzir o termo *Erzähler* como “contador de histórias”. Lavelle não apenas optou por seguir a recepção francófona (*conteur*) e anglófona (*storyteller*) do título do ensaio, como levou em conta uma curiosidade bastante reveladora encontrada em um bilhete de Benjamin junto às duas versões do ensaio, a alemã e a francesa, endereçado ao filósofo Paul Ludwig Landsberg (1901-1944), também exilado em Paris. Assim escreveu Benjamin no bilhete: “Voilà ‘le narrateur’ (mais il faudrait bien plutôt traduire: Le conteur)”. Isto é,

a compreensão de como o autor concebia a narração (ou o conto), em seus contornos característicos, especialmente vinculados à ideia de experiência, e distintos de outras formas de comunicação, como o romance e a informação. Iniciamos nossa releitura do ensaio, agora com vistas à temática da narração, dando destaque a algo que aparece em uma das partes já finais do texto.

Nesse trabalho em que enaltece o escritor russo do século XIX, Nikolai Leskov, como figura exemplar do contador de histórias, em meio aos argumentos sobre as ações em baixa da experiência e a conseqüente extinção da arte de narrar, Benjamin também destaca outros autores como grandes contadores: Hebel, Poe, Kipling, Hauff e Stevenson. Dessa lista, os três primeiros ele situa na seguinte argumentação: o “grande contador de histórias terá sempre suas raízes no povo, e em primeiro lugar nas camadas artesanais”, sem desconsiderar, porém, que assim como essas camadas “englobam, nos múltiplos estágios de seu desenvolvimento econômico e técnico, os elementos camponês, marítimo e urbano”, da mesma maneira “os conceitos nos quais a soma de suas experiências se cristaliza para nós possuem múltiplas gradações” (2020, p. 46). Assim, seja considerando as “perspectivas pedagógicas do Iluminismo” em Hebel, “a tradição hermética” em Poe, ou o “campo de ação de marinheiros e soldados coloniais britânicos” em Kipling, o que importa nesse argumento de Benjamin, é que todos os grandes contadores de histórias têm algo em comum: “a facilidade com a qual descem e sobem os degraus de sua experiência, como numa escada.” (ibid., p. 46-47). E na imagem que Benjamin traz aqui de uma escada, é retomada a palavra *Erfahrung*, tal como já vimos, em sua expressividade coletiva. “Uma escada cuja base desce até as profundezas da terra e cujo topo se perde nas nuvens é a imagem de uma *experiência coletiva* para a qual o mais profundo choque de cada *experiência individual*, a morte, não representa nem um escândalo nem uma barreira.” (ibid., p. 47, grifos nossos).

Já os escritores Hauff e Stevenson, aparecem nas últimas linhas do ensaio, também em equiparação com Leskov, onde Benjamin afirma que o “talento” de todo grande contador de histórias “é poder contar sua vida”, e que “sua dignidade é poder contá-la *por inteiro*” (ibid., p. 57, grifo do autor). A expressão *por inteiro* nos parece mais próxima da ideia de integridade e envolvimento do contador com sua própria narrativa, que surge da experiência – como demonstra a imagem da escada – que corresponde a uma coletividade, a uma comunidade, e que transpassa a vida individual do contador; logo, contar a vida “por inteiro” não seria no sentido de contar a integralidade dos acontecimentos individuais vividos pelo

---

“Eis ‘o narrador’ (mas seria preciso de preferência traduzir: O contador de histórias)”.

contador. “O contador é o homem que poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se completamente na doce chama de sua narração” (ibid., p. 57). Esse é o sentido de contar por inteiro, é o gesto de entregar-se, de verter sua experiência naquilo que se está a contar.

Destarte, nossa escolha por recomenciar a abordagem do ensaio *O contador de histórias* por essa parte final, encontra-se nesse aspecto ao qual queremos dar destaque, de que o contador é alguém que compartilha suas histórias pela facilidade que tem em acessar sua experiência, que muitas vezes até transcende a sua própria, mas dela também não se separa, e então faz o gesto narrativo de partilha de uma sabedoria, de um saber prático, lançando-se junto com a história que conta. A intenção de Benjamin – que não parece às voltas com um pessimismo acerca do tema da narração – está menos em apresentar grandes nomes da literatura como os últimos quinhões de narradores que existiram (como Leskov, que leva no subtítulo) e mais em elencar e exemplificar as grandes marcas de uma forma de comunicação arcaica, que envolve a transmissão de experiências. E ainda que a experiência, por sua vez, também já se encontre desfigurada de seu caráter coletivo e de um sentido de vida em comunidade – pois esta sequer existe mais –, nesse levantamento das marcas narrativas em oposição às formas atuais de comunicabilidade, pode-se chegar a estabelecer novas formas de narração, nas ruínas da experiência. Tomando a imagem da experiência coletiva como aquela escada “cuja base desce até as profundezas da terra e cujo topo se perde nas nuvens”, temos, na modernidade, dessa escada apenas ruínas, alguns degraus que faltam, e o próprio risco de um desmoronamento total. Portanto, acercar-se da figura do narrador, na atualidade, requer outra relação com a experiência, e com o passado – pois a imagem da escada evocada por Benjamin, no modo como une céu e terra, tem um aspecto além de tradição, talvez até mesmo de salvação, pois ela “se perde nas nuvens” –, porém, agora, não há vislumbre dessa ligação com o eterno, não há para onde subir com nossas experiências individuais, e a face da morte, bem mais que na antiguidade, escandaliza e impõe barreiras à experiência compartilhada pela narração, em nossas sociedades apartadas o quanto podem da imagem (e mesmo da ideia!) da morte. Assim, longe de pretender reconstruir a escada da tradição e da experiência coletiva do passado, do solo podemos pensar, refletir a respeito de como tentar estabelecer um gesto comunicativo da experiência que atenda às exigências do presente<sup>94</sup>, mas com o que sobrou nas ruínas da arte da narração tradicional nas mãos, pois se não se trata de um resgate do

---

94 Conscientes estamos de tratar de um presente ainda mais exacerbado em suas fantasmagorias, o nosso presente, posterior em já praticamente um século ao presente de Benjamin, cujas formas de relações humanas e produtivas que ele via assumem hoje contornos ainda mais acentuados naquela sua noção de um progresso que, com efeito, é retrógrado e incapaz de uma solução liberadora para a humanidade.

passado, tampouco nossa tentativa conforma-se com as (in)comunicações do presente, que pela hiperconectividade e virtualidade dos contatos entre os humanos, deixa escoar tanto a veracidade e o sentido dos conteúdos postos em troca, quanto a própria experiência sensível e formativa de partilha de sabedoria.

Essa mesma abordagem de como o autor parece tratar a imagem do narrador em seu ensaio, aparece no texto de posfácio à edição de *O contador de histórias – e outros textos*, em que a autora, Patrícia Lavelle (2020), chama a atenção para o anacronismo intencional de Benjamin ao relacionar um autor do século XIX, como Leskov<sup>95</sup>, à figura arcaica do contador de histórias, cujas origens são pré-modernas e remontam à tradição oral. Portanto, ainda que o contista russo se sirva, de fato, de formas narrativas tradicionais, ao escolhê-lo Benjamin pretende estabelecer uma relação da figura arcaica do contador de histórias com a modernidade, tratando o contador como um espectro, apresentando-o no ensaio como a produção de uma fantasmagoria. A ideia de fantasmagoria tornou-se um conceito na crítica benjaminiana da cultura, e, conforme Fernando Bee (2016), ainda é pouco explorado da obra do autor. Podendo ser localizado até mesmo em algumas das peças radiofônicas de Benjamin ao público juvenil, foi somente nas *Passagens*, nos exposés *Paris, capital do século XIX*<sup>96</sup>, que o conceito ganhou contorno sistemático. Associada ao ideal moderno da constante busca pela novidade, que em sua crítica ao progresso Benjamin procura demonstrar como este, de fato, é retrógrado e incapaz de uma solução libertadora, a fantasmagoria “Corresponde ao diagnóstico de que a cultura é a nova forma de mito produzida pela sociedade moderna.” (ibid., p. 203). Com Jaeho Kang (2009), aproximamo-nos um pouco mais desse conceito crítico de Benjamin vinculado ao tema da narração e da comunicação, pois ele afirma que:

Para Benjamin, o termo parece indicar os traços principais do espetáculo, isto é, um declínio na comunicabilidade da experiência: a transformação da

95 Tiedemann e Schweppenhäuser comentam que a encomenda pela revista *Orient und Occident* de um ensaio sobre Leskov, “só a contragosto foi aceita por Benjamin” (BENJAMIN, 2018a, p. 196). De toda forma, o autor vinha se ocupando sobre o tema desde 1928, como um texto a respeito de “uma nova teoria do romance”. “A ideia inicial”, escrevem os comentaristas, “parecia assim ser a de um ensaio que procuraria elaborar uma teoria das formas épicas a partir dos motivos presentes.” (ibid.).

96 Os exposés que compõem as *Passagens* foram feitos em duas versões, sob praticamente o mesmo título – no segundo omite-se o artigo definido “Paris, a Capital do Século XIX” –, a primeira é de 1935 e a segunda de 1939, ambas por solicitação do Instituto de Pesquisa Social. O primeiro texto foi alvo de críticas de Adorno, sobretudo quanto à concepção benjaminiana de “imagem dialética”. O outro texto, foi reformulado e encaminhado ao Instituto a pedido de Max Horkheimer, que via uma possibilidade de que um banqueiro nova-iorquino se interessasse pelo projeto de Benjamin das *Passagens*, e contribuísse financeiramente com o Instituto que passava por dificuldades naquele período; de toda forma, a ideia não obteve êxito. (Cf. Nota introdutória de Willi Bolle, in: BENJAMIN, 2018b). No texto de 1939, a palavra e a ideia de fantasmagoria aparece mais clara e recorrentemente, e foi a esta versão que recorreremos em nossa leitura, ainda que seja muito breve nosso comentário acerca do conceito.

comunicação envolvendo co-presença em comunicação com um outro ausente. Nessa linha, a noção de fantasmagoria também indica uma transição de formas de comunicação, por exemplo, o abandono da comunicação narrativa na forma de contar histórias na predominância crescente da indústria da informação. (ibid., p. 228).

Porém, o termo também serve para iluminar “aspectos ambíguos da experiência coletiva, expressos como fenômeno cultural e condicionados por uma forma particular de avanço tecnológico”, em torno do qual Benjamin “demonstra seu esforço em examinar diversas dimensões da experiência”. (ibid., p. 230).

Pela nossa leitura do *exposé* de 1939, vimos também como Benjamin apresenta a fantasmagoria em meio à questão da transmissão da história, em crítica aberta à concepção que desta se fazia no século XIX, de “um ponto de vista que considera o curso do mundo como uma série de fatos congelados em forma de coisas”, e que o esforço de transmissão das “formas de vida e das criações da humanidade ponto a ponto”, conforme essa concepção da história, alteram estranhamente tais riquezas. (BENJAMIN, 2018b, p. 71). É, portanto, em “consequência dessa representação coisificada da civilização, [que] as formas de vida nova e as novas criações da base econômica e técnica, que devemos ao século XIX, entram no universo de uma fantasmagoria.” (ibid., p. 72). Benjamin afirma ainda que essa “iluminação”, isto é, a entrada das coisas e formas nesse estado moderno fantasmagórico, não diz respeito apenas à maneira teórica, “por uma transposição ideológica, mas também na imediatez da presença sensível” (ibid.). Nessa crítica, em última análise, voltada à *percepção* do mundo na modernidade, Benjamin elenca as fantasmagorias do mercado, “onde os homens entram para se deixar distrair” (ibid., p. 77); as fantasmagorias do interior, onde, diferentemente de seu local de trabalho, o homem “deseja ser sustentado em suas ilusões” (ibid., p. 79), sem deixar se perderem os rastros de seus objetos e acessórios; a fantasmagoria da cidade, que na figura do flâneur experimenta a angustiante<sup>97</sup> condição do cidadão “como sempre o mesmo”, de não poder, mesmo com uma singularidade a mais excêntrica que seja, “romper o círculo mágico do tipo” (ibid., p. 84); e a fantasmagoria da própria civilização, “o sentimento ilusório de sua segurança” quando, na verdade, “a humanidade figura como condenada”, pois “Tudo o que ela poderá esperar de novo revelar-se-á como uma realidade desde sempre presente; e este novo será tão pouco capaz de lhe proporcionar uma solução liberadora, quanto uma nova

---

97 Para descrevê-la, Benjamin recorre à Baudelaire em seu poema “Os Sete Velhos”, em que aparece “sete vezes reiterado [...] um velho de aspecto repugnante.” (ibid., p. 83).

moda é capaz de renovar a sociedade.” (ibid., p. 72). Em referência à Blanqui<sup>98</sup>, Benjamin trata a ideia do progresso, “antiguidade imemorial, exibindo-se numa roupagem de última novidade”, em uma imagem que se revela “como a fantasmagoria da própria história”, e encerra com a denúncia de que o “século não soube responder às novas virtualidades técnicas com uma nova ordem social”, e é “por isso que a última palavra coube às *mediações enganosas do antigo e do novo*, que estão no coração de suas fantasmagorias.” (ibid., p. 89-90, grifos nossos).

Ora, para admitir, a partir do ensaio de Benjamin *O contador de histórias*, ser possível reunir os fragmentos de uma experiência coletiva esfacelada, após toda a prova de desumanidade para onde caminhamos aceleradamente na era moderna, e ensaiar um novo tipo de narração, é importante termos atenção a esse movimento fantasmagórico de “mediações enganosas do antigo e do novo”. É útil também lembrar que o ensaio sobre Leskov é de 1936, logo, situado entre a primeira e a segunda versão do *exposé* das *Passagens*. Ademais, mantemos acordo com a argumentação de Lavelle (2020), de que o arcaísmo da figura do contador de histórias e a fantasmagoria do novo bárbaro disposto a construir com pouco, do ensaio *Experiência e Pobreza* – cujas aproximações e diferenças para com o ensaio de 1936 procuramos discutir no capítulo anterior –, “são as duas faces de um mesmo”. (2020, p. 261). Tendo todas essas considerações em vista, é fundamental compreender a vinculação que o autor estabelece entre experiência e narração, e ainda que no ensaio de 1936 ele recorra à noção coletiva da experiência (*Erfahrung*), podemos refletir com Lavelle (2020) acerca do contador moderno como um espectro do narrador tradicional e associar com a noção de Kang (2009) de que, mesmo em sua crítica da cultura, Benjamin observava aspectos ambíguos na experiência coletiva e demonstrava esforço em examinar diversas dimensões da experiência.

Acima, iniciamos nossos comentários pelo final do ensaio *O contador de histórias*, observando a proximidade entre narração e experiência, e, agora, retomando pelo início, temos na primeira afirmação de Benjamin a clara interdependência entre aquelas duas ideias: *narrar, ou contar histórias, é uma faculdade humana de trocar experiências*; faculdade que nos parecia inalienável, mas que se torna cada vez mais rara, como se tivéssemos sido privados dela, num sentido que nos soa como uma perda de um traço ou de mais que um hábito da própria humanidade em suas relações. Logo, não há narração sem experiência, pois a matéria viva de toda história é constituída pela experiência daquele que conta, ou ainda que

---

98 Louis-Auguste Blanqui, nascido no começo do século XIX, foi um teórico e revolucionário republicano socialista francês.

conte de uma experiência alheia, dela, antes, o contador se apropriou por uma escuta que em si mesma se fez nele como experiência, e por isso tornou-se capaz de recontá-la. Narrar, ou contar histórias, portanto, pressupõe uma *transmissão* de experiências. Nas palavras de Benjamin, “O contador de histórias tira o que ele conta da sua própria experiência ou da que lhe foi relatada por outros. E ele, por sua vez, o transforma em experiência para aqueles que escutam sua história.” (2020, p. 26).

Em que medida, porém, queremos nos perguntar, a narrativa enquanto transmissão de experiências pode se configurar por um relato não apenas oral, mas escrito, do tipo mais próximo possível das histórias contadas oralmente? O quanto é possível, ao contador que escreve sua história, verter ali sua experiência? É possível que a leitura dessa narrativa transcrita se faça experiência para o leitor? Há transmissão de experiência por meio de narrativas escritas? Por último, seriam as narrativas ou contos escritos<sup>99</sup>, uma forma de acomodar na fantasmagoria da comunicação moderna as ruínas da narração tradicional, e de começar de novo uma experiência que esteve desde sempre presente, e que ficamos perdidos dela, mas que também podemos, de repente, repeti-la, a partir de condicionantes do presente?

À medida que a narração tradicional, para Benjamin, no sentido de seu potencial de transmissão da experiência, pode se assemelhar à narrativa escrita, desde que esta última esteja tão próxima quanto possível de uma história oral, recorreremos agora a algumas reflexões de Paul Ricoeur sobre vida e narrativa; e esta consideração inicial se deve ao fato de que, em Ricoeur, a narrativa aparece necessariamente enquanto literatura, ou melhor, enquanto texto, pois em alguns trechos ele pressupõe um leitor. O primeiro ponto que queremos pôr em diálogo com a transmissão de experiências, a partir do brevíssimo estudo que fizemos de Ricoeur, é a tese de que “o processo de composição, de configuração, não se finaliza no texto, mas no leitor, e sob essa condição torna possível a reconfiguração da vida pela narrativa.” (2010, p. 203). Parece-nos, desse modo, em uma leitura benjaminiana da obra de Ricoeur, se assim o podemos afirmar, que o gesto do narrador (seja ele oral ou escrito), que contém vida em si mesmo ao dele ser retirado, criado, de sua experiência, seu “enredo” (para usar a palavra que aparece em Ricoeur), é transmitido ao seu ouvinte ou leitor, e nele a matéria se faz viva novamente, transforma-se em sua própria experiência, reconfigurada e, ainda,

---

<sup>99</sup> Por contos escritos queremos dizer não necessariamente aqueles circunscritos no gênero literário conto, mas sim escritos narrativos determinados antes de tudo por seu vínculo com a experiência de quem o escreve, nascidos da experiência, de pouca completude e desprovido de explicações, e, sobretudo, aproximados da oralidade.

passível de ser retransmitida. Para Ricoeur, inclusive, essa “transmissão viva”, que ele chama de “tradicionalidade” e que “é a chave do funcionamento dos modelos narrativos”, nada tem a ver com a tradição rompida, da qual Benjamin também é crítico, antes, envolve “uma inovação”, mesmo que esta interaja em equilíbrio com a “sedimentação” dos enredos que recebemos da cultura; e é essa interação justamente que Ricoeur apresenta como tradição (ibid., p. 202).

O que também pareceu-nos tão profícuo em seu escrito, é quando afirma: “é o ato de leitura que finaliza a obra” (ibid., p. 205). Essa ideia de finalização da obra fora dela, se assim podemos afirmar, levou-nos a pensar exatamente sobre o intercâmbio de experiências por meio do gesto narrativo, e conduziu-nos até mesmo a uma aproximação com o próprio conceito de crítica em Benjamin, que pressupõe uma ação positiva e de acabamento da obra, como discutimos *en passant* nos capítulos anteriores e veremos mais detidamente ainda neste capítulo, tendo como referência Lavelle (2020).

Ainda em Ricoeur, extraímos outro aprendizado bastante significativo, que diz respeito às três dimensões de uma obra literária. Vamos expor, brevemente, e procurar relacioná-lo ao nosso estudo da narração em Benjamin. De início, a expressão “obra literária” pareceu-nos grandiosa em face da proposta benjaminiana de tratar a narrativa em suas ruínas, e a própria figura do narrador como a do anônimo, sucateiro, trapeiro, *chiffonnier*, como vimos anteriormente. Entretanto, se nos atentarmos para o conjunto do texto de Ricoeur ao qual estamos fazendo referência, parece ali haver, sobretudo, um exercício de pensamento filosófico quanto ao problema que opõe vida e narração, e ao apresentar seu encadeamento em solução do paradoxo “as histórias se narram, a vida é vivida”, o autor parece nem um pouco interessado em pensar a obra literária em termos dos cânones, e mais em sustentar a possibilidade de narração da vida. Para isso, ele usa a expressão “estrutura pré-narrativa da experiência”, que seria toda a experiência humana à qual se atribui uma “narratividade virtual”, isto é, em que se “constitui uma autêntica exigência de narrativa”, e se apresenta como uma história em potencial, ou “história não ainda narrada” (2010, p. 207-208). Nesse sentido, o autor cita o exemplo do paciente que se dirige ao seu psicanalista com fragmentos e restos de sua história de vida, em meio a histórias não narradas, recalçadas, das quais espera-se que ele possa encarregar-se e considerá-las constitutivas de sua identidade pessoal. E o segundo exemplo é de um juiz que procura compreender um acusado, “elucidando a confusão de tramas em que esse suspeito é pego”, procurando acessar histórias que antecedem a

situação que o levou a juízo, assim, o sujeito aparece “emaranhado em histórias”. Desses exemplos, depreende-se que “narrar é um processo secundário implantado em nosso ‘ser emaranhado em histórias’.” (ibid., p. 208).

Voltemos, então, às três dimensões de uma obra literária que começamos a mencionar acima. Com efeito, o autor as trata do ponto de vista hermenêutico, e não linguístico (assim como nos exemplos que comentamos acima), ou seja, a partir de uma interpretação da “experiência literária”, e como cada dimensão envolve sua mediação com a qual o texto se coloca. A dimensão da *referencialidade*, é a da mediação entre o ser humano e o mundo; a da *comunicabilidade*, é a dimensão de mediação entre um ser humano e outro; e a da *compreensão de si*, diz respeito à mediação do ser humano com ele mesmo. (ibid., p. 204, grifos do autor). Esse conjunto dimensional por onde passa a experiência literária, e mesmo a da narrativa oral, coincide com a abordagem benjaminiana acerca dos efeitos da narração sobre o narrador e seus ouvintes. Quanto à primeira dimensão, a da referencialidade, parece-nos que, em Benjamin, ela diz respeito à experiência do narrador com o mundo, experiência de onde ele extrai a matéria viva de sua história. A comunicabilidade é justamente o que estávamos a abordar no início, como o narrador é capaz não apenas de contar de sua experiência (ou da de terceiros que ele bem guardou na memória), mas também de marcar seus ouvintes (ou leitores, naquele fenômeno de finalização da obra apenas no ato de leitura), tornar sua experiência uma nova, ou uma outra, experiência para aquele com quem a compartilha, como se as palavras pudessem assumir uma forma, no gesto narrativo, passível de partilha. A terceira dimensão, a compreensão de si, igualmente nos remete à teoria da narração de Benjamin, quando ele finaliza seu ensaio – que é por onde começamos nossa exposição – e afirma que o verdadeiro contador de histórias “poderia deixar a mecha de sua vida consumir-se completamente na doce chama de sua narração” (2020, p. 57), e então, expliquemos a associação: Certamente são belas as palavras e a construção desse trecho do ensaio de Benjamin, mas não queremos pautar nossa argumentação apenas na beleza da passagem, até porque, como já vimos com Gagnebin (1999) e Sedlmeyer (2011), a poeticidade de Benjamin não significa preguiça de pensamento. Enquanto Ricoeur aponta para a terceira dimensão da experiência literária como a *compreensão de si*, notamos essa relação do narrador consigo mesmo no trecho acima do ensaio benjaminiano por sua entrega, naquela afirmativa de que a dignidade do contador é narrar-se por inteiro. Acessar essa inteireza por meio da narrativa, parece-nos, a terceira e última dimensão da experiência

literária que envolve a mediação do ser humano consigo mesmo, em uma experiência de compreensão de si que é formativa. Portanto, voltando à conclusão de Ricoeur sobre as possibilidades de aproximação entre vida e narrativa, temos que a experiência de narrar a própria história é, talvez, antes de tudo, uma experiência de aprendizado. Ou, tal como o autor recorre a Sócrates em suas formulações finais, “uma vida *examinada* [...] é uma vida *narrada*”. (2010, p. 209, grifos do autor).

Dessa incursão no texto de Ricoeur, onde o autor examina a relação entre viver e narrar, retomamos a reflexão benjaminiana de que a queda de experiências comunicáveis na modernidade e a presumida extinção da arte de contar histórias são fenômenos interligados ou que se retroalimentam. A pobreza da vida apartada da experiência coletiva, ou a superfluidade hodierna em que a vida se manifesta, resulta na mudez para as histórias, ou, lança a vida o tempo todo naquele espaço da “história não ainda narrada” (RICOEUR, 2010, p. 208). Pois, se a matéria da narração é a experiência (*Erfahrung*) do contador, e o gesto narrativo ou a transmissão dos contos transformam-se, por sua vez, em novas experiências (ainda *Erfahrung*) para seus ouvintes, experiência e narração estão indissociavelmente unidas: onde nenhuma experiência se passa, nada há para se contar; se nada mais se conta, nenhuma nova experiência se passa. Em resumo, a narração não sobrevive sem a experiência, seja aquela presente no narrador e que origina o conto, seja a que se manifesta no ouvinte, e a vinculação primordial entre experiência e narração está na *transmissão*.

O gesto narrativo também se relaciona diretamente com a *memória* dos ouvintes, assim como a do narrador, posto que, com a perda da tradição, para a transmissão do passado, a narração se mantém fiel não mais à tradição, mas à memória (LAGES, 2007). A durabilidade das histórias narradas é uma de suas marcas, a capacidade que o conto tem de se perpetuar no tempo, de atravessar gerações, e não apenas por sua sapiência prática, aplicabilidade, como um conselho que a moral de cada história guarda, mas também porque seus elementos se apresentam em uma cadência e concisão capazes de imprimir a história na memória do ouvinte. A recatada concisão do conto se opõe diretamente às explicações e amplas cadeias de análise psicológica presentes no romance, como vimos sumariamente no primeiro e segundo capítulo. Benjamin defronta a expectativa pelo “sentido da vida”, provocada e atendida no romance, à “moral da história” evocada pelo conto, a qual se abre continuamente às interpretações, como vimos em Ricoeur, a história se finaliza no ato de leitura.

No pequeno texto “O bom escritor”, em *Imagens do pensamento*, Benjamin compara o escritor ao atleta corredor, e afirma que a boa escrita se realiza em si mesma tal como o espetáculo do corredor bem treinado se dá durante a corrida. Essa realização dependerá da precisão à meta, de “evitar movimentos supérfluos, desgastantes e oscilantes”, pois “O bom escritor não diz mais do que aquilo que pensa. E muita coisa depende disso. É que o dizer não é apenas a expressão, mas também a realização do pensamento.” Ora, essa precisão de não se perder dizendo mais do que o necessário em uma boa história é uma das características do bom escritor, como do bom contador, e ambos não devem querer favorecer-se a si mesmos com o que contam ou escrevem. “Assim, a sua escrita aproveita não ele próprio”. Suas histórias, contadas ou escritas, devem favorecer “somente aquilo que ele quer dizer.” (2017, p. 123). Contudo, cabe elucidar, unindo ambas as reflexões de Benjamin – de seu ensaio *O contador de histórias* e desse aforismo “O bom escritor” – que a ideia de “realização” do pensamento em uma boa escrita não encerra outras realizações que a história guarda em si mesma a serem exploradas por seus leitores e ouvintes, visto que a realização de que trata o aforismo de Benjamin é a do pensamento do autor da história (seja aquele que conta, ou o que escreve). A história em si guarda quantas realizações forem possíveis a partir do que podem vir a pensar seus apreciadores. “Ela assemelha-se às sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides, conservando até hoje suas forças germinativas.”, escreve Benjamin no seu ensaio (2012a, p. 220). Logo, podemos dizer que a concisão da história é o gesto do autor que não avança sobre o pensamento do outro, como se se pusesse a determinar todos os sentidos de sua história, dado que tais sentidos se encerram nele, o são como são para ele, porém não são os únicos, não se esgotam em sua origem; e ao cuidar de dizer nada além do que pensa, deixa livre o potencial da narrativa de se desdobrar perpetuamente nos pensamentos de seus ouvintes ou leitores. Destarte, a concisão do conto, em sua fuga às explicações e análises, com elementos que apresentam a crua experiência vivida e sua moral final, sugestionando ininterruptamente uma continuidade, um “o que aconteceu depois?”, em oposição ao “fim” que o romance oferece no fechamento da história – e nele mesmo se encerra, não cabendo abertura aos leitores para pensar outros finais do enredo –, são todos esses elementos que cooperam para a vinculação do ouvinte, por meio da memória, com a história narrada.

É desejável a toda narrativa o trabalho com a memória, pois sua transmissão se assegura por esse movimento de, uma vez guardada, ser passível do reconto, de se perpetuar

no tempo ao ser retransmitida e gerar novas experiências, como escreve Benjamin, seja em “um dia próximo ou longínquo” (2020, p. 31). Essa junção da experiência do contador à experiência do ouvinte é o que faz a história encontrar lugar na memória daquele que escuta, e isso quanto mais o contador renuncia aos detalhes psicológicos em suas histórias; como se nessa ausência estivesse aberto o caminho para o intercâmbio das experiências. Na ausência de explicações, sobejam elementos enigmáticos que levam o ouvinte a impregnar em sua própria vivência a história que ouve. Deixar nas mãos de cada ouvinte, a cada novo relato, as interpretações possíveis e muitas vezes ocultas no conto, é o que faz encontrar lugar na memória, e como também associa Benjamin, mais prazer terá o ouvinte em recontá-la. A associação que Benjamin faz entre a perpetuação do conto e o prazer do ouvinte em recontá-lo se dá pela maneira como a ausência de explicações permite ao ouvinte se reconhecer na narrativa que escuta, reconhecer sua própria experiência na experiência que o contador lhe transmite. Quanto mais o ouvinte se reconhece no conto, mais prazer ele terá não só em ouvir como em retransmitir aquela experiência, alheia a princípio, mas que em seguida, é tomada para si.

Entretanto, não é apenas das marcas de uma boa narrativa que depende o processo de assimilação da história na memória. Dele também depende um estado específico daqueles que ouvem. A raridade, portanto, com que nossa faculdade de intercambiar experiências tem se manifestado na modernidade, decorre não só das marcas legítimas da narração, mas também de uma gradual perda da necessária distensão espiritual para a escuta. Pois, ainda que um conto se apresente com recatada concisão, extraído da experiência viva ou ouvida de seu contador, com seu encerramento preñado de conselhos e moral, como quem termina em um lugar aberto à especulação, nada disso deve garantir a transmissibilidade da narrativa se não houver diante do contador um público capaz de escuta, um ouvinte no ponto mais alto do estado de distensão espiritual: o tédio, o esquecer-se de si mesmo. Benjamin fala em uma “comunidade dos que escutam”, que desaparece conforme se perde o dom de escutar, dom que requer o esquecimento de si mesmo. E a dissolução dessa comunidade, por sua vez, provoca a perda das próprias narrativas que não são mais conservadas, pois “Contar histórias é sempre a arte de contá-las novamente [...] Ela se perde pois ninguém mais tece nem fia enquanto ouve histórias.” (2020, p. 31).

Vemos, nessa altura do ensaio, que Benjamin também associa a perda da narração às novas forças produtivas, que tomaram o lugar do artesanato e suprimiram a distensão

espiritual própria a essa forma de trabalho, modificando a relação do homem com o tempo. O autor segue falando do ato de esquecer-se de si mesmo, do ritmo do trabalho artesanal que toma o ouvinte e de como esses fatores aumentam o poder da narrativa sobre a memória, conferindo aos ouvintes atentos e distendidos um dom de recontá-las espontaneamente. Nas partes IX e X do ensaio, Benjamin cita Paul Valéry ao discutir como o conto não só predominou ao longo do tempo na esfera do artesanato, como ele próprio se coloca como uma forma artesanal de comunicação. Essa esfera artesanal da qual provém o contador de histórias está intimamente associada ao tempo, tempo global, ritmo próprio, desvinculado das cronometradas e aceleradas cadeias industriais de produção. Eis algumas das palavras de Valéry que Benjamin cita em seu ensaio, pois para ele descrevem do modo mais significativo a imagem espiritual daquela esfera artesanal do trabalho do narrador:

“Outrora”, continua Paul Valéry, “o homem *imitava essa paciência da natureza*. Iluminuras, marfins inteiramente entalhados à perfeição, pedras duras perfeitamente polidas e distintamente gravadas; lacas ou pinturas obtidas através da sobreposição de uma série de camadas finas e translúcidas (...) – todas essas produções de um esforço tenaz e pleno de autorrenúncia estão desaparecendo, e *passou o tempo em que o tempo não contava*. O homem de hoje *não cultiva mais o que não pode ser abreviado*.” (ibid., p. 33-34, grifos nossos).

A imitação de uma paciência que é da natureza, refere-se a outra experiência de produção, a artesanal, numa relação de organicidade temporal com as atividades laborais, em que o tempo é contado por meio do tempo de cada elemento da natureza; e ainda que seja calculado ou relacionado a outros elementos temporais naturais – como as estações do ano, ou os ciclos lunares, por exemplo –, só resta acompanhar sua marcha e não mensurá-lo em termos financeiros ou sobre ele tentar exercer controle. O tempo que não se contava – e que já passou, dadas as novas forças produtivas do capitalismo na modernidade – era o tempo aceito, na paciência que a natureza ensina. Por artesanidade do conto, nessa mesma imagem da citação acima, Benjamin também está relacionando as “camadas finas e translúcidas” àquelas que vão se colocando sobre as histórias em suas mais diferentes versões, na medida em que vão sendo conservadas pelas comunidades de ouvintes através da escuta, da memória, e da espontaneidade do reconto. Essas camadas, podemos dizer, estão também demonstradas na junção da experiência do contador à experiência do ouvinte. O encontro de experiências é o que permite, por exemplo, que um contador de histórias seja exímio também na arte de contar aquilo que não viveu, mas de ouvir falar – o *testemunho*, como vimos no capítulo anterior,

com Carvalho (2016) e Gagnebin (2009). No conto como testemunho, acontece a transmissão de sabedoria e conselhos entre as gerações. E ainda que conte de uma experiência alheia, o narrador sempre deverá imprimir sua marca no conto, “assim como o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso” (BENJAMIN, 2020, p. 32); desse modo, a artesanidade da atividade de narrar se mostra nas inúmeras finas camadas que vão se sobrepondo à história conforme ela é recontada de geração em geração.

Seguindo as linhas do ensaio de Benjamin, outro argumento que ele levanta como causa da redução da comunicabilidade da experiência é o que ele chama de modificação do rosto da morte. Ainda citando Valéry, que conclui suas considerações sobre o artesanal e o tempo com a seguinte frase: “Pode-se dizer que o enfraquecimento nos espíritos da ideia de eternidade coincide com a aversão crescente por tarefas demoradas”, Benjamin acrescenta que tal como se enfraqueceu a ideia de eternidade, posta por Valéry, “o rosto da morte também se modificou.” (ibid. p. 34). Houve uma significativa mudança na maneira de lidar com a morte no decorrer dos séculos, e onde antes a morte possuía uma onipresença e força na consciência coletiva, no decorrer do século XIX a sociedade burguesa, com suas instituições econômicas e sociais, deu “às pessoas a possibilidade de se esquivar à visão dos moribundos”. O autor compara as imagens da Idade Média nas quais a cama do moribundo vira um trono em volta do qual se aglomera o povo, na casa de portas abertas, quando o ato de morrer era o mais público e exemplar da vida individual; e agora, no decorrer da época moderna, os homens se encontram em espaços depurados de qualquer morte “e, quando chegam perto do fim, são depositados por seus herdeiros em sanatórios e hospitais” (ibid., p. 35). A queda da experiência narrativa advém, outrossim, desse ocultamento da face da morte, pois a matéria da qual as histórias são feitas não é apenas o conhecimento e a sabedoria de um ser humano, mas a sua *vida vivida*; e esta assume sua forma mais transmissível no leito de morte. Benjamin escreve sobre esse fenômeno, o do instante da morte, como uma sequência de imagens que se põe em movimento no interior da pessoa em seu momento final de vida, visões de si que, sem que ela se dê conta, promovem o encontro da pessoa consigo mesma, e lhe conferem a autoridade diante dos olhos vivos à sua volta. “É essa autoridade”, afirma o autor, “que está na origem do que foi contado.” (ibid., p. 36). Para além de sua rica e bela crítica acerca da transformação do rosto da morte na modernidade, e da atenção que dá para a narração como uma experiência marcada originalmente e, sobretudo, pela oralidade e pelo encontro intergeracional, acrescentamos, em nossa análise, que não sendo todo contador

necessariamente uma pessoa em seu leito de morte, o que Benjamin parece também ressaltar nesse trecho é que o conto requer uma autoridade em sua origem, e esta se encontra na experiência, na vida vivida do narrador, mais que em sua sabedoria, mais que em seu conhecimento. O que confere peso à narração, revestindo-a de autoridade na boca de quem conta uma história, tem sua origem no vivido.

Encaminhando-se para o final do ensaio, Benjamin retoma a questão da memória evocada no gesto narrativo tomando novamente os exemplos de comparação e distinção entre conto e romance. O que importa, na relação entre narrador e ouvinte, é o interesse em se conservar o que foi narrado; para o ouvinte permeado pela experiência do contador, o importante é assegurar-se de ser capaz de repetir a história que ouve. Daí, outra vez, o papel fundamental da memória. Essa passagem do ensaio, contudo, é cheia de dificuldades em relação à tradução e correspondência das diferentes modalizações em alemão para os termos precisos em português. De toda forma, a compreensão geral do trecho diz respeito a uma determinada origem em comum entre conto e romance, que é a epopeia. Contudo, com a desagregação da poesia épica, o que se observa é uma crescente oposição entre romance e conto, pois se o primeiro anuncia uma *memória perpetuadora*, o contador se vale de uma *memória breve, efêmera* ou *divertida* (utilizando as três traduções disponíveis<sup>100</sup>). Deste modo, o romance se consagra “a *um* herói, a *uma* odisseia ou a *uma* guerra”, já o conto “concerne a *múltiplos* fatos dispersos.” (2020, p. 41, grifos do autor). O romance se utiliza da *reminiscência*, que pode ser compreendida como memória involuntária, e por sua vez o conto se pauta na *memória*, ou *lembrança*; sendo que ambos tinham sua origem comum na unidade *rememoração*.

Mais ao fim do ensaio, podemos ampliar a compreensão dos múltiplos fatos dispersos aos quais concerne o conto, voltando à questão do artesanal, de como é nessa esfera que se opera a narração; e Benjamin sugere ainda, mesmo que em forma de pergunta, que a própria relação do contador de histórias com a vida humana, que é a sua matéria, seria uma relação artesanal. A tarefa do contador é elaborar, a partir de uma memória breve, a matéria crua da experiência, “de um modo sólido, útil e único” (ibid., p. 56), seja de sua própria vida ou de uma alheia. Daí então, os múltiplos fatos, e não a narrativa exemplar de um só núcleo, como o

---

100 Respectivamente, nas três edições em português com as quais trabalhamos: *Obras Escolhidas – vol. 1 – Magia e Técnica, Arte e Política* (2012a, p. 228), tradução de Sérgio Paulo Rouanet, pela editora Brasiliense; *Linguagem, Tradução, Literatura* (2018a, p. 155), tradução de João Barrento, pela editora Autêntica; e *O contador de histórias – e outros textos* (2020, p. 41), tradução de Patrícia Lavelle, pela editora Hedra.

faz o romance; pois a experiência extraída da vida vivida, traz à luz inúmeros eventos, cada qual com seus desdobramentos, possibilidades e aplicabilidades. O próprio reconto, que é uma reelaboração da experiência alheia, confere novas camadas sobre a história rememorada e extraída da experiência daquele que ouviu falar. E o que resta dessa elaboração artesanal, com o dado declínio da arte de narrar, que Benjamin chama de “ideograma de uma narração”, são os conhecidos provérbios. A sabedoria do contador de histórias, porém, que o autor considera no encerramento do ensaio como um *mestre* ou um *sábio*<sup>101</sup>, é de uma natureza mais ampla que a de um provérbio, pois um provérbio aconselha para alguns casos, enquanto o sábio, em muitos. Enquanto os provérbios, nas palavras de Benjamin, são como “ruínas que ocupam o lugar de antigas histórias” (ibid., p. 57) e evidenciam uma moral tal “como a hera abraça um muro<sup>102</sup>” (2012a, p. 239), o conto possui, por assim dizer, construções sólidas com jardins bem cuidados. Como um sábio e mestre, o contador recorre a toda uma vida, de experiências próprias e alheias, as quais se juntam ao que ele tem de mais intimamente seu. Por essa substância íntima de sua própria vida à qual se funde a matéria elaborada pelo contador de histórias se caracteriza a narração como um gesto artesanal.

Nos trechos acima, centramo-nos sobretudo na distinção que Benjamin faz entre narrativa (ou conto) e o romance, com destaque acerca do papel da memória na transmissibilidade inerente à arte de contar histórias e sua interdependência com a experiência. Trataremos agora da oposição da narrativa à informação, forma comunicacional vigente na modernidade – acentuada, com o capitalismo, pela exigência das novas forças produtivas, com seu impacto direto sobre as relações humanas –, e ainda mais ameaçadora que o romance, pois fez minorar não apenas as formas narrativas como, ademais, “provocou uma crise no próprio romance” (BENJAMIN, 2020, p. 27). Assim escreve Benjamin ao expor uma relação de causa e efeito com o surgimento da informação: “Cada manhã nos informa

---

101 Conforme o estudo de Susana Kampff Lages (2007, p. 127), Benjamin apropria-se de aspectos tanto da narrativa grega quanto da judaica, e as características que ele depreende de sua leitura da obra de Leskov e dos demais autores europeus que ele cita, “podem servir perfeitamente para descrever o narrador típico da tradição judaica: seu protótipo é Baal Schem Tov, fundador do movimento hassídico, na Polônia do século XVII, personagem que é um misto de sábio e santo e de homem comum que sabe contar uma história que serve para ajudar alguém, como um conselho.” Essas são duas características que aproximam o “narrador à moda antiga” do “típico narrador da tradição judaica: sábio e justo”.

102 A imagem da planta hera que toma um muro em seu crescimento é interessante, pois demonstra também a ação do tempo, que foi arruinando, por assim dizer, a integralidade das narrativas, reduzindo-as às ruínas que bem representam os provérbios em comparação com a narrativa tradicional, pois aqueles são mínimos dizeres, compactos; ainda que contenham sabedorias em suas breves linhas, longe de guardarem os elementos ricos e elaborados, ao mesmo tempo concisos e recatados, de uma história.

acerca das novidades do globo terrestre. E mesmo assim somos pobres em histórias dignas de nota.” (ibid., p. 28). A sequência de argumentos do autor no decorrer do ensaio, demonstra como uma forma comunicacional foi tomando o lugar da outra, ainda que em um lento processo, como se ainda pudessem conviver. Mas, com o “apogeu da burguesia”, a nova forma tomou lugar (ibid., p. 27). Ao considerarmos esse aspecto danoso da informação que se acerca de nós repetidamente e, com suas novidades tão logo descartáveis, a fim de dar lugar a outras novidades de cada manhã, nessa aproximação, nesse espaço que ocupa em nossas experiências cotidianas, não resta lugar para as histórias dignas de nota, para as “histórias de espanto”, para as “histórias surpreendentes”<sup>103</sup>.

Por isso, tal como argumentamos no capítulo anterior, a respeito de tomar a experiência como palavra, nossa procura pela experiência de infância do professor, vivida na escola, quer se apoiar na arte narrativa, numa busca pela palavra, no contar, no evocar de imagens e histórias dignas de nota, histórias de espanto e de surpresas, naquela recatada concisão do conto – como vimos acima – e abrir mão das explicações que permeiam a informação. Enquanto a “informação esgotou o que valia no momento em que foi novidade” e “Vive apenas nesse momento”, a “arte de narrar: não se esgota. Mantém a sua força concentrada no seu interior, e é suscetível de desenvolvimentos muito tempo depois.” (BENJAMIN, 2018a, p. 147). A informação, implantada como nova forma de comunicabilidade pelo capitalismo, é pautada na instantaneidade, “deve render-se a ele [ao instante em que é nova] e explicar-se nele sem perda de tempo” (BENJAMIN, 2020, p. 29). A narrativa, por sua vez, permanece guardada ou é logo desenvolvida em um reconto, mas jamais perde seu valor, que inclusive é imensurável e intangível, concreto apenas no campo da transmissão de uma sapiência, portanto não mercadoria. Assim como Benjamin citou Valéry acerca do tempo que passou em que o tempo não contava, o mesmo ocorre com o fenômeno da informação: associado diretamente àquela preocupação de contar o tempo, tudo o que se diz conta, e pode ser valioso na medida de sua novidade (no sentido de recente, portanto também associada ao tempo, tempo presente), como rapidamente perde todo o seu valor, se o que se tiver para contar for de há muito tempo, de um tempo passado que se tornou, por assim dizer, descartável, inútil. Qual lugar teria, então, no tempo e no espaço presentes, uma história de outro tempo, que requer tempo para ser ouvida, para ser lida e compartilhada.

“Se a arte de contar tornou-se hoje rara, a difusão da informação desempenhou um

---

103 Demais traduções para “histórias dignas de nota”. Respectivamente, BENJAMIN, 2018a, p. 146; 2012a, p. 219.

papel decisivo em tal situação.” (ibid., p. 28). Com o impacto da informação sobre as formas de comunicação humana, notadamente por intermédio da criação da imprensa, “um dos mais importantes instrumentos no capitalismo avançado” (ibid., p. 27), mesmo a experiência trivial das conversas cotidianas, que deveriam habitar com naturalidade o campo da expressão oral, é transformada pelos efeitos do capitalismo e sua forma comunicacional, como podemos observar nesse interessante excerto de um dos aforismos do autor em *Rua de mão única*:

Vai-se perdendo a liberdade do diálogo. Antigamente era natural, entre pessoas que dialogavam, ir ao encontro do ponto de vista do outro; hoje, pergunta-se logo pelo preço dos sapatos ou do guarda-chuva. Qualquer conversa cai fatalmente no tema das condições de vida e do dinheiro. Mas não se trata das preocupações e dos sofrimentos de cada um, coisa em que talvez se pudessem ajudar uns aos outros – é a observação do todo que ocupa a conversa. É como se estivéssemos presos num teatro e fôssemos obrigados a seguir a peça que se desenrola no palco, quer quiséssemos, quer não, e tivéssemos de fazer dela, quer quiséssemos, quer não, o objeto do nosso pensamento e do nosso discurso. (BENJAMIN, 2022, p. 21)<sup>104</sup>.

De volta ao ensaio *O contador de histórias*, e ainda na oposição entre narração e informação, Benjamin distingue o conto da informação, que só tem valor enquanto oferece um fato novo, através de um belo exemplo de narrativa: trata-se de um relato contido no terceiro livro das *Histórias* de Heródoto, sobre o rei egípcio Psaménito que, quando vencido pelo rei da Pérsia, Cambises, só deu sinais de profunda tristeza, batendo com os punhos na testa, após ver um de seus antigos servidores entre os prisioneiros, mesmo já tendo visto a própria filha feita de serva, e seu filho conduzido em cortejo para execução, sem esboçar qualquer reação. Benjamin demonstra como essa história do antigo Egito ainda desperta espanto e reflexão mesmo depois de milhares de anos, citando inclusive algumas possíveis interpretações para o final do relato de Heródoto, dando a ver como o verdadeiro conto não explica nada, é seco, e por isso suscita lugar na memória, renovando-se ao longo do tempo por sua abertura às interpretações, dispensando a chave da atualidade pela qual opera a informação.

Depreendemos, assim, que a informação está apartada de toda experiência, e é tão mais dessemelhante da narrativa, pois seu próprio conteúdo são as explicações, das quais todo conto abre mão para que seja, com efeito, um conto – escondendo nos rastros da narrativa o seu mistério. Somente pelo gesto narrativo a transmissão da experiência se torna possível,

---

<sup>104</sup> Parte VII do texto “Panorama imperial – Viagem pela inflação alemã”, de *Rua de mão única*, na tradução de João Barrento.

pois, diferentemente da informação, em uma história contada observa-se a utilidade prática que dela se absorve, ou os conselhos aos quais ela pode aludir, bem como os sentidos que ela traz em si – abertamente ou de modo secreto – e todo esse potencial do conto se multiplica na *liberdade* que é dada, ao ouvinte ou ao leitor, pelo narrador que, por natureza, conta suas histórias desprendido de explicações. No conto, o narrador pode “lançar mão do maravilhoso”, enquanto “a informação deve soar plausível. Por isso ela é irreconciliável com o espírito do conto.” (2020, p. 28). Assim escreve Benjamin a respeito da liberdade dada pela “amplitude vibratória” (2018a, p. 146) do maravilhoso do conto:

A metade da arte de contar está em despojar de explicações a história contada. Leskov é mestre nisso (basta pensar em textos como “A fraude” ou “A águia branca”). Ele conta o extraordinário, o maravilhoso com a maior exatidão, mas o encadeamento psicológico dos acontecimentos não é imposto ao leitor que fica livre para interpretar a coisa como a entende, e com isso o que é contado atinge uma amplitude que a informação não tem. (2020, p. 28-29).

A imagem do maravilhoso e do extraordinário do conto conduz-nos, agora, às reflexões de Giorgio Agamben. No primeiro ensaio de seu livro *O fogo e o relato*, de título homônimo, o autor inicia reproduzindo uma história contada por Scholem em sua obra sobre a mística judaica, que, por sua vez, fora-lhe transmitida por Yosef Agnon.<sup>105</sup> A história conta que Baal Schem, o fundador do hassidismo, quando “tinha uma tarefa difícil pela frente, ia a certo lugar no bosque, acendia um fogo, fazia uma prece, e o que ele queria se realizava.” Mas, as gerações seguintes foram, uma a uma, perdendo a memória dessa tradição. A primeira, chegando ao bosque, já não sabia acender o fogo, mas ainda podia “proferir as preces, e tudo aconteceu segundo seus desejos”. A geração seguinte, não sabia acender o fogo, tampouco sabia as preces, mas eram capazes ainda de encontrar o local no bosque, “e isso deve ser suficiente; e, de fato, foi suficiente. Mas, passada outra geração”, tendo de enfrentar dificuldades, ficou o Rabi em seu palácio, “sentado em sua poltrona dourada, e disse: ‘Já não sabemos acender o fogo, não somos capazes de declamar as preces, nem conhecemos o local do bosque, mas podemos narrar a história de tudo isso’. E, mais uma vez, isso foi suficiente.” Ora, por meio dessa curiosa “anedota”, Agamben sugere dela a leitura “como uma alegoria da literatura”. Pois, ela demonstra como a humanidade, afastando-se

---

<sup>105</sup> Segundo nota do editor, Yosef Agnon, ou Rabi Dov Baer bem Avraham, fora o sucessor de Baal Schem.

progressivamente de tudo o que a tradição lhe ensinou – o fogo, o lugar, e a fórmula – ainda é, mesmo assim, capaz de narrar a história dessa perda. Côncios os seres humanos de seu esquecimento, da perda do mistério, ergue-se assim a literatura. Na história retransmitida por Scholem, mesmo para a geração que já não tinha mais qualquer lembrança daqueles três elementos da tradição invocada diante de tarefas difíceis, o sentido que ainda guardava de tudo aquilo, o fato de que ainda podiam narrar que antes deles havia um lugar no bosque, havia um jeito de acender um fogo, e havia uma prece que se fazia em situações de dificuldade, fora suficiente.

Podemos, então, dizer que a narração de algo que se perdeu é suficiente. Mas, suficiente para quê? Agamben levanta essa pergunta para asseverar que a perda da tradição (o local, o fogo, a fórmula) não significa progresso, como se o esquecimento fosse uma libertação do passado, dos relatos e fontes míticas do passado. O autor pergunta ainda: “Dá para acreditar que seria possível satisfazer-se com um relato que perdeu a relação com o fogo?”. Então esclarece: quando a terceira geração de rabinos afirma que, mesmo já não se lembrando mais de nada que diz respeito àquela tradição, e ainda podem narrar a história de tudo isso, para Agamben o “tudo isso” é a perda e o esquecimento, ou seja, aquela geração pode contar que esqueceu, que havia um jeito de enfrentar dificuldades, mas que se perdeu. E narrar sobre o esquecimento foi suficiente. Afirmarmos, então, outra vez, que o gesto feito pela figura do narrador pode ser o de contar o que não se sabe mais, tudo aquilo que já não se tem mais. Por isso, escreve Agamben, “Todo relato – toda literatura – é, nesse sentido, memória da perda do fogo.” (2018, p. 27-29).

As reflexões de Agamben, pautadas na história retransmitida por Scholem, apresentam-se em uma forma aporética – na qual vemos proximidade com o extraordinário e maravilhoso do conto, em Benjamin, em oposição à informação –, pois, ao tratar a história (o relato, o romance, a literatura) como a perda do fogo, ou seja, como a perda e o esquecimento que torna possível a narração (na história hassídica narra-se sobre o que não mais se sabe, não mais se lembra, narra-se sobre o esquecimento), por outro lado, é exatamente o fogo, o mistério, que constitui a história. É porque o fogo se apagou que é possível contar sobre ele, sobre seu mistério. “O elemento em que o mistério desaparece e perde-se é a história” (ibid., p. 30). Em *Tradução e Melancolia*, Lages também cita a história da tradição hassídica, e comenta que esta “constitui o relato, conduzido com a necessária sobriedade e sapiência, da origem da própria narrativa, como única alternativa viável de acesso a uma dimensão passada

da experiência.” (2007, p. 129). Contar uma história é, portanto, uma atualização do passado para a experiência presente, “a narrativa nada mais é do que um modo 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.” (ibid., grifo da autora).

Pensando sobre a ausência de explicações que torna o conto, em Benjamin, extraordinário e maravilhoso, deixando assim o leitor “*livre* para interpretar a coisa como a entende” (BENJAMIN, 2020, p. 29, grifo nosso) pode também ser compreendido, na interpretação agambiana, pela perda do fogo, isto é, o narrador oferece liberdade aos ouvintes e leitores de sua história porque nela se conta de algo perdido, que cumpre a cada leitor encontrar em sua interpretação, narra-se transmitindo algo que está escondido no esquecimento, transmite-se, portanto, um mistério, sem explicações ou encadeamento de acontecimentos, que cumpre a cada ouvinte investigar. O narrador “conta o extraordinário, o maravilhoso” de algo perdido “com a maior exatidão”, e ainda é capaz de deixar o leitor “livre para interpretar a coisa [perdida] como a entende, e com isso o que é contado atinge uma *amplitude* que a informação não tem” (ibid., p. 29, grifo nosso). Tal amplitude se dá pelos elementos, ou camadas, que cada leitor vai encontrando na busca filológica pelo misterioso da história. A aporia estimuladora de Agamben está nesse movimento entre história e seu mistério, lembrança e esquecimento, que perpassam o gesto narrativo, que atravessam o próprio narrador: “Só podemos ter acesso ao mistério por meio de uma história e, todavia (ou, talvez, caberia dizer de fato), a história é aquilo em que o mistério apagou ou escondeu seus fogos.” (2018, p. 31).

A oposição que Benjamin faz entre conto e informação, não apela somente ao mistério da coisa narrada, mas também à artesanidade desse meio de comunicabilidade – que como vimos em Ricoeur, comunicabilidade é a dimensão da literatura que envolve a mediação entre ser humano e outro ser humano –, Benjamin então diz sobre uma desocupação do conto (ou narrativa) em “transmitir o puro ‘em si’ da coisa como uma informação ou um relatório” (2020, p. 32), típico da informação, tomando ainda mais o exemplo da informação jornalística<sup>106</sup>. Pois, o que se trata por gesto narrativo passa por uma experiência, em primeiro lugar, para aquele que narra. O conto, a história, exerce, antes de tudo, um efeito sobre seu contador. “Ele [o conto] mergulha a coisa na vida daquele que a relata para em seguida daí

---

106 Nesse sentido, é exemplar a subversão, se assim podemos afirmar, de Benjamin em ocupar as duas rádios em que trabalhou como um exímio contador de histórias. (Cf. Capítulo 1).

retirá-la.” (ibid.). O conto invade aquele que dele se ocupa, tal como pressupõe-se o mesmo em sua transmissibilidade aos ouvintes ou leitores, e nessa cadeia de experiências o conto vai prolongando-se no tempo, sustentando-se pelo fio da experiência em seu sentido forte, a *Erfahrung*, experiência coletiva.

Com Agamben, vemos o mesmo verbo, o do mergulho, ao mencionar a tarefa definida como paradoxal por Scholem, “de transformar a filologia em disciplina mística, de acordo com o ensinamento de seu amigo e mestre Walter Benjamin” (2018, p. 32). Aqui, a meditação de Scholem, em sua experiência como estudioso da cabala, era sobre um aparente nó entre elementos contraditórios “a verdade mística e a investigação histórica”. E logo se deu conta “de que não era possível ter acesso ao núcleo místico da tradição (*qabbalah* significa ‘tradição’) sem atravessar o ‘muro da história.’” (ibid., p. 31). Queremos, porém, estender a meditação de Scholem à nossa própria tarefa, dupla tarefa, de investigar a figura do contador, seu gesto narrativo e a própria definição do conto, em termos benjaminianos, e sua sobrevivência na modernidade, ou, para usar uma palavra mais ilustrativa, sua feição nos dias atuais, que sejam suas ruínas ou fantasmagorias; para, em segundo lugar, propormo-nos o exercício narrativo, como quem opera entre o esquecimento e a lembrança, mas que não escapa à experiência, ao contrário, procura-a.

Como em toda experiência mística, para tanto é preciso mergulhar de corpo e alma na opacidade e nas névoas da investigação filológica, com seus arquivos tristes e registros téticos, com seus manuscritos ilegíveis e suas glosas abstrusas. É sem dúvida muito forte o risco de desorientar-se na prática filológica, de perder de vista – em função da *coniunctivitis professoria*<sup>107</sup> que tal prática comporta – o elemento místico que se pretende alcançar. [...] o pesquisador precisa desorientar-se em sua busca filológica, porque é exatamente esse desorientar-se a única garantia da seriedade de um método, que é, na mesma medida, uma experiência mística (ibid., p. 32).

Reunindo todos esses elementos que vimos apresentando e refletindo a respeito, de Benjamin, passando por Ricoeur, chegando agora em Agamben, podemos concluir a proximidade e até mesmo interdependência entre o fenômeno da experiência e o da narração. Com Agamben acessamos ainda outra elucidação, essa da perda do fogo e do mistério, de onde se origina toda história, contudo, pela qual não é possível mais acessar o fogo que se

---

107 Muito interessante a nota do editor acerca dessa expressão em latim: “Trata-se de expressão irônica criada pelo filólogo Giorgio Pasquali para referir-se à rigidez dos professores de latim em sua prática de ensino, quando pautada pelo respeito abstrato e esquemático da ordem sintática da língua de partida, em detrimento de um exercício de estilo mais livre. Isso explica a analogia com a conjuntivite, quer dizer, uma espécie de visão *embaçada* dos professores.” (2018, p. 32, grifo do autor).

apagou. E é assim que o autor une, no mesmo gesto, contar e investigar uma história, elucidação que contribui imensamente para nossa tentativa de tomar a experiência escolar – especialmente aquela dos que ensinam – como objeto de contação, e nesse ato, sem muita orientação ou objetivo pré-definido, também investigar o que faz de um sujeito um professor, onde está sua escolha primeira, quais são os variados elementos, os fogos, os rastros, de sua história, que o encaminhou de volta à sala de aula. E conformar-se com essa experiência de “expedições individuais às profundezas da memória” (BENJAMIN, 1932 apud SCHOLEM, 1989, p. 188)<sup>108</sup> como sendo uma experiência, sobretudo com o mistério, sem garantias, sem serventias, tal como uma experiência; podendo, talvez, transmitir alguma sabedoria. Pois,

Se investigar a história e contar uma história são, na verdade, o mesmo gesto, então o escritor também se encontra diante de uma tarefa paradoxal. Deverá acreditar apenas e de modo intransigente na literatura – isto é, na perda do fogo –, deverá esquecer-se na história que tece em torno de seus personagens e, todavia – ainda que só a tal preço –, deverá saber discernir no fundo do esquecimento os estilhaços de luz negra que provém do mistério perdido. (AGAMBEN, 2018, p. 33).

Ainda no mesmo ensaio, Agamben retoma uma palavra que tem sido tão cara a nós, nesta pesquisa, o *precário*:

significa o que se obtém por uma prece (*praex*, pedido verbal, diferente do *quaestio*, pedido que se faz com todos os meios possíveis, inclusive os violentos), e é por isso frágil e aventureiro. E aventureira e precária é a literatura, caso queira manter-se na justa relação com o mistério. (ibid.)

O autor prossegue, porém, apresentando uma possibilidade de acesso ao mistério que é a própria língua, tal como uma sonda; e que, os gêneros literários “são as chagas que o esquecimento do mistério talha na língua”, são eles, portanto, nada mais do que os modos “como *a língua chora* sua relação perdida com o fogo”, e parece ser justamente disso que “os escritores não parecem hoje dar-se conta” – esta talvez seja sua crítica maior e o objetivo último de todo o livro (ibid., p. 34, grifos nossos).

Portanto, ao propormo-nos o exercício de refletir e aprender com Benjamin sobre a experiência, estudar como esta interpela a narração, aceitar o mergulho do gesto narrativo antes de tudo dentro de nós, para então o exprimirmos, e tudo isso em busca do maior de

---

<sup>108</sup> Essas são palavras de Benjamin a Scholem em correspondência de 26 de setembro de 1932, a propósito de *Infância berlinense*.

todos os mistérios – no tocante ao nosso tema – qual seja, como situar em nossa história de vida a história da nossa experiência docente – queremos, com Agamben, aprender essa escrita que com a língua investiga o mistério perdido, tal como queremos aprender com Ricoeur essa narrativa de nossa vida em sua dimensão, em primeiro lugar, da compreensão de si, ainda que não possamos ser de todo autores dela. A despeito das fantasmagorias da modernidade sobre a comunicabilidade humana, de toda a corrosão das bases da tradição, do desmanche de toda a trama da experiência coletiva, e de termos de operar apenas com ruínas das formas narrativas de transmissão, dispomo-nos a acudir o choro da nossa língua dentro de nós, não só da nossa língua materna, do idiomático, mas também da língua da escola, e escrever nossas experiências, no sentido agambiano, em que “Escrever significa: *contemplar* a língua, e quem não vê e não ama sua língua, quem não sabe soletrar sua tênue elegia nem perceber seu hino flébil, não é escritor.” (ibid., p. 34, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que Benjamin se ocupa de uma constatação do fim da narração tradicional, aquela relativa ao narrador arcaico e pautada na oralidade, o autor também afirma a possibilidade da experiência narrativa em um modelo escrito; em oposição, sim, ao romance, portanto, narrativas escritas que mais se aproximem das histórias orais, daquelas em que mesmo o leitor sozinho, em seu contato com o conto, sente a companhia do contador, do autor da história<sup>109</sup>. Não obstante a oposição que Benjamin deixa clara entre conto e romance – especialmente pelo efeito de individuação, pela forma explicativa do encadeamento psicológico dos acontecimentos, e pelo sentido da vida num acabamento que se encerra em si mesmo, como as principais características desse último –, o autor não deixa de comentar a respeito dos “primórdios” do romance nas formas épicas, que “remontam à Antiguidade” e “levou centenas de anos até encontrar na burguesia nascente os elementos de que precisava para florescer” tal como o conhecemos hoje. Assim considera Benjamin, acerca da mutação das formas épicas até “O lugar de nascimento do romance”, que “é o indivíduo em sua solidão”: “Difícilmente outras formas de comunicação humana se desenvolveram mais lentamente e se perderam mais lentamente.” O autor cita, ainda, o romance de formação – cujo exemplo mais consistente, para ele, é o romance de Goethe, *Os anos de aprendizado de*

---

109 Um grandioso exemplo da literatura brasileira são as obras de João Guimarães Rosa, cuja leitura transporta a uma experiência de escuta. Em uma nota no trabalho de Lages, a autora comenta uma entrevista de Guimarães Rosa em que o autor teria mencionado Walter Benjamin dentre os escritores que influenciaram sua obra. (2007, p. 126)

*Wilhelm Meister* – como uma tentativa de “incutir ensinamentos no romance”, como se procurasse suprir a falta da sabedoria e conselho típicos do conto, “integrando o processo de vida social na evolução de um indivíduo”. Contudo, com isso, acabou por modificar a própria forma do romance, e a justificativa das leis ou ordens daquele processo de vida social se mostrou a mais frágil possível. Ou seja, segue o romance em suas possíveis mutações, sendo a exacerbação do incomensurável da vida humana, a partir de uma atividade isolada (a do romancista) e que propõe o isolamento (do leitor), ao passo que o conto em sua modesta concisão, opera por meio de uma memória efêmera, sobre acontecimentos dispersos que, por sua multiplicidade, agrega os ouvintes em seu entorno (BENJAMIN, 2018a, p. 144-145; 2020, p. 26-27). O contador realiza sua tarefa simultaneamente à apreciação dela, não há solidão, daí sua evocação a uma experiência coletiva.

Importante lembrar, ainda, que a história narrada por um contador, não necessariamente é de sua experiência, ela bem pode ser um testemunho de um terceiro, pois esta é justamente a potência do conto, ser retransmitido, desenvolvido, por longos tempos depois de sua origem. Igualmente relevante reassegurar, que não se deve apressar-se em uma interpretação da teoria da narração benjaminiana como se fossem declarações nostálgicas, melancolia devido à perda de experiências coletivas de partilha de conselhos e sabedorias, lançadas fora pela forma como as novas forças produtivas em sua típica aceleração dos gestos humanos modificaram a face do romance, e impuseram a informação no domínio das relações comunicacionais humanas como se fosse a única legítima. Destarte, tendo como pista aquele anacronismo intencional interpretado por Lavelle (2020) – em que os autores associados à imagem do narrador tradicional, citados por Benjamin em *O contador de histórias*, trabalham com narrativas escritas, e estão longe do tempo em que as comunidades humanas pautavam-se na oralidade e na artesanidade como meio de transmissão dos saberes e de exercício de suas forças de trabalho –, a negação da nostalgia ou melancolia de Benjamin como uma questão recolocada, novamente nos aproxima, ainda que sucintamente, de sua teoria da história<sup>110</sup> aberta (GAGNEBIN, 2012), pois é possível notar que aquilo que se corre o risco de ser interpretado como nostalgia é, com efeito, antes de tudo, uma argúcia do autor em apontar para o que está desaparecendo conferindo-lhe força e destaque, e, por isso mesmo, fazendo a

---

<sup>110</sup> De acordo com Lages (2007, p. 126), há uma imbricação no modo como Benjamin articulou em sua obra os dois sentidos da palavra história: “(*Geschichte*, em alemão, significa tanto história como processo e como ciência, disciplina, quanto história como narrativa ficcional – ‘estória’, como diria Guimarães Rosa), construindo um discurso crítico que procurou tirar proveito de sua sensibilidade para o literário e, por outro lado, atraindo uma determinada concepção de história (uma concepção de história simultaneamente derivada do historicismo que o precedeu e abertamente oposta a ele) para o interior da reflexão sobre a literatura.”

aparência desse gesto em extinção emergir de suas ruínas. Retomemos, outra vez, tal ideia, agora em suas palavras:

trata-se apenas de um sintoma que surge concomitantemente a forças produtivas históricas e seculares que arrancaram progressivamente tais narrativas do espaço do *discurso falado*, conferindo simultaneamente uma nova beleza àquilo que vai desaparecendo. (2018a, p. 144, grifos nossos).

A respeito desse trecho, duas considerações: primeiro, as mudanças sociais e históricas oriundas das novas formas de produção capitalistas, arrancaram as narrativas “do espaço do discurso falado”, sugerindo, assim, que elas foram parar em outro lugar, ocuparam o espaço da escrita, notadamente na forma do romance ou, ainda mais fugaz, pela informação; ainda assim, não se pode concluir desse trecho – bem como de todo o ensaio, e mais ainda pela experiência de contação de histórias de Benjamin, em sua produção ficcional e pelas narrativas radiofônicas que já vimos – que o banimento dos contos tradicionais “do espaço do discurso falado” tenha significado seu completo desligamento da experiência humana; ele permanece, transfigurando-se em narrativas, distintas do romance e da informação, com os quais divide o espaço do discurso escrito. O segundo ponto acerca do trecho acima, é ainda mais nevrálgico, apesar de óbvio, podendo, contudo, passar despercebido. O que o autor parece querer elucidar, antes de mais nada, é que o puro e simples fato de que as narrativas (ou contos) tenham se perdido desse campo que sempre as caracterizaram, o da oralidade, é possível, então, ver melhor sua beleza; como elas se tornaram raras, chamam mais a atenção do observador atento; como entraram em modo de extinção, tornaram-se preciosas ante a profusão do novo do romance e da informação.

Isso tudo quer dizer que podemos recuperar a tradicionalidade do conto? Certamente que não, pois dele depende um estado de comunidade ancorado na experiência (*Erfahrung*), incongruente com o estado atual conformado pelo capitalismo e seu impacto incomensurável sobre as experiências humanas. Entretanto, posto que a história segue em aberto, pode-se investigar novas formas de tratar o passado, mesmo em meio à perda do lastro com a tradição, e encontrar trilhas narrativas por onde a transmissão intergeracional ainda seja possível, para aqueles que chegam e podem trazer o novo.

### 3.2. A narrativa em prática – Walter Benjamin, um contador

*E assim, passeando por diversos labirintos,  
chegamos sem nos dar conta ao lugar de onde  
saímos vinte e cinco minutos atrás.*

Walter Benjamin<sup>111</sup>

Para darmos sequência à nossa exploração do tema da narração, agora voltando-nos para alguns exemplos da produção ficcional de Benjamin, queremos destacar algumas considerações de Patrícia Lavelle (2020) em seu posfácio *O crítico e o contador de histórias*, para a mais recente edição brasileira do ensaio de 1936 e outros textos, na qual também trabalhou como tradutora. Lavelle apresenta o ensaio de Benjamin como uma reflexão teórico-literária fundada nos demais trabalhos em que o autor explora a relação fecunda entre literatura e filosofia e, a partir da qual, insere a crítica como um gênero específico ou um campo de pesquisa. É nesse gênero crítico que Benjamin situa seus próprios trabalhos, no qual a crítica da arte seria apenas uma parte; fundamental, contudo, pois nela estaria situada uma zona limítrofe entre literatura e filosofia. Conforme explica Lavelle, a crítica da arte “pressupõe a correlação entre a dimensão teórica inerente à arte e o elemento estético no discurso filosófico” (2020, p. 262-263). Benjamin procurou conceitualizar esse campo limítrofe da crítica da arte em sua tese de doutorado de 1919, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, e no ensaio de 1922 sobre *As afinidades eletivas, de Goethe*. Tomamos como exemplo o primeiro trabalho, para estabelecer uma compreensão bastante geral e circunscrita aos limites de nossa pesquisa (que busca explorar as noções de experiência e de narração na teoria do autor a fim de as mobilizarmos no campo educacional), acerca do conceito romântico de crítica em Benjamin. Lavelle nos explica que, seguindo a definição do conceito romântico de crítica na tese de doutorado de Benjamin, “criticar significa desenvolver a reflexão que já se encontra na obra, isto é, despertar e completar o pensamento nela colocado em forma.” A crítica não teria, portanto, uma carga negativa de julgamento, antes se trata de “um método de acabamento, pois deve ultrapassá-la [a obra] em sua própria reflexão, torná-la absoluta.” (2020, p. 264). Nas palavras do próprio Benjamin: “A crítica em seu propósito central é, portanto, em total contraste com a atual concepção da sua essência, não julgamento, mas, por um lado, consumação, complementação, sistematização da obra, e,

111 In: “Um menino nas ruas de Berlim”, *A hora das crianças*, 2015, p. 55.

por outro, sua dissolução no absoluto.” (apud WITTE, 2017, p. 40).

Desse modo, compreendemos que a maneira como Benjamin opera a crítica em sua teoria, parte dessa noção positiva, de uma acentuação reflexiva sobre a reflexividade da obra, em que o crítico a complementa, como um método de acabamento. Lavelle relaciona a acentuação reflexiva com a noção que os românticos davam para a ironia. Para eles, como também para Benjamin, ironizar é exacerbar o elemento crítico contido na própria forma da obra de arte. É dessa ironia, e a partir do conceito romântico de crítica, que se serve Benjamin, tanto em teoria (ensaios, especialmente *O contador de histórias*) quanto na prática (em seus contos e narrativas para a rádio), para tematizar a narração tradicional. A ironia operada por Benjamin, tanto no ensaio de 1936 – ao deslocar temporalmente o contador russo para a era pré-moderna, por exemplo, apresentando o contador como um espectro que em sua aparição deixa os traços arcaicos na modernidade de sua obra – como nos contos e narrativas em que as próprias estratégias tradicionais de uma arte, a princípio extinta, são mobilizadas, caracteriza-se também por um efeito de choque, como se a ironia no interior da crítica conferisse rápidos movimentos, rápidas passagens de um elemento ao outro da temática da narração. Por um lado, evoca-se o contador de histórias em um tom aparentemente nostálgico, por outro, bruscamente essa nostalgia é denunciada; num momento se apresenta as formas tradicionais de narrativa, num outro são ironizadas ao reconhecê-las em um contador moderno. Nas palavras de Lavelle:

Ao tematizar o próprio contador de histórias, evocando o seu espectro, Benjamin ironiza a forma narrativa. Penso aqui no conceito romântico de ironia como um recurso formal, um distanciamento crítico que se inscreve na própria forma da obra, explicitando a reflexão nela contida e relativizando o seu caráter condicionado. (2020, p. 276).

Em nossos comentários acima sobre o ensaio de Benjamin, citamos a distinção que o autor faz entre romance e o conto tradicional no que tange à concisão recatada deste último. Abordamos também a ausência das explicações e encadeamento psicológico, bem como a abertura ao final que sugere a pergunta “o que aconteceu depois?” como sendo um caminho não apenas para distintas interpretações, mas sobretudo para que a história seja gravada na memória do ouvinte e se perpetue e, até mesmo, se desenvolva em novas histórias. Daí também a noção de memória breve ou efêmera do narrador, em oposição à memória perpetuadora do romancista, e dos múltiplos fatos que concernem ao conto, ao passo que no romance se observa uma unicidade em cada história. Retomamos estes aspectos para

apresentar uma ideia bastante representativa dessa característica do conto tradicional, que é a *pensatividade*. Patrícia Lavelle levanta essa ideia de um pequeno texto de Hans Blumenberg, em que o autor evoca uma fábula de Esopo para apresentar a pensatividade como “esse estado de espírito ao qual nos leva o conto. Ele [o autor] o caracteriza como um momento de hesitação no qual nos confrontamos confusamente com aquelas questões que não podemos responder, mas às quais também não devemos renunciar.” (LAVELLE, 2020, p. 271). A pensatividade, portanto, se distingue do pensamento pois não há uma conclusão nem resposta ao problema, ela é antes (e apenas) uma *disposição*. Esse estado de espírito de contínuo adiamento dos resultados de um problema, de constante confronto com as questões que não podemos resolver, é bastante emblemático do recurso que a narrativa lança mão, de acordo com o gênero crítico proposto por Benjamin.

Agora, atentando-nos para a produção ficcional de Benjamin encontramos como primeira questão a crítica que o próprio autor fizera em seu ensaio de 1936 sobre o fim da narração tradicional. Como aquele que mais demonstrou o declínio da arte de contar histórias e a ausência do narrador de nosso meio moderno, poderia ele próprio se aventurar a ocupar este lugar, a portar histórias como um contador, como a ressignificar a narrativa em algum lugar digno nos dias de hoje? Seguindo a reflexão de Lavelle, vemos que os contos de Benjamin lançam mão do recurso da pensatividade, que é uma das marcas a caracterizar o conto tradicional.

Contudo, ao recorrer à ironia, aquela que observamos acima no interior da teoria crítica benjaminiana, o autor marca a distância entre o narrador tradicional e o contista moderno. Ou seja, Benjamin inscreve seus contos e narrativas em um novo gênero literário que surge das ruínas da arte de narrar. Como ele próprio afirma em seu ensaio, esse processo de extinção da narrativa vem de longe “e expulsa aos poucos o conto do domínio da palavra viva, ao mesmo tempo que confere uma nova beleza ao que está desaparecendo.” (2020, p. 25). Na variante da versão francesa desse trecho, segundo nota de tradução de Lavelle, afirma-se que esse fenômeno separa o contador de histórias do domínio da palavra viva *para confiná-lo na literatura*, ou, como vimos na tradução de João Barrento mais acima (2018a, p. 144) que esse processo histórico arrancou as próprias narrativas “do espaço do discurso falado”; ou seja, de uma forma ou de outra, é como se a oralidade fosse uma dimensão subtraída na modernidade, e só restasse a experiência da narração por meio da escrita.

Ao mesmo tempo, esse fenômeno nos torna mais sensíveis à beleza do conto, como

um gênero que se vai, como se em face de sua raridade nos tornássemos mais sensíveis às suas marcas e beleza. Assim, notamos aquela positividade que marca o conceito romântico de crítica em Benjamin, quando o autor se propõe a experimentar a arte de contar histórias não como um nostálgico diante de uma suposta decadência moderna, mas como um crítico que é capaz de reflexão sobre a reflexividade da narrativa tradicional, de ironizar a própria extinção da arte de narrar partindo de seus procedimentos extintos, dando-lhe um novo acabamento, um complemento, a partir de suas ruínas.

Quando tomamos o conto de Benjamin<sup>112</sup>, *O lenço*, nossa primeira surpresa é descobrir, pela nota do editor, que ele foi escrito provavelmente entre abril e junho de 1932, durante sua estadia em Ibiza, e foi publicado em novembro de 1933, no jornal *Frankfurter Zeitung*. Como sabemos, o ensaio *O Narrador*, ou *O contador de histórias*, é de 1936, e foi escrito entre 1928 e 1935. Surpreende-nos, portanto, o fato de que, muito provavelmente, a escrita do conto tenha sido concomitante à do ensaio, pois neste conto especificamente, já é possível notar várias formulações e passagens que Benjamin também apresenta no ensaio<sup>113</sup>. Isso torna *O lenço* um conto exemplar para nossa investigação desse gesto benjaminiano de instaurar um gênero a partir das ruínas da narrativa. Pois, num passo Benjamin narra uma história de um capitão, o “Capitão O...”, que conhecera em uma viagem de barco e que lhe contara a história de uma moça, história que Benjamin irá, então, retransmitir no conto; no outro, com naturalidade ele discute – entremeado à narrativa – suas considerações a respeito do fim da arte de contar histórias.

A experiência de ler *O lenço*, depois de se debruçar em repetidas leituras, em distintas traduções, do conhecido ensaio *O contador de histórias*, é uma experiência muito estimulante, pois, é como se ali, Benjamin pudesse condensar sua crítica acerca do fim da narração tradicional e, no mesmo lance, ironizá-la, enquanto experimenta a arte narrativa ao contar uma história, uma concisa história, recatada de explicações, uma história que a propósito não

---

112 Os contos de Benjamin, situados entre os anos vinte e trinta, foram recentemente editados em língua portuguesa e publicados pela editora Hedra, em São Paulo (2020), em um dos volumes da “Coleção Walter Benjamin”, dirigida por Amon Pinho e Francisco Pinheiro Machado, com organização e posfácio de Patrícia Lavelle, e tradução direta da edição alemã dos *Gesammelte Schriften* (Escritos Reunidos). A tradução dos contos foi feita por Marcelo Backes e Georg Otte. Nessa mesma edição se encontra a tradução de Lavelle do ensaio de 1936, *O contador de histórias*.

113 De acordo com Gagnebin (2009, p. 49), e pelo “Comentário” de Tiedemann e Schweppenhäuser (BENJAMIN, 2018a, p. 196), Benjamin dedicou-se à escrita do ensaio *O contador de histórias* entre os anos de 1928 a 1935. Logo, tanto os ensaios *Experiência e Pobreza* (1933) quanto *O contador de histórias* (1936) foram escritos contemporâneos desse conto intitulado *O lenço* (1932), daí, certamente, a repetição de trechos entre eles. De toda forma, o primeiro a ser publicado foi o conto, depois os ensaios.

diz de sua própria experiência, mas de uma que ele ouviu. O contador de histórias em *O lenço*, portanto, é o Capitão O... e não Benjamin, que figura como um portador do conto, como aquele ouvinte que se embrenhou da experiência de seu contador e gravou na memória a história contada, e assim é capaz de reproduzi-la.

Logo no início de sua narrativa da história que ouviu do Capitão O..., Benjamin aborda a questão do fim da arte de contar histórias, inclusive como uma pergunta que ele mesmo já se fez muitas vezes “enquanto me entediava, sentado com outros convidados durante uma noite inteira em torno de uma mesa” (2020, p. 61), aludindo não apenas ao tédio como também ao embaraço generalizado, sobre o qual também escreve em seu ensaio, “quando, num grupo, alguém pede uma história” (ibid., p. 20). No conto, o Capitão O..., tal como Leskov no ensaio, figura como “o último contador de histórias”, primeiro e último na experiência de encontros de Benjamin, como ele mesmo afirma, mas que carrega essa marca do declínio da arte de narrar, como se ali o autor demonstrasse tamanha sorte em conhecer uma figura assim tão rara. A imagem que Benjamin traceja do Capitão O... é de uma figura ociosa, que se entendia<sup>114</sup>, e então escreve uma significativa passagem a respeito do tédio, sua associação com a capacidade de contar, de escutar, em referência explícita ao trabalho artesanal, elementos todos que serão replicados no ensaio de 1936, como já vimos; e resume: “histórias precisam de trabalho, ordem e disciplina para vingar” (ibid., p. 62). Em seguida, considera a sabedoria do contar histórias, narrativas que não só terminam em sabedoria, como a própria sabedoria se revela em forma de narrativa, e expõe o contador como alguém que sabe dar conselhos. No ensaio, Benjamin explica que o aconselhar está em baixa porque esse gesto diz respeito a continuar uma história, que requer do aconselhado contar sua vida, pois o conselho é mais uma sugestão para uma história que está se desenvolvendo do que uma resposta a uma pergunta. No conto, essa compreensão já aparece condensada da seguinte forma: “O contador de histórias é, portanto, alguém que sempre sabe dar conselhos. E, para recebê-los, é preciso que também se conte algo a ele. Mas nós sabemos apenas *suspirar* a respeito de nossas preocupações, nos *lamentar*, e não contar.” (ibid., p. 62, grifos nossos). Outro elemento muito interessante que Benjamin descreve da imagem do Capitão O... é seu cachimbo, e ele o apresenta como mais um aspecto em suas divagações sobre a extinção da arte de narrar. Ao detalhar o objeto, sua piteira de âmbar e cabeça de chifre adornada com

---

114 A figura do Capitão O... descrita por Benjamin inspira aquele estado de distensão de espírito tomado por tédio, e que também pode ser compreendido por melancolia. No estudo de Lages, vimos como “a arte narrativa nutre-se de influxos psíquicos afins à melancolia”, e que o tédio “como momento simultaneamente *atento e vazio* é um estado afim ao que acompanha toda a criação poética” (2007, p. 128-129, grifos nossos).

pesados trabalhos em prata, Benjamin explica que o capitão herdara aquele cachimbo de seu avô, evocando a imagem do objeto como “o talismã do contador de histórias”, e a partir dessa raridade exemplificada em um objeto como aquele cachimbo herdado, conclui que nada mais há de interessante a ouvir, “porque as coisas não duram mais do modo correto.” (ibid., p. 62). E tal como um cinto de couro, continua Benjamin, que de tanto tempo usado, passa a se fragmentar, e por isso uma história se prendeu a ele, da mesma forma o cachimbo do capitão devia conhecer muitas delas. Curioso que essa imagem do cachimbo herdado diz sobre a durabilidade dos objetos, e de como isso permite que sejam impregnados de histórias, como também da própria herança de histórias, pois, ao se passar um objeto familiar entre gerações, passam-se histórias antigas, alheias ao herdeiro, que na durabilidade do objeto poderá conservar também suas próprias histórias, somando-as a de seus antepassados. Assim, a história do lenço que o Capitão O... contou a Benjamin, bem poderia ser uma das histórias de seu avô, e o próprio lenço que aparece na narrativa ser mais um objeto de herança, outro talismã do contador. Veremos adiante o porquê dessa nossa hipótese a respeito do lenço.

Há outro trecho do conto claramente reproduzido no ensaio, quando Benjamin escreve sobre a única coisa que parecia faltar ao capitão, e que segundo ele é a coisa mais maravilhosa no contador de histórias: “o fato de poder contar sua vida, deixando que essa mecha se consuma nas chamas suaves da narrativa.” (ibid., p. 63), pois sobre esse personagem parecia pairar uma sombra, e ele não parecia falar com prazer sobre sua vida. Ainda mais curiosa a correspondência entre ensaio e conto, quando Benjamin coloca a figura do Capitão O... como alguém que dava uma palavra ou outra sobre política, porém que jamais o havia visto com um jornal nas mãos. A resposta do capitão a Benjamin sintetiza toda a crítica tecida por este mais tarde em seu ensaio, quando opõe o conto tradicional à informação: “‘Dos jornais’, disse ele, ‘não se pode saber absolutamente nada; é que as pessoas querem explicar tudo para a gente.’ E, de fato: já não é metade da arte de contar, manter o relato livre de explicações?” (ibid., p. 64). A ironia de Benjamin aqui presente é a máxima possível, pois, na personagem do Capitão O..., é possível trabalhar a crítica sobre a informação e o excesso de explicações na modernidade, como uma forma de comunicação que se sobrepôs ao conto e à sabedoria que ele verte. Em vez de Benjamin, em sua voz de narrador, seguir argumentando a respeito do verdadeiro contador de histórias, ele tece a própria imagem desse contador como alguém que emite suas próprias considerações entre conto e informação.

É somente na última terça parte de *O lenço*, nos dois últimos parágrafos, que Benjamin

de fato narra a história que ouviu do Capitão O..., após todas as críticas tecidas numa mescla irônica de reflexões e imagens, que mencionamos acima. Chama a atenção que o capitão inicia sua história com o clássico “Tudo aconteceu... há muitos anos”. Numa cadência de um texto narrativo que bem pode ser lido em voz alta, aproximando sobremaneira o conto escrito das narrativas orais, Benjamin escreve o que seriam as palavras do personagem Capitão O..., que conta como conheceu uma moça, em uma de suas viagens como um oficial ainda bem jovem, uma moça muito bonita, tão bela quanto discreta. Com outra fórmula clássica, “Certa vez”, ele segue contando que ouviu a frágil e rouca voz da moça, a voz mais maravilhosa de que consegue se lembrar, quando entregou a ela um lenço que havia caído no chão, em uma de suas visitas ao convés de passeio naquela viagem. Na ocasião, conta o capitão que a moça respondeu “obrigada” com uma expressão como se ele tivesse salvo sua vida, e descreve os detalhes do lenço e como seu emblema o havia impressionado: um brasão tripartido com três estrelas em cada um dos campos. No dia seguinte, quando o navio já estava a ponto de ancorar e, devagar, se aproximava do cais, o capitão, que não encontrara a moça no convés, em seu lugar habitual, durante toda aquela manhã, logo percebeu, com o agito da multidão, que a moça se precipitara abaixo, entre o navio e o cais. Nessa altura o capitão chega a afirmar que qualquer tentativa de salvação seria inútil. Então, uma nova camada do conto se revela quando ele introduz um personagem oculto, essencial para o desdobramento da história, que fica em suspenso no final. A fórmula que abre essa nova cena acompanha o clímax da narrativa: “Então aconteceu o improvável: houve alguém que fez a tentativa formidável.” O capitão descreve um homem forte, em seus músculos distendidos, que salta a grade decidido a salvar a moça, e diante do horror de todos que acompanhavam aquele espetáculo, reaparece à superfície, trazendo-a consigo. Nesse aparente anonimato do jovem forte que salva a moça é que se inscreve a sutileza do conto, e esse elemento enigmático é de uma superficialidade tocante, tal como emergem da água o jovem resgatador e a moça, além de ser o ponto de fechamento da história. Assim escreve Benjamin as palavras finais do Capitão O... a contar sobre o jovem que salvou a moça: “‘Quando a segurei assim’, disse ele mais tarde a mim, ‘ela sussurrou ‘obrigada’ como se eu tivesse lhe estendido um lenço que caíra ao chão’.” (ibid., p. 66). Mas o conto se encerra, após a narrativa do Capitão O... – que aparece entre aspas no conto de Benjamin –, com o narrador retomando sua relação com o personagem, cuja voz com a qual pronunciou suas últimas palavras daquela história ainda tinha no ouvido, e como o avistava uma segunda vez, não queria perder a oportunidade de cumprimentá-lo. É nesse final

que Benjamin dá o desfecho para seu conto, acrescentando sua camada sobre o enigma que envolve o lenço da moça e o jovem que a resgatou, colocando em suspensão, ainda, outras interpretações mais:

Estávamos zarpando. O binóculo diante dos olhos, deixei Barcelona passar à minha frente pela última vez. Depois o baixei devagar até o cais. Ali estava o capitão, em meio à multidão; ele devia ter acabado de me notar. Saudando, levantou a mão, eu acenei com a minha. Quando pus o binóculo outra vez diante dos olhos, ele havia desdobrado um lenço e o abanava. Nítido, vislumbrei o emblema em um dos cantos: um brasão tripartido com três estrelas em cada um dos campos. (ibid., p. 67).

Além da interpretação que está mais à superfície, numa primeira leitura de *O lenço*, de que o homem corajoso, a quem se refere o Capitão O... é, na verdade, ele mesmo, que, então, salvou a moça, com ela se casou e por isso tem a posse do lenço com o emblema característico, é possível mais algumas interpretações, talvez não tão óbvias, e parece-nos interessante esse breve exercício, tal como Benjamin o constrói no ensaio *O contador de histórias*, a propósito da história do rei egípcio, de Heródoto, apresentando hipóteses a respeito da reação do rei diante do seu servo sendo aprisionado, desde a resposta de Montaigne ao enigma, até outras que ele próprio elenca<sup>115</sup>. Sobre o final de *O lenço*, então, poderia se dizer que o Capitão O... não chegou a devolver o lenço à moça, quando este caiu na passagem do convés, e que todo o final do acidente talvez tenha se desencadeado numa fatalidade, ou sequer a jovem tenha se lançado do navio. Ou ainda, o que nos parece mais interessante do ponto de vista da transmissão da narrativa, tal como o cachimbo, aquele lenço poderia ter pertencido ao seu avô, ou mesmo ao seu pai, e aquela história toda da moça e o lenço tenha sido uma narrativa que o Capitão O... também herdara.

Como dissemos na introdução, este conto pareceu-nos o mais interessante para comentarmos, por sua relação direta com o ensaio *O contador de histórias*, por ser todo ambientado em uma conversa do narrador com o leitor, e o conto em si ter sido retransmitido pelo narrador como se fosse nas palavras do personagem originário da história. Há ainda outro detalhe interessante, agora do ponto de vista da produção benjaminiana desses contos<sup>116</sup>, que é

115 Muito curioso é o material que se pode encontrar na seção “Comentário” de *O contador de histórias*, na edição organizada e traduzida por João Barrento, *Linguagem, Tradução, Literatura* (2018a, p. 195-204), pois nele se tem acesso a um manuscrito em que se comenta de forma irônica a história do rei egípcio Psamênite. Benjamin lista comentários sobre o final da história que seriam, supostamente, de Franz Hessel, de Asja Lacis, dele mesmo, de seu filho Stefan Benjamin, e de Dora Benjamin, sua esposa.

116 Na edição brasileira recente e inédita, pela editora Hedra, de 2020, onde localizamos essa parte da produção ficcional de Benjamin, encontram-se quinze contos, incluindo uma nova tradução de um dos contos dentre os manuscritos e relatórios envolvendo as experiências do autor com haxixe, trata-se de “Myslowitz – Braunschweig – Marselha”.

de boa parte deles ter sido escrita no período em que Benjamin deixou Berlim, pouco antes de seu período crítico em que planejou o suicídio, mas não o efetivou, período em que também vivenciou a conversão das crônicas berlinenses para o trabalho da *Infância berlinense*. Esse recorte temporal, no primeiro semestre de 1932, foi quando partiu num navio de Hamburgo a Barcelona, e depois para uma estadia de três meses em Ibiza. Naquela época esse destino tinha um baixo custo de vida, e conforme conta a biografia de Bernd Witte, “A temporada em Ibiza [...] foi para ele algo como um exílio voluntariamente antecipado” (2017, p. 103). Três contos foram escritos em Paris, em 1933, quando deixa Ibiza; e dos quinze contos que acessamos nessa coletânea, Benjamin chegou a ver a publicação de alguns deles, em periódicos e revistas, entre os anos de 1933 e 1935, mas a maior parte só teve publicação póstuma. Essas marcas de contexto da produção de vários de seus contos dizem muito sobre os conteúdos dos mesmos, pois, assim como em *O lenço*, alguns outros também se ambientam pelo elemento marítimo, vila de pescadores entre outros daqueles “conceitos” em que a soma das experiências de um tempo de trabalho mais artesanal possui múltiplas gradações. As experiências dessas viagens marítimas de Benjamin, incluindo uma às Ilhas Baleares, e o próprio trajeto de Hamburgo a Barcelona que durou onze dias – viagem na qual ele fez amizade com o capitão<sup>117</sup> – impactaram certamente a produção de alguns contos. Aquelas histórias que não forem fruto diretamente de sua imaginação<sup>118</sup>, absolutamente o foram de sua experiência com as viagens, de sua perspicácia ao observar os outros à sua volta e por que não de uma experiência de escuta do capitão com quem fizera amizade, com os nativos da ilha... Como vimos mais acima, tendo o grande contador de histórias, para Benjamin, suas raízes no povo, notadamente aqueles que ainda se encontram em camadas artesanais da vida produtiva e do desenvolvimento da técnica, acerca dos quais ele destaca os elementos marítimo, camponês e urbano.

Encaminhando-nos para o encerramento deste capítulo, em que procuramos discutir o tema da narração na teoria benjaminiana desde seu ensaio crítico à sua produção como contador de histórias, queremos destacar pequenas fórmulas que aparecem em alguns outros contos, que se referem diretamente à discussão do autor no ensaio de 1936 sobre a narração e a experiência. Em *A viagem do Mascote*, o autor abre com uma bela imagem da narrativa

117 Cf. nota do editor a respeito do conto “O anoitecer da viagem”, in: *O contador de histórias – e outros textos*, 2020, p. 75.

118 Um dos contos dessa coletânea, “A morte do pai. Novela”, foi escrito na juventude de Benjamin. O autor faz referência ao conto em uma carta de 7 de junho de 1913 ao colega de estudos, Herbert Belmore. A escrita do conto corresponde ao período em que Benjamin participava do Movimento da Juventude. (Cf. Nota do Tradutor. In: BENJAMIN, 2020).

tradicional que, em sua transmissão longínqua, não se pode saber ao certo sua origem: “Esta é uma dessas histórias que se costuma ouvir no mar, para a qual o casco do navio é a caixa de ressonância perfeita e o socar das máquinas o melhor acompanhamento, e diante das quais não se deve insistir para saber de onde elas vêm.” (2020, p. 69). No mesmo conto, traz ainda a figura do narrador em sua experiência e sabedoria: “O capitão, um daqueles homens do mar que unem o pouco saber escolar a muita esperteza de vida, permaneceu senhor de seus nervos mesmo sob circunstâncias tão desconfortáveis” (ibid., p. 71). No conto *O anoitecer da viagem*, a abertura faz referência às comunidades pautadas na artesanidade, onde a narração tradicional viceja: “A economia na ilha é arcaica. Eles não colhem os cereais com máquinas, mas com foices. Em algumas regiões, as mulheres os recolhem à mão e aí não resta um colmo sequer.” (ibid., p. 75). Na sequência, Benjamin faz referência a uma cena que é recorrente em suas discussões sobre contação de histórias, aparece também, por exemplo, no conto de sua experiência com haxixe em Marselha, como se a mesa fosse um espaço contemporâneo ideal para conversas que suscitem boas histórias: “E é dessa época que vem a seguinte história, que se contou à mesa de Dom Rosello” (ibid., p. 76). Ainda em *O anoitecer da viagem*, aparece uma fórmula para o narrador como a figura de autoridade que em seu gesto narrativo transmite a sabedoria e grava as histórias em seus ouvintes: “Na hora certa, ele se lembra de, às vezes, ter ouvido o proprietário daquela pequena *tienda* falar como se fosse uma autoridade em todas as questões que dizem respeito à crônica do lugar.” (ibid., p. 76, grifo do autor). Em *A sebe de cactos*, Benjamin desta vez faz alusão ao narrador como o viajante, figura que aparece no ensaio de 1936, “como alguém que vem de longe” (2018a, p. 141), e traz muito o que contar: “Antes de se aposentar aqui conosco, ele viajara pelo mundo inteiro.” (2020, p. 81). Neste conto, o viajante que agora se instalara naquela pequena comunidade de pescadores, possuía uma maestria com nós, e compartilha assim sobre tal habilidade, o que sugere uma alusão à própria habilidade da narração, em seu gesto repetitivo: “E só podemos aprendê-lo através do exercício e da repetição – não quando já estamos na água, mas em casa, com toda a calma e paciência, no inverno, sobretudo se estiver chovendo. Melhor ainda nos momentos em que se está angustiado ou preocupado.” (ibid., p. 84).

Com estes pequenos exemplos, quisemos demonstrar como Benjamin procurou, em boa parte de seus contos, iluminar as marcas arcaicas da narrativa, partindo de sua própria experiência na modernidade, e, portanto, valendo-se de seu conceito crítico de fantasmagoria naquela ambiguidade que vimos em Kang (2009), em um esforço de dimensionar a

experiência que ainda é possível de se transmitir, mesmo sem bases seguras de uma tradição, mesmo na contramão de uma comunicação pautada na imediatez e descartabilidade. Do mesmo modo hoje, talvez seja possível a mesma tentativa, de encontrar ocasião à mesa, agradável às boas histórias, histórias notáveis, resistindo à dispersão, sendo capazes de guardá-las e recontá-las, numa experiência próxima de como descreve Benjamin no início de sua *História de uma embriaguez com haxixe*<sup>119</sup>:

Era agradável sentar em torno da mesa no nosso pequeno grupo, mas as conversas já haviam se dispersado e só ressurgiam de modo escasso e abafado entre duas ou três pessoas, sem serem notadas pelos demais. De repente, numa situação cujas circunstâncias eu nunca mais vivenciaria, meu amigo, o filósofo Ernst Bloch, saiu com a frase de que não haveria ninguém que, em algum momento de sua vida, não tivesse chegado a um fio de cabelo da oportunidade de se transformar em milionário. Todo mundo riu. Achamos que fosse um dos seus paradoxos. Mas aí aconteceu uma coisa curiosa: quanto mais tempo dedicamos a essa afirmação, tanto mais interesse tivemos em debatê-la, para ver como um depois do outro se tornou pensativo quando se lembrou do momento de sua vida em que quase tocou nesse milhão. Dentre várias histórias notáveis que vieram à tona encontra-se, portanto, a de Scherlinger, hoje desaparecido. Na medida do possível, vou reproduzi-la com suas próprias palavras. (2020, p. 135-136).

Procuramos nessa apreciação dos contos de Benjamin, em seguida dos comentários de sua teoria crítica acerca da narração, estabelecer uma sequência junto ao estudo da antiautobiografia nos textos de memórias da infância do autor, bem como de sua teoria a respeito a experiência; uma sequência que fizesse sentido na construção deste ensaio que procura fundamentar filosoficamente a possibilidade de compartilhar narrativas das experiências infantis e escolares dos professores, e intenta poeticamente realizar tal exercício, tomando-o em si mesmo como experiência; amparando-nos na elucidação que vimos em Agamben (2018), de contemplação da língua, e de contar histórias no mesmo gesto que as investiga. Outrossim, esperamos com essas reflexões abrir caminho para o quarto capítulo, em que se apresenta esse nosso ensaio narrativo de memórias das experiências escolares. Para, então, no quinto e último capítulo, retomarmos as reflexões teóricas, lançando-nos desta vez à temática do ofício e da formação de professores, partindo do que já percorremos pela filosofia e pela poética<sup>120</sup>, para uma volta final pelo campo educacional e pedagógico.

119 Este é o subtítulo do conto “Myslowitz – Braunschweig – Marselha” (2020, p. 135).

120 No sentido da *poiesis*, especialmente, *poiein*, “criação” ou “produzir”. Cf. AGAMBEN, 2018, p. 61.

## 4

## CENAS DA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

*Tal como a mãe, que aconchega no peito o recém-nascido sem acordá-lo, assim também a vida trata, durante muito tempo, as ternas recordações da infância.*

Walter Benjamin<sup>121</sup>

## Sobre pingos e bolinhas

Jardim de infância. Um sobradinho improvisava a instalação daquela escola pública de educação infantil. Na pequena sala, algumas mesas, cadeiras e crianças. Duas mulheres cuidavam de tudo e de todos naquele espaço, as professoras.

Atividade do dia: completar a sequência de *is* com os pontinhos que faltavam. Afinal, quão importante é para uma criança com seus quatro ou cinco anos de idade descobrir que a letra *i*, além de ser assim tão fininha, leva um pontinho no alto. Seria para ajudar a diferenciá-la ainda mais da letra *e*, que no desenho da caligrafia cursiva ficam muito parecidas?

Uma menina olhava para aquela folha repleta de *is*, com marca roxa e cheirando a álcool, típica de uma cópia mimeografada. Ah! O mimeógrafo das professoras dos anos 90 sobre a mesa da sala de aula... Amarelo, com sua manivela preta, parecia mágica: ver saindo cópias roxinhas e úmidas do outro lado da máquina.

Aquela menina resolveu que bolinhas eram mais charmosas, mais visíveis, e era também mais divertido de fazer. Afinal, uma chatice preencher apenas pinguinhos por toda a folha sulfite, pois não dava trabalho nenhum.

– Não é bolinha! É pinguinho! – Observou a professora.

Ela era alta, muito alta para aquela menina de quatro anos.

Tornou assim a menina para sua mesa, apagar as bolinhas e pingar o lápis sobre todos os *is* novamente.

O mais engraçado desta história é que aquela menina cresceu e quando teve seu

---

121 In: “Loggias”, de *Infância em Berlim por volta de 1900*, 2012b, p. 134.

primeiro namorado deparou-se com uma divertida surpresa: no primeiro cartão romântico que dele recebeu, notou que em todos os seus *is* – naquela mistura de letra cursiva, imprensa e bastão – pousavam bolinhas, gordinhas e engraçadinhas bolinhas... E ela sorriu, pois nunca se esqueceu da observação austera daquela alta professora.

E o mais bonito desta história é que aquela menina cresceu um pouco mais e, apesar de não entender bem por que, também escolheu ser professora.

### **O capricho no caderno e as divagações infantis**

2ª série. Uma menina representa a segunda geração de sua família naquela escola pública estadual que leva o nome de um general. E.E.P.S.G. Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau... Copiava o cabeçalho da lousa a menina.

Aula de matemática. Arme e efetue. Ao fundo da primeira fileira, da fileira que fica de frente para a mesa da professora, a menina gostava de sussurrar a palavra “efetue” enquanto copiava caprichosamente no caderno. Gostava de reparar no som da palavra, percebia enquanto sussurrava que gostava de dizer aquela palavra.

Continhas. Fácil. Vai até a letra *j*. Então são dez contas. Ela já tinha decorado que o *j* era a décima letra do alfabeto. Procura a caneta roxa no estojo. A professora, Francisca, estava linda naquela tarde, com os cabelos encaracolados presos pela metade por uma pequena presilha, e seu vestido de tecido lese amarelo. A professora Francisca estava grávida de sete meses.

A turma estava silenciosa naquela aula. Talvez porque matemática parecia difícil. Ou então era porque estavam todos cansados, depois da Educação Física. Mas certamente o que o silêncio não era: fruto do medo da professora; pois a professora Francisca era muito boazinha.

A menina decidiu consigo mesma um jogo para aquela atividade das continhas, já que a sala estava enfileirada e os amigos silenciosos. Decidiu que iria anotar primeiro apenas as letras, de *a* até *j*, saltando as linhas no caderno, calculando, antes das contas, e com precisão, quantas linhas cada uma iria exigir ao armar e efetuar. Aquilo parecia divertido, olhar as contas deitadas na lousa e imaginá-las armadas nas linhas do caderno, anotando de caneta roxa apenas as letras de cada conta, apenas as letras de *a* até *j*, para depois voltar resolvendo e anotando então aqueles cálculos primeiro imaginados.

Acontece que quando chegou na letra *j* a menina já estava tão contente e satisfeita com seu jogo de contar e saltar linhas, e de imaginar contas e números – e ela sempre sorria se lembrando do irmão em casa fazendo piada com contas no ar, dizendo

“ops, caiu o zero, espera um pouco” – que a menina suspirou e fechou o caderno, repousando sobre os braços cruzados na carteira, gostava da textura daquela toalha plástica vermelha quadriculada.

A professora Francisca agora caminhava devagar pela sala, quando parou ao lado da menina que repousava como que meditando naqueles minutos finais da última aula.

– Já terminou as continhas? – Perguntou sorrindo a professora.

E a menina confiante abre seu caderno folheando e procurando as contas que, jurava, estavam escritas ali. Mas professora e aluna só enxergaram as letras devidamente espaçadas entre as linhas do pequeno caderno de brochura, sem nenhuma conta não.

A menina sorriu espantada, a professora sorriu gostoso, fazendo um cafuné na franja da menina, que rapidamente pegou o lápis, apontou, e apertando a língua entre os lábios finalmente anotou as contas nos espaços precisos, ali, naqueles minutos finais da aula.

Pronto.

Agora já descíamos as escadas para o refeitório, era hora do chá com bolacha antes da saída.

### **A linha do tempo da professora Rosmary**

As aulas de História naquela turma da 4ª série, definitivamente, não eram as mais divertidas da escola pública estadual que há muitas décadas leva o nome de um general.

Primeiro porque as duas aulas semanais daquela matéria caíam sempre na quarta aula, depois do recreio, ocupando assim o lugar mais ingrato naquele tempo escolar de todas as tardes, a penúltima aula. As três primeiras aulas eram mais tranquilas porque a gente tinha acabado de chegar, então ainda estávamos animados e envolvidos com os amigos, e também era gostoso ficar esperando a hora do recreio, para comprar o misto quente da cantina do tio Bil. Mas as duas últimas eram aulas que se arrastavam, já estávamos cansados, e a penúltima era em especial mais demorada, porque sabíamos que ainda teria mais uma aula inteirinha depois.

Era também um pouco triste aquele finalzinho de tarde na 4ª série porque já fazia um ano que não tínhamos mais o tradicional chá com bolacha um pouco antes da saída, que além de ser uma delícia e de voltarmos para casa quentinhos, encurtava um pouco o tempo da última aula. Até hoje não sei se o chá com bolacha simplesmente acabou, ou se eram só as turminhas até a 2ª série que desciam para o refeitório.

Mas as aulas de História da professora Rosmary eram realmente mornas, e eu ficava só pensando comigo mesma o quanto eu entendia a professora, e a matéria, e as lições, mas meus amigos não gostavam dela, nem das aulas, achavam ela muito velha.

Lembrando assim acho até que ela não era tão velha, só tinha um corte de cabelo não tão moderno, e usava óculos com aquela cordinha pendurada no pescoço, e umas roupas sempre escuras, cinzas, marrons, iguais àqueles casaquinhos de vovó. A caligrafia dela na lousa era quase difícil de ler, mas não porque não fosse caprichada, ao contrário, era caprichada demais, clássica, parecia com aquelas letras com as quais se desenhava os nomes nos diplomas e nos convites antigamente. Era difícil de fazer a letra H em cursiva maiúscula para anotar no caderno que era a aula de História.

Eu gostava da professora Rosmary, achava muito bonito seu nome, mas não dizia isso a ninguém, pois todos riam um pouco dela. Eu gostava das aulas, mas mais ainda das coisas aleatórias que ela dizia, já sentada em sua mesa, enquanto copiávamos da lousa, ou líamos o texto no livro, quando ela falava de coisas da vida e dava conselhos.

Em uma dessas ocasiões ela se dirigiu a nós como *mancebos*, e aí foi uma risada geral. Lembro que nesta aula, por alguma razão, a gente estava sentado em trios, com as carteiras encostadas assim uma ao lado da outra, e eu estava sentada no lugar do meio. Eu me assustei com as risadas, pois demorei a entender que os colegas estavam rindo porque não conheciam a palavra *mancebo*. Pensei, realmente, eu só tinha visto aquela palavra das leituras da Bíblia, e meus colegas não pareciam ter aquele hábito, ou então nunca repararam mesmo nas histórias e nas palavras diferentes daquele grande livro, caso também tivessem um em casa.

“Mancebo é uma pessoa jovem”, expliquei baixinho para os amigos que estavam por perto, como quem quizesse amenizar a incompreensão entre a turma e a professora, sentindo um pouco de vergonha daquele riso, e, puxa, como eu tinha vontade de que a professora soubesse que eu sabia o que *mancebo* significava.

Então teve uma aula em que a professora Rosmary explicou para a gente o que era uma linha do tempo, e como a gente podia desenhar e escrever a nossa própria, a linha com a nossa história ao longo do tempo. Aquilo foi muito marcante, pois de repente todos gostaram de parar e se lembrar do que tinham para contar, o que podiam anotar e desenhar sobre suas vidas a cada ano riscado naquela linha marcada com régua no caderno. A gente já usava um caderno grande na 4ª série, e eu pensava que, realmente, uma lição daquelas não caberia no caderno de brochura da 2ª série, que a gente usava com a professora Francisca.

Foi então muito interessante quando, para começar, a professora Rosmary

construiu na lousa pra gente ver uma linha do tempo com alguns eventos importantes da História do Brasil, e então nos disse que do mesmo modo deveríamos escolher aqueles eventos mais importantes da nossa história para anotar em cada ano da nossa linha.

Toda a classe se empenhou, e lembro que não nos sentamos em trios porque não era preciso, a gente podia circular assim, falando baixinho, nas carteiras dos colegas e íamos conversando, nos lembrando das nossas histórias, para organizar ali direitinho no caderno. Às vezes um colega ajudava o outro no traçado com a régua sobre a folha, outras vezes a ajuda era para confirmar se aquela história do dente que caiu foi na 3ª ou na 2ª série.

Nessa atividade eu me dei conta de que o caderno era maior porque a lição era não só maior como diferente, porque também eu havia crescido. E ali contando os anos de 1987 em diante, parando obrigatoriamente em 1992 para anotar que meu pai havia morrido, entre outros eventos mais na sequência, terminei satisfeita a lição e acho até que utilizei os lápis de cores.

Quando mostrei para a professora Rosmary a minha linha do tempo, pois ela fez questão de olhar um por um os cadernos da gente naquela aula, me lembro da sua compaixão discreta diante dos eventos que eu ali compartilhei, e fiquei muito feliz por aquela professora que eu admirava, ainda que de forma distante, ter dado uma lição tão legal, assim, em que a gente podia falar da gente.

### **A cultura escolar da igreja protestante**

Para muitas crianças a igreja evangélica se torna uma segunda escola.

Quando chegam as férias de julho e os portões da escola pública se fecham é tempo da EBF – Escola Bíblica de Férias. Ao longo de uma semana inteira, muitas crianças vão até a igreja do bairro para ouvir histórias, encontrar outras crianças, ganhar um lanche e passar a tarde entre brincadeiras e outras atividades.

Uma criança de cinco anos, de joelhos no chão da igreja, apoiava sobre o banco comprido de madeira a folha sulfite com um desenho mimeografado de algum personagem da história que acabara de escutar. Coloria. Um pote de achocolatado sem o rótulo aparava o conjunto de lápis de cor sobre o banco para as crianças de várias idades dividirem entre si. Era o momento de colorir o desenho da história, enquanto o CD da “Turma do Print” tocava alto nas caixas de som. Os bancos de madeira da igreja fora seu irmão bem mais velho que fizera, era marceneiro.

Um menino de uns nove ou dez anos, reparava naquela criança pequena pintando, e começou a rir, gesticulando: “Nossa, você tá pintando tudo errado...”, e

então mostrando seu desenho explicou que ficava mais bonito se você deslizasse o lápis apenas numa direção, ou em movimentos circulares curtos. “Não aperta tanto o lápis”. Era a primeira vez que alguém lhe ensinava a pintar, a primeira vez que reparava na mecânica do gesto de colorir.

O desenho na folha era de um pião, o velho brinquedo que se lança ao chão repuxando com um barbante, fazendo girar na ponta de um prego. A criança pequena se lembrava da febre dos piões em casa, cada um pintando o seu com guache, personalizando seu próprio brinquedo clássico de madeira, lembrava que o do seu irmão ele pintara nas cores do *reggae*, como ele mesmo lhe explicou. O personagem da história era um pião de madeira e não Jesus na cruz porque a narrativa daquela tarde era uma alegoria. Na estória um pião, brinquedo muito querido de uma criança, caíra no fogo de uma lareira, e a criança que amava seu brinquedo, pôs a mão no fogo para resgatar o pião. Assim se passava com simplicidade à mensagem bíblica da salvação, do sacrifício, do amigo Jesus que pôs a mão no fogo por você criança. Escutavam as crianças brasileiras naquele auditório, mesmo não estando acostumadas com lareiras, pois o material daquela alegoria era importado de uma associação cristã estadunidense, fortemente presente nas referências dos trabalhos educativos das igrejas protestantes daqui.

Entre alegorias, desenhos e pipoca, havia também o momento do versículo do dia, sempre muito bem selecionado e estampado em cartazes decorados. As tias da EBF conduziam a leitura em voz alta, várias vezes ao longo da tarde. Tratava-se de uma nítida atividade de memorização, e os campeonatos e gincanas estavam lá para estimular o hábito de *esconder a palavra no coração*. No quinto e último dia da EBF fazia-se uma fila de crianças à frente da igreja para recitar de cor no microfone os cinco versículos memorizados ao longo da semana, e então ganhava uma lembrancinha.

A Escola Bíblica de Férias, contudo, é um evento anual e, dentro do universo evangélico, seu principal objetivo é alcançar exatamente aquelas crianças que ficam “carentes de escola” no recesso de julho, e que não são frequentadores da igreja; crianças que, não só elas, mas também suas famílias podem ser convencidas daquela fé e prática religiosa, e quem sabe incluídas no rol de membros da igreja. Esse objetivo é claro. Mas o que se passa, o que acontece mesmo, por vezes é obscuro ou enevoado.

Muitas crianças acabam frequentando religiosamente, e apenas, a EBF, mas nunca chegam a se inserir na igreja, tampouco suas famílias. Aquele menino com seus nove ou dez anos, que conversou com a criança pequena sobre o gesto de pintar com o lápis sobre o papel era uma dessas crianças que somente ali, naquele evento, a menina

iria encontrar. Seus coleguinhas que frequentavam a igreja e o cultinho todo domingo à noite nunca haviam comentado sobre seu jeito de colorir os desenhos.

Mais tarde, quando aquela criança chegou à pré-escola e se deparou com a sala de aula muito semelhante às salas do cultinho de todo domingo à noite na igreja, com suas mesinhas de quatro cadeiras, papéis e potes de giz colorido, ela se lembrou de que já sabia pintar e, quem sabe até mesmo, já sabia ler a maioria das palavras.

### **O bolo na casa da professora Penha**

Naqueles anos entre a 3<sup>a</sup> e a 4<sup>a</sup> série, decidiram que ter mais de uma professora em cada turma era um jeito melhor de organizar o ensino. Foi assim que, além do professor de Educação Física e da professora de Artes, tivemos as matérias de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais divididas entre três professoras. A diretora explicou que era porque a gente estava ficando grande, logo chegaríamos ao ginásio, com um professor para cada matéria e novas matérias para estudar, então para a gente já ir se acostumando, era melhor assim, ter logo mais de um professor, e se desapegar um pouco daquela figura tão próxima que podia ser para um aluno ou aluna sua professora das primeiras séries na escola.

A professora Penha passou a ser então a nossa professora de Ciências. Uma senhora jovem morena, brincalhona e rechonchuda em seus vestidos ou bermudas, sempre calçava tênis e carregava consigo uma toalhinha para enxugar o suor da testa. Suas aulas eram bem legais porque ela também desenhava entre os textos que punha pra gente copiar da lousa, desenhos do sistema solar, das fases da lua, sobre as estações do ano, e os movimentos de rotação e translação da Terra. A professora Penha usava o giz colorido e desenhava com ele deitado no quadro, fazendo assim um traçado grosso para preencher melhor os desenhos, e nos estimulava a desenhar também com capricho e lápis colorido no caderno. Suas aulas foram marcantes porque ela foi a primeira a nos ensinar a preparar um trabalho e apresentá-lo em forma de seminário. Eu achava aquilo o máximo! Apresentar um seminário, parecia algo bem importante e esperto, coisa de quem estava crescendo. Estudar, naquele período entre a 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> série, me dava muito a sensação de que quanto mais eu aprendia, mais eu crescia.

Parecia que a gente crescia tanto que logo veio a vontade de namorar. A professora Penha conversava com a turma sobre essas coisas e parecia sempre saber os segredinhos dos alunos e das alunas. Por isso, muitas vezes, eu achava que as aulas da professora Penha também eram uma bagunça. Os alunos pareciam sentir, todos ao mesmo tempo, que as aulas da professora Penha eram diferentes. Muita coisa proibida

nas aulas das outras professoras podia quando a professora daquela aula era a professora Penha: podia conversar, podia mudar de lugar, podia correr, podia facilmente ir ao banheiro, tudo a professora Penha parecia deixar, ou com nada parecia se importar. E foi assim que ela ganhou a fama (mas isso só entre os alunos) de que era a melhor professora da escola, a professora mais legal.

Em seguida da fama correu logo a notícia: a professora Penha estava para sair da escola, não seria mais nossa professora de Ciências, pois já estava perto da hora dela se aposentar. Lembro-me que quando ela nos deu a notícia, a turma toda se espantou, e algumas das minhas colegas chegaram até mesmo a chorar. Eu mesma me espantei mais ao ver as lágrimas da minha amiguinha Soraia, e pensava comigo mesma por que eu não estava tão triste a ponto de chorar com aquela notícia.

Por aqueles dias perto do fim do ano letivo, a Soraia e outros amigos disseram que sabiam onde a professora Penha morava, e que a gente iria até lá qualquer dia, depois da aula. Em um grupo de quatro ou cinco crianças, aparecemos assim sem mais nem menos na casa da professora Penha, batendo palmas no portão. A aventura já tinha sido ditosa, caminhar pelas ruas do bairro da escola, mas sem conhecer aquele caminho de verdade, confiando unicamente na experiência da amiguinha Soraia que sabia, com certeza, onde era a casa em que a professora Penha morava.

Surpresa!

Entramos todos na casa e agora eu me via sentada no sofá da sala da professora Penha, e era muito curioso ver a professora fora da escola, ainda mais conhecer a sua casa assim por dentro. Fiquei o tempo todo quieta, só observando como meus colegas se sentiam à vontade na casa da nossa professora.

Não conseguia deixar também de reparar, voltando o olhar todo o tempo para a mesa da cozinha, que dava para avistar dali de onde eu estava sentada, pois, sobre a mesa oval com uma toalha limpinha forrada, repousava uma forma retangular de alumínio com um bolo fofinho dentro, assado, prontinho, com um pano de prato por cima, cobrindo. A casa estava cheirosa daquele bolo, e talvez alguém estivesse ao fogão naquele momento, preparando algum tipo de cobertura.

— Tchau, tchau! Até amanhã na escola!

Meus amigos estavam todos contentes e saltitantes no caminho de volta, depois de nos despedirmos da professora Penha, orgulhosos de serem assim tão íntimos da professora mais legal e falada da escola. No dia seguinte fariam questão de contar aos demais da turma que tinham ido até a casa da querida professora, sentado em seu sofá e batido um papo com ela. Enquanto eu, por dentro, não estava acreditando que a gente

estava indo embora assim, sem ter comido um pedaço daquele bolo. Pois, mesmo sabendo que nossa visita tinha sido assim sem avisar, parecia que aquele bolo estava ali só esperando pela gente.

### **A professora que era minha xará**

Ainda entre a 3ª ou a 4ª série, em meio à novidade que foi ter mais de uma professora, além dos de Artes e de Educação Física, aconteceu que uma daquelas tantas professoras tinha exatamente o meu nome, era minha xará.

A professora Elaine era magra, tinha os cabelos encaracolados e tingidos de loiro. Usava óculos. Ela era muito brava, perdia a calma rápido, era impetuosa. Enchia a lousa, mas fazia também algumas discussões. Lembro de uma vez a turma toda entrar naqueles assuntos sinistros, contando sobre mortes, lutos ou pesadelos, pois é bem comum esse tipo de acontecimento em salas de aula nas primeiras séries, todos querermos contar do cachorro que morreu. Foi quando a professora contou também, só um pouco, da sua história, de quando perdeu sua mãe, e que chorou tanto, mas tanto, que precisou fazer uma cirurgia nos olhos, assim contou ela.

Aquilo me impressionou, e inevitavelmente fiz a comparação comigo, de quando perdi meu pai, e eu me lembrava de que não tinha chorado nem um pouco.

A professora Elaine também me marcou quando falava da formação do povo brasileiro, a primeira pessoa que me ajudou a pensar nas cores de nossa pele, nos traços do rosto e características dos nossos cabelos, e como ela reivindicava sua afrodescendência mesmo de pele quase branca, pois seus cabelos eram bem crespos, e então ela nos ajudava a pensar sobre coisas importantes com discussões que nenhum outro adulto até ali havia feito comigo.

Lembro muito bem de como ela me ajudou em um dia de prova do SARESP, uma das primeiras edições dessa avaliação externa, todo aquele ar de seriedade, muita disciplina, muito rigor, muito silêncio. Toda a explicação e tensão em torno do “gabarito”, que essa palavra até hoje ressoa como música que não sai da cabeça quando a pronuncio em uma frase qualquer.

No entanto, nesse dia do Provão, meu caso de tensão e dúvida era outro, pois os primeiros xizinhos a assinalar era a cor. Qual é a sua cor? Eu lia aquelas opções e olhava para minhas mãos e braços, procurando a resposta, mas estava difícil. Parecia ser a questão mais difícil da prova. Todos já haviam começado a responder, e eu com medo de me atrasar, empacada no cabeçalho que me perguntava uma coisa sobre a qual eu nunca havia pensado, estudado.

Ia marcar um x na palavra indígena, pois eu pensava que no fundo era o que eu mais parecia, pois era o que mais as pessoas falavam a meu respeito, indiazinha, olha esses olhinhos, esse cabelo... de índia. Mas tinha também a palavra amarela, que me deixou confusa, porque olhando bem para o dorso da minha mão, segurando ali o lápis, vi que amarelo parecia ser a cor mais próxima do tom da minha pele. Ficava confusa, querendo como uma autorização vinda de algum lugar para que eu pudesse assinalar o xis bem forte na palavra indígena, que era o que eu mais queria, poder ser de verdade uma indinha.

Foi assim que consegui pedir ajuda da professora minha xará, quando ela caminhava entre as fileiras de carteiras e passou ao lado da minha. Perguntei, “Professora, de que cor eu sou?”. Sempre falava baixinho, então a professora se inclinou mais perto, olhando para aquele caderno azul de prova impresso na gráfica, procurando a questão que me pôs em dúvida. Quando compreendeu, me olhou, um tando de cima abaixo, e respondeu com simplicidade que eu era parda. Justamente a palavra que eu não fazia ideia de que cor representava, que me soava como nome de passarinho. Marquei um x, e fiz a prova.

Depois alguém me lembrou da cor do papel pardo, que a gente usava em alguns trabalhos de Artes, então pensei, ah tá, parecido com cor de papelão.

A parte chata ou mais obscura de minhas lembranças com a professora que era minha xará foi de uma situação muito tensa que começou na quadra da escola. Eu estava sozinha na arquibancada, vendo quem jogava, quando sem querer prestei atenção em uma conversa da professora Elaine com algumas alunas da turma. Estavam todas falando mal de outras alunas, as que estavam na quadra, jogando futebol com os meninos. A própria professora tecia seus comentários maldosos, atijando a fogueira da fofoca, e acho que o que mais incomodou foi quando se referiu ao desempenho delas nas lições, o quanto eram boas alunas ou não.

Parece que de repente não fui tão medrosa, mas também não tão corajosa assim. Pois, pensando hoje, o melhor talvez teria sido confrontar a professora ali, junto às fofoqueiras. Mas só fui mesmo capaz de acender outra fogueira, ao contar para as meninas do futebol que a professora Elaine estava falando mal delas junto com as meninas CDFs.

Nunca vou me esquecer. Era aula de História, a professora Elaine de costas enchendo a lousa com o livro didático na mão, todos em silêncio. De repente, levanta discretamente uma menina dos fundos da sala e se dirige até a professora, cochichando algo ao seu lado. Imediatamente a professora Elaine dá um berro, “Quem foi?! Quem

foi que falou?!”, lançando o livro sobre a sua mesa. A garota só deu um pulo de susto, como todos daquela sala cheia tremeram em seus lugares, e apontou para mim, antes de voltar para sua carteira.

Os gritos da sequência, e talvez até a professora xará se aproximando de mim, sentada mais ou menos na segunda carteira, de frente com a mesa dela, toda essa cena dá origem a um grande branco e, então, não sei mais contar como essa história continuou.

A dura lição que tomei naquele dia infeliz me pareceu ser de que, no final, eu que tinha sido a maior das fofoqueiras, porque contei que alguém está fofocando, então fui pega em contradição, porque quis cortar os efeitos de uma fofoca, contando outra.

Quando a paciência fica curta na sala de aula hoje em dia, sempre tento fugir dessa última lembrança da professora Elaine. E aprendi a combater os conflitos e fofocas dos meus alunos com uma só grande roda de conversa.

### **A professora Esdras**

Posso contar ainda sobre a professora Esdras, que, pensando hoje, certamente foi minha professora favorita das primeiras séries. Ela era séria, cultivava um afeto bastante geral e coletivo para com todos os alunos. Tinha os cabelos bem curtos, usava sempre calça jeans e camiseta. Não era uma professora muito faladeira. Passava as lições de Geografia, ou Estudos Sociais, dava algumas propostas de desenhos nas aulas que também assumia de Artes, mas era uma professora bastante discreta.

Foram alguns anos letivos, nas primeiras séries, tendo aulas com a professora Esdras. Desde que a conheci achava curioso e ficava intrigada com seu nome, não apenas por ser incomum, mas porque era um nome, como diz minha mãe, um nome bíblico, um nome que aparece na Bíblia e que ainda por cima era o nome de um homem, um sacerdote, escriba e líder do povo judeu por volta de 450 a.C., que ajudou seu povo a escapar do exílio na Babilônia. Minha irmã explicava que era um nome que servia tanto para homens quanto para mulheres, como Delvair, por exemplo, o nome da sua sogra.

Sei que eu admirava a professora Esdras, adorava copiar seus longos textos da lousa, no caderno, com muita atenção, acompanhando o ritmo da professora, para não ficar para trás. Tanto que a cena mais viva na minha memória de alguma tarde de aulas ali, na 3ª ou 4ª série, foi quando a professora Esdras bateu à porta da sala e era aula da professora Elaine, minha xará. Quando abriu, notou aquela sala cheia e silenciosa e perguntou pela Elaine. A professora achou que era com ela, e logo respondeu, “Pois

não?”. Mas a professora Esdras procurava por mim, e desfez a confusão apontando para a aluna, sentada na terceira carteira da primeira fileira, de frente com a mesa da professora. “Não, não. Estou falando da Elaine, aluna”, e me chamou até a porta perguntando se eu podia lhe emprestar meu caderno de Geografia, pois ela havia esquecido o livro em casa, e precisava passar o mesmo texto, que havia passado para a gente na última aula, para a outra turma também.

Aquela séria professora confiava no meu registro, sabia o meu nome e me pedia um favor que me enchia de orgulho poder atender. A lembrança da sensação é exatamente essa. De que alguém, por acaso, por um lapso de esquecer seu livro em casa, logo se lembrava de mim, como uma saída, pois aquele registro é muito confiável, aquela aluna é muito atenta, e seu caderno, muito organizado. Pois uma sala de aula, dentre tantas salas de aula em uma escola pública, sempre cheia de crianças é um lugar amplo e bem plural, onde cedo fui me notando destacada, por vezes com isso envergonhada. Porém, nesse dia havia um sentimento de satisfação. Era uma satisfação ajudar a professora Esdras. Ela sabia meu nome, pensava com o coração acelerado enquanto caminhava até a porta, com meu caderno com capa de girassol nas mãos.

Talvez parte da euforia com aquele acontecimento, ali, entre a professora Esdras e a professora Elaine, tenha sido por conta das próprias dificuldades que eu tinha com a professora xará, que era tão brava. A reação sem graça da professora Elaine ao ver que a professora Esdras solicitava não a ajuda dela, mas da aluna mesmo, da outra Elaine, também foi algo que me satisfez quando acesse aquela cena toda, hoje, na memória. Talvez esse pedido do caderno emprestado tenha ocorrido dias depois daquela outra cena com as fofocas e os berros da professora xará. A confiança depositada pela professora Esdras sobre mim mostrava à professora Elaine uma aluna que ela parecia ainda não ter enxergado.

A segunda recordação com a professora Esdras que também guardo, ainda mais doce, é a cena de quando em uma aula de Artes, carteiras todas ajuntadas em grandes grupos, ela distribuiu folhas de sulfite e pediu que desenhássemos livremente, reparando na canção que ela ia por para tocar. Como pôs, no mini som dos anos 90 sobre a sua mesa, para tocar *Águas de Março* com a Elis e o Tom, canção que eu nunca havia escutado, e que me encantou, como invariavelmente me encantava cada coisa nova e bonita que a escola pública, e aquelas distintas professoras, me apresentavam.

### Creivoci e a lição de casa

Creivoci era o nome da minha professora de Língua Portuguesa naquelas séries finais do primário, 3ª ou 4ª série, e era impossível não ficar sempre viajando no nome curioso daquela professora. “Creio em você”, só podia ser isso que passou pela cabeça dos pais ao escolherem o nome da minha professora, pensava eu, pronunciando, intrigada, repetidas vezes, baixinho, Creivoci.

Ela era uma professora muito boazinha, com seus charmosos óculos de armação bem fininha, de baixa estatura e tom sempre cordial na voz. Admirava a letra cursiva dela pequena, com giz no quadro, tentava imitar, e simplesmente amava todas as atividades. Separe as sílabas, Crei-vo-ci. Sempre dava exemplos.

Não me recordo de alguma aventura literária com ela, acho que seu forte mesmo era a gramática. Certamente foi ela que me iniciou na paixão pelos exercícios de conjugação verbal. Ela era calma, inspirava um ambiente de estudos, mesmo quando muitos alunos insistiam em só bagunçar.

Em um final de tarde qualquer, a aula de Português da Creivoci era a última naquele dia, e mesmo sem relógio comigo ou na sala, dava para notar que já estávamos nos minutos finais, pois quase escurecia lá fora e professora e alunos pareciam se encaminhar para o encerramento da aula, agitados. Parece que as aulas sempre acabavam repentinamente, me pegava sempre de surpresa aquele barulhento sinal.

Acho que naquele dia, especialmente, batia junto com o sinal de saída uma angústia de fim de tarde, talvez já começava o inverno. Havia uma melancolia naquela volta pra casa e, puxa vida, nem lição de casa pra me distrair tinha daquela vez pra levar. Lição de casa nunca foi algo regular na minha escolaridade osasquense.

Então, decididamente, ergui a mão e, quando a professora me deu a palavra, perguntei se ela não ia passar a lição de casa para a próxima aula.

A lembrança viva é de que fui elogiada pela professora Creivoci, cujo espanto no rosto que provoquei com a minha pergunta lembro até hoje. A lembrança mais rarefeita é dos colegas me aloprando por pedir, àquela hora, lição de casa!

Do que não me lembro nada, o que me escapa, permanecendo misteriosamente aceso numa fogueira passada e que por isso nada posso escrever a respeito, é se teve lição de casa ou não, afinal, naquele fim de tarde triste. Não me recordo se deu tempo, se não deu, se apesar dos elogios que mais, talvez, reforçavam a alopração dos colegas, denunciando a nerd da sala, a professora no fim só me enrolou com discursos de que é bom estudar, não passando lição nenhuma, cedendo à preguiça da maioria. Realmente não sei.

Talvez tenha passado alguma página do livro didático, ou para repetir a conjugação que fizemos na aula, com outro verbo, no caderno.

Agora, certamente a lição que Creivoci me passou é a de que cedo também se pode aprender a estudar sozinha.

### **Biblioteca trancada, sala de vídeo aberta**

É infelizmente mais comum do que se possa imaginar relatos de ex-alunos de escolas públicas brasileiras sobre suas amargas convivências, ao longo de toda a trajetória escolar, com bibliotecas trancadas no interior de suas escolas.

Menos comum, apesar de já ter escutado também tristes relatos, é que salas de vídeo permaneçam trancadas. Ainda que tenha escutado e ficado espantada com histórias de videocassetes lacrados em suas caixas de fábrica, trancados em salas de vídeo nunca utilizadas, ao ponto de quando descobertos e, finalmente, abertos para uso, já não fazerem mais sentido, pois nem fitas VHS circulavam mais, na era dos DVDs, quando as caixas de videocassetes, por fim, foram abertas.

Minhas memórias escolares, por sorte, estão repletas de cenas da tão querida sala de vídeo de toda escola pública, invariavelmente o único lugar a diferir da sala de aula, nesta minha trajetória escolar de bibliotecas trancadas e laboratórios inexistentes. Acho que cheguei a espiar a biblioteca da escola estadual Professora Heloísa de Assumpção, algumas vezes, em todos os anos que estudei lá, pelo buraco da fechadura, enquanto aguardávamos em fila no corredor que compartilhava com a sala de vídeo, a professora abrir a porta para mais uma sessão de filme *blockbuster* começar.

Na biblioteca do Heloísa me lembro de ter entrado apenas uma vez. Olhamos aquelas estantes com muito cuidado, e não pudemos levar livro nenhum emprestado. Não me recordo da presença de livros na outra escola, com nome de general, nem da existência de qualquer biblioteca ou sala de leitura; mas me recordo bem de uma sala perto da secretaria, destinada ao dentista, acho que do exército, com aquela grande cadeira e tudo mais, em um consultório improvisado para ele dentro da escola, que de quando em quando ia para examinar todos os alunos e tomar o tempo de nossas aulas para distribuir escovas de dentes e ensinar como se faz a escovação. Nunca me esqueço do dia de atividades que passamos no 4º Batalhão de Infantaria Leve – Regimento Raposo Tavares, do outro lado da avenida onde fica a escola, e de todos aqueles vídeos sinistros de crianças que mastigavam um comprimido que coloria os dentes com um corante vermelho nas partes em que a higienização bucal não havia sido bem-feita.

Mas esta narrativa não é triste. Pois, a sala de vídeo das minhas escolas também

acolheu experiências primorosas, sem contar o filme *A Bruxa de Blair*, que certamente seria proibido de assistir em casa, então até para isso a escola serviu, para assistir aquilo que todo mundo assistia, menos eu. Pois bem me lembro que, muito cedo, assisti na sala de vídeo que ficava no mesmo corredor da biblioteca trancada do Heloísa, o curta-metragem *Ilha das Flores*, do qual só fui novamente ouvir falar na faculdade, e que me deu grande orgulho, daquela vez, poder balançar a cabeça afirmativamente reconhecendo aquele capital cultural do qual meu professor universitário falava, presente em minha escolaridade pública cuja matrícula estava sempre e tão somente vinculada ao CEP da vez, entre tantas vilas e moradias onde passei a infância. Eu me sentia um pouco aquele tomate do curta-metragem, passando de um lugar para outro, vendo imagens tão contrastantes da vila militar onde nasci para a vila ocupada onde morava naqueles tempos de escola, separada apenas pelo braço morto do rio Tietê, e com acesso somente pelo trilho do trem, da nossa Ilha das Flores de Quitaúna, a favela da Vila das Margaridas, onde os caminhões de lixo da cidade de Osasco esvaziavam suas caçambas no final dos anos 90, e íamos às vezes encontrar “mulheres e crianças” (como escreveu Jorge Furtado) para levar doações da igreja.

E o mais bonito foi o ensaio para o Carnaval, na mesma sala de vídeo sempre aberta da escola com nome de professora, o Heloísa, onde escutamos e aprendemos a cantar *O que é, o que é*, do Gonzaguinha. Experiência que fez todo o sentido para quem vinha impressionada com a morte, desde muito cedo, e nunca podia falar em casa nem querer saber de Carnaval, quanto mais pular. Mas na escola podia, não só podia como era devido, participar.

Eu sei que a escola podia ser bem mais bonita, e será; mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita.

### **Livros proibidos, ontem e hoje**

Permita-me, cara leitora, caro leitor, divagar desta vez para uma memória de experiências não escolares, mas universitárias mesmo. Nessas cenas quero mostrar como a prática de proibir livros é tão estrutural em nossa sociedade, que já fora mais livresca, e espantosamente se manifesta até mesmo naqueles que mais deveriam iluminar as sendas para toda e qualquer biblioteca: os mestres e doutores, professores universitários.

Antes de ingressar na tão estimada Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cursei dois anos de Pedagogia em uma pequena e organizada faculdade privada de Osasco, Faculdade Integrada Zona Oeste, que no mesmo ano do meu

ingresso foi comprada pelo conglomerado empresarial Anhanguera. Convivi com os professores nessa transição, a maioria dos doutores demitida, novos mestres ou especialistas contratados.

Dos poucos doutores que restaram no quadro daquela pequena faculdade, eu tinha apenas uma professora, a de Psicologia da Educação. Lembro bem do quanto nos dedicamos, em seminário, a estudar os três porquinhos da psicopedagogia – com todo o respeito, mas essa é a piada entre estudantes universitários – Piaget, Vigotski e Wallon.

Cheguei a ir até a pequena biblioteca da faculdade, pedir no balcão para a funcionária pegar no acervo *A evolução psicológica da criança*, do Henri Paul Wallon, para eu levar emprestado. Um livro de capa laranja que eu fiquei tão feliz de ter encontrado naquela biblioteca, depois de pesquisas sobre o autor na internet, e me esforçava para ler no ônibus a caminho de Alphaville, trabalhar o dia inteiro no balcão da prestadora de serviço autorizado da Motorola, gerida pelo descendente de italiano, o sr. Cláudio.

À noite, quando cheguei na aula, mostrei para a professora doutora Sílvia o livro que eu estava estudando para preparar o seminário com o meu grupo, ao que ela respondeu simplesmente, “esse livro é muito denso, não dá”, e se voltou para o grande grupo de sessenta mulheres e um homem, pedindo silêncio, pois a aula tinha de começar.

A professora Renata, por sua vez, era das novas contratadas da rede Anhanguera, pedagoga e mestra em Educação, contava com muita energia, e contagiava a grande turma, sobre suas experiências com o professor Paulo Freire, e as novidades mais progressistas das escolinhas privadas da Vila Madalena. Devo a ela o grande incentivo e dicas para a entrevista que tive na última etapa do processo seletivo de transferência para a FE-USP. Mas, mesmo ela, tão devota de Paulo Freire como era, não escapou dessa estrutura psicossocial que faz, de pronto, a gente censurar livros.

Quando não são acervos separados do aluno por um balcão, ou a doutora dizendo que o livro é denso pra ler em pé no busão, é a professora prógri da Vila Madalena se condoendo de ver você gastar seu salário em livros, naquela fome e sede de ler, de ler com o livro na mão.

Após semanas de aulas encantadoras da professora Renata, primeiro cheguei com *A pedagogia da autonomia* nas mãos, mostrando para ela muito feliz. Depois foi o *Carta a um jovem professor*, do Philippe Meirieu, que então pedi que ela me escrevesse, ali, no livro tão bonito que eu havia comprado provavelmente porque ela o mencionara em alguma aula, uma dedicatória sua para mim. Meses depois fiquei toda exibida,

levando para as aulas *A paixão de conhecer o mundo*, da professora Madalena Freire, mostrando para as amigas, feliz. Mas quando cheguei, outro dia, com *A roda e o registro* da Cecília Warschauer, louca para comentar com a professora Renata que estava sendo uma experiência diferente ler aquele trabalho, comparado com a obra da professora Madalena, pois tinha aquela cara mais acadêmica, de dissertação de mestrado que é. Foi aí que a professora Renata, mesmo concordando com todas as minhas observações, decidiu cortar meu barato com o infeliz comentário, “Não fica comprando tanto livro, menina, você não vai ler”.

Havia um bonito esforço na professora Renata, inegável, procurando contribuir com a nossa formação, e contribui, muitíssimo. Nunca me esqueço de uma aula em que começou um tanto perdida, parecia angustiada, afinal não devia ser nada fácil ver aquela multiplicidade de realidades numa turma lotada de mulheres trabalhadoras, inclusive as que ainda não conseguiam ler e escrever com segurança, mas queriam aprender, para também poder ensinar. Apesar de perdida, cheia de uma esperança quase ansiosa, começou aquela aula dizendo que saiu de casa, pegou o metrô e o trem e veio para Osasco pensando: puxa vida, o que será que faz sentido compartilhar com essas alunas, nessas aulas, nesse curso de formação de professores? O que faz sentido para formar uma professora, um professor?

Essa esperança quase ansiosa, a querida professora Renata também compartilhou na dedicatória que escreveu na *Carta* do Meirieu para mim, em 26 de agosto de 2008, dizendo esperar que eu sempre possa encontrar um sentido maior na profissão de educadora.

Sua alegria quando finalmente me transferi para a FE-USP foi imensa, e mal sabe ela quanto dinheiro mais gastei – do que tinha e o que não tinha – comprando livros nesses últimos anos. Realmente, nem todos li, ainda, mas não faz mal. E a professora Sílvia tinha certa razão, não dá para ler Wallon no busão, como também bem educou depois um dos meus grandes professores da FE-USP, sobre como determinados livros se estuda sentado, na biblioteca.

Quem não escorregou mesmo no lapso de censurar livros sem querer, dentro de uma instituição de ensino superior, foi o caríssimo professor Jovino Balbinot, que como ex-padre bem deve carregar experiências poderosas com os livros e seu potencial de quebrar certos grilhões. Não só incentivava, tanto os livros quanto a Filosofia, como foi quem me emprestou uma porção deles, de sua biblioteca pessoal, para que eu estudasse para a prova de transferência da FE-USP.

Lá, então, na grande Universidade, pude entrar no acervo, circular entre aquelas

estantes da antiga biblioteca e, com exceção da Coleção Didática, levar emprestado o livro que eu quisesse.

### **Papeizinhos**

Seguindo na mesma trilha das memórias da experiência universitária: A pesquisa bibliográfica na minha própria “biblioteca”, no curso desse Mestrado em tempos de pandemia e de bibliotecas públicas fechadas, me conduziu a uma catártica escrita dos *papeizinhos*, apoiados sobre *A face oculta da escola*, do Enguita – que ganhei da mesa de livros para doação da Biblioteca Municipal Monteiro Lobato, de Osasco-SP, em 2018 –, último que estava sobre as pilhas dos livros de uma biblioteca pessoal construída ao longo dos últimos dezessete anos, desde quando estudava Teologia.

Minha biblioteca é apoiada numa bonita estante que meu irmão, Daniel, marceneiro e gênio criativo, que abandonou corajosamente a escola com nome de general, fez para mim quando voltei quebrada do intercâmbio universitário, em 2013. Noutra ocasião, em 2019, ele esteve em casa para furar paredes e pendurar coisas, e chegamos a guardar juntos os livros na estante, ao final da reforma, seguindo direitinho o método benjaminiano da disciplina desviante. Ou seja, meus livros ficaram “bagunçados” quanto à ordem que eu costumava preencher os espaços das prateleiras, pois como um bom marceneiro, Daniel achou melhor guardá-los respeitando seus formatos e tamanhos, sem se preocupar com os temas.

Agora, anos depois, ao procurar cuidar deles – seguindo uma imagem evocada por um professor, de que se não preservarmos nossos livros (bem como o mundo!) a traça os irá comer (!) – que minha pesquisa tomou contornos, enquanto me impelia a atravessar os mais profundos vales da minha memória.

Foi nessa fase, entre estantes pessoais de livros, que recorri espontaneamente aos *papeizinhos* a fim de reunir e organizar o fluxo de pensamentos, uma vez que a mecânica da máquina chamada computador não dava mais conta de fazê-los fluírem. Ao menos, não na dimensão artesanal que recursos como papéis, papeizinhos, cadernos, livros, marcadores, grampeadores, clipes, canetas, lápis, borrachas e apontadores – para, inclusive, dar alguns exemplos da materialidade da cultura escolar – exercem sobre o ambiente e a temporalidade quando coisas estão sendo criadas, elaboradas; quando estamos estudando e pensando.

O resultado, ao reunir os caquinhos, foi este trabalho, essa tentativa não de colar um vaso bonito quebrado, mas de construir um mosaico – ou um memorial – com as várias peças em que um único vaso se transformou.

Acredito que só agora consegui assimilar aquelas aulas de Artes e o trabalho sobre Marina Abramovich, da disciplina em que me matriculei apenas para concluir o curso de Pedagogia, após a falta dos créditos com o frustrado intercâmbio, abortado às vésperas de junho de 2013. Mesmo de um jeito estranho e melancólico, com as performances das armas e aquela do encontro e despedida na longa muralha da China, eu gostei de Abramovich. Talvez até pelo estímulo da amiga Viviane Linda Sarmiento – colega de ingresso por transferência na FE-USP – que me ajudou a desanuviar o olhar da depressão para enxergar alguma coisa interessante naquela tarefa de estudar e apresentar um seminário sobre a vida e obra da artista Marina Abramovich; e assim poder, finalmente, me graduar.

Não sei por que, mas no processo dos *papeizinhos*, lembrei-me muito daquelas aulas de Artes, em uma experiência completamente semelhante aos dias que passei trancada no quarto da Résidence Internationale da UP8, com meus objetos e manuscritos – alguns hoje destruídos, inexistentes, a pedido meu na época – daqueles dias que antecederam as trancas e o frio das internações no Centre Hospitalier de Saint-Denis. Experiência de viver aquilo que não se pode planejar.

*Papeizinhos* – os coloridos eu usei como piteira; nos em branco, escrevi. No computador trabalhei ouvindo Bach, Baden Powell, Hermeto Pascoal e Tchaikovski. Com os *papeizinhos* e os recursos impressos, trabalhei em silêncio.

Foi procurando a experiência que eu aprendi um pouco mais sobre o diálogo.

Desta vez não pedirei que destruam meus manuscritos.

### **A aluninha parecida com a Roberta Close**

Ensaio de festa junina. O pré-I foi meu primeiro ano de vida na escola, a educação infantil, e com o pai sargento ainda vivo – que me buscou uma tarde, de jipe do exército, na escolinha, antes do horário da saída, e me deixou bem chateada aquela surpresa de ser interrompida nas atividades que eu amava, e ter de ir embora mais cedo, antes dos meus coleguinhas. Aquele foi o único ano em que pude dançar na festa junina. Em todos os anos escolares subsequentes, Carnaval, Festa Junina e Dia das Bruxas eram eventos proibidos para mim, dentre as festas presentes no calendário escolar. Já o papai Noel não era proibido, nem o coelhinho, pois pelo menos falava de natal e de páscoa.

Num dos ensaios, naquela pré-escola chamada Providência dos Anjos, lembro de como um grupo de professoras ficou reparando em mim e elogiando, “Verdade, ela é mesmo muito parecida com a Roberta Close, que menina linda!”, concordando com a minha professora que, desde os primeiros dias de aula insistia, e até com a minha mãe –

que ela achava que era a avó – e com a minha irmã mais velha – que ela achava que era minha mãe – a professora comentou, “Nossa, como ela é parecida com a Roberta Close!!!”.

Achava curioso todo aquele olhar e comentário elogioso sobre a minha beleza, mesmo tão pequena, e ficava morrendo de vontade de saber quem era, então, a tal mulher tão bonita chamada Roberta Close com quem me achavam parecida. Ficava morrendo de curiosidade, também, de conhecer uma Roberta, pois era a versão feminina do nome do meu irmão bem bem mais velho.

Porém, tanto minha irmã quanto minha mãe ficaram incomodadas com aquele comentário da professora do prézinho, pois, afinal, aquela tal de Roberta Close, para a minha família – que não fugia das normas das famílias tradicionais daquele começo dos anos 1990 –, era um fenômeno incômodo.

Cresci, assim, curiosa com o assunto proibido da modelo famosa com quem, diziam as professoras, impressionadas, eu era tão, tão parecida.

Hoje, livre para pensar e procurar saber sobre o assunto que eu quiser, vibro, imensamente satisfeita, ao descobrir que Roberta Close vive muito bem, atualmente, no lugar que construiu para si nesse mundo, e, além de linda, é poliglota.

### **A lancheira roxa e a alegria do primeiro dia de aula**

Os tempos em que minha família se mudou para o apartamento na Cohab 5, em Carapicuíba, coincidiram com o meu primeiro ano na escola, a primeira série.

O apartamento era bem pequeno e na cama-beliche dormia meu irmão em cima e, embaixo, dividíamos minha sobrinha e eu, como orientava minha mãe na hora de deitar, “uma para cima outra para baixo”. A irmã, que era bem mais velha, dividia o outro quarto com o marido, e minha mãe, que a essa altura já era viúva, ficava na cama de solteiro ao lado do nosso beliche.

Uma das lembranças do quarto da irmã foi o dia em que entrei lá chorando, pedindo pra Lêla deixar eu usar a tábua e o ferro de passar roupas para tentar desamassar a folha de papel almaço com a minha lição lindinha que já estava pronta e caprichada, mas que sem querer amassou, não lembro como, e aquilo tudo me deixou muito nervosa.

Lembro tanto das camas e quartos porque a cena mais viva que tenho da lancheira roxa em minhas mãos foi sentada na cama, felicíssima, na noite anterior do primeiro dia de aula. O primeiro dia em que eu iria para a escola de verdade, pois minha mãe dizia que o prézinho não contava, era diferente, que a escola era grande, bem maior

do que o sobradinho do pré-I ou a escolinha com casinha de boneca do pré-II.

A lancheira eu tinha ganhado da outra irmã, que não morava com a gente e trabalhava no banco. Desde a lancheira, vez em quando ela ajudava minha mãe a comprar meu material escolar. Igual quando comprou a primeira caneta que eu pude usar na escola, já lá pela quarta série, uma caneta de tinta preta e por fora era estampada com flores vermelhas... era daquelas canetas de apertar um botão em cima para sair a ponta em baixo, não tinha tampa. Não me esqueço jamais daquela caneta. Foi essa minha irmã quem escolheu para mim.

A lancheira, por sua vez, era de formato quase quadrado, na cor sólida roxa, de plástico, com uma alça comprida amarela, e não me recordo do desenho que a estampava. Dentro havia um compartimento com uma garrafa, larga, térmica, com tampa de rosquear que servia de caneca e um bico que abria e fechava. Era tão linda aquela garrafa! Levava suco de uva, às vezes chá-mate bem adoçado. No espaço que sobrava, minha mãe encaixava o saco dobrado com o pão de milho dentro, recheado de manteiga, que um senhor passava vendendo, de bicicleta. Ele gritava, “olha o sonho!”, e minha mãe comprava às vezes sonho, mas também o pão de milho, que era o que eu levava pra escola.

O uniforme azul-marinho, a camiseta branca passada, com o bordado circular E.E.P.S.G. Prof. Rebuá. Nome que me lembrava a palavra buááá nas revistinhas em quadrinhos, quando alguém chorava. Eu mesma, porém, nunca chorei para entrar na escola. Choraria se um dia não pudesse mais entrar lá, como minha mãe contou que aconteceu com ela, e da prova que tinha que fazer para poder continuar estudando.

A Lêla cortou meus cabelos no domingo antes do início das aulas, e eu detestei, pois achei muito curto, parecendo uma tigela. Mas dizia que era melhor assim, para eu não pegar piolhos na escola.

A ansiedade por estrear a lancheira, a alegria por estar finalmente indo para a escola, me fizeram deixar tudo em ordem para a manhã seguinte, e decidi que o melhor lugar para guardar a lancheira roxa era ali mesmo perto de mim, aos pés da cama, em cima do colchão.

Eu dormi abraçada com a lancheira, como acabei escutando os adultos dizerem, não só nessa, mas também em outras ocasiões de grandes presentes recebidos com muita alegria.

Do dia seguinte mesmo, o primeiro dia de aula... nada me lembro, além da imagem viva daquela linda professora negra de cabelos bem curtos e batom vermelho; se chamava Berenice e era um doce de pessoa. Cantava musiquinhas que falavam dos

formatos das letras do alfabeto, como a da letra M: “o M tem três pernas, quantas pernas ele tem?”. Sim, me lembro, foi quando escrevemos juntos, na lousa e no caderno, a palavra mamãe.

E no trabalhinho da data comemorativa de maio, pintamos no sulfite janelas em formato das bandas de um coração, e colamos sobre o papel laminado vermelho que aparecia reluzente quando se abriam as janelinhas, que colori de amarelo, e escrevi em cima aquela que é uma das primeiras palavras que aprendemos a falar, com a letrinha de três pernas, escrevendo com letra de mão.

### **Voltando da escola, no cruzamento, um convite de amigos para um funeral**

Apesar de matriculada no curso técnico de informática de uma grande escola-fundação, famosa e particular, ainda que de mensalidade acessível, não cabia no orçamento qualquer opção de transporte escolar, e ônibus também não havia – como não há até os dias de hoje – que fizesse o trajeto do alto bairro do Jardim das Flores para os lados do Jardim São Pedro, antigo Quitaúna. Então, a volta para casa, ao meio dia, era feita a pé. Na ida, contava com a carona de uma amiga, que morava a algumas quadras da minha casa, o que me poupava da íngreme subida. Mas, para a volta não dava certo a carona, pois a amiga tinha seus religiosos treinos de *handebol*.

Na nova escola particular, da qual tanto me orgulhava, me faltava, contudo, amigos. Até mesmo da bolsa de estudos que ganhara para estudar violão, no renomado Conservatório Villa-Lobos, desisti, desmotivada pela timidez marcante de toda a infância e adolescência. Alguma amizade a fazer companhia naquelas aulas teria ajudado, a mim que não sabia como me portar naquele espaço tão clássico e distinto.

Naqueles anos, já não morava mais na favela. A rua asfaltada da minha nova casa, ainda que sem acabamento por fora, sem contrapiso no quintal, e até mesmo sem esgoto na rua, dava, ainda assim, a impressão de uma moradia digna de um bairro qualquer. E a matrícula na escola técnica particular, com direito ao uniforme e lista de livros, me enchiam de um orgulho tímido. Sentia como se tivesse tido a melhor ideia entre os meus amigos, pois o emprego, depois dali, me soava garantido.

Mal esperava eu, bombar em várias matérias, especialmente as técnicas, de linguagem da programação. Nunca me esqueço também da primeira prova de Física, do um vírgula cinco anotado pelo professor no alto da prova, em vermelho; quase me lancei pela janela. Era salva pelos trabalhos em grupo, nos quais pouco contribuía, e me segurava nas provas, para fechar com a média mínima para aprovação. Qual também

não foi a incômoda surpresa de passar o primeiro ano inteiro sem aulas de História, na grade arranjada para fazer caber a formação técnica, mais o currículo regular, em quatro anos. Uma tristeza.

Era pouco mais de meio dia, de um dia da semana qualquer. Desci a rua Professor José Azevedo Minhoto, e mal acabara de contornar o posto de gasolina da esquina com a avenida Hildebrando de Lima, quando suspeitei escutar gritos pelo meu nome, “Elaine! Elaine! Elaine!”. Mais tímida, naquela época, que em toda a infância, prossegui os passos, olhos fixos ao chão, temendo estar, até mesmo, ouvindo vozes. Quem estaria assim interessado em mim, quem me conheceria assim pelo nome?

Mas as vozes adolescentes insistiram, e por um segundo me soaram familiares. Olhei em volta e bastou alcançar com a vista o outro lado da avenida para enxergar um grupo de três amigos da antiga escola, ainda de uniforme, o velho uniforme da Escola Estadual, e gritavam meu nome, balançando os braços no alto, “Elaine! Elaine!”.

Foi um susto raro. E inevitável sorrir. Atravessei a avenida assim que pude, e me encontrei na outra calçada com aquele velho grupo conhecido de amigos. Rodrigo, Diego e outro, que me falha a lembrança o nome, então vou chamar de Anderson. Sempre fui mais amiga dos meninos. Quanta alegria revê-los... para onde estão indo? Pois, do outro lado da avenida, vinham caminhando na direção oposta à minha, distanciando-se de suas residências e da própria escola onde estudamos juntos todo o ginásio.

Responderam com um convite. É que o pai do Fernando morreu.

Fernando era nosso grande amigo nerd. Disputávamos, ele e eu, as melhores notas, enquanto os demais amigos colavam de nossas provas e entravam sem grandes contribuições em nossos trabalhos em grupo. Fernando era um rapaz muito querido, até nutrimos certa paixão adolescente um pelo outro. Ele morava bem pertinho da nossa escola, a escola pública com nome de professora, Heloísa de Assumpção. E certa vez fiquei toda orgulhosa de emprestar para ele um CD do *Green Day*, que era do meu irmão, para ele copiar em seu computador de mesa dos anos 90.

Fiquei profundamente triste com aquela notícia. Pois, além de ser uma notícia triste, envolvendo meu amigo tão querido, sempre sofria de novo a minha própria perda quando escutava que o pai de alguém havia morrido. Eu sei como é isso, pensava.

Os amigos disseram que ficaram sabendo na escola, pois é muito interessante como as notícias correm bem por esse espaço, há uma solidariedade marcante aí. E, então, se puseram em marcha, mesmo sem terem almoçado, em direção ao velório municipal onde encontrariam o amigo e seu pai morto. Curioso, ainda, como sabiam se

deslocar pela cidade, escolher o melhor caminho, e chegar, assim, sem grandes recursos, no velório municipal.

No caminho, me encontraram por puro acaso. Não pensaram duas vezes em me chamar. Rodrigo, o mais espalhafatoso deles, foi quem me avistou do outro lado da rua e quem mais gritou para que eu os notasse. Insistiram que eu fosse junto, ainda que não precisasse, pois rápido me decidi a acompanhá-los. Interessante, pensar sobre isso agora, que nem mesmo me preocupei com o atraso da minha volta para casa, em deixar minha mãe preocupada... simplesmente fui.

E ao chegarmos, ali, no velório, todos nós com camisetas brancas de uniforme escolar, surpreendemos nosso grande amigo, que estava sentado ao lado de sua mãezinha inconsolável, que, por sua vez, nos considerou como anjos, chegando todos juntos, vestindo branco, entrando por aquela porta, naquele espaço tão triste.

Infelizmente, meu dia seguinte se passou na outra escola, a particular do curso técnico, e não pude dar sequência à atenção e solidariedade prestada ao amigo na tarde anterior. Mas alguns anos depois, depois de desistir da escola particular e do curso técnico, depois de ter voltado a cursar o ensino médio na escola pública, e de ter ingressado finalmente no curso de Pedagogia, encontrei com o amigo Fernando em um ônibus qualquer que cruzava os nossos bairros. Nos reconhecemos, ainda que timidamente, e sentados juntos nos ônibus relembramos as aventuras da escola, os CDs do *Green Day* e tudo mais (sem tocar na paixão). E ele se lembrou, com muita gratidão, daquela nossa aparição no velório de seu velho pai, e de como parecíamos mesmo anjos, em nossos uniformes, a levar acalanto para ele e sua família naquele momento de dor.

Eu nunca me esqueci dessa história, dessa oportunidade que me surgiu, mesmo afastada dos amigos por estar em outra escola, e até arrependida por aquela decisão de estudar em uma escolar particular. Pois, depois de matriculada naquela que parecia ser a escola dos meus sonhos, logo notei que a falta dos amigos tornava tudo um grande pesadelo. E grata foi aquela surpresa, naquele meio dia qualquer, de ser lembrada, de ser vista de longe, e chamada por vozes amigas, a pedirem, mais uma vez, um gesto bonito de doação, e companhia.

### **Porta entreaberta**

Era uma sala de aula apertada, com mesas compridas e cadeirinhas em volta. Uma sala de aula como outra qualquer da pré-escola. As crianças pintavam felizes e distraídas, compartilhando os lápis e gizes de cera em potes sobre as mesas.

Uma menina estava muito empenhada em sua tarefa, e conversava também com

seus coleguinhas. A professora praticamente não existia naquele espaço. Ela era muito alta, e quase não se dirigia pessoalmente àquela menina que, em sua aparência boazinha, passava invisível aos adultos. Para ela, quem importava mais eram seus amiguinhos. Certamente travavam curiosos diálogos e falavam, falavam animadamente, repreendiam uns aos outros, riam juntos, confessavam segredos.

As crianças, umas às outras, tornavam a escolinha mais segura e acolhedora que qualquer tia ou professora ao redor. Todos usavam aquela mesma camisetinha branca, e a bermudinha com elásticos nas pernas, vermelha, combinando com a sacolinha de mesma cor, onde carregavam a caneca de plástico azul, a escova de dentes e a toalhinha. Era esse o material escolar de todas as tardes. E todos carregavam o mesmo, igualmente, e se vestiam daquele modo, sem distinção.

Eram tão cúmplices, os coleguinhas, que ninguém fez questão de reparar tanto na tarde em que a menina passou mal no gira-gira, e vomitou todo o sanduíche de queijo e presunto, ali mesmo, no chão de terra, pedindo para parar de girar. Ficaram apenas com pena, mas sem tirar sarro dela. Mais medo e vergonha ela sentiu quando as pessoas adultas chegaram para acudir, e nem se recorda o que mais se passou quando a levaram do parquinho para alguma sala, banheiro ou para algum banco para se sentar, e ficar ali parada esperando o recreio acabar, vendo os amiguinhos que seguiam brincando sem passar mal.

Naquela tarde, porém, não tinha passado mal nem estava sentindo nenhuma vergonha da professora. Estava feliz, na sala cheia, pintando seu desenho com muito gosto. Quando, de repente, sobressaltou-se de seu lugar ao ouvir seu nome, repetidas vezes a professora a chamar. A professora chamava o nome da menina e passava os olhos sobre a turma toda, apertada naquela sala com mesas compridas, como quem procurava a menina dona daquele nome, como quem nem sequer sabia quem era ela. Alguém há de atender, pensava a professora, e assim vamos descobrir quem é tal menina. Ela deve ter erguido a mão, gesto típico de todo aluno, timidamente talvez, como faz a maioria das alunas.

“Você vai sair mais cedo, teu pai veio te buscar, pegue suas coisas que ele está te esperando.” – Disse assim a professora.

A menina misturou as palavras em sua mente imaginativa: mais cedo, pai, ir embora; e deve ter ficado confusa naquele instante, pois apesar de se sentir muito orgulhosa por seu pai aparecer assim na escola e ver todos os seus coleguinhas olhando para ela, como se pela primeira vez ela chamasse a atenção de toda a turma, a começar pela professora, por outro lado não queria deixar seu desenho, seu momento, suas

conversas com os amiguinhos mais próximos.

Não tinha escolha, porém, e enquanto levantava de sua cadeirinha, esticando e lamentando o desenho incompleto na direção da professora, podia ver de relance a farda camuflada do pai pela porta entreaberta. Era mesmo um dia de ir embora mais cedo.

### **Brincadeira de pipa**

Desde muito cedo aquele brinquedo cercou minha infância, ainda que não fosse eu a protagonista dessa mágica brincadeira. Soltar pipa era o passatempo do meu irmão, que não só passava tardes inteiras empinando aqueles coloridos brinquedos como se fossem pássaros de papel, mas também os confeccionava, exibindo toda a sua habilidade para as crianças menores ao seu redor. Hoje ele me conta que ninguém o ensinou, e ao lhe perguntar como então aprendeu a fazer, com naturalidade responde que copiou a pipa.

Ontem escutei um farfalhar no meu quintal, inconfundível som de uma pipa no ar. Quando vi, ela estava ali, logo acima da minha cabeça, e com seus movimentos me magnetizou. Simplesmente não pude dar as costas e voltar para meus afazeres, o longínquo lugar que aquela imagem de pipa no céu ocupa em minha memória me fez querer continuar ali para assistir sua dança.

Era uma pipa cor-de-rosa com motivos brancos, parecendo cruzeiros ou estrelas. Apenas um de seus movimentos produzia aquele som farfalhante como de um grande pássaro batendo as asas, o movimento de esforço para ganhar altura, de um lado pro outro. Os demais eram tão graciosos quanto silenciosos, como aquele em que a pipa sobe bicando o céu, fazendo sua rabiola serpentear, ou então quando faz pequenos giros em torno de si mesma, movimento esse muito simpático, tão simpático que tirou vivas dos meus lábios.

Deve haver nomes, certamente, para cada um desses movimentos, bem como para tudo mais que envolve o universo desse antigo brinquedo. O garoto que empinava aquela pipa cor-de-rosa com motivos brancos deve saber todos eles. Pude descobrir de qual ponto no solo partia aquela pipa, pois como estava muito perto de minha cabeça, sua linha quase invisível às vezes se mostrava inteira, num relance, em ínfimos segundos, então, aos poucos, cheguei ao seu ponto de origem. O moleque, de bermudas e camisa de um time qualquer de futebol, demonstrava toda a sua habilidade, mesmo de uma rua estreita, entre casas e sobrados, para erguer aquela pipa ao céu e, depois de inúmeros malabarismos, ser capaz de também trazê-la de volta ao chão, sem perdê-la na descida, sem deixá-la se enroscar entre telhados e caixas d'água, mesmo em uma rua

bem estreita.

A magia viciante desse brinquedo, mais todas as habilidades e conhecimentos envolvidos na arte de soltar pipas, dizem muito sobre a escolha do meu irmão, como de tantos outros garotos, de matar aulas. Imagine que concorrência desigual era essa, de passar horas em um campão com seu precioso brinquedo, não em uma rua estreita, mas em um amplo espaço com muito vento e nenhum perigo em volta, a não ser, no máximo, tropeçar ou enfiar o pé em algum pequeno buraco daquele chão de terra. E, de outro lado, o quadrado espaço fechado da sala de aula, com seu lugar determinado em carteiras enfileiradas, olhando para aquele quadro escuro cujas inscrições parecem nenhum sentido fazer. Certamente desencorajava meninos que queriam correr e voar por extensão com seus peixinhos soltos ao ar. As importunações incessantes e ameaças de briga dos valentões da escola também passavam pela cabeça de meninos como o meu franzino irmão, em suas canelas magricelas, e logo vinha a decisão, mais uma vez, de faltar à aula. Se os valentões ao menos soubessem o quanto ele era bom na arte de fabricar e empinar pipas, talvez o deixassem em paz.

Escrever era muito difícil para ele, mas quem sabe se esforçaria um pouco mais caso o desafio lançado fosse escrever todo o vocabulário do universo das pipas. E ali, diante de seu caderno surrado, cheio de orelhas e marcas de correção vermelhas da professora, aliviaria a tensão imaginando suas pipas no ar, ou o preparo do cerol na lata de achocolatado, faria cálculos com os metros de linha, ou os centímetros das varetas e do papel seda, e mordendo a língua no canto da boca, tamanha concentração, segurar o lápis contra a folha sobre a carteira não seria tão pesado, como em nada eram os movimentos no campão com a linha entre os dedos.

E, provavelmente, mais tarde, quando estivesse longe dos valentões e fora de seu uniforme de aluno, de bermudas e camisetinha qualquer, no campão a empinar seu mágico e terno brinquedo, olhando para o céu veria letras se juntando, números também, e regozijaria ali brincando por já saber ler e escrever. Brincaria de escrever e escreveria sobre suas brincadeiras. Escreveria sobre seu mundo.

### **Pássaros não vão à escola**

Em sua quarentena particular, uma professora passa boa parte de seu tempo livre observando o bairro periférico onde mora, de seu quintal. Naquela tarde nublada e fria, nada de especial acontecia. Apoiava-se num muro baixo, quando então avistou, no amontoado de casas morro abaixo, uma menina aparecer na saída de sua casa. A saída dava para a lavanderia, varal e roupas estendidas, a menina em seu traje azul-marinho e

de mochila nas costas anunciava, àquela hora, passado o meio-dia, que se encaminhava para a escola. “Boa aula!”, pensou em voz alta a professora de seu lugar, pregada ao muro, distante da menina, o suficiente para que esta não escutasse os votos da professora ociosa, e suficiente também para que a professora avistasse aqueles sinais de que a vida escolar prossegue. A saída da casa da menina, porém, era tortuosa. Daqueles humildes cômodos, pintados por fora em já gastos tons azuis, só se encontrava com a rua após descer muitos degraus de escadas, uma escadaria que ladeava outras moradias, até sumir da vista sob as telhas de amianto. Enquanto a menina descia, a professora também pôde notar dois sabiás erguendo voo, um baixo voo sobre aqueles quintais interligados por uma mesma escada. A dupla de pássaros contornou a menina, como se a saudasse, e depois pousou nos fios da rede elétrica expostos na improvisada arquitetura. “Os pássaros não vão à escola”, pensou alto outra vez, espontânea e inutilmente, a professora. Ela também não. Mesmo não sendo um pássaro, mesmo sendo uma professora. Ao menos não enquanto durar sua quarentena particular. Percebeu que não era tão inútil aquele seu divagar sobre a impossibilidade dos pássaros, e outros bichos, de compartilharem esse humano costume de se escolarizar. E vendo, ali, a menina, a professora não conseguia distinguir se sentia mais saudade de ir à escola com suas notas e planos de aula ou se com aqueles seus velhos livros encapados, estojo e cadernos de brochura. Quem dera pudesse, então, por esses dias sem aulas, voar, nem muito alto que fosse, e pousar sobre fios elétricos revestidos, estirados ao longo de misteriosas escadarias daquelas casas periféricas, a saudar meninas prontas com suas mochilas para mais uma tarde na escola, e no canto inumano dos pássaros entoar um imperceptível “Boa aula!”.

### **Jovens vão à escola**

De sua quarentena particular, uma professora já se acostumou a bater o olho no relógio e vê-lo marcar nove e trinta da noite, e segundos depois, ouvir o barulho da rua: vozes, gritarias, algazaras, cantorias. O barulho dura poucos, bem poucos minutos, dois ou três no máximo, que é tempo suficiente para a menina descer a rua, em cuja esquina está há muito tempo erigida a escola estadual com nome de coronel. A rua que desce a menina é também a rua em que mora a professora, então, às vezes, por simples gosto, ela sai à frente, na varanda, e se senta nos degraus da escada que dá no portão, só para ver a jovem banda passar. Passam rapazes, passam meninas, com seus moletons variados, jeans, e tênis nos pés. Alguns de bonés, gorros, capuzes, ou apenas cabelos ao vento, apesar do vento e frio que faz, pois é inverno. Não usam uniforme, são

jovens estudantes do ensino médio no período noturno. “Quantos ali já não trabalham?”, pergunta em pensamento a professora. Mas a mochila todos carregam, elemento que os uniformiza e anuncia seu propósito de estarem todos reunidos naquele mesmo caminho, vindos da mesma direção. Descem em trios ruidosos, ou meninas silenciosas e desacompanhadas com a tela do celular acesa na mão. Descem também casais isolados em seu enamoramento, ou grandes grupos que demonstram nas brincadeiras há quanto tempo são grandes amigos. Uns se despedem bem de frente à casa da professora, pois vão descer o escadão da comunidade São Pedro, enquanto outros seguem pela rua. Três minutos passam depressa demais para que aquela cena se solidarize com a saudade de escola que sente a professora convalescente. “De que adianta”, ela deve pensar, “nem sequer dou aula para essa faixa etária, nem são meus alunos esses jovens”. Porém, mais que vizinhos, os jovens que vão à escola se acercam da professora a demonstrar a aluna que ela foi, e a que não foi, pois nunca calhou de tão cedo trabalhar ou de ter a coragem de cursar o ensino médio à noite. A algazarra que hoje a faz parar por três minutos o que estiver fazendo dentro de casa e sair à varanda se alegrar com a juventude que reverdeja a noite escura, aos seus quinze anos lhe dava medo, medo de ir à noite para a escola. Quando ia à escola porque era jovem, achava que a escola combinava com a luz do dia. Agora que vai à escola porque decidiu, depois de passar tantos anos, quase sempre com tanto gosto, indo a esse mesmo lugar, ela sabe que a escola está lá erguida há muito tempo, e que não é a luz elétrica da sala de aula onde lecionava para sua turma de adultos na EJA, tampouco a luz solar que penetrava corredores, janelas e o pátio das crianças, o que ilumina de verdade todo trabalho da educação. E os jovens de hoje que vão à escola, parecem descer a rua da professora em festa, só para lembrá-la de que, sim, a escola permanece lá, na esquina, e que também é noite, mas não há o que temer. A aula é finda, os jovens que foram à escola, por vezes depois de seus trabalhos, agora retornam. O sussurro em pensamento da professora, desta vez, então, é “Bom descanso”.

### **Na primeira série**

O quintal tem sido uma janela para as lembranças. Sempre que me recosto ao muro baixo, fico na expectativa de que o esquecido vá se abrir como as nuvens de um dia muito nublado e tornar as lâminas do Sol mais visíveis do que se fosse um dia de céu azul. A vista para a cidade de Carapicuíba é longínqua, graças à posição da minha modesta casa, que do alto me oferece uma visão por si nada modesta. Enxergo quilômetros até o horizonte, coisa rara nas grandes cidades. Mas hoje, não me

chamaram a atenção os passarinhos, nem vi meninas com suas mochilas. Pesquisei com meu olhar a velha cidade de Carapicuíba, aquela em que morei por apenas um ano, justo o ano da minha primeira série na escola. Avistei uma grande árvore, foi então que localizei a cobertura daquele típico prédio de escola estadual, uma construção térrea, contudo. E a imensa copa da árvore foi arborizando as lembranças, organizando-as desde as raízes, dentro de minha cabeça.

Foi ali que me encontrei com a minha primeira professora, Berenice, pois as professoras da pré-escola não tinham esse ar para mim, elas me pareciam mais mulheres adultas, altas, tão altas que não fui capaz de guardar suas fisionomias. De Berenice, porém, me lembro bem, sua pele escura, seu batom vermelho, seus cabelos curtíssimos, seus brincos dourados, suas roupas quase sempre amarelas ou vermelhas.

Uma tristeza foi o dia em que ela insistiu para que eu fizesse o trabalho de lembrancinha do dia dos pais, mesmo eu explicando que eu não tinha mais pai, e ela argumentava dizendo para eu escolher um homem da família para homenagear. A lembrancinha era a pintura de um rosto masculino, e encaixado à altura do bigode ia um aparelho descartável de barbear, daquelas antigas e básicas gilettes no suporte de plástico amarelo. Em alguma outra parte dessa composição, que já não me lembro, encaixava-se um par de meias de traje social. Pinte e armei a lembrancinha contrariada. Dei todo o arranjo para o meu irmão. Ele disse, “obrigado”. Mas meu irmão ainda nem tinha barba ou bigode para se barbear, tampouco usava meia social. Talvez ele as tenha usado para coar o material do cerol em suas aventuras de pipa.

Berenice, ainda assim, era doce, e outro dia, a lembrança de agora é boa, pois eu fui até a mesa dela, mesmo me sentando no fundo, mas tive coragem de atravessar toda a sala, vencendo a vergonha, só para contar para ela que eu estava com dor de cabeça. A turma estava muito agitada naquele dia. Na minha ideia de contar para a professora, não me ocorreu que ela faria aquilo em seguida. Acho que só fui contar como criança que conta pra mãe onde está doendo. Mas ela, então, acariciando minhas costas, eu naquela camisetinha branquíssima de algodão gostoso de pegar, que minha mãe sempre lavou muito bem, anunciou então a professora para toda a turma: “Pessoal, menos barulho, vamos agora todos falar bem baixinho, que a nossa coleguinha está com dor de cabeça”. Ela me liberou da lição, dizendo para eu repousar a cabeça sobre a carteira. Coisa que aprendi. Mas, é curiosa essa lembrança, pois naquele mesmo ano em Carapicuíba, lembro também de conversas aleatórias entre brincadeiras nos arredores de casa com minha amiguinha, e de uma tarde em que eu lhe perguntei, “Como será que é ter dor de cabeça?”, pois eu não sabia. Sempre escutava os adultos da família, especialmente

minha mãe, reclamarem de dor de cabeça, e via sempre à mão aqueles comprimidos marrons em embalagem amarela. Por isso, duvido de que aquela dor, durante aula, era uma verdadeira dor de cabeça. Talvez eu quisesse aprender o que era aquilo que tanto incomodava o clima em casa. E aprendi, algo aprendi. Pois, hoje, sempre que vem até mim um aluno ou aluna reclamar que a cabeça está doendo, e isso não é raro, logo me lembro da professora Berenice, e faço o mesmo gesto.

Teve uma tarde de aula, então, que foi completamente diferente. Logo após desmanchamos todos as filas, feitas por classe, para cantar o hino nacional, que já tinha acabado, a senhorinha de avental azul, que sempre estava por perto na hora do recreio, e que só muito depois fui aprender que ela era a inspetora, veio dizer, “A professora Berenice não vem hoje, vocês vão se dividir nas outras turmas da primeira série.” De primeira, fiquei muito assustada. Eu era muito assustada no geral, a escola me parecia gigantesca, e desde que tive o azar de, no primeiríssimo dia de aula, um garotão da quarta série ter vindo por trás de mim e me agarrado pelo pescoço, assim, de graça, e depois saiu dando risada junto aos seus amigos, fui entendendo que, apesar da minha sempre grande alegria em estudar, a escola parecia também lugar perigoso. A angústia com a ausência da professora Berenice naquela tarde, contudo, logo se dissipou, pois, fui parar sentada nas últimas carteiras da outra turma, e nem me lembro do rosto da professora lá na frente, mas lembro direitinho que naquela única tarde de aula aprendi a ver as horas no relógio, e o desenho na lousa redondo, colorido, com ponteiros e tudo mais, competiu tão fortemente com a imagem da professora, que foi ele que me ficou guardado na lembrança. Certamente a interação da professora foi imprescindível para que eu aprendesse olhando aquela imagem no quadro e copiando no caderno de brochura e capa vermelha, sua voz explicava, mas o que ficou foi a experiência, não a explicação. Pois como eu poderia me esquecer de uma tarde atípica, sem a minha professora querida? E mais... agora foi a sorte que me assaltou, pois acabei caindo, na redistribuição dos alunos da professora Berenice, na turma do Natã, que era meu vizinho, e eu era apaixonada por ele. Então, a imagem dele, sentado mais a frente, na direção da minha vista para a lousa, também competia com o relógio no quadro. E todas essas sensações misturadas me fizeram entender rapidinho como o tempo passa, e como também o relógio conta isso pra gente.

Chegando ao fim desse novelo de memórias da primeira série, e deixando de lado o beijinho que eu e minha amiguinha experimentamos uma na outra, só para ver como era, escondidas no banheiro, o que certamente me agrada muito lembrar é dos dias de inverno, pois então o uniforme estava dispensado e podia ser outra roupa quentinha,

desde que fosse azul-marinho. Daí, minha irmã mais velha que conhecia uma costureira boa, encomendou um conjunto de calça e agasalho de lã, e tinha também um par de luvas e um gorrinho que eu amava, amava demais, ficava bonitinho na minha cabeça, com aquelas cordinhas penduradas abaixo das orelhas, escondia o volume do meu cabelo que, muito curto, armava, mas era curto para não pegar piolhos. Sinto saudade imensa daquele conjunto todo para os dias frios, e nem reclamava do tempo, se chovia, se enlameava a ladeira por onde tínhamos de passar a caminho da escola, pois eu amava a minha primeira escola.

### **A formatura do prézinho II**

Ela ainda se lembra de quando, menina, foi a formatura do prézinho. A menina estava muito feliz e avisou bem sua mãe de que precisava de cinco mil e não sei quantos cruzeiros para pagar a foto em que ela e todos iam posar bem bonitos de bata e capelo. Então sua irmã mais velha lhe deu um cheque para pagar a foto na escola, e ela ficou olhando para aquele papel, guardou com muito cuidado e achou que era uma coisa bem importante pagar alguma coisa com um cheque.

Até hoje ela olha para aquela foto, seu sorriso de quem sentia muita satisfação com aquele momento. A menina achava o chapéu exagerado, não conhecia aquele traje, não vira ninguém de sua família, até então, experimentar um daqueles em alguma festa. Talvez aquela fosse a primeira “formatura” da família. Mas estava contente que o batom que as professoras passaram nela não era tão forte, era de um rosa clarinho. Até hoje ela não sabe por que as professoras adoram passar batom nas meninas para alguns eventos.

Ela ainda se lembra, mas as lembranças são rarefeitas, e o lance de imagem agora já é da menina sentada em um banco comprido com todos os seus coleguinhas da sala mais todas as crianças das outras salas em volta, todas e todos do prézinho 2, todos iam se formar. Sentada nas primeiras fileiras a menina observava a grande mesa sobre o palco com o monte de canudos pretos aveludados, com bordas douradas, e, para ela, aqueles canudos enfileirados, uns sobre os outros, formava uma quase perfeita pirâmide.

Aqueles canudos chamavam muito a atenção da menina, que ficava imaginando qual seria o dela e como as professoras saberiam qual seria o de cada um, já que o diploma que eles guardam, estavam todos escondidos, enrolados dentro. Não sei como, mas a menina sabia mais sobre canudos com diplomas do que sobre capelos. De repente começam a chamar um por um para subirem ao palco, abraçarem a professora e receber seu respectivo canudo, posando para mais uma foto.

Não demorou muito para chamarem a menina pelo nome. Então o coração acelerou, tinha de se mover de seu lugar, andar diante de todo mundo, subir a escada até o palco e se colocar ali para todo mundo ver. Mas a curiosidade e o desejo de possuir o canudo eram maiores que a vergonha. Subiu, abraçou a professora alta, que ela nunca vai se recordar o nome, e pegou seu canudo nas mãos. Aquele papel camurça, na verdade, que o revestia, era gostoso de pegar.

Assim que se sentou de volta em seu lugar, abriu para ver seu diploma, e era para a menina a coisa mais linda que ela podia imaginar. Seu nome estava todo desenhado, com uma tinta preta muito escura e brilhosa. Havia bordas verde, amarela e azul, emoldurando o papel. E o diploma atestava que ela havia concluído o Pré-II, portanto estava agora pronta para ir para a primeira série.

Depois de se encantar com a caligrafia, que nunca vira antes, que contornava as letras do seu nome completo, enrolando o diploma de volta para guardar no canudo, percebeu: em um cantinho do verso do diploma, na beirinha do papel, estava escrito o nome da menina com lápis, bem clarinho. Então entendeu o truque das professoras, de abrirem rapidamente o canudo para verem escrito, bem de leve, na borda do avesso do diploma, o nome de quem seria chamado naquele momento para receber seu objeto de honra.

A caligrafia a lápis da professora era quase tão bonita quanto os belíssimos desenhos bem escuros dentro do diploma. Na verdade não tinham muita comparação. Mas a letra da professora era também linda, e a menina nem ligou que tivessem escrito no verso do seu diploma. Ela estava radiante com aquele papel que se guardava dentro de um canudo de veludo, e sonhava com o tempo pela frente que ainda teria na escola, e que certamente outros canudos viriam.

E hoje, olhando a foto da menina muito sorridente, toda em vermelho, beca e capelo, repara na moldura de papel, já amarelada, um pouco amassada, onde em cima vem escrito em letras grandes “Recordação escolar”. Talvez seja por isso, por esses materiais de recordações e lembrancinhas escolares que seja menos penoso de se lembrar. E é por isso que esses materiais, fotografias, eventos e trabalhos escolares são feitos nas escolas, para se tentar não esquecer.

### **As difíceis curvas da letra S**

Chegavam da escola na hora do almoço, e era mesmo em seguida, assim que as mães terminavam de lavar a louça, que a Cê pegava a Ju para supervisionar sua lição de

casa, e corrigir erros e ensinar meio brigando o que a menina ainda não estava entendendo nas aulas. A menina menor, tia mais nova da Ju, via a irmã de olho no caderno da filha e esperava que sua mãe fizesse o mesmo, que corrigisse, que fosse brava. Mas a mãe da pequena era tranquila, via sempre os boletins com notas azuis então se descuidava, e até em algumas reuniões de pais e mestres faltava.

A pequena tia gostava de espiar o momento da lição de casa de sua sobrinha, que já estava na 4ª série. Aprendia de longe a operação de divisão, ficava muito curiosa com o algoritmo tão diferente e com a palavra “chave”, onde fica o divisor, e achava muito interessante usar essa palavra numa conta de matemática. Aprendia de olhar, as primeiras noções de frações, e amava quando falavam em pizzas ou pedaços de barras de chocolate.

Mas havia uma coisa que a chateava, ali, por volta da 2ª série, quando olhava o caderno da sobrinha. A letra cursiva. A letra da Ju parecia sempre muito charmosa, mesmo quando ela escrevia rápido demais. Reparava naquele estilo meio de lado, itálico, em que a letra da Ju saía, e toda a caneta que ela já podia usar à vontade, então a pequena tia ficava encabulada com sua letra cursiva tremida, gigante e insegura com a qual preenchia as linhas de seu caderno. O pior de tudo era a letra S, saíam sempre redondas como ondas. Até mesmo a Ju ensinou sua pequena tia como que se faz a pontinha do S, em cima, em cursiva minúscula, treinando inúmeras vezes nas últimas folhas do caderno.

Também das folhas de trás do caderno, em seu final de 2ª série, gastava várias, escrevendo a letra E, tentando imitar o jeito com que a professora escrevia no quadro, com letra cursiva, e então ensaiava aquela e outras formas de escrever essa que era a primeira letra do seu nome, e naquela tão pouca idade parecia-lhe importante treinar vários estilos, até definir um próprio, até definir como escreveria a primeira letra do seu nome para sempre, pensava.

Por fim, conquistou alguma destreza que lhe agradasse, com as curvas da letrinha S e com a letra cursiva em geral. E quando, hoje, lhe escapa um S esquisito, feioso, na caligrafia de seu dia a dia, parece surgir aquele mesmo bufar infantil, inevitável, ainda que seu bufar seja só na lembrança. Deve ser porque não nos esquecemos da experiência em torno de algo ou de alguma habilidade que aprendemos mais arduamente.

## 5

**NARRAR A VIDA DA ESCOLA:****A REMEMORAÇÃO DO PROFESSOR COMO ELOGIO E DEFESA DA ESCOLA**

Chegamos a este último capítulo, após um percurso dedicado à investigação biográfica e de uma seleção das obras de Walter Benjamin, à procura de evidências da experiência escolar nos dias atuais, especialmente da experiência de lançar mão do esquecido em nós, enquanto professores, a respeito de nossas memórias infantis com a escola, e nesse movimento pendular entre esquecimento e lembrança, dispomo-nos à escrita narrativa dos rastros do escolar em nós, quando ainda ocupávamos o lugar de aluna(o); e nessa disposição refletir sobre nosso próprio ofício. A exigência de memória convocada pelas obras de Benjamin, inspira-nos o convite a rememorar nossa experiência com a escola e a nos dar voz. Pois, nós, que seguindo atuantes como professores, caminhamos nas escolhas do cotidiano da sala de aula entre sombras, por vezes, de nossas memórias boas e ruins, infáveis e indizíveis, muitas vezes inconscientes, de nossa experiência infantil de aluno com a escola (com a professora, com os coleguinhas, com a sala de aula, ou seja, com todas as dimensões materiais, simbólicas, e das relações humanas que formam aquela instituição). Há uma cultura escolar<sup>122</sup> material, como também uma imaterial, impregnada nas memórias cultivadas entre os professores, agentes escolares, inspetores, secretários, memórias de suas próprias experiências com a escola – nem sempre ditas, nem mesmo, muitas vezes, recordadas –, lembranças e esquecimentos que se atualizam nas práticas adultas direcionadas às infâncias do tempo presente. Somos hoje capazes de narrar nossas mais tenras experiências escolares para refletir sobre a ação presente, enquanto professor? Há espaço, ainda, para essa narratividade da experiência escolar no espaço da escola? Há tempo para expor e se expor a essas narrativas? Essa experiência de narração pode se configurar tal como uma caça ao tesouro ou em uma corrida de orientação, buscando organizar as lembranças, percorrendo aos

---

122 Há uma vasta e profícua produção de pesquisas sobre a temática da cultura escolar, e que foge ao escopo do nosso trabalho. Contudo, o texto inaugural de José Mário Pires Azanha (1991) sobre o tema constitui nossa principal fonte para usar o termo, dialogando com a temática da cultura escolar e dimensionando-a, em nossa discussão, para uma face também *imaterial*, que nesse caso estamos remetendo à cultura de uma escola do passado, presente nas memórias dos professores, com suas marcas de experiências escolares que incidem sobre a escola de hoje.

saltos um caminho de reflexão antiautobiográfica, a conduzir o professor que rememora desde a remota escola de sua infância até o momento presente, enquanto pisa o chão da escola que habita hoje com seu trabalho, atravessado nesse presente por todos os registros mnemônicos de suas experiências escolares do passado, e observar quais perguntas de hoje aquelas experiências podem nos ajudar a ensaiar respostas, reflexões, formulações a partir dos novos sentidos que a elas são atribuídos no presente.

Neste capítulo, nosso estudo final deverá concentrar-se nessas reflexões acerca do impacto da memória da experiência, e do registro de sua rememoração, para as professoras e professores no exercício de seu ofício. Guiadas pelas questões principais dessa parte final de nossa pesquisa – e que retomam as questões primeiras acerca dos vestígios da experiência no interior da escola –, procuramos refletir: “Onde começa a experiência da professora, do professor?”, “Como operam as memórias de infância na prática docente?”. Visitamos alguns estudos precursores a respeito da memória, formação e autoformação docente e do registro de experiências dos professores (CATANI et al., 1998; 2003; 2006), procurando compor com tais reflexões a discussão acerca da produção benjaminiana antiautobiográfica, pois nosso objetivo central se encontra naquela dimensão existencial e experiencial que também tem lugar na escola, tratada no segundo capítulo (CARVALHO, 2016). Será fundamental partir das pesquisas já consolidadas que se acercam de nosso tema, especialmente para embasar nossas reflexões a respeito do ofício docente, situadas no campo filosófico educacional (CARVALHO, 2013). Ainda na primeira parte, pontuaremos algumas leituras de Jorge Larrosa (2018) que sugerem pensar o professor como experiência, o professor como acontecimento. Então, a fim de contornarmos esse primeiro ciclo do quinto capítulo, voltado à memória da experiência infantil do professor, seguiremos novamente os passos de Jeanne Marie Gagnebin, em outro de seus ensaios, desta vez acerca da elaboração do passado, com excertos de Adorno e de Kafka (2009).

Na segunda parte, dedicaremos nossa reflexão a respeito da possibilidade de apresentar a escola por meio da palavra, por meio da narrativa das experiências variadas, não apenas da experiência infantil e escolar dos professores, como vimos até o momento, mas de observar como é possível tomar do mínimo acontecimento aos grandes eventos que se passam no interior da escola pela palavra de ordem narrativa, a qual, por sua vez, venha a apresentar e dignificar a experiência com a educação formal, e se caracterizar como elogios. Nessa etapa final de exposição de nosso estudo, daremos lugar às bases que, com efeito, deram

sustentação a todas as nossas questões iniciais e motivações nesta pesquisa: desde as primeiras explanações biográficas que trouxeram sentido à escolha de nosso autor de referência, passando por toda a argumentação do lugar e efeitos potenciais de registros antiautobiográficos, à leitura da obra benjaminiana acerca da experiência e narração, atravessando nosso próprio exercício narrativo e chegando a este capítulo que cuida com mais especificidade do campo e linguagem educacionais. Tais bases são justamente as ideias de defesa e elogio da escola (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014; 2017b; LARROSA, 2017b).

Assentaremos, desse modo, nossas reflexões acerca dos sentidos de, na atualidade, dedicarmos, enquanto professores, o pensamento e a ação em defesa da escola, exercício que requer uma atenta observação do passado e do presente, das nuances que permanecem ou foram deixadas, do significado de nossos gestos por vezes repetidos inconscientemente – originados naquela memória guardada de nossas experiências infantis com o escolar –, e, isso, não necessariamente para um embate ou denúncia das formas institucionais e operações de controle social e político, que vão se apresentando cotidianamente sobre o trabalho dos professores. Antes, uma observação atenta que traga sentido para a própria experiência atual do professor, cujas premências e exigências cada um deles conhece e lida no exercício cotidiano de seu ofício. Portanto, elaborar uma defesa que, antes de mais nada, sirva para si mesmo, que dê sustentação à sua própria atividade, forma e performance do estar na escola, na sala de aula, diante de seus alunos e alunas. A ideia de elogio, por sua vez, pode ser suscitada nas próprias narrativas, escritas ou orais, emitidas pelo professor que recorda, registradas e, por que não, compartilhadas no ambiente escolar. Um gesto de tomar a palavra como quem traz à luz, para a consciência, os acontecimentos e experiências, esquecidos e guardados na memória, gesto que pode ser acionado pelas condições que urgem no presente; e ocupar-se de palavras elogiosas na partilha do trabalho com os colegas professores e com os alunos, encontrando motivação para um ofício que pode ser atualizado pelo acesso a um trabalho do passado. Reconhecer a experiência do caminhar do tempo que trouxe-nos até aqui como professores. Tal meditação, acerca de narrativas de defesa e de elogio da escola, seguirá embalada na teoria benjaminiana de encontrar no passado ocultado a história dos vencidos, e pensar os futuros que teriam sido possíveis à escola, e que ainda o podem ser, na medida em que a história segue aberta. Assim, não se trata de tecer um discurso de denúncia, ou que procure sistematizar programas educacionais de inovação, mudança ou reformas nas instituições escolares, como dispositivo social – ainda que das reflexões possam surgir ideias

para políticas públicas e outras ações programáticas que tentam incidir sobre a materialidade das condições do trabalho educacional. Antes, ao propor uma ideia de parábola da escola (AGAMBEN, 2018), queremos pensar numa disposição ao pensamento, à reflexão, à abertura, à memória e à narrativa de experiências escolares, apresentando-as simplesmente como caminhos, como sapiência, sugerindo-as como modos de ser e de existir, de como habitar a escola, e de ensinar e aprender, em toda a sua dimensão humana errante, imprevisível, contingencial e fenomenológica, que perpassa a vida e trabalho de uma professora, de um professor.

### 5.1. A memória da experiência escolar infantil e o ofício do professor

*Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.*

Walter Benjamin<sup>123</sup>

Nesta pesquisa não pretendemos relatar o real, ou construir uma biografia, ou mesmo uma autobiografia de uma professora. Antes, a partir de cenas evocadas de memórias da experiência, suscitar um estudo filosófico que se detenha sobre a questão da narração da vida escolar, investigando e figurando o domínio existencial da educação enquanto transmissão simbólica intergeracional, tocando em aspectos do cotidiano e do campo dos afetos, como, por exemplo, a amizade, o amor pela escola e a escolha pelo magistério. O que podemos compreender quando nos lembramos e escrevemos nossas lembranças de escola, quando narramos nossas experiências infantis de aluno, no presente, enquanto professor, quando testemunhamos a escola em nossas trajetórias de vida? Há uma infância dos professores que diz muito sobre sua prática docente, sobre suas escolhas no cotidiano da sala de aula, sobre a forma como se relaciona com seu grupo de estudantes e com seus colegas professores, com cada agente escolar, na figura das inspetoras, secretárias, diretoras, faxineiras, tias da merenda, entre outros. Há uma memória infantil da escola guardada em cada educador, do

123 In: “O jogo das letras”. *Infância em Berlim por volta de 1900*. 2012b, p. 106.

aluno que foi, do professor que teve; há uma memória escolar acumulada em cada mestre formador das novas gerações de professores, tanto de suas experiências mais tenras de aluno quanto de suas experiências amadurecidas como professor. Há uma infância dos professores que a esta pesquisa – que busca compreender a narração da experiência escolar – convém olhar.

As pesquisas e trabalhos desenvolvidos por Denice Barbara Catani (et al., 1998; 2003a; 2003b; 2006) a respeito da formação, autoformação e prática docente, tendo como principal recurso a elaboração de autobiografias ou ensaios reflexivos a partir de peças autobiográficas das professoras e professores, são fundamentais para pensarmos o nosso tema da narratividade da experiência escolar e seus efeitos sobre a prática docente. Dos estudos que realizamos dos trabalhos de Catani, organizamo-los em três aspectos para a reflexão proposta em nossas questões, *Onde começa a experiência do professor?*, e ainda, *Como operam as memórias da infância no ofício do professor?* Os aspectos, então, a orientar nossa leitura de Catani são: o caráter do ofício do professor e sua formação; o lugar da memória e o recurso à autobiografia na formação inicial e continuada; e a relação entre a experiência e o ofício docente. À primeira vista, são amplos aspectos a serem explanados, por isso, convém esclarecer que eles funcionam para nós, antes de tudo, como motivos organizadores e sínteses de alguns possíveis temas evocados no amplo estudo de Catani et al.. Assim, não pretendemos jamais esgotá-los, antes apresentarmos algumas considerações como referência para o nosso ensaio voltado à memória da experiência infantil escolar e suas implicações na prática do professor do presente.

Em uma das primeiras experiências de Catani (2003a)<sup>124</sup> com processos de formação continuada com professoras e professores, recorreu-se a obras autobiográficas como pontos de partida e estímulo para esses processos educativos de formação docente, onde utilizou-se, por exemplo, a obra *A língua absolvida* (1987), de Elias Canetti. Entretanto, pautada justamente na abordagem proustiana de Walter Benjamin, tornou-se claro que as obras autobiográficas deveriam ser tratadas como “*caso de*” (CATANI, 2003a, p. 16, grifo da autora), isto é, como exercícios exemplares, porém não modelares. Nesse sentido, a proposta de Catani coopera com nossa acepção antiautobiográfica das narrativas, não apenas por serem fragmentárias, mas principalmente por serem direcionadas a uma (re)construção da história, apresentando

---

124 É relevante destacar que a primeira edição desse trabalho da autora, sob o título “História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação” é de 1997.

um sujeito histórico. Desse modo, nosso interesse por narrativas, aproximadas à linguagem oral, que se abstém da completude, do caráter cronológico e encadeamento psicológico das cenas narradas, faz com que guardemos determinada distância de obras clássicas de autobiografia, ou mesmo romances autobiográficos.

Ponderando, então, sobre a questão do ofício e formação docente, dispensar uma abordagem modelar das obras e referências que se possa ter à mão para o trabalho de formação do professor, e provocar questões a partir dessas leituras em sua exemplaridade, estimulam o caráter singular e pessoal que marca o ofício, pois cada professor opera a partir de sua história singular, de sua pessoa, constituída por experiências diversas e por sua individualidade. Catani (2003b) faz referência a António Nóvoa (1996)<sup>125</sup>, ao afirmar que há uma dimensão da docência associada à esfera privada do exercício do magistério. Tal esfera privada do exercício docente certamente vincula-se à instituição escolar em que o professor atua, e que, por sua vez, se consolida em suas práticas e decisões cotidianas. Logo, o professor tampouco age isoladamente em seu trabalho, ou pautado unicamente em sua individualidade e história pessoal. Escolas são entidades sociais, como afirma Carvalho, assim, aquele caráter de singularidade que marca o ofício do professor “será sempre ligado a uma instituição com práticas, valores e princípios sedimentados ao longo de sua existência histórica, na qual se forja um *ethos* que poderíamos denominar ‘mundo escolar’, ou ‘vida escolar’” (2013, p. 145, grifo do autor). Considerando essa convivência de uma esfera privada do ofício do professor e os condicionantes do vínculo institucional que mantém com seu lugar de ensino, a leitura de narrativas ou mesmo de trabalhos que se proponham autobiográficos no que tange à experiência de professores, serve como mostra do fazer docente, da experiência escolar, de aspectos comuns que conferem um sentido de comunidade à vida escolar, contudo não servem de modelos de conformação da profissão. A natureza da carreira docente como ofício, representa essa convivência, e tensão, do trabalho com o contingencial, existencial e o institucional, convencional. Catani (1998) distingue o ofício do professor dos demais ofícios, ligados ao trabalho artesanal. Segundo a autora, a natureza do trabalho docente é a do ofício de instruir. Porém, ofício como metáfora, pois, diferentemente do ofício de um artesão, o professor não fabricará nada, antes, terá de lidar todo o tempo com o fracasso, empenhando-se na justa medida, todo o tempo levado pela pergunta “como fazer” (ibid., p. 25).

---

125 *L'image à l'infini: la lente accommodation de la profession enseignante à une identité féminine*, 1996. (Mimeo).

O ideal do trabalho com formação docente, conforme Catani (2003a, p. 17), procura atentar-se para além dos conteúdos e conjuntos de conhecimento que precisam ser estudados e aprendidos, a fim de cuidar de dimensões nem sempre consideradas, que a autora chama de “situação pedagógica”, ou seja, de sentidos consolidados pela experiência da vida escolar, e, em referência a Barthes (1988)<sup>126</sup>, das “múltiplas configurações da relação pedagógica como exercício de linguagem”. Essa noção de meditar sobre os processos pedagógicos por meio da linguagem, de expressar de diversas formas o pedagógico por meio de um exercício de significância, de dar sentido ao pedagógico pelo que podemos dizer dele, reitera nosso ensaio poético filosófico, cujo sentido de poético está especificamente vinculado à origem grega da palavra (*poiesis* e *poiein*), que remete a um ato de criação, de produção natural, acontecimento ou aparecimento<sup>127</sup>. Ora, cada situação pedagógica, quando se pensa em formação ou mesmo em prática docente, exige um exercício de linguagem a conferir-lhe sentido. O próprio exercício docente, a atuação no ofício de ensinar, formar, instruir, coopera para a formação e o desenvolvimento do professor. Práticas de formação e a própria natureza e especificidades do ofício, incluem processos de reflexão para que este seja (re)apreendido, processos esses também de reflexividade, de autoinvestigação e pesquisa de nossos próprios itinerários emancipatórios, para que seja possível empenhar-se em experiências emancipatórias para os alunos e alunas.

Considerando o segundo aspecto, sobre o trabalho com memória e autobiografia, a pesquisa com narrativas na formação docente vem sendo desenvolvida desde a década de 1980, sobretudo na Europa, em uma tentativa de “realocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas” (CATANI, 2003a, p. 21). Em referência de Catani a Ivor Goodson (1992)<sup>128</sup>, a ideia é a inclusão da voz dos professores e agentes escolares para a compreensão da história da escola, no estudo da profissão docente e dos processos educacionais e pedagógicos. São muitos os pesquisadores que iniciaram trabalhos nesse campo da “perspectiva autobiográfica”, então Catani cita uma série de nomes, de António Nóvoa à Marie-Christine Josso, com destaque para as análises literárias de Lejeune, em *Le Pacte Autobiographique*, de 1975, em um estudo acerca das *Confissões* de Rousseau. A autora aponta também para uma modalidade bastante interessante das construções

126 *Escritores, intelectuais, professores*. O rumor da língua. São Paulo: Brasiliense, 1988.

127 Temos como referência para a compreensão do sentido de *poético* o texto de Agamben, “O que é o ato de criação?”, in: *O fogo e o relato*, em que ao “falar de ato poético e [...] utilizar o termo ‘criação’, gostaria que ele fosse entendido sem nenhuma ênfase, no simples sentido de *poiein*, ‘produzir’” (2018, p. 61).

128 *Studying teacher's lives*. London, Routledge, 1992.

autobiográficas que, além de serem muitas vezes pautadas na oralidade, podem ser construídas em grupo, como assim o experimentou a autora em suas pesquisas com formação docente, tendo encontrado uma referência para desenvolver o trabalho nesse campo de construção coletiva em *L'histoire de vie comme Processus de Formation* (1990), de Pierre Dominicé.

Não obstante, a autora afirma, que, enquanto no campo das ciências humanas a memória foi ganhando uma tônica crítica, com vistas à desconstrução de uma memória oficial coletiva, esse encontro com o campo da formação de professores foi mais demorado, pois, até fins do século XX, no contexto brasileiro, ainda era possível encontrar ressonância, no tocante à memória e a educação, de uma visão notadamente positivista, de uma concepção linear da temporalidade e, portanto, de certa crença no progresso. Com a crescente adesão a um discurso científico no campo educacional, especialmente de bases psicológicas, passou-se com simplicidade do prático ao empírico, tomando assim a educação como um meio de aplicação de teorias científicas. O aluno passou ao “centro” do processo pedagógico, e a formação do professor, concebida como inculcação de conhecimentos que deveriam ser aplicados. Tudo isso relegou a experiência dos professores a um lugar ultrapassado, inútil, improdutivo, por um discurso técnico, que se pretende científico. Ao longo do século XX, portanto, ao passo que a “noção iluminista de rejeição ao tradicionalismo, ao autoritarismo e às ideias feitas” originou grandes projetos de escolarização e suas reformas, deixou também espaço à velha crença no futuro, na mística do progresso, em que “Ainda se procura olhar para o futuro, fazendo de sucessivas reformas o avesso imaginário do presente”. (CATANI, 2003a, p. 24).

Duas perspectivas de prática de formação docente foram elaboradas e empenhadas pela pesquisa de Catani (et al., 2003a): uma voltada à reconstrução da história de formação e escolarização dos professores, tanto os já formados quanto aqueles em processo de formação; e outra que procura elucidar suas práticas de docência a partir de uma compreensão de elementos que permeiam a vida profissional, como desde as escolhas, motivações e experiências pregressas. No tocante ao que se costuma chamar de formação continuada, é muito pertinente a indagação da autora no decorrer de sua pesquisa, e tendo como base trabalhos de Dominicé, a respeito de como pensar a educação de adultos, na constatação de que falta uma teoria a esse respeito, sobretudo como refletir acerca de uma formação que não corresponda à ideia de progresso ou desenvolvimento. Nesse sentido, recorre-se à noção de

reflexividade crítica, proposta por Nóvoa (1988)<sup>129</sup>, que em ressonância com o nosso trabalho até aqui, envolve pensar a educação – inclusive o processo educativo em formação de professores – a partir também de sua dimensão existencial, onde não se encontram objetivos pré-definidos, situações que não se enquadram em programas preestabelecidos. Uma dimensão humana que pressupõe contingencialidade, pessoalidade e errância, mas que também não se restringe a individualismos, marcada pelo antissubjetivismo que ilustra, por meio de uma composição de variadas experiências subjetivas, um sujeito histórico professor.

Muito pertinente, ainda, o fato de que as pesquisas de Catani pautaram-se também pelo relato oral dos professores, e não apenas pelo recurso à escrita de suas narrativas, tratando tais materiais como busca pelo objetivo maior de “compreensão da própria história num esforço de *recriação da memória individual enquadrada pela memória coletiva na história da profissão*, tal como é possível produzi-la no caso brasileiro” (CATANI, 2003a, p. 20, grifos nossos). No caso de nosso ensaio, talvez a reflexão esteja invertida, dado nosso interesse de procurar pelos rastros, sobras, cacos – na compreensão benjaminiana da história – daquilo que a história oficial da educação não contou, para então recriar a memória coletiva, a partir das cenas de memórias individuais, coletadas por um sujeito historiador, não por um indivíduo em sua subjetividade; ou ainda, uma memória coletiva de um coletivo silenciado, cuja voz é dada por movimentos antissubjetivos, de quem procura o passado que a história ainda não contou. Assim, o intuito é recriar ou rerepresentar a memória coletiva da profissão – e de uma maneira geral, das experiências com o escolar – enquadrada em memórias narradas por indivíduos, porém, que se percebem em suas escritas como sujeitos históricos. Por isso, o enfoque de nossa pesquisa não está voltado a proposições de “melhoria da formação docente”, ainda que também queira “opor-se a uma atitude de menosprezo à memória que tem transparecido com frequência no campo educacional” (ibid., p. 20), antes, o núcleo de nossas indagações é pela compreensão do fenômeno, o acontecimento da infância que faz o professor, uma reflexão sobre o fenômeno docente em sua relação com a memória da experiência infantil, que – dentre outras coisas – o constitui.

Reiteramos uma importante observação da autora acerca dos relatos que professores escreveram de suas histórias de vida escolar: que são textos “para dizer de si próprios e a si

---

129 Segundo António Nóvoa, reflexividade crítica envolve assumir dois pontos: “ninguém forma ninguém”, e “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. No texto “A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus.” In: NÓVOA, António e FINGER, Mathias (org.). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988, p. 107-129.

próprios” (ibid., p. 18-19), portanto, recurso metodológico fecundo, a nosso ver, por seu potencial reflexivo e oportunidade de emancipação. Uma diferença relevante, talvez, a respeito da estruturação das narrativas, que no caso das pesquisas de Catani (1998; 2003a) seguiram uma linearidade e cronologia com eixos temáticos<sup>130</sup>, e que em nosso caso não se propôs qualquer estruturação prévia, não nos pautamos em demarcações, por tema ou período. Tratou-se de uma experiência individual de produção de narrativas, não orientadas por temas ou cronologia, apenas ensejadas por uma contínua disposição – ao longo dos estudos e articulações teóricas com os textos de Benjamin – para que, vindo uma cena à lembrança, então se dedicasse à escrita poético narrativa. Essa disposição contínua, e ao mesmo tempo oscilante, para a escrita das memórias infantis da escola, teve talvez uma única plataforma, em vez de várias estruturas: o tema da *saudade da escola*. O que te dá saudade da escola? Quais são as lembranças de sua experiência com a escolaridade na infância que, ao serem rememoradas, te colocam a pensar a respeito de sua escolha, no presente, de ser professor? É uma investigação que procura especificar os achados no presente, em suas exigências no campo da educação, de uma experiência escolar infantil rememorada. É, antes de tudo, uma investigação sobre o tempo (e a história). A saudade, a memória, são questões sobre o tempo, bem como a infância, a vida adulta de professor. De toda forma, a questão da estruturação para a criação das narrativas não tornou-se imperativa na pesquisa, pois não só as próprias cenas escritas não estavam previstas no início deste trabalho, como todo o estudo sobre a vida e obra de Benjamin, conduziu-nos a dar livre curso aos nossos pensamentos, quando alguma cena surgia.

Catani aponta para os limites do emprego feito das histórias de vida em sua pesquisa com professores em formação, que procurou se distanciar do uso de métodos estritamente autobiográficos, e que aquelas histórias de vida não foram tratadas “no sentido clássico do termo” (ibid., p. 19), mas num sentido aproximado. Nesse sentido, recuperamos o conceito de antiautobiografia, como nos escritos de memória benjaminianos, que não têm como propósito esgotar os fatos de uma vida em uma escrita cronológica, entre outros elementos que caracterizam uma típica biografia ou autobiografia, e que ainda assim tem seu contributo, pois lançam luz sobre aqueles elementos do sujeito histórico, sem obrigatoriamente dar contornos da história de um indivíduo. De todo modo, enquanto a pesquisa de Catani (2003a) procura

---

130 Alguns núcleos temáticos mencionados por Catani são: “as relações com a leitura”; “a entrada na escola”; “a memória de professores marcantes” (2003a, p. 20). Ainda assim, em outro trabalho, a autora afirma que tais demarcações “podem e devem ser amplamente problematizadas” (1998, p. 28).

compreender como as ideias trabalhadas nos cursos de formação têm chegado aos professores e, mais ainda, qual o sentido que tais discursos e materiais têm adquirido para eles e o quanto podem se constituir como ideias modeladoras de suas práticas, nosso olhar está voltado para uma experiência ainda anterior, para a experiência escolar da infância, como esta pode ser suscitada em narrativas que, então, seguindo Catani, são experiências de escrita que dizem de si e para si, seja em contextos de formação de professores ou em grupos de reuniões de professores já formados. Catani apresenta sua pesquisa com professores por meio de “relatos da própria prática docente”, como “uma tentativa de propiciar a geração de formas de contramemória” (ibid., p. 31). Nessa perspectiva trabalha-se a possibilidade de desconstrução de imagens e esteriótipos construídos historicamente em torno desse profissional. Tornam-se, desse modo, professores-pesquisadores, pois são ao mesmo tempo objeto e sujeito da investigação. “Ao lançar um olhar mais detido e mais arguto sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e a análise dos mesmos tem uma série de desdobramentos que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação.” (ibid., p. 32). A prática de contramemória favorece, ao mesmo tempo, a autoformação individual e coletiva.

Em referência ao estudo de Kehily (1995)<sup>131</sup>, Catani ressalta que do exercício de autonarração em grupo, trata-se não apenas de recontar o passado, mas resulta em um “verdadeiro ato de recriação do passado”, e que diante de ouvintes ou leitores, tem-se a dimensão do “consumo público” das narrativas, e todas as implicações deste, em recriações de certas versões das histórias de vida e de identidades que passam a ser reconhecidas e validadas socialmente, e, acrescentamos, escapam do domínio somente individual ou subjetivo, para conformarem novas nuances ao sujeito histórico professor. (2003a, p. 41). Os textos autonarrativos da experiência escolar do professor, podem levantar pontos de reflexão sobre as demandas feitas pelo sujeito histórico professor do tempo presente. E são interessantes algumas vantagens argumentadas quanto ao recurso às narrativas escritas e não orais, sobretudo considerando nossas reflexões até aqui acerca da narração, da artesanidade e vinculação a uma comunidade de escuta e de partilha de saberes, de uma sapiência prática, a respeito da qual Benjamin faz distinção com a cultura escrita. Escrever sobre si mesmo pode, entretanto, ser um recurso privilegiado de tomada de consciência de si; e a escrita, mais que a oralidade, proporciona um maior alcance da elaboração lógica e de flexibilidade (SOUSA,

---

131 *Self narration, autobiography and identity construction*. Gender and Education, v. 7, nº 1, 1995, p. 23-31

1998).

Como notamos também em Benjamin, é possível uma aproximação da narrativa escrita das histórias orais, que assim seriam as mais autênticas, e nelas ainda seria possível participar da companhia do narrador (BENJAMIN, 2020, p. 21, 44). Ainda que consideremos alguns aspectos interessantes da expressão oral, sua interconexão com o tempo, isto é, a fala flui no tempo, por meio de rápidas associações em um discurso menos trabalhado, elaborado ao mesmo tempo em que se apresenta, num curto tempo de reflexão; a fala é uma expressão mais à superfície do que se tem a dizer, do que a escrita; e disso, as vantagens do espontâneo na oralidade, poderiam aproximar mais narrativa de experiência, poderiam desvelar, talvez, com mais fidedignidade o relato da experiência do sujeito. Mesmo assim, as possibilidades que a elaboração das narrativas por escrito oferece também são profícuas, de reflexão por meio das várias tratativas no texto que a escrita exige, de uma relação temporal distinta com as suas ideias e lembranças. A escritura concede mais tempo para a rememoração, demorado e que permite a ponderação, sem a conjunção com a qual tempo e fala operam, antes, a escrita conta com o tempo que for preciso para que a memória seja restaurada no texto; e, uma vez registrada, torna-se passível de ser revisitada, ampliada, configurando-se como uma abertura. Escrever autonarrativas pode ser um fenômeno que, por vezes, ocorre aos lampejos e saltos, contando com intervalos de obscuridade e esquecimento.

Tratamos agora do terceiro aspecto de nossa incursão nas pesquisas e trabalhos de Catani (et al.), o aspecto da relação entre a experiência e a prática docente. As autoras definem o conceito de autoformação, compreendido pela abordagem biográfica no processo de formação de professores. Em referência à Marie-Christine Josso (2004)<sup>132</sup>, menciona as “experiências formadoras”, compreendidas como “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”. Assim, como afirmam as autoras, “o que dá o *status* de experiência às nossas vivências é justamente o trabalho de reflexão acerca do que ocorreu e do que foi observado.” (CATANI; VICENTINI, 2006, p. 15-16, grifo das autoras). As queixas dos professores, desde os anos de 1980, com a excessiva busca pela profissionalização, gradativa extinção dos cursos normais e exigência pela formação em Pedagogia para o exercício docente nas séries iniciais, incidiam sobre a distância entre os textos teóricos e as demandas concretas do trabalho cotidiano em sala de aula no cursos ditos de formação continuada. O que as autoras observaram em suas pesquisas de autoformação

---

132 *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

docente, era que os professores “esperavam aprender ‘fórmulas práticas’, capazes de orientá-los na resolução de problemas” (ibid., p. 22). Do ponto de vista da partilha de experiências por meio de gestos narrativos, em que pressupõe-se a transmissão de um saber prático, de uma sapiência, passando também pela ideia do conselho, aquela expectativa dos professores parece-nos, no mínimo, interessante. Não que a reflexão teórica não tenha seu lugar na formação de professores, mas há também uma dimensão de reflexividade quando se dispõe a experiências narrativas e a partilha de uma sapiência entre os professores que, em última análise, ocupam-se de um ofício. A marca artesanal está presente nesse ofício em que se empenha, não com vistas a um produto, mas na observância do próprio processo do ofício, de seu próprio exercício. O “produto” do ofício docente é o próprio que fazer, como fazer e o fazer em si, enquanto acontecimento, gesto produtivo ou ato de criação – tal como expressam as palavras *poiesis* e *poiein*, vistas acima.

As autoras, Catani e Vicentini, no livro que organizaram, em 2006, *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*, apontam para o estudo de Vera Lucia Gaspar da Silva (2004)<sup>133</sup>, em que a autora analisou narrativas de professores que atuaram na passagem do século XIX para o XX, procurando os sentidos que poderiam atribuir ao ofício da docência. Silva encontrou “marcas comuns” desses sentidos, que caracterizam a dignidade e o compromisso de si próprios e do conjunto do professorado primário, e na rememoração de suas experiências com a escola primária, e com a prática docente no presente, foi possível notar uma “comunidade de sentidos”. (SILVA, 2004 apud CATANI; VICENTINI, 2006, p. 17). Ainda em outro texto – de curioso título, *Minha vida daria um romance: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores* –, e em referência à pesquisa de Dislane Zerbinati Moraes (1996)<sup>134</sup>, as autoras afirmam que no recurso à literatura e à escrita dos professores observa-se um rompimento com os discursos pedagógicos e políticos. “Os professores constroem um espaço discursivo diferenciado, próprio, autônomo, em que outras dimensões do universo profissional ganham relevo.” (MORAES, 1996 apud CATANI; VICENTINI, 2003, p. 152). Ao ressaltar a relevância do trabalho com autonarrativas, as autoras explicam que este procura

---

133 *Sentidos da profissão docente*: estudo comparado acerca de sentidos da profissão do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. São Paulo: Feusp, 2004. (Tese de Doutorado).

134 *Literatura, memória e ação política*: uma análise de romances escritos por professores paulistas. São Paulo: Feusp, 1996. (Dissertação de Mestrado).

evitar que [os professores] sejam submetidos à “estranha condição” de ver sua experiência minimizada no confronto com os conhecimentos acadêmicos excessivamente formalizados nos processos de ensino nos quais são afastadas as raízes pessoais que a compreensão dos conteúdos deveria ter para os sujeitos. (2006, p. 17).

Observou-se, do mesmo modo, na metade do século XIX em diante, uma mudança na valorização dos professores, quando foi dada maior ênfase à competência técnica, em um movimento de responsabilização destes pelo fracasso e evasão escolares. Processo esse em que se notou, em uma perspectiva científica, o domínio técnico em detrimento das experiências acumuladas, especialmente dos professores com maior tempo de carreira, que passaram a ser vistos como obstáculo por estarem mais distantes da suposta eficiência do ensino, em uma perspectiva educacional de mudança ou inovação. As tentativas de racionalização do trabalho docente, por meio da valorização dos estudos científicos sobre a educação, além de ampliarem as instâncias de controle, diminuem a autonomia dos professores – que é uma marca básica da docência enquanto ofício – e atribuem à sua atuação um caráter unicamente instrumental. (NÓVOA, 1998<sup>135</sup> apud CATANI, VICENTINI, 2006, p. 18). Portanto, apesar da reconhecida disputa pela palavra experiência no campo da educação nessas duas últimas décadas, como afirmamos no início – recorrendo a um dos artigos precursores do debate, de Jorge Larrosa (2002) –, por muito tempo ela foi relegada a um lugar de menor importância na discussão a respeito do trabalho docente, quando não mal vista, e, muitas vezes, relacionada a vícios da profissão, perniciosos aos objetivos de aprendizagem dos alunos e alunas, e ao novo caráter atribuído ao trabalho educacional, o caráter de cientificidade. A esse respeito, Cynthia Pereira de Sousa afirma que “Só recentemente as peculiares relações estabelecidas com a escola e com o ensino, as imagens construídas e fixadas na memória vêm sendo percebidas como tendo um peso relevante nos processos formativos ulteriores, e não apenas como fatos comuns da vida dos sujeitos” (1998, p. 44).

Uma cultura escolar que desconsidera o ensino como uma prática social, aliada a uma concepção centralizadora da figura do professor, que o hiperresponsabiliza pelo sucesso do trabalho de toda uma instituição, não leva em conta os distintos campos que ocupam teoria e prática docente. Para Catani, essa problemática da teoria e prática docente foi o primeiro mote de suas pesquisas com autobiografia e autoformação de professores. Segundo a autora, a teoria, em geral, bem como a pedagógica, explicita-se sob a forma de “descrições” e na busca

---

135 “La professionalisation enseignante en Europe: analyse historique et sociologique”. In: \_\_\_\_\_. *Histoire et Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998, p. 147-185.

de “interpretações”, nesse caso, da prática pedagógica. Por sua vez, a natureza da prática é diversa, pois diz respeito aos “fazeres docentes particulares”. (2003a, p. 36). A vinculação, portanto, da teoria com a prática pedagógica não deve ser prescritiva, ambas não compartilham uma relação unívoca e linear, menos ainda hierárquica. Entre elas, segundo a autora, implica-se uma relação dialética, que requer uma atitude reflexiva em face de ambas, buscando a compreensão de conteúdos teóricos e, também, fazendo uma análise sobre as formas e maneiras com as quais esses conteúdos são incorporados e traduzidos nas práticas e ações cotidianas no contexto escolar.

Retomando nossas questões centrais a respeito de onde começa a experiência do professor e dos efeitos de suas memórias infantis da experiência escolar sobre sua prática docente, destacamos agora algumas considerações de nossa leitura de um texto de José Sérgio Fonseca de Carvalho, *Teoria e prática na formação de professores*<sup>136</sup>, dedicado a reflexões em torno de duas matrizes teórico-conceituais principais para o trabalho educacional, a filosófica e a psicológica. A respeito de ambas o autor elucida alguns limites ou mesmo equívocos, ao serem tomadas como bases indiscutíveis e ao considerar suas operações como determinantes para um bom trabalho de formação, inicial ou continuada – como se diz dos programas educativos para professores já atuantes. Começando pela nossa investigação das relações entre experiência e a prática docente, Carvalho afirma que “Princípios não carregam em si a regra de sua aplicação” (2013, p. 62), ao apontar que um dos equívocos na tomada da filosofia como matriz teórico-conceitual da educação, é que, por vezes, deixa-se de lado a especificidade da experiência escolar, como se fosse possível deduzir a prática educacional a partir de referenciais teóricos que constituem-se entre si como grandes sistemas de pensamento, ou temas em uma amplitude da qual não se poderia depreender o ofício docente e a experiência escolar. Nas palavras do autor:

A compreensão das peculiaridades históricas e sociais da educação escolar não pode ser lograda por simples analogias ou transposições de conceitos originalmente formulados a partir de outros interesses teóricos; tampouco os problemas da prática educativa podem vir a ser equacionados de um modo interessante a partir de perspectivas que ignorem a cultura das instituições

---

136 Acessamos esse trabalho de Carvalho como capítulo do livro *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*, de 2013, contudo ele já havia sido publicado, em uma versão inicial, no artigo “A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, 2011, p. 307-322.

escolares. (ibid., p. 63).

O lugar, portanto, que a filosofia deve ocupar nas reflexões do campo educacional é o de um contributo ao modo de pensar, e ao modo de interrogar a educação, e ainda assim, sem garantias de impactos ou resultados em sua prática.

Do mesmo modo, a matriz teórico-conceitual psicológica, que dominou o discurso educacional desde o início do século XIX com o desenvolvimento das ciências humanas, apresenta graves equívocos quando procura transpor a experiência escolar ao status de experimento científico, com proposições, por exemplo, de alcançar maior eficácia e rapidez na aprendizagem de conteúdos pelos alunos e alunas. Apesar de poderem ser critérios para adoção de um método ou outro de trabalho, a rapidez ou eficácia de um aprendizado não contém em si todos os valores que podem ser carregados por uma instituição educacional, não dimensionam, por exemplo, questões éticas, sentido público, entre outros princípios da vida humana em comunidade, princípios que a tão revogada aprendizagem não alcança sozinha. A multiplicidade das formas de trabalho exige articulações de princípios e valores, éticos, políticos, institucionais, e ainda, podem entrar em conflito entre si. “Tais princípios não são passíveis de serem testados como hipóteses, pois não se referem à verdade ou falsidade de uma tese, mas ao significado educativo de certas práticas docentes.” (ibid., p. 66). E, então, o autor dá o exemplo do mesmo princípio que levantamos antes, que é o da autonomia do professor, um princípio de valor mais importante que os mecanismos de controle do trabalho docente, como determinismos, prescrições, adoções, seja de uma forma modelar de trabalho ou de um material específico e obrigatório. Todo o objetivo, perspectivas, métodos, e formas que a prática docente assume só pode estar voltada à própria cultura escolar, especialmente da instituição em que atua, e suas escolhas só se justificam, e só podem ser compreendidas pela própria cultura escolar, nas especificidades de cada instituição e de seus grupos integrantes.

Destarte, tanto a filosofia quanto a psicologia – assim como as demais áreas das ciências humanas – têm seu lugar de contribuição para as discussões e reflexões acerca do campo da educação, contudo, não podem ser tomadas em primeira e exclusiva mão como os fundamentos e sentidos de todo o trabalho em educação, pois há um pensamento propriamente educacional que vem antes, que se constrói pela linguagem específica da escola, pela materialidade própria do escolar, de seu mundo, ou ainda melhor, de sua vida escolar. Essa dimensão existencial característica do escolar não pode ser prescindida de qualquer

investigação científica, nem diluída ou encaixada em grandes sistemas teóricos. Carvalho (2013) aponta para as práticas sociais escolares como manifestações típicas ou frequentes, e consolidadas historicamente, por isso não se pode elaborar uma prática docente deduzida de uma investigação, por exemplo, sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos e alunas, pois este é apenas um fator dentre vários que constituem o espaço escolar, em suas experiências que envolvem múltiplas tarefas, nas quais se engajam seus agentes, partícipes de uma comunidade mais ampla que o alunado. As práticas escolares não são, portanto, decorrentes de conceitos isolados, como o de criança, inteligência, aprendizagem. As práticas escolares, inclusive a prática docente – que é só uma dimensão, ainda que fundamental, dentre outras práticas que se dão no espaço escolar – são, acima de tudo, fenômenos culturais, inscritos na experiência da humanidade geral e vinculada ao campo dos afetos, incontrolável e imprescritível; ainda que submetida a orientações, princípios e regras, a experiência escolar não é executável, é imprevisível; e os gestos do ofício docente, pautados pelo ensaio, êxito e erro. Há uma precariedade e fragilidade inerentes ao ofício docente, pois ele se dá nesse “fenômeno particular e concreto que é o ‘mundo escolar’” (ibid., p. 70), o qual não responde a meras transposições mecânicas de competências e técnicas ou à retórica de conceitos vazios que parecem até impedir a reflexão (ibid.). O ofício de professor está atrelado a um sentido de educar, não a uma finalidade instrumental.

Há, portanto, ações e experiências humanas às quais não se aplica a pergunta acerca da finalidade (‘para que servem?’). Elas não têm necessariamente nenhuma utilidade imediata e, muitas vezes, nem sequer visam atingir um ‘fim’ exterior à própria atividade. Podem, contudo, ser dotadas de ‘sentido.’” (ibid., p. 71).

Alunos e alunas reagem à singularidade do professor ou professora que o ensina, não só ao método ou ao material; daí a dimensão experiencial, fortuita, do processo educativo, que não responde padronizadamente ao vivido em sala de aula, que conta, ainda, com a singularidade de cada estudante. “E as experiências são formativas não pelo que permitem fabricar como fruto de seu aprendizado, mas pelo fato de operar transformações naqueles que por elas passam; por isso, formam *sujeitos* que, dentre outras qualidades, são profissionais.” (ibid., p. 72, grifo do autor). A experiência ocorre com todos que constituem a comunidade escolar.

Ainda sobre o ofício do professor, e as constantes investidas para sua

profissionalização, recorreremos também a um texto de Jorge Larrosa (2018), no qual reúne diversos textos menores, a partir de diferentes autores, nesse caso para reflexões acerca *Da vocação*<sup>137</sup>. O autor elenca tal palavra para um exercício de pensamento a partir da linguagem, sugere tratar a palavra vocação, em desuso, procurar restaurar-lhe alguma dignidade perdida, e pensar através dessa palavra possibilidades para refletir acerca do ofício do professor. Uma das primeiras coisas interessantes que Larrosa destaca é da “escola como um dos lugares do descobrimento da vocação” (ibid., p. 40). Porém, hoje, tornou-se uma palavra quase impronunciável, e na retomada de seu uso em uma reflexão – o autor chega a mencionar a sonoridade da palavra –, nesse aparente anacronismo, quem sabe, acessar “algum efeito intempestivo, ou in-atual, ou extemporâneo”. O autor continua definindo o exercício que pode, inclusive, ser feito com outras palavras pouco usuais na modernidade, como o fizemos até o momento neste trabalho, com as palavras experiência e narração e seus sentidos. Seja uma palavra gasta na saturação de seus registros, seja uma palavra morta em seu desuso, esse exercício proposto por Larrosa pode ser interessante para suscitar reflexões e algumas ideias. “Se você a faz soar, mesmo por um instante, removendo-a do dicionário de palavras mortas e antes de voltar a enterrá-la definitivamente, você pode contribuir para certa des-familiarização ou des-naturalização do presente.” (ibid., p. 40).

Em sua recuperação da palavra vocação, o autor relembra sua forte ligação com o trabalho artesanal, ambas as ideias, vocação e artesanidade, banidas do ofício do professor. Segundo Larrosa (2018), antigamente, descobrir sua vocação era descobrir para quê suas mãos são feitas; mas, com a “passagem do artesanato para a indústria [...] e desta para a sociedade da informação [...] fez como que nós perdêssemos as mãos” (ibid., p. 41). A ideia de vocação era a de um chamado do mundo, “da materialidade do mundo”, e que se dirigia às nossas mãos. A perda da dimensão vocacional, em seu sentido de um trabalho artesanal – de seus gestos, mãos e maneiras –, do ofício do professor, talvez seja pelo constante discurso e práticas de conhecimentos, competências, eficácia e qualidade, exigidos, avaliados e controlados pela profissionalização, esta dimensão que veio a substituir a vocação (ibid.). O autor, contudo, não crê que tais movimentos profissionalizantes extingam o caráter artesanal do ofício do professor, mas são por vezes ignorados e menosprezados, daí a importância de darmos voz à língua da escola, espaço para a reflexão sobre a cultura e os saberes escolares,

137 O texto trata-se de um dos capítulos do livro *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. É um livro composto também por reflexões a partir do contato com alunas e alunos em cursos de formação docente e pós-graduação. O autor trata essa obra como “crônica” de seus “afazeres” como professor formador. (p. 9).

disposição às narrativas que apresentem a escola por meio de palavras, em seu fenômeno, no lugar de conformá-la ou classificá-la em conceitos. Assim como, a própria ideia de Larrosa (ibid.) não é a de construir um novo modelo de professor, vocacional ou artesão; antes, observar, ou realizar um exercício de pensamento sobre até onde podemos pensar o professor desde o ponto de vista de um ofício. E, pensar em ofício, pode-se acrescentar “linguagens, ferramentas, lugares e gestos de um ofício” (ibid., p. 53). Sua proposta de trazer à luz uma palavra praticamente extinta, para pensar o que fazem os professores, não objetiva demarcar um antes e depois na história dos professores ou na história da educação. Sua ideia foi, assim, uma provocação, pensar no passado que nos trouxe até a profissionalização à qual estamos submetidos hoje, e nos fatores do presente que extinguiram determinado passado. Refletir

no estilo benjaminiano, esse que tenta procurar no passado não algo que tenha sido superado mas algo que tenha sido destruído, vencido, humilhado ou descartado. Não para sugerir sua reintegração, mas para ver de que modo pode nos ajudar a identificar duas coisas: a primeira, quais poderiam ser as possibilidades não realizadas do passado; a segunda, quais são as forças destrutivas do presente. (ibid., p. 53-54).

Destacamos, agora, um comentário a partir de pequenos recortes das reflexões de Larrosa (2018, p. 487) acerca do ofício do professor, em sua interessante interlocução com Silvia Duschatzky, a pensar o professor como acontecimento. Com um eixo temático em um curso de pós-graduação de Duschatzky, intitulado “Aqui há um professor”, a proposta era “passar do substantivo ao circunstancial” e pensar o professor como acontecimento, naquela dimensão existencial de que falamos até aqui, e não como substância, dotado deste ou daquele conhecimento a ser aplicado metodicamente. Uma ideia que procura “esfumar a figura ou o personagem do professor para pensar o dispositivo-professor, o professor como doador de condições”, e não como portador de “um rol definido e revestido de atributos produtivos”. Pois, segundo a discussão desses autores, frequentemente o ideal da profissionalização docente, do discurso das competências, acabam por “ancorar o que faz o professor ‘em uma série de premissas de sentido que não fazem nada além de encobrir sua própria ignorância’”. Quando, de fato, a ignorância do professor compõe com o seu ofício. O movimento profissionalizante e cientificista desconsidera atributos para pensar o professor como “mutação verificável sensível e material” em que “língua e vida estão unidas”, nem dão “conta das dinâmicas da língua ou dos métodos antimetódicos que desdobram uma micropolítica das afeições”. Nosso intuito, porém, é “pensar o professor em seus efeitos e não

como premissa, como circunstância e não como substância, como um acontecimento e não como função”.

Uma das cenas tocantes de Carvalho, em sua obra *Pedagogia da dignidade – Memórias e reflexões sobre a experiência escolar* (2016)<sup>138</sup>, elucida e exemplifica a noção do que faz ou do que é um professor quando nele se pensa como um ofício. Ao narrar sua primeira experiência como professor de língua inglesa, o autor refere-se ao estrito método que tinha de seguir, com seus materiais prontos e o dever de utilizá-los e segui-los, e acrescenta: “Tinha de tudo, menos espontaneidade e alegria.” (ibid., p. 208). Precisando, por obrigatoriedade e vigilância sobre o seu trabalho, seguir o método, descreve como essas tentativas de domaçaõ – fazendo aqui referência a Jan Masschelein e Maarten Simons (2017b) – mudaram radicalmente suas aulas, e assim o autor descreve sua situação: “Atinha-me a cada detalhe do prescrito, como num rito semirreligioso de um praticante sem fé.” (ibid., p. 209). A sequência da narrativa, entretanto, é muito bonita, além de trazer relevo às discussões sobre as experiências que tornam alguém professor, que conduzem um indivíduo a esta escolha. Pois, diz o autor, “o ofício de ser professor sempre guarda a possibilidade do imponderável”, e depois de notar, até pelo olhar e estímulo de uma de suas alunas, que a constante vigilância não voltaria mais por ora, arriscou-se a voltar à sua própria forma de dar aulas, à sua resposta pessoal de como ensinar. “Senti-me, de novo, livre para pensar e preparar minhas aulas. Aulas que estavam longe da perfeição, mas que representavam uma resposta pessoal de um professor que tinha diante de si um grupo específico de alunos”. (ibid., p. 210). No início da narrativa, Carvalho conta de sua professora de inglês, ótima, que lhe deu aulas durante sua adolescência, conta também que decidiu dar aula pela primeira vez porque o ensino de línguas parecia interessante e compatível com a faculdade que ainda cursava. Destacamos, entretanto quando ele escreve que “A alegria com que ela realizava seu trabalho parecia-me um indício de que, além de útil [...], esse seria um trabalho do qual poderia extrair algum prazer.” (ibid., p. 208). E, ao final da cena, após o transcorrer de várias experiências ao longo de um ano com aquela turma de alunos, em junção com experiências mais distantes no tempo, que teve com sua ótima professora, que demonstrava satisfação alegre no que fazia, Carvalho escreve que “jamais abandonaria a profissão que o *acaso* me levou a abraçar”. (ibid., p. 210, grifo nosso). É nesse campo do acaso, da contingencialidade, do acontecimento, que se acomoda a noção de toda a experiência, incluindo a experiência de ser professor, de tornar-se professor.

---

138 Referimo-nos aqui, e nas linhas seguintes em que aparecem citações dessa obra, ao texto “O ofício de ser professor. Um acaso transformado em destino.” (CARVALHO, 2016, p. 208-210).

Mais do que uma forma de ganhar a vida, a docência se transformou para mim em um modo de existência. Como professor podia expressar quem eu era por meio das minhas escolhas, de meus gestos, de minhas palavras. Em um mundo regulamentado e padronizado, a docência sempre me pareceu um pequeno oásis no qual a irreduzível singularidade de cada pessoa poderia se manifestar. [...] ser professor é um modo de se colocar no mundo e se relacionar com as pessoas que o constroem e o renovam a cada dia. (ibid.)

Em outra bela cena da obra de Carvalho, “A recordação como formação. Experiências escolares e formação de professores” (ibid., p. 180), o autor descreve os jeitos e gestos de sua grande professora das então terceira e quarta séries, a professora Gislaine. Hoje, tendo como ofício e interesse teórico a formação de professores, Carvalho afirma que “em grande medida ignoro os processos pelos quais se formam professores com Gislaine” (ibid., p. 181). O autor tece críticas aos ideais pedagógicos inspirados em ditames da psicologia, que atribuem competências, habilidades, diretrizes profissionais ao professor, em um trabalho preciso e contornado por prescrições e previsões. Esclarece que, por outro lado, questões para ele essenciais, como “compromisso pessoal e institucional, empatia e dedicação aos alunos, senso de responsabilidade pelas crianças e pelo legado cultural no qual é dever do professor iniciá-las”, não são elas “dons pessoais”, o que, portanto, tornaria dispensável a preocupação com um processo de formação docente. (ibid.). Antes, aquelas questões essenciais, e outra mais, para o exercício do ofício de professor, são questões que elas mesmas desvelam o ofício, enquanto este é exercido. “Não o captamos como fruto de uma instrução direta, mas como subproduto de uma experiência à qual nos expomos como alunos.” (ibid., p. 181-182). Esta é a memória da experiência escolar infantil que pretendemos tratar como elemento formativo e constituinte das decisões e ações cotidianas do professor, do exercício de seu ofício.

Sabemos, por experiência – seja a de criança, seja a de adulto –, que a escola por vezes erra em seu trabalho de apresentar o mundo aos novos, de propiciar encontros, sobretudo o encontro entre gerações, e transmitir saberes por meio de uma experiência que possa ser compartilhada; e em sua precariedade, em sua ausência completa de garantias, representa para muitos, traumas, horrores, medos, ou no mínimo, um lugar continuamente desprazeroso. Observamos isso, por exemplo, na própria experiência de Benjamin com sua escolaridade, e podemos citar também um curioso trecho dos *Diários* de Kafka:

Quando penso no assunto, tenho de admitir que, em certos aspectos, minha educação muito me prejudicou. Essa recriminação atinge muita gente, mais especificamente meus pais, por exemplo, alguns parentes, determinados visitantes de nossa casa, escritores diversos, certa cozinheira em particular que por todo um ano me levou à escola, um monte de professores (que tenho de manter juntos e bem apertados na memória, senão um ou outro me escapa, mas o fato de eu os apertar tanto faz com que o conjunto se esfarele aqui e ali), um inspetor escolar, transeuntes que caminhavam lentamente, em suma, essa recriminação gira feito um punhal através da sociedade. (2021b, p. 14).

Apesar de o autor colocar diversas experiências de sua infância e juventude todas juntas em um só lugar que ele chama de educação, queremos destacar do trecho de Kafka a palavra *recriminação*. No ensaio “O que significa elaborar o passado?”, Gagnebin (2009) nos ajuda mais uma vez a pensar a palavra memória, e aqui nosso esforço é de relacioná-la à educação, ao ofício do professor e seu exercício de rememoração da própria experiência escolar infantil. Com a autora, vimos como, além de um objeto de estudo, a memória passou a ser considerada uma tarefa ética, dentre várias áreas do conhecimento, como também na educação. Contudo, uma vez que não estamos mais introduzidos em uma comunidade de vida e discurso, “em uma tradição de memória viva, oral, comunitária e coletiva”, e que experimentamos certa “caducidade das experiências e das obras humanas”, acabamos por inventar comemorações, a propósito do que não queremos nos esquecer, entre outras estratégias de conservação ou mecanismos de lembranças. Porém, “simultaneamente, jogamos fora quilos e quilos de papel, não lembramos de muitos nomes e perdemos a conta de outros tantos acontecimentos ditos importantes” (ibid., p. 97). Nesse caminho, a autora cita Nietzsche<sup>139</sup> e sua crítica a movimentos obsessivos de acumulação do passado, que em vez de conservá-lo, resulta numa paralisia do presente; e Todorov<sup>140</sup> que denuncia a “complacência em demorar-se na celebração, na comemoração do passado em detrimento do presente”. Ambos exigem certa forma de esquecimento, “uma não-permanência no ressentimento e na queixa”. (ibid., p. 98).

Nessa discussão, reinsertamos a ideia da memória e testemunho também de certa precariedade da escola, e relembremos o esforço pela lembrança, pelo gesto rememorativo, trazendo de volta para o núcleo da reflexão aquela máxima que tratamos no capítulo 2, com Adorno, a de que Auschwitz não se repita, como a primeira de todas as tarefas para a educação. Auschwitz, a propósito, apresenta-se como um símbolo representativo de mais

139 *Segunda consideração intempestiva*. trad. Marco Antônio Casanova, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.  
140 *Les abus de la mémoire*. Arlea, 1995.

tantas atrocidades que assistimos contra a humanidade; e a ideia de que aquela experiência não se repita aponta para essas demais experiências, diferentes, porque únicas, e semelhantes, porque também atroz, experiências de desumanidade; porque, ainda que na história não possa haver nenhuma repetição idêntica, há muitos outros acontecimentos semelhantes, tão inaceitáveis e inomináveis quanto. Logo, há um dever no ofício do professor que se lembra, que se recorda, tanto de seu próprio passado quanto do passado mundano que tem de apresentar aos seus alunos e alunas.

Seguindo as argumentações de Gagnebin, amparadas nas reflexões também de Adorno, há uma relação muito clara entre culpabilidade e vontade de esquecimento. O autor assim escreve: “Antes de tudo, o esclarecimento a respeito do acontecido deve trabalhar contra um esquecimento que, de maneira demasiado fácil, se torna sinônimo da justificação do esquecido” (apud GAGNEBIN, 2009, p. 101)<sup>141</sup>. Gagnebin nota que a palavra que Adorno usa na resistência contra o esquecimento, não é a memória ou lembrança, mas o esclarecimento. A palavra esclarecimento (*Aufklärung*) está relacionada também a um uso cotidiano e ligado ao pedagógico, à explicação, e ao trabalho empenhado por professores. É o esclarecimento que pode atuar contra aquela recriminação vista como exemplo no trecho de Kafka, retirar-nos do “enclausuramento fatal do círculo vicioso da culpabilidade, da acusação a propósito do passado”, pois nesse lugar “não é mais possível nenhuma abertura em direção ao presente” (GAGNEBIN, 2009, p. 102).

No que jaz esquecido no professor, de sua experiência escolar de infância, podem ser encontradas recriminações daqueles que dela participaram – como bem descreveu Kafka, pessoas diversas, que vão desde os transeuntes com quem cruzava no caminho até a escola, passando por aquela que o acompanhava até lá, e mesmo os escritores dos livros que teve de ler, todas elas e outras mais, em meio aos professores, que muitas vezes julgamos como os maiores responsáveis pela educação –, acusações sobre pessoas ou situações que tornaram suas experiências péssimas, ou ruins, ou dignas de esquecimento. Kafka, em trecho semelhante ao que citamos acima, em que o autor repete o tema em registros muito parecidos, por se tratar de diários, escreve assim: “Com frequência reflito sobre isso e dou livre curso aos meus pensamentos sem neles me imiscuir, mas sempre concluo que minha educação me arruinou mais do que sou capaz de compreender.” (2021, p. 17). Além da clara crítica às suas

---

141 Adorno, Theodor W. “O que significa a elaboração do passado?”, in: *Gesammelte Schriften*, vol. 10-2, Frankfurt/Main, 1997, p. 568. Tradução de J. M. Gagnebin.

experiências com a educação, nesse trecho específico ele acrescenta a fórmula “mais do que sou capaz de compreender”. É como se houvesse, primeiro, uma certeza dos prejuízos de suas experiências educativas (incluindo a doméstica, que o autor também menciona pela figura dos pais), mas também, um desconhecimento, um esquecimento do prejuízo, e uma recriminação, nas ruínas que se fizeram nele pela experiência infantil de ser educado em uma sociedade, que se comporta tal como um punhal girando, através do qual ela se impõe. Com isso, a exigência de memória do professor no exercício de seu ofício “não é um apelo a comemorações solenes”, mesmo porque não pretendemos romantizar e experiência da escola, ou contaminar de uma doença de nostalgia a lembrança da vida escolar; sabemos de sua precariedade e de seus prejuízos. Trata-se muito mais de “uma exigência de análise esclarecedora que deveria produzir – e isso é decisivo – instrumentos de análise para melhor esclarecer o presente” (GAGNEBIN, 2009, p. 103).

A memória infantil dos professores pode iluminar o espaço escolar cotidiano, esclarecer os professores nos gestos, escolhas, maneiras de seu ofício; ela pode estimulá-lo a reproduzir uma prática antiga, tradicional, que viveu quando aluno, e o marcou, tornou-se para ele experiência; a recorrer ao mesmo material que manuseou na infância, à mesma obra de literatura que leu, até as velhas cartilhas, por vezes colecionadas, ou simplesmente empilhadas em velhos armários de escolas antigas; e essa escolha pode muito bem conviver com os ditos inovadores materiais em aulas de informática ou coisas do tipo. Do mesmo modo, o professor pode reagir de maneira completamente oposta, diante de algumas atitudes de seus alunos, daquelas que experimentou com seus professores; pode investir-se de brandura, na lembrança de seus professores rígidos e distantes; pode adotar uma relação de cumplicidade e fazer-se uma figura notória em seu grupo, no esquecimento que guarda de seus professores insípidos, que podem até ser mantidos “juntos e bem apertados na memória”, de tão semelhantes. Há, portanto, um trabalho de esclarecimento no presente, que mobiliza passado e presente nessa tentativa de compreender e decidir-se pelo caminho melhor, em cada situação, trabalho que é conduzido pela rememoração – não comemoração –, pela tentativa de escavar e encontrar materiais que dizem não só das camadas e do tempo que o detiveram ali, naquela lembrança, mas do que querem nos dizer hoje, no rememorado do hoje em que foram encontrados, suas significâncias e mesmo precárias respostas ao presente.

Recuperando as reflexões fundamentais de Carvalho (2013; 2016) acerca das matrizes teórico-conceituais que, em vários sentidos, regem o trabalho escolar desconsiderando a

experiência que ali se passa, e no caminho de quererem definir fora de contexto – por meio de razões científicas – o trabalho formativo, são esquecidas de que um singelo acontecimento escolar tem alto valor formativo para um sujeito, e para outro, o será outro gesto, outro acontecimento, a assim se tece uma rede inextricável de possíveis acontecimentos formativos. Assim, gostaríamos de pensar e apresentar para discussão, uma matriz poético-conceitual para a escola – se possível for formular dessa maneira – para orientar o trabalho dos professores, o trabalho escolar. Nela está abrigado o princípio da experiência, a experiência coletiva de pertencer a uma escola específica, de pertencer a um mesmo grupo, feito de pessoas que também possuem suas próprias experiências e, todos juntos, comungam com aquela experiência coletiva de pertencer a uma comunidade. O sentido poético a orientar o trabalho está na raiz da palavra poético, que já discutimos, o sentido de criar, o ato de criação, portanto a possibilidade e a abertura da história, como vimos em Benjamin e Gagnebin (2012a). Um trabalho escolar que se oriente pela *poiesis* e pelo *poiein*, pressupõe os gestos e maneiras de ver o que se faz ali, partindo da experiência de ser humano, e de poder, em sua dignidade, criar coisas, fazer coisas, que podem ser novas, que ensejam a novidade tal qual se opera nos novos que ensinamos. O sentido poético também torna público o que a escola faz, expõe as criações de sua comunidade, de seus alunos e alunas, trazem aos olhos seus registros, suas produções, sejam os saraus, as publicações de textos, as exposições e festas; e nesses gestos, mesmo comemorativos, que a escola (já!) faz, há também um trabalho de rememoração e homenagem, em sua clássica compreensão de não querer deixar que a memória em torno de algo se perca.

Uma ideia de escola pautada no ato de criação, é ter a consciência de que ali é um lugar de experiência e, como toda experiência, de alta capacidade formativa, na mesma medida em que é da ordem do incontrolável, improgramável. É uma forma de conceber e atuar na educação, sabendo que essa possível matriz poético-conceitual deve incessantemente conviver com quaisquer outras matrizes, que estão sempre a dirigir determinadas questões que se passam nas escolas, sejam elas políticas, sociológicas, filosóficas, psicológicas etc. A poesia deverá conviver com a precariedade, com a domaçaõ, e tensionar a instituição e sua experiência. Por isso, das memórias que enquanto professores se pode ter a respeito da escola – ainda que, como Kafka, tantas vezes dela saímos prejudicados – há uma memória comum de que lá algo se passa, que em nossas memórias tenras se misturam, e, por qualquer motivo, nos fazem voltar a ela, à escola, continuar com as criações que ali começamos quando crianças.

Qual trabalho seria tão rememorativo do que observar e ensinar uma criança a ler, ou iniciá-la em qualquer outro aprendizado? Como esse exercício não nos faria, pelo caminho, lembrar de nossa própria experiência com aquele aprendizado? Esse contato intergeracional, que favorece a memória do professor acerca de suas próprias experiências de aluno, é um dos princípios mais importantes para a educação escolar.

## 5.2. A narrativa da experiência escolar como elogio da escola e defesa do humano

*[...] estas páginas têm por objetivo ser um  
testamento de esperança. [...] para recuperar  
nossa consciência coletiva do espírito de  
comunidade que está sempre presente quando  
estamos ensinando e aprendendo de verdade.*

bell hooks<sup>142</sup>

Certa vez, um aluno do 4º ano do ensino fundamental me indagou em meio à aula: “professora, é legal ser adulto?”. A pergunta foi atravessante, pois, ainda que por um momento breve, fez-me parar e voltar por sobre o tempo que havia passado, e pensar sobre a minha infância. Quando me pergunta se é bom ser adulto ele também me faz olhar para como era, para mim, aquela condição de criança, a única que até então ele conhecia por experiência. Não apenas esse singelo exemplo, mas invariavelmente toda sincera e atenta conversa entre crianças e adultos é marcada por esse necessário movimento empático que perguntas infantis sugerem, obrigando o adulto a voltar ao modo de pensar infantil, ainda que para em seguida procurar convertê-lo ao pensar adulto, educá-lo, conduzi-lo, corrigi-lo. Mas, antes, sempre há um convite primeiro ao pensamento infantil, que é a própria linguagem daquele que ainda está

---

142 In: *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, 2021, p. 29. Nessa obra, a autora compartilha suas experiências com a educação antirracista e formação de educadores, com ênfase na necessidade de resistirmos contra “a perda do sentimento de comunidade” e “de um sentimento de conexão e proximidade com o mundo além da academia” (p. 28). Nesse livro, o “propósito é dar meu testemunho de modo a desafiar a noção predominante de que é muito difícil estabelecer conexões – o que não é verdade. [...] Quero que professores e professoras apaixonados se deleitem com um trabalho bem-feito, para inspirar estudantes que estão se preparando para lecionar.” (p. 23).

em busca da linguagem – o *infans* – a provocar a memória daquele que já detém a linguagem, fazendo-o se lembrar de como era quando ele ainda procurava as palavras. Esse movimento empático de voltar ao modo de pensar infantil para refletir sobre a criança que está ali diante dele, em cada aluna e aluno seu, pode ocasionar um importante processo formativo para o professor; e, por vezes, a ligação entre adultos e infantes acontece por meio das histórias. Adentramos os novos no universo da linguagem contando-lhes histórias, narrando o mundo que temos a apresentar. Mesmo para introduzir novos vocábulos, apresentar e explicar o sentido de novas palavras, recorreremos a narrativas e imagens sobre tais palavras.

Nossa pesquisa procurou explorar o potencial formativo da disposição para narrar cenas da experiência escolar, sobretudo aquelas vivenciadas enquanto aluno, por um professor. Como proposta de reflexão autoral e problematização do debate sobre a experiência no campo da educação, pretendemos chegar à ideia de *narração da vida da escola*. Narrar a vida da escola, ou seja, exercer – e, se para tanto for preciso, despertar! – a “faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012a, p. 213). Intercambiar as experiências escolares e, nesse gesto, *comunicar a escola*, dar-lhe existência e continuidade histórica *pela palavra*. Nossos estudos sobre Walter Benjamin, à procura de aproximações e interlocuções com o campo educacional, em seus escritos sobre os temas da experiência e da narração, incentivaram-nos à ideia de *narrar a vida da escola*, narrar a experiência pelo futuro da escola, transmitir o valor da experiência escolar pela narratividade que ela contém e suporta nos meandros de sua cultura, língua, tradição e autoridade que lhe são exclusivas. E, embora a experiência, da qual se narra, ocupe uma dimensão etérea e incalculável, carrega em si o potencial elucidativo do sentido da escola e da educação como princípio humano, seja em pequenos gestos ou singelos objetos colecionados do cotidiano, e que ocupam nossas memórias. Ousando uma percepção benjaminiana da experiência escolar como um conjunto espaço-temporal singular que ainda poderia abrigar aquelas condições de artesanidade, comunidade e saber prático, necessárias à realização da experiência (GAGNEBIN, 2012) e já extintas em outras instâncias de nossas sociedades modernas, nossa hipótese da narração da experiência escolar coloca-se como potencial ação geradora da tradição e da autoridade exclusivas à educação, elementos dos quais esta não pode abrir mão, pela peculiaridade de sua natureza (ARENDRT, 2009), permitindo-nos pensar ou que seja vislumbrar (lançar uma luz tênue) o futuro da escola. Nosso intuito “não é o de salvaguardar uma velha instituição, mas de *articular um marco* para

a escola do futuro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b, p. 29, grifos nossos), a partir de uma transmissibilidade dos gestos, da cultura, dos saberes escolares; transmissibilidade possível pela experiência da narrativa, pois “Ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos.” (BENJAMIN, 2012a, p. 220).

Encontramos outra inspiração à ideia de narração das experiências escolares no livro de ensaios e memórias de Carvalho (2016). Destacamos, desta vez, o texto “Os CEFAM e a formação virtual. Um experimento memorável em formação de professores”. No ensaio, o autor nos apresenta uma breve e bonita passagem sobre a história dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), “até hoje tidos como uma das mais interessantes experiências em formação de professores neste país” (ibid., p. 133). Descrevendo-o pelas marcas singulares que constituíram essa experiência do Cefam no estado de São Paulo – desde o recrutamento dos professores, passando pela estrutura curricular em período integral, os estágios, até a medida democrática de acesso ao contemplar os alunos com bolsas de estudos –, Carvalho convida-nos a “voltarmos nossas atenções para algumas de suas características e propostas. Não por nostalgia de tempos passados, mas a fim de vislumbrar as razões que o tornaram uma experiência singular” (ibid., p. 133-4). Diante do argumento para o fechamento desse programa da Secretaria Estadual de Educação, defendendo que a formação de professores deveria ser feita no ensino superior, Carvalho reage pondo em dúvida a ideia, a princípio incontestada, de que “os professores que temos formado nas universidades [...] sejam mais bem preparados para o exercício do magistério do que as gerações de professores formados nos Cefam” (ibid., p. 133). Além da noção não nostálgica do autor em seu exercício de voltar o olhar para uma experiência passada, importa igualmente ressaltar seu posicionamento sobre a formação virtual de professores, proposta pelas apologias que reduzem o ensino escolar aos ideais de desenvolvimento de competências e habilidades. Ao concluir, em defesa da formação de professores concebida como uma experiência – mais do que uma disseminação de competências técnicas e habilidades profissionais, cuja potência formativa se estabelece em termos culturais, políticos e afetivos, e que deve ser compreendida como uma possibilidade a ser sempre criada –, Carvalho traz à memória o curso do Cefam como uma das experiências das quais “exaurimos o alimento para continuar lutando para formar as novas gerações” (ibid., p. 135). É dessa forma que pretendemos sustentar a importância de narrar a vida da escola: da evocação e intercâmbio das experiências mais interessantes, da rememoração e recordação que procurem reencontrar

os sentidos e a dignidade da educação escolar, recolocando as mesmas questões em busca de novas respostas que atendam ao presente momento, que aproveitem as oportunidades sempre recolocadas pela emergência de cada nova crise.

No livro *A pedagogia, a democracia, a escola* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014), os autores destacam inclusive a atenção ao tempo presente, como uma das formas para podermos resistir à finalidade instrumental atribuída à escola. Partindo de um excerto<sup>143</sup> de *Rua de mão única*, de Benjamin, os autores escrevem sobre a comparação que o autor faz do caminhar e da cópia, com as distinções do voar e da leitura, seus pontos de vista diferentes. Escreve assim Benjamin:

A força com que uma estrada de campo se nos impõe é muito diferente, consoante ela seja percorrida a pé ou sobrevoada de aeroplano. Do mesmo modo, também a força de um texto é diferente, conforme é lido ou copiado. [...] porque o leitor segue docilmente o movimento do seu eu nos livres espaços aéreos da fantasia, ao passo que o copista se deixa comandar por ele. (2022, p. 14).

Em alusão da imagem do professor como a do viajante, e a do que caminha, os autores elucidam vários sentidos desse gesto, atribuindo o caminhar tanto ao ato revolucionário quanto ao “e-ducativo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 41). O primeiro sentido é compreender o caminhar como uma experiência, pois coloca o sujeito em movimento e o expõe ao caminho, desloca seu olhar e o faz ver outras coisas; e esses movimentos e cenas novas nos transformam. Caminhar também está relacionado à certa autoridade. A experiência no caminhar faz com que o caminho se coloque diante de nós com alguma autoridade, pois “o caminho comanda nosso olhar e nos apresenta a realidade em suas diferenças.” (ibid., p. 43). A dimensão educativa, que os autores relacionam a essa reflexão de Benjamin sobre o caminhar (e o gesto da cópia de um texto, que se difere da atividade de leitura –, pois esta é a equiparação que Benjamin faz entre caminhar e copiar, voar e ler), pode ser vista como uma “atividade paradoxal: estar sob o comando de algo que não nos foi dado, mas está prestes a sê-lo, algo que será apresentando apenas *no decorrer* do caminho.” (ibid., p. 46, grifos nossos). Por isso as metas não têm muita função no ofício do professor, no sentido da finalidade instrumental da escola, da expectativa por resultados mensurados quanto às

---

143 O fragmento de *Rua de mão única*, citado pelos autores, é o “Produtos da China” ou “Mercadoria chinesa” (BENJAMIN, 2012b, p. 14; 2022, p. 13).

aprendizagens, pois o processo educativo é uma caminhada, uma experiência.

Neste sentido, a investigação e-ducativa não aspira a ter ideias ou conhecimentos, nem a tornar-nos mais conscientes através de certa tomada de consciência, mas é, antes, um modo de investigação que abre um espaço existencial e-ducativo: um espaço concreto de liberdade prática. [...] Nessa investigação, o saber não está dirigido a compreender (melhor), mas a esculpir, isto é, fazer uma incisão ou uma inscrição concreta no corpo que transforme o que somos e como vivemos. (ibid., p. 47).

Nossa pesquisa, portanto, ao final, observa o despontar de uma proposta, ou, o delineamento de um conceito que sugere uma ação: *narrar a vida da escola*, narrar a escola como o caminho que percorremos. Queremos propor a ideia de acionar a narratividade da experiência escolar como um dentre outros possíveis gestos elogiosos nessa defesa que se pretende fazer da educação, enquanto questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017b; LARROSA, 2017b). Esse intercâmbio de estudos e publicações de Larrosa e Masschelein e Simons, apresenta-nos essas duas ideias, que aqui queremos aproximar, a ideia de defesa e a ideia de elogio da educação e da escola. Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons descrevem “a sorte da escola, ao longo da história, [de] ter escapado da censura definitiva por juiz ou júri ou de ter sido privada de seu direito de existir” (2017b, p. 9), por ter sido alvo de esforços correcionais, submetida a programas de ajuste para que se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos e projetos prontos, externos à sua natureza. Conta ainda que, a partir da segunda metade do século XX, a própria existência da escola foi questionada pelos radicais defensores da “desescolarização”, tendo em Ivan Illich o mais famoso nessa argumentação, de que “as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional” (ibid., p. 9-10).

Para Masschelein e Simons, entretanto, é justamente num tempo em que muitos condenam a escola e seus fazeres desajeitados para com a lógica moderna, “que o que [ela] é e o que ela faz se torna claro”. Ademais, as investidas contra a escola originam-se de um “antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais”: a de oferecer “tempo livre” e transformar conhecimentos “em bens comuns, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo” (ibid., p. 10, grifo dos autores). Na constatação dos autores de

que a escola é uma invenção histórica, reconhece-se, logo, que ela pode desaparecer, contudo, pode também, renascer, se restaurar. Precisamos reconhecer no presente essa necessidade e possibilidade de restauração. Uma refiguração da escola passa, também e em primeiro lugar, por certa defesa de sua natureza, de oferecer tempo livre para reunir os jovens em torno de coisas comuns, coisas a serem disponibilizadas à nova geração. Tal defesa – pelo futuro da escola – trata-se de uma questão pública, na qual os autores não assumem uma voz de advogados especializados, mas de porta-vozes interessados, posição que também ocupamos.

Antes de adentrarem nas reflexões a respeito da questão *o que é o escolar?*, os autores relacionam uma série de acusações, demandas e posições contrárias que a escola enfrenta hoje. Sumariamente, são elas: a alienação – que acusa a escola de não ser “mundana” o suficiente, de oferecer letra morta e incompatível com a realidade que os alunos têm e terão de enfrentar fora dela; a consolidação de poder e corrupção – que vê na escola uma reprodução da desigualdade, pois pode ser cooptada por aqueles que têm a ganhar com o *status quo*, portanto a escola é uma invenção do poder; a desmotivação da juventude – que, em valor ao entretenimento, acusa-se a escola de ser essencialmente conservadora, estagnada, e inflexível, pouco atraente aos jovens nas novidades de seu tempo; a falta de eficácia e empregabilidade – esta, como escrevem os autores, é “a acusação do tribunal econômico” (ibid., p. 17), cuja premissa é demandar da escola um valor agregado do que ela produz, no sentido de sucessos mensuráveis de aprendizagens e níveis altos de empregabilidade; e a demanda de reforma e a posição de redundância – apresentadas pelos autores como vertentes de reforma centrada no trabalho individual, com o objetivo de otimizar a aprendizagem considerando o aluno individualmente, ou voltada aos ideais de reinstalação da escola clássica ou tradicional, sendo ambas propostas redundantes, pois, o alcance de qualquer desses objetivos torna a escola dispensável. Para os autores, o que importa pensar é o que faz uma escola ser uma escola e por que seu valor está em si mesma, não produz um valor agregado, e, por isso, merece ser preservada.

Essa defesa da escola passa, portanto, como porta-vozes educacionais e não como advogados tratando de direitos estritos – tal como afirmaram os autores –, por uma série de descrições em busca daquela compreensão do que é, afinal, uma escola, e o que ela faz. Nosso intuito não é esgotar o conteúdo inextricavelmente reflexivo da obra, mas levantar alguns comentários que interessam à nossa proposta de narração da vida da escola. No capítulo segundo da obra de Masschelein e Simons (2017b), a escola é apresentada pelas questões que

os seus fazeres evocam, das questões de que se trata o que é feito na escola. Brevemente: O escolar é “uma questão de suspensão” – como invenção política da pólis grega, a escola atua na suspensão de uma ordem desigual natural: a democratização do tempo livre. A suspensão, portanto, é no sentido de tornar temporariamente algo inoperante, tirá-lo da produção; “uma questão de profanação” – refere-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, é algo que foi corrompido ou expropriado, e se tornou público; “uma questão de atenção e de mundo” – orientar os alunos para o mundo, estimulá-los à atenção ao mundo, em um movimento de saírem de si mesmos, transcenderem a si mesmos em direção ao interesse pelo mundo; “uma questão de tecnologia” – de natureza experimental, as tecnologias escolares servem para tornar possível apresentar o mundo de maneira atraente, não têm o sentido de técnica, reproduzível indefinidamente, servem antes para permitir que o sujeito exerça influência sobre si mesmo, induzindo à atenção e interesse pelo mundo; “uma questão de igualdade” – tem a ver com a experiência da potencialidade, a escola coloca todos no mesmo ponto de partida, com o pressuposto de que todos os alunos têm igual capacidade. A igualdade do aluno é uma hipótese prática, não uma certeza científica, que alguém se esforça para verificar enquanto leciona; “uma questão de amor” – pois, é o amor ao mundo que gera interesse e atenção nos alunos, e é o amor aos alunos que define a dedicação do professor ao grupo, atitude que, por sua vez, pode gerar amor nos alunos pelo mundo, quando lhes falta; “uma questão de preparação” – portanto, produtividade ou empregabilidade devem ser neutralizadas, a preocupação da escola está na preparação em si mesma, um tipo particular de aprendizagem que envolve praticar e estudar, sem uma finalidade imediata; “uma questão de responsabilidade pedagógica” – não sendo, assim, o tempo livre um tempo para satisfazer necessidades individuais e desenvolver talentos, mas para se empenhar em algo do mundo, mais importante do que as necessidades pessoais, talentos ou projetos, a responsabilidade do professor é a de libertar o aluno de todas as habilidades que atribuem uma função imediata, para estimular o interesse por tantas possibilidades que há.

A defesa elaborada por essa singular obra de Masschelein e Simons (2017b, p. 105-154), aborda, ainda, nos capítulos seguintes, tentativas de domaço da escola – por meio de sua politização, pedagogização, naturalização, tecnologização, psicologização e popularização – e domaço do professor, através da profissionalização e flexibilização, como vimos no ponto anterior, com Catani (2003a) e Carvalho (2013). Esta é uma reflexão à qual

pretendemos assomar nosso trabalho, que procura em gestos deixados para trás, esquecidos, e até desvalorizados, caídos em desuso, possíveis cenas a serem narradas em elogio da escola (LARROSA, 2017b). Marcada por seu valor intrínseco, como o lugar primordial para o encontro entre gerações, defender a escola é também fazer uma defesa do humano, do futuro humano, pois na escola encontramos-nos com o mundo e sua mundanidade, com o mundo e a ação dos humanos sobre ele – ainda que pelas páginas de um livro –, portanto, um lugar em que os direitos humanos e os direitos do mundo (que queremos chamar também por natureza) podem ser conhecidos e, tentativas de sua preservação – do humano e da natureza –, de preservação de sua dignidade, podem ser imaginadas.

*Narrar a vida da escola no sentido de apresentá-la* (e não idealizá-la) em toda sua dimensão temporal improdutiva de *skholé*, de adiamento, de conexão com o tempo da infância, daquele que ainda não produz, que ainda não alcançou o tempo de empenhar sua força de trabalho na sociedade capitalista – ainda que esse tempo esteja logo ali, na mira do mercado de trabalho e do empresariado que sequestram e reduzem toda a experiência formativa que a escola pode representar para a infância a uma corrida pelo preparo e aquisição de determinadas competências e habilidades para um amanhã, que mesmo sendo apresentado como incerto e tomado por rápidas transformações, não deixa de ser, contudo, um futuro descrito, dado e determinado como incerto.

*Narrar a vida da escola no sentido de conservá-la*, em um ato de transmissão dos saberes e fazeres escolares, na convivência e intercâmbio de experiências entre velhos e novos mestres, entre professores experientes e iniciantes; como um ato de combate aos discursos que, ao se apropriarem da educação pela lógica instrumental, constroem a ideia do fracasso escolar, de onde será inevitável a saída, a não ser pela mercantilização e privatização do modo de ser da escola, e conseqüente desvirtuação de seu sentido. Conservar a escola pela discussão e reflexão compartilhada por seus agentes sobre os elementos cotidianos de sua cultura, o dia a dia do trabalho, as experiências passadas em cada grupo.

*Narrar a vida da escola no sentido de pensar sobre ela e de lembrar-se dela*, de evocar pensamentos a seu respeito de dentro dela, a partir das experiências que nela se passam. Narração da escola enquanto

exercícios de pensamento, no sentido de “trazer ao mundo” aspectos da escola, do estar na escola, do ordinário da escola, de uma memória escolar

em suas atualizações, do *chiaroscuro* no cotidiano escolar, do repetitivo na escola, enfim, de tudo o que a compõe e a faz existir como lócus para o espaço e o tempo livres. (RECHIA et al., 2017, p. 10).

*Narrar a vida da escola* no sentido de *fazê-la existir*, de *trazê-la à vida*, de materializá-la pela palavra, de tecê-la em uma rede de narrativas, de histórias que se encontram, se cruzam, se tensionam e se completam, de apresentar o que se passa na escola, não apenas para tornar os eventos conhecidos, mas também para conferir-lhe autoridade. Narrar como arte de apresentar:

E a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação e, neste sentido, ela traz este algo para a vida. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015 apud RECHIA et al., 2017, p. 10).

Admitir o fracasso da institucionalização da escola como bem público é o primeiro passo das ações que a entregam ao mercado capitalista, a transformar radicalmente em produto o que um dia se constituiu como direito. Nosso olhar batalha na busca pelo prolongamento no tempo da existência da escola como direito, ao defendermos a transmissão de suas formas e conteúdos pelas narrativas de *elogio*, à semelhança da proposição de Larrosa (2017b). Ao retomar a origem latina (*elogium*) e grega (*elegeíon*) do termo, sua raiz indo-europeia (*leg*) que remete a uma inscrição feita sobre uma tumba ou sobre uma imagem com a intenção de louvar ou elogiar o defunto ou o personagem, seu parentesco semântico com “epitáfio” (*epí*, “sobre”, *táphos*, “tumba”) e etimológico com “elegia” (composição poética para lamentar a perda de algo ou de alguém), abre-nos a ideia de caminhar entre o elogio e a elegia, de “pensar o lugar da escola, ou melhor, o que compõe uma escola, num mundo que parece se preocupar apenas com sua função ou sua dissolução. Em certa medida, a provocação de Larrosa é esta: elogiar a escola também pode ser *cantar* o seu fim” (RECHIA et al., 2017, p. 11, grifo dos autores). Assim como na história hassídica, podemos narrar sobre o quanto já nos esquecemos da escola, de seus caminhos, fórmulas e mistérios, de como o fogo se apagou e não sabemos acendê-lo outra vez. Entre elogio e elegia, narrar sobre o que nos lembramos e daquilo que já deixamos para trás.

Queremos compreender a escola em sua morada em nós, compreendê-la por meio da língua que nos habita, e não no corrente sentido das palavras, mas em sua semelhança com o

mundo escolar e na característica do encontro intergeracional que lhe é típico; na sua proximidade de nosso cotidiano, em que os novos e seu futuro se colocam como uma exigência. Falar da escola por parábolas, e apresentar a escola como parábola do mundo, pois “A palavra foi-nos dada como parábola, não para nos afastar das coisas, mas para mantê-las próximas de nós, mais próximas, como quando reconhecemos num rosto uma semelhança, como quando uma mão nos toca de leve” (AGAMBEN, 2018, p. 57). Pensamos na ação de *parabolar* em determinada defesa da escola, dizer a quê ela se assemelha, dizer o quanto ela está próxima de nós, bem como a nossa infância. “As parábolas, de acordo com um módulo retórico cultivado na Antiguidade, são um discurso cifrado para impedir que seja compreendido por quem não deve compreendê-lo; todavia, ao mesmo tempo exibem o mistério em plena luz” (ibid., p. 47). Nossa pesquisa pretende estimular o ato de narração por meio da escrita, reconhecendo o ato de escrever como uma atitude para com o tempo, como uma ação do presente que testemunha o passado, o vivido, as marcas de uma experiência, buscando recuperar a mística da experiência, investigar o mistério do passado que nos constitui hoje. Pois, uma singela apresentação de uma cena de memória, ganha outros sentidos e nuances, primeiro para quem a narra, e então para quem ouve ou lê, na partilha de uma experiência em um ato que se pretende poético e de resistência, no sentido de *poiein* – de produzir, de criar; e, enquanto gerado, é marcado pelo ser que resiste no ato de criação, que impõe sua maneira no gesto de expressão, tal como a tenaz marca a matéria amolecida no fogo. Segundo Agamben, “É decisivo que a obra resulte sempre de uma dialética entre esses dois princípios intimamente unidos”, poético e resistência. (ibid., 2018, p. 69).

Coube-nos nesta pesquisa, por meio de narrativas de memória, uma tentativa de empregar o método benjaminiano de escovar a história das experiências escolares a contrapelo, de encontrar os rastros deixados, inexplorados, em uma atitude de rememoração “que, em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras” (GAGNEBIN, 2009, p. 55). Assumir a tarefa do narrador, do historiador, do contador das histórias que deveriam transmitir o que a tradição oficial ou dominante justamente não recorda. Todavia, buscamos ainda respostas para a mesma pergunta – o que nos faz professor? –, questão essa que se volta para o passado, que cultiva uma atitude para com o passado e para com o tempo, buscando a centelha primeira do

amor pela escola, do que nos move, a despeito de todas as suas crises, à escolha de voltar a ela, de defendê-la, de (re)construí-la continuamente, de encená-la na formação de professores, de estudá-la por meio de suas histórias. Alguma resposta poderia ser, como tentativas daquele exercício de evocação do mistério (AGAMBEN, 2018), de testemunhar as mais tenras relações com a língua e o gesto de escrever, de experimentar a escrita como contemplação, e de contemplar a escola por meio da escrita, por meio da língua que registra uma memória.

## REFLEXÕES FINAIS

### SER PROFESSORA É TAMBÉM UMA EXPERIÊNCIA DE SAUDADE DA ESCOLA

*Acerca da experiência com a pesquisa*

*O mais interessante é que não se trata de textos de há muito planejados que encontram o seu lugar junto dos outros, mas quase sempre de peças cuja ideia me surgiu pouco antes de me pôr a escrevê-las.*

Walter Benjamin<sup>144</sup>

O trecho acima pode ser lido como um comentário bastante animado de um autor em face de sua produção, de uma produção ainda em processo de feitura. Benjamin escreveu essas palavras em uma carta para Gretel Adorno, contando a respeito de seu envolvimento e processo criativo com as peças de *Infância berlinense*. Identifiquei-me, surpresa, com a descrição do fenômeno muito semelhante ao que se passou comigo, o surgimento e relampejar da ideia (ou melhor, da lembrança) e, logo então, escrevê-la. Quanto às cenas da minha experiência escolar, algumas estavam ali – em meu pensamento – como em uma lista de títulos a desenvolver. Mas a experiência de escrever cada uma, era um acontecimento simultâneo, recordar e escrever. O fascínio da escrita que se lembra. A persistência de uma saudade de escola que o trabalho de professor não esgota.

Encaminhar-me para o encerramento da pesquisa, para o término da redação da presente dissertação, envolveu quase tamanho desafio quanto o de iniciá-la. Enquanto ao começar, não sabia muito por onde, encerrar passou-se da mesma forma. Onde alinhar o último ponto e cerzir um trabalho que reuniu tantas tramas? Desafiadora igualmente é a

---

144 Em correspondência com Gretel Adorno, em agosto de 1933, a propósito da obra *Infância berlinense: 1900*. in: BENJAMIN, 2022, p. 138.

despedida, pois se iniciei permeada por uma insegurança de até onde a pesquisa me levaria, encerrá-la dizendo para mim mesma, cheguei até aqui e este é o ponto final, gera o mesmo mal-estar do inseguro. Pois, o quê então faremos com isso, o que virá depois, ou ainda, o que será feito disso tudo que aprendi, conteúdos sobre os quais me movi, reflexões que teci arduamente, por vezes, outras, com fluidez contente. São questões que movem, até mesmo, a escrita desses parágrafos finais, dessas últimas considerações em torno do curso que me propus a caminhar: pensar sobre a experiência escolar e sua potencialidade de ser vertida em narrativas, na companhia dos textos de Walter Benjamin. Caminhei com um autor ao qual também fui me afeiçoando cada vez mais, em que pese o compromisso intelectual com o qual tratamos sua obra, bem como o que é notoriamente sabido a respeito da adesão de muitos a esse autor por um viés emocional, dada sua existência comumente situada entre a melancolia e a tragédia. Afeiçoei-me, contudo, pela proximidade que de seus escritos tomei e pela comovente abertura da história em sua obra, a possibilidade de um tempo redimido do futuro pelo que o passado torna vivo na experiência, uma escolha conceitual que foi se consolidando como uma relação de afeto intelectual, cuja proximidade com os escritos, correspondências, seus comentadores e as notas biográficas foram encontrando espaço em minha experiência pessoal e reflexividade em minha própria existência.

O projeto desta pesquisa partiu basicamente do ensaio benjaminiano de 1936, *O contador de histórias*, mas o aprofundamento e busca por aprendizado da vida e obra do autor, levou-me aos textos de *Rua de mão única* e *Infância berlinense*, que foram então os primeiros a suscitarem as narrativas que reuni no quarto capítulo. As narrativas vieram, a princípio, em um ímpeto, em um querer escrever urgente, surgiram como em uma experiência de quem diz, “Também escreveria sobre minhas experiências de infância, minhas lembranças de escola”. Embora, seja importante compartilhar, que a primeira das narrativas foi escrita alguns anos antes do Mestrado, em uma experiência escolar enquanto professora, com as alunas e alunos em uma turma de 5º ano, fruto de um estímulo à turma que tinha a tarefa de se lançar em uma produção textual de crônicas, para nosso estudo de Língua Portuguesa. *Sobre pingos e bolinhas*, portanto, ficou guardada, tal como a semente com a qual Benjamin ilustra a narrativa, e que depois de muito tempo foi capaz de mostrar suas forças germinativas. A partir dessa primeira experiência, adormecida, a leitura dos textos aforísticos benjaminianos despertaram um novo prazer, e mais ainda, o reconhecimento de uma capacidade de escrever sobre parte do esquecido, de pensar sobre o que não está à superfície, escavar, mergulhar, e

me valer de todos esses verbos que podem ser associados ao gesto de quem rememora. Capacidade que todos têm, a propósito, cujo desenvolvimento depende tão somente – ainda que não seja simples – da vontade.

Logo, a principal reflexão que esta pesquisa marcou, na experiência de quem sobre ela se debruçou, é a da lembrança da escola, o quão perto e o quão longe ela se situa, no movimento pendular da memória, na prática docente cotidiana. Por vezes, tomamos tal decisão em sala de aula, sobre um tema, a escolha de um material, de uma obra, ou até – o que pode parecer simples, mas não é – sobre a configuração da mobília, a disposição das carteiras; e o decidimos tendo clareza de uma lembrança, com um registro consciente da memória do que vivemos, seja na infância, seja enquanto professores, e por isso acreditamos ser uma boa escolha. Porém, são diversas também as vezes em que pautamos nosso trabalho em cenas esquecidas, guardadas na memória, que podem, talvez, serem acessadas, virem à lembrança, serem rememoradas. Há também as memórias involuntárias, que, por vezes, nos pegam de surpresa, depois do ato, após a tomada de decisão, como quando, por exemplo, voltamos para casa chateados, ou felizes, reflexivos sobre o dia de trabalho, sobre as aulas daquela manhã ou daquela tarde, e, pensando, percebemos, que agimos como agimos porque antes, lá atrás, há muito ou pouco tempo, vivemos experiência parecida; e então damos conta do quanto nos repetimos.

Não que a repetição em si seja um problema, nem o quão consciente ou inconsciente de nossas memórias estamos ao exercer o nosso trabalho seja uma questão em si. O que pareceu-me fundamental, entretanto, é saber que essas experiências nos habitam, e que com elas dirigimo-nos todos os dias para a escola, e que por elas, absolutamente, se passou a nossa escolha pela carreira docente, e que podemos abrigá-las em nós, ternamente, sem despertá-las, ou, às vezes, aceitar seu choro, dar-lhe voz, ou antes, dar-lhe escuta – fazendo aqui referência ao trecho de *Infância berlinense*, “Tal como a mãe, que aconchega no peito o recém-nascido sem acordá-lo, assim também a vida trata, durante muito tempo, as ternas recordações da infância.” (BENJAMIN, 2012b, p. 134). Ora ou outra a pequena criança acorda, desperta mesmo no colo da mãe, que tal como a vida, que por tempos entenece nossas memórias mais remotas a ponto de não nos darmos mais conta delas, de repente, ela nos desperta. Às vezes o colo da mãe não é suficiente, o tempo do sono passou, tal como a vida deverá trazer à luz, do mesmo modo que por tempos obscureceu aquilo de que não tínhamos lembrança. Portanto, o que importa dizer é que o maior ganho com a experiência desta pesquisa é a oportunidade de

refletir e reconhecer que aquilo com o qual operamos no interior de uma instituição escolar é mais precário, contingencial, humano e errante do que manuais e programas usualmente deixam transparecer ou impõem com expectativas de aprendizagem, e parece-me que esse reconhecimento não é pouca coisa. Dar-me conta da dimensão existencial e da dignidade da experiência escolar, partindo desde a minha própria, da primeira infância, do rememorado até onde pude alcançar, é de valor imenso, para trazer novos sentidos, quando o sentido falta, para trazer novos ânimos, quando o ânimo – da palavra *alma* – falta, para lembrar-nos todo o tempo que é de matéria viva que se trata o nosso trabalho, antes de toda a matéria morta da história e da cultura que revivescemos no encontro com ela e com nossos(as) alunos(as) no tempo-espço da sala de aula.

Posso contar que os efeitos de minha disposição à abertura e escrita do rememorado em mim, foram profundos. Elas se davam como notáveis eventos, como uma escrita que surgia. Cada cena se apresentava, por vezes, inteira, como um bloco a se deslocar da memória. Em várias delas, a escrita das linhas finais conduziram-me ao pranto, ao choro ou a um estado consternado de muita consciência de aquela fora uma experiência, e vinha de um lugar muito bem guardado dentro de mim. Guardado não apenas no esquecimento, pronto a emergir pela lembrança, mas guardado como algo importante, bem empacotado e encaixado em um lugar de coisas importantes, apesar de uma aparente poeira, como se houvesse uma estante especial para aquelas memórias. A imagem da poeira, inclusive, emblematiza esse trabalho da rememoração, pois a princípio escrevia sem saber muito onde chegaria, onde terminava a cena, qual reflexão estaria nela embutida. Por isso, em muitos casos o trabalho de revisão, que para uma escrita puramente literária, envolveria trabalhar a língua, pensar o lugar das palavras, numa revisão regular de um texto; nesse caso não, o olhar revisor era esse de tirar a poeira de um objeto sem pretensão de completude e utilidade, guardado há muito, era o trabalho da escrita rememorativa que tinha de encontrar seu sentido no presente, sua evocação do hoje, reconhecer as camadas temporais que a antecedem e o que o tempo atual quer perguntar àquela experiência. Ou seja, as revisões eram mínimas, e o “o que isto quer dizer?” sugerido por Benjamin, surgia. Pois, primeiro escrevia o que vinha à memória, em seguida lia para me dar conta do que aquilo queria dizer, em primeiro lugar para mim. A moral, os saberes, vinham embutidos, a serem desenvolvidos pelas leitoras e pelos leitores que com elas se encontrarem. É como se meu amor pela escola, então, se mostrasse muito antigo, desde os primórdios de minha relação com ela. Enquanto professora em constante formação eu diria

que os efeitos dessa experiência estão em salientar uma observação mais sensível das possibilidades ou oportunidades da experiência no cotidiano da escola, e ter maior consciência de que a prática docente vem mais de uma “eficácia viva” do que orientada por muitos programas. Sofri o efeito de me dar conta, e refletir sobre isso, de que habito a escola há muito tempo, e, muitas vezes, mesmo sem saber por que, isto foi uma escolha.

As narrativas que escrevi, sabemos, não são comparáveis aos textos de Benjamin – o próprio estilo dos textos que tratamos, *Rua de mão única*, *Infância berlinense*, as narrativas e os contos, difere entre os trabalhos. Escrevi, a partir de meu tempo e lugar histórico, procurando a minha infância, especialmente a que passei na escola. Portanto, não sei se conto algo com o que escrevi, não se me porto como quem narra – na figura daquele que quer transmitir algo –, pois o que escrevi, para mim, serve a outras coisas, conta de outras coisas, elas partem da experiência para me falar sobre o presente, e, assim, da saudade. Como quem diz, quero ter saudades para não me esquecer.

Além dos ganhos formativos com a experiência de escrita narrativa, também a escrita acadêmica – disciplinada o suficiente, e aparentemente mais trabalhosa, em seus conteúdos teóricos, seguindo o estudo e leituras ora cuidadosos e metódicos, ora randômicos e caóticos – encheram-me de satisfação. A prazerosa redação deste trabalho envolveu o constante submeter-me entre a necessária operação formal de uma pesquisa e a escrita urgente das cenas.

Este ensaio poético também aconteceu no reencontro com uma instituição de imenso apreço, em um ingresso que mostrou-me claramente o quanto a instituição já não era a mesma – dos meus tempos na graduação –, mais diversa, mais plural, e eu também não era mais a mesma. No reencontro, outrossim, com um autor que conheci na graduação, e desde a escrita do projeto até o término da redação deste trabalho, aprofundi em meu conhecimento a seu respeito. Aproveitei de uma relação viva com sua história e obra, por meio de seus escritos e daqueles que escreveram a seu respeito. Pela leitura o trazemos para perto, trazemos à vida a memória do autor, e em parte, a sua própria vida, na dimensão de sua presença que se faz através de seus escritos. Pois a memória dos vencidos é necessária.

As reflexões neste trabalho atravessaram e foram atravessadas por um tempo de uma pandemia global de um vírus mortal, com milhões de mortos no globo; por um desgoverno autoritário em nosso país, e uma ascensão de governos semelhantes em outras partes do

mundo; por uma guerra concreta e longínqua, representativa, porém, de uma ameaça maior. Minha vida foi atravessada por esta pesquisa, e durante muitos meses ela era tudo o que eu conseguia fazer; assim como por muitos outros meses, ela ficou no escuro, sendo justamente a única coisa que eu não conseguia fazer. Por último, também, a pesquisa foi atravessada por um sujeito, sua autora, que agora ao concluir, já não é mais a mesma pessoa de quando a iniciou; e quando tem de encerrar, encerra com o todo da pesquisa em mãos, podendo olhar para ela e dizer, sou sua testemunha.

Como admiradora do método benjaminiano das citações, uma nova forma de tratar o passado ante a crise da tradição, encerro com mais uma citação, de “O jogo das letras”, em *Infância berlinense*, que coloca a saudade lado a lado com o que está esquecido.

“Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido.” (BENJAMIN, 2012b, p. 105).

O professor volta à escola por várias razões, mas também por algo esquecido ou guardado na saudade, por vezes inconsciente. A saudade diz de algo que não se pode resgatar com a lembrança. A lembrança esvai a saudade, e muitas vezes é a saudade que confere ânimo e sentido. A saudade da escola, então, pode querer dizer também de seu esquecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. “Educação após Auschwitz”. In: \_\_\_\_\_. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 119-138.
- AGAMBEN, Giorgio. O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARENDT, Hannah. Homens em Tempos Sombrios. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. Entre o Passado e o Futuro. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- AZANHA, José Mário Pires. “Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisas”. Revista USP. Dossiê Educação. n. 8, dez./jan./fev. 1990-1991.
- BEE, Fernando. “Em quatro anos: de 1935 a 1939, crítica da cultura e da fantasmagoria”. In: Limiar, vol. 3, nº 6, 2016, p. 195-233.
- BENJAMIN, Walter. Haxixe. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas I. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Rua de mão única. Obras Escolhidas II. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- \_\_\_\_\_. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2015.
- \_\_\_\_\_. “*Curriculum Vitae*, Dr. Walter Benjamin”. In: \_\_\_\_\_. Origem do drama trágico alemão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 7-12.
- \_\_\_\_\_. Imagens de pensamento. Sobre o haxixe e outras drogas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- \_\_\_\_\_. Linguagem, tradução, literatura. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.
- \_\_\_\_\_. Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018b.
- \_\_\_\_\_. O contador de histórias e outros textos. São Paulo: Hedra, 2020.
- \_\_\_\_\_. O anjo da história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- \_\_\_\_\_. Rua de mão única e Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso/Artmed, 2013.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia da dignidade. Memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CATANI, Denice Barbara. “Práticas de formação e ofício docente”. In: BUENO, Belmira Oliveira et al. (org.). A Vida e o Ofício dos Professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 21-29.

\_\_\_\_\_. “História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação”. In: CATANI, Denice et al. (org.). Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação. 4 ed., São Paulo: Escrituras, 2003a, p. 15-47.

\_\_\_\_\_. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. in: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). Práticas de Memória Docente. São Paulo: Cortez, p. 2003b, 149-166.

CATANI, Denice Barbara. VICENTINI, Paula Perin. “Lugares das experiências de vida e de trabalho na formação/autoformação dos professores”. In: CATANI, Denice Barbara. VICENTINI, Paula Perin (org.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006, p. 13-30.

COELHO, Maria Francisca Pinheiro. Hannah Arendt e Walter Benjamin: Eros da amizade e afinidades eletivas em tempos sombrios. In: *Rev. Soc. estado*. Brasília, 35 (3), set./dez. 2020, p. 817-836.

DAMIÃO, Carla Milani. Sobre o declínio da “sinceridade”: Filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin. São Paulo: Loyola, 2006.

DI GIORGI, Flávio Vespasiano. “Benjamin e a militância da memória”. Posfácio in: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009, 163-168.

DUSSEL, Inés. “Sobre a precariedade da escola”. In: LARROSA, Jorge (org.). Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 87-111.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “Infância e Pensamento”. In: \_\_\_\_\_. Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História. Rio de Janeiro: Imago, 1997, p. 169-183.

\_\_\_\_\_. Lembrar escrever esquecer. 2 ed. São Paulo: ed. 34, 2009.

\_\_\_\_\_. “Walter Benjamin ou a história aberta”. Prefácio in: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas I. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 7-20.

- \_\_\_\_\_. História e Narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- \_\_\_\_\_. Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin. 2 ed. São Paulo: ed. 34, 2014.
- \_\_\_\_\_. Walter Benjamin: os cacos da história. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- HOOKS, bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.
- KAFKA, Franz. Contos, fábulas e aforismos. 2 ed. Seleção, tradução e introdução de Ênio Silveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021a.
- \_\_\_\_\_. Diários: 1909-1923. Tradução Sergio Tellaroli. São Paulo: Editora Todavia, 2021b.
- KANG, Jaeho. “O espetáculo da modernidade. A crítica da cultura de Walter Benjamin”. In: Novos Estudos, CEBRAP, n. 84, jul. 2009, p. 215-233.
- LAGES, Susana Kampff. Walter Benjamin: Tradução e Melancolia. São Paulo: Edusp -Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. In: Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr 2002, n 19, p. 20-28.
- \_\_\_\_\_. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.
- \_\_\_\_\_. (org.). Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.
- \_\_\_\_\_. Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LAVELLE, Patrícia. “O crítico e o contador de histórias.” In: BENJAMIN, W. O contador de histórias e outros textos. São Paulo: Hedra, 2020, p. 259-276.
- LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Hannah Arendt e Walter Benjamin”. In: \_\_\_\_\_. Judeus heterodoxos: messianismo, romantismo, utopia. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 47-58.
- \_\_\_\_\_. Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa Central (um estudo de afinidade eletiva). São Paulo: Perspectiva, 2020.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia e a escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- \_\_\_\_\_. “A língua da escola: alienante ou emancipadora?”. In: Larrosa, Jorge. Elogio da

escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

\_\_\_\_\_. Em defesa da escola: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

MOTA, Virgínia. “Uma voz a quatro mãos: Walter Benjamin e Asja Lacis”. In: ARTEFILOSOFIA, vol. 15, n. 29, set. 2020, p. 135-150.

RACY, Gustavo (org.). Walter Benjamin está morto. São Paulo: Sobinfluencia Edições, 2020.

RECHIA, Karen Christine; MENDONÇA, Geovana; MENDES, Lunardi; PREVE, Ana Maria Hoepers. “Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função”. Apresentação. In: LARROSA, Jorge (org.). Elogio da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 9-15.

RICOEUR, Paul. “A vida: uma narrativa em busca de narrador”. In: \_\_\_\_\_. Escritos e Conferências 1: em torno da psicanálise. São Paulo: Edições Loyola, p. 197-211.

RODRIGUES, Lisiane Sales; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. “Autoetnografia na Pesquisa em Educação Histórica: um Desafio Autonarrado”. In: História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, p. 342-361.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. “O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios”. In: PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24, n. 1, 2017, p. 214-241.

SARLO, Beatriz. Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SCHOLEM, Gershom. Walter Benjamin: a história de uma amizade. São Paulo: Perspectiva, 1989.

\_\_\_\_\_. O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: Judaica I. São Paulo: Perspectiva, 1994.

SCHÖTTKER, Detlev. História de vida como história do mundo – Walter Benjamin reescreve “A crônica da rua dos pardais”, de Wilhelm Raabe. Revista Letras. Curitiba: UFPR, n. 95, p. 164-181, jan./jun. 2017.

SEDLMAYER, Sabrina. “Sobre os restos: Infância berlinense por volta de 1900”. In: Cadernos Benjaminianos, n. 4, Belo Horizonte, ago-dez, 2011, p. 43-51.

SOUSA, Cynthia Pereira de. “A evocação da entrada na escola: Relatos autobiográficos de professores e professoras”. in: Bueno, Belmira Oliveira et al. (org.). A Vida e o Ofício dos Professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 31-44.

TIEDEMANN, Rolf. “Nota à edição alemã”. In: BENJAMIN, W. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

\_\_\_\_\_. “Introdução à edição alemã”. In: BENJAMIN, W. Passagens. Organização da edição

brasileira de Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

TIEDEMANN, Rolf; SCHWEPPENHÄUSER, Hermann. “Comentário”. In: BENJAMIN, W. Rua de mão única e Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2022, p. 119-155.

VIÑAO FRAGO, “Antonio. Tiempo, historia y educación”. In: \_\_\_\_\_. Espacio y tempo, educación e historia. Morelia: IMCED, 1996, p. 15-59.

WITTE, Bernd. Walter Benjamin: uma biografia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WIZISLA, Erdmut. Benjamin e Brecht: História de uma Amizade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Edusp. São Paulo, 2013.

YOUNG-BRUEHL, Elizabeth. Por amor ao mundo: a vida e a obra de Hannah Arendt. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.