



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ARENA DO CIBERSPAÇO**

**Alessandro Eleutério de Oliveira**

**SÃO CARLOS**

**2013**

**ALESSANDRO ELEUTÉRIO DE OLIVEIRA**

**A educação escolar na arena do ciberespaço**

Tese de doutorado apresentada para ser julgada em Exame de Defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutor em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Cultura, Subjetividade e Educação.

**Orientador:** Antônio Álvaro Soares Zuin

**Membros da banca julgadora:** Belarmino Costa (titular visitante da UNIMEP); Paula Ramos-de-Oliverira (titular visitante da UNESP/Araraquara); Maria Cristina Galan Fernandes (titular da UFSCar); Luiz Roberto Gomes (titular da UFSCar).

**Financiamento:** CNPq

**São Carlos**

**12 de março de 2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

O48ee

Oliveira, Alessandro Eleutério de.

A educação escolar na arena do ciberespaço /  
Alessandro Eleutério de Oliveira. -- São Carlos : UFSCar,  
2014.  
128 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,  
2013.

1. Educação. 2. Experiência formativa. 3. Orkut  
(conversa o eletrônica). I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

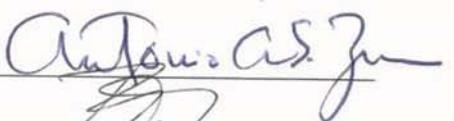
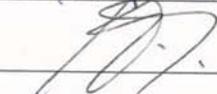
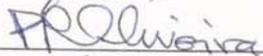
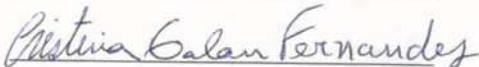
Prof. Dr. Antonio Alvaro Soares Zuin

Prof. Dr. Belarmino César G. da Costa

Profª Drª Paula Ramos-de-Oliveira

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

Profª Drª Maria Cristina S. G. Fernandes

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  


## **Agradecimentos**

Agradeço aos meus pais, Alfredo e Fátima, e igualmente aos meus irmãos Wallace, Pom e Kelly.

Agradeço ao meu caríssimo orientador Toni Zuin.

Agradeço aos companheiros do grupo de pesquisa Teoria Crítica e Educação

Agradeço aos professores, alunos, funcionários e estagiários do PPGE – UFSCar

Agradeço à Kátia Baptista, Alessandra Nascimento, Marcelo Gomes, Edilson Timóteo, Rita Ferreira, Patrícia Olsen, Bianca Squaris, Maria Clara Gonçalves, Janaína Capistrano, Lígia Freitas, Ada Almeida, Fabiano Santos, Solange Ferreira, Estela Leandro, Daniel Rojas, Matic Grojzdek, Ilza Bispo, Deborah Antunes, Paula Ramos-de-Oliveira e Rafael Vasquez.

Agradeço ao CNPq  
Agradeço a Nemo, Lilith e Rique.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar as comunidades virtuais dedicadas à Educação Escolar no sítio de relacionamentos *Orkut*. Nesse sentido, analisamos manifestações escritas de professores e alunos a fim de apreendermos as maneiras como os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem percebem uns aos outros. Ou seja, como alunos se manifestam sobre seus professores, como professores se manifestam sobre alunos e como professores e alunos se manifestam sobre a Educação Escolar. A justificativa dessa investigação diz respeito à necessidade da compreensão sobre as formas como as experiências escolares dos sujeitos são exprimidas no ciberespaço. O exame das informações contidas nas manifestações escritas é efetivado nas fronteiras metodológicas da análise de conteúdo. Dessa maneira, as lucubrações são iluminadas principalmente por autores da Teoria Crítica, como Theodor Adorno e Walter Benjamin, por meio da confluência do material coletado nas comunidades virtuais com temas como desorientação e semiformação na contemporaneidade, assim como os seus reflexos na Educação Escolar brasileira. Outros autores que fornecem importantes contribuições para a construção desse trabalho são Richard Sennet, Charles Melman e Zygmunt Bauman. As categorias obtidas a partir da análise dos dados evidenciam a existência de percepções majoritariamente negativas de docentes sobre discentes, e vice-versa, a partir de experiências desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem. Isso se dá em um contexto de reificação e de fragmentação das relações socioculturais, o que lesa a experiência formativa. Esse processo dificulta a efetivação da práxis dialógica, a qual é fundamental para o êxito da Educação Escolar.

**Palavras-chaves:** Experiência. *Orkut*. Educação

## ABSTRACT

The objective of this study is to examine virtual communities dedicated to the School Education site relationships *Orkut*. Accordingly, we analyze written statements from teachers and students in order to apprehend the ways in which those involved in the teaching-learning perceive each other. That is, how students express themselves about their teachers, as teachers are manifested on students and how teachers and students are manifested on School Education. The rationale for this research is the need of understanding the ways in which the subjects' school experiences are expressed in cyberspace. The examination of the information contained in written statements made effective border methodological content analysis. Thus, the lucubrations are lit mainly by authors of Critical Theory, as Theodor Adorno and Walter Benjamin, by the confluence of the material collected in virtual communities on topics such as disorientation and semi-formation in contemporary as well as your reflexes in Brazilian School Education. Other authors provide important contributions to the construction of this paper are Richard Sennett, Charles Melman and Zygmunt Bauman. To date, the categories derived from the analysis of the data show the existence of largely negative perceptions of teachers on students, and vice versa, from experiences of these subjects in the teaching-learning process. This occurs in a context of reification and fragmentation of socio-cultural, which damages the formative experience. This process hinders the effectiveness of dialogic praxis, which is fundamental to the success of School Education.

**Key-words:** Experience; *Orkut*; Education.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>9</b>   |
| <br>  |            |
| <b>1 SOBRE O CONCEITO DE EXPERÊNCIA EM WALTER BENJAMIN .....</b>    | <b>21</b>  |
| 1.1 As transmutações da experiência .....                           | 21         |
| 1.2 Mulheres e homens abrutalhados pela experiência de choque ..... | 37         |
| <br>  |            |
| <b>2 FORÇAS SIMBÓLICAS COLAPSADAS .....</b>                         | <b>70</b>  |
| 2.1 A desorientação orientada pela Indústria Cultural .....         | 70         |
| 2.2 Vida líquida e reordenação psíquica.....                        | 76         |
| <br>  |            |
| <b>3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ARENA DO CIBERESPAÇO .....</b>           | <b>86</b>  |
| 3.1 A rede social Orkut e os tabus acerca do magistério .....       | 86         |
| 3.2 Orientações metodológicas .....                                 | 94         |
| 3.3 A escola na rede social.....                                    | 95         |
| <br>  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                    | <b>114</b> |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>119</b> |

## INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que ora se apresenta surgiu a partir de constatações decorrentes de nossa participação em dois projetos distintos de extensão universitária da Faculdade de Ciências e Letras (UNESP) na cidade paulista de Araraquara. O primeiro projeto, denominado “Voltas e Reviravoltas da Reflexão Filosófica: Café Philo a serviço da construção e do entendimento da cidadania”, ocorreu em parceria com uma escola pública, e foi financiado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária. Objetivou repensar os modos de se fazer os estágios nas licenciaturas por meio de aulas de Filosofia lecionadas por uma equipe de graduandos do curso de Ciências Sociais no segundo semestre letivo do ano 2000 numa classe do segundo ano do Ensino Médio. Buscava-se criar um espaço de reflexão filosófica a partir de temas geradores como revolta amor, felicidade, memória e razão, os quais foram abordados por meio de aulas expositivas, debates, oficinas de teatro e de canto, seminários e recursos audiovisuais (filmes de longa e curta metragem e músicas). Os alunos dessa classe eram provenientes de bairros periféricos, estando inseridos no mercado de trabalho formal e informal. Apesar de ter ocorrido uma adesão entusiasmada dos educandos na fase inicial do desenvolvimento do projeto, na medida em que se estimulava os mesmos a participarem mais ativamente das atividades orais, uma resistência cada vez maior se fez presente. Os alunos possuíam fortes inibições em fazerem uso da oralidade no processo de aprendizagem. O diálogo, como meio de transmissão de suas experiências cotidianas em sala de aula com o objetivo de se estabelecer relações com os temas geradores, era algo estranho e até mesmo incômodo.

O segundo projeto denomina-se Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), existente em sete campi da Unesp desde 2001. Também financiado pela PROEX, visa alfabetizar jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Nesse caso, os educandos tinham idades entre 16 e 70 anos. As classes eram heterogêneas. Havia alunos que não possuíam um domínio mínimo dos códigos que lhes permitissem se comunicar pela leitura e pela escrita. Parcela considerável dessas pessoas era proveniente de zonas

rurais, tanto de Araraquara como de outras partes do Estado e do país (sobretudo da região Nordeste). Entre estes, a comunicação oral fluía mais naturalmente, e embora houvesse também certa resistência na participação de discussões que recorrentemente sucediam nas aulas, notava-se a sua necessidade de narrarem as suas experiências, trazendo à tona seu passado, as suas memórias e as suas raízes.

Diversos fatores devem ser considerados, como as diferenças de faixa etária (mais homogênea no primeiro caso e mais heterogênea no segundo), determinante também no acúmulo maior de experiências vividas nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Outro fator importante se refere à procedência geográfica daqueles grupos. No primeiro caso os alunos eram majoritariamente provenientes da zona urbana. No segundo caso, notava-se o predomínio de oriundos da zona rural. Igualmente, deve-se ressaltar que os adolescentes do primeiro grupo eram todos solteiros, o que mudava radicalmente no grupo de EJA.

O fato de as dinâmicas em sala serem bastante diferentes entre esses casos também deve ser lembrado. Afinal, todos esses fatores geram diferentes disposições socioculturais que se objetivam nas pessoas de diferentes formas, quanto ao modo de estabelecerem suas relações sociais. De qualquer maneira, as diferenças entre esses grupos em terem maior ou menor facilidade na transmissão oral de suas experiências na sala de aula trouxe à tona o vislumbre de uma problemática que deveria ser investigada com maior profundidade.

O contato com os comportamentos descritos levou-nos inicialmente aos escritos de Walter Benjamin (1994, 1996), os quais foram bastante elucidativos para a iniciação de uma plausível compreensão do constrangimento que acometia os alunos - sobretudo os do projeto de Filosofia - sempre que a eles era pedido que narrassem alguma experiência que tivessem vivenciado em sala de aula. Segundo o filósofo frankfurtiniano, “quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, p.98, 1996).

Desta forma, para a realização daquele trabalho, nos inspiramos sobretudo nos escritos de Walter Benjamin, mormente os ensaios “O Narrador:

considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, “Experiência e Pobreza”, “Paris do Segundo Império”, “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” e “O Flâneur”. Desses textos destilamos os conceitos de *Erfahrung*, que diz respeito à experiência construída pela tradição nas sociedades artesanais, e que era transmitida por meio das narrativas orais associadas ao modo de produção pré-capitalista; e o de *Erlebnis*, que se refere à experiência moldada pelo modo de produção capitalista com o amparo dos meios de comunicação para as massas.

O processo de degradação da experiência formativa é realizado com o amparo da Indústria Cultural, que faz com que a cultura, com a intervenção técnica e os meios de reprodução em massa seja transformada em mercadoria, o que por sua vez culmina em sua descaracterização enquanto manifestação artística (SANTOS,1998).

Desta maneira, as injunções culturais difundidas por meios de comunicação para as massas – baluartes da Indústria Cultural - que se valem de recursos tecnológicos cada vez mais avançados empobrecem a *Erfahrung* realizadora da constituição dos sujeitos enquanto seres dotados de certa autonomia e historicidade, transformando a maior parte das pessoas em “ouvintes pacientes e sensíveis aos imperativos da Indústria Cultural” (PUCCI, 2003, p.12). É interessante lembrar, como o fez Costa (2002), que os meios de comunicação para as massas surgiram no Iluminismo, que desvendava a realidade por meio da racionalidade e da experimentação, retirando da mesma seus aspectos míticos, mas tornaram-se – ironicamente – agentes de propagação de novas formas de opressão e de encantamento. Nessa direção, o projeto da modernidade, intimamente entranhado ao ideário da razão, almejava levar à emancipação humana. Entretanto, o produto historicamente construído é representado pela racionalização da desigualdade social e pela reificação dos sujeitos, o que impede que a humanidade entre em um estado verdadeiramente humano e se afunde em uma “nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p.11).

Nessa conjuntura sociocultural, inferimos – por exemplo - que talvez o fato de os alunos de procedência urbana do projeto de filosofia serem mais resistentes em narrarem suas experiências em sala de aula - em relação aos alfabetizados do PEJA -, pudesse se dever à dinâmica imposta

pelas relações sociais geradas pelo atual sistema de encadeamento das forças produtivas. Dinâmica que impõe, sobretudo nas zonas urbanas – que são mais rapidamente influenciadas pelas constantes mudanças culturais, econômicas e tecnológicas – a substituição da narração pela informação midiática, da tradição pela novidade. O declínio da experiência comunicável nos centros urbanos torna-se ainda mais visível, sendo o esvaziamento do sujeito muito mais nítido.

Com base nessas reflexões, realizamos um estudo de mestrado que explorou as questões oriundas de nossa experiência nos dois projetos de extensão universitária. Buscamos entender se na escola de fato há a possibilidade de as experiências serem intercambiáveis oralmente e que características elas preservavam em seu cerne de acordo com a inspiração teórica fornecida principalmente por Benjamin e Adorno.

Pelo fato de ter almejado apreender os elementos constituintes de manifestações orais narrativas de alunos no mundo contemporâneo tratou-se de uma pesquisa qualitativa de mestrado configurada pelos limites de um estudo de caso observacional. Nessa direção, optou-se pela observação participante em sala de aula registrada em notas de campo. Essa etapa da investigação foi iniciada no último bimestre de 2003 e prosseguiu em intervalos cronológicos irregulares nos anos letivos de 2004 e 2005.

A observação foi realizada com duas docentes da disciplina de língua portuguesa em salas de aula do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Supletivo de uma escola pública de Araraquara. A escolha da referida disciplina justifica-se por esta ser a que carrega em seu âmago não só os rudimentos formais do nosso idioma – o que a torna uma “cabeça-ponte” para o ensino em todas as outras disciplinas – como também pelo fato de ser, no domínio das humanidades, a que possui mais horas-aulas no currículo escolar, o que permite maior tempo de convivência com a professora e com seus alunos. Igualmente, foram observadas aulas de um docente da disciplina de História do Ensino Médio Supletivo dessa escola. Essa escolha foi feita pela suposição de que o ensino de História teria o potencial de despertar nos educandos a revisão de suas trajetórias de vida, de modo que o passado transformado em experiência pessoal pudesse surgir (ou não) em sala de aula com maior facilidade, o que

iria ao encontro com a possibilidade de identificação de narrativas orais de experiências de acordo com os preceitos teóricos apresentados.

Na procura pelos elementos constituintes de manifestações orais contemporâneas de alunos foram obtidas seis manifestações orais de alunos que constituíram amostras de experiências contadas em sala de aula. Nesse trabalho apresentamos três exemplos a partir dos quais obtivemos pistas para o entendimento das formas de experiências compartilhadas oralmente em salas de aula contemporâneas:

Amostra A: narrativa sobre personagem do folclore brasileiro de uma aluna do Ensino Fundamental – lenda do Saci Pererê – na qual ficaram patentes as relações paradoxais entre os produtos do aparato midiático da Indústria Cultural e a tradição oral decadente e, desse modo, entre a *Erfahrung* e a *Erlebnis*. Isso se evidenciou pelo fato de a jovem crer que o ser fantástico era – em sua gênese - oriundo do programa de televisão *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e não uma lenda secular assentada na tradição oral.

Amostra B: narrativa de uma educanda do Ensino Fundamental na qual foi percebido que o assunto em questão - os sonhos premonitórios - sempre tem despertado a curiosidade humana, motivo pelo qual a classe, habitualmente bem comportada, se tornou agitada e falante. No relato da jovem, foi possível verificar que o sucinto esboço narrativo continha elementos que dizem respeito a aspectos fantasiosos do imaginário humano. Ou seja, se referem ao que há de extraordinário, misterioso, e até mesmo “miraculoso” (BENJAMIN, 1996, p. 203) nas representações que as pessoas criam sobre fatos e situações não explicáveis facilmente pela ciência.

Amostra C: A partir de uma pesquisa feita na Internet sobre uma espécie de lagarto típico do sertão nordestino brasileiro, um estudante do Ensino Fundamental resgatou um fragmento da trajetória da vida de seu avô, migrante que viveu a experiência da seca e teve de se alimentar do referido animal. O interesse do aluno na escolha desse animal para a pesquisa escolar se deu sob a inspiração de um parente próximo que lhe transmitiu a experiência vivida por meio da palavra falada. Aqui podemos perceber a importância dada pelo adolescente ao seu antepassado – uma figura no qual o educando reconhecia a “autoridade da velhice” no sentido empregado por Benjamin (1996 p.114).

Nesse caso, foram percebidos vislumbres da experiência

tradicional - *Erfahrung* - transmitida oralmente de um avô para o seu neto. Ironicamente, um típico representante do aparato midiático – a *Internet* – que corrobora a permanência da *Erlebnis*, auxiliou o compartilhamento dessa experiência em sala de aula.

Dessa forma, as amostras supracitadas evidenciaram que aspectos relacionados ao mundo pré-capitalista ainda sobrevivem nas narrativas dos sujeitos, mesmo que de modo obscuro e descontextualizado. Isso pôde ser percebido nas três amostras que contém elementos ligados à tradição oral. Ou seja, há elementos fantásticos como o Saci e os sonhos premonitórios, além da importância da figura de autoridade e experiência encarnada pelo avô de origem rural de um aluno. Elementos esses que compuseram as manifestações orais narrativas de experiências dos educandos, juntamente com as informações despejadas pela Indústria Cultural no mundo contemporâneo. Há confluências e paradoxos entre tradição e modernidade (ou pós-modernidade como querem alguns estudiosos), ou ainda, da *Erfahrung* e da *Erlebnis*, mesmo que de modo oblíquo e estranhamente amalgamado, nas experiências narradas por alunos urbanos que são filhos de uma época em que os sujeitos são atomizados e moldados pela Indústria Cultural.

Nesse sentido, trazemos à baila o prefácio do livro *Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política* (BENJAMIN, 1996), escrito pela teórica crítica Jeanne Marie Gagnebin. Ela relembra que, se por uma via Benjamin (1996) ratifica o enfraquecimento da *Erfahrung* (experiência tradicional) no mundo capitalista moderno face à ascensão da *Erlebnis* (experiência vivida isoladamente), por outra via esboça uma reflexão a respeito da necessidade da concretização da reconstrução da *Erfahrung*. Essa reconstituição deveria se dar sob a égide de uma nova forma de narratividade. Nessa orientação, a benjaminiana percebeu que a leitura da obra de Kafka, considerado por Benjamin o maior narrador moderno, representaria uma “experiência única”, que seria:

[...] a da perda da experiência, da desagregação da tradição e do desaparecimento do sentido primordial. Kafka conta-nos com uma minúcia extrema, até mesmo com certo humor, ou seja, com uma dose de jovialidade (“*Heiterkeit*”), que não temos nenhuma mensagem definitiva para transmitir, que não existe mais uma totalidade de sentidos, mas somente trechos de histórias e de sonhos. Fragmentos esparsos que falam do fim da identidade do sujeito e da univocidade da palavra, indubitavelmente uma ameaça

de destruição, mas também – e ao mesmo tempo – esperança e possibilidade de novas significações (BENJAMIN, 1996, p.18).

Gagnebin vê na obra de Benjamin um aspecto “construtivista” fundamental nas teses que alicerçam o ensaio *Sobre o Conceito de História*, que seria levado à práxis justamente “por aqueles que reconheceram a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e que se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual” como sucedeu com Proust, cuja obra era composta por formas sintéticas de experiência e de narratividade (BENJAMIN, 1996, p.10).

Nesse mesmo caminho intelectual, podemos pensar sobre as novas formas de afluxo social que reconfiguram freneticamente a comunicação humana e, por conseguinte, não somente a própria narrativa, mas a experiência transmitida por ela.

Nessa direção, Pierre Lévy autor realiza reflexões sobre o impacto tecnológico na construção do que ele denomina de inteligência coletiva, engendrada a partilha de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado. Ou seja, trata-se de uma:

[...] inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada e mobilizada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuo das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas e hipostasiadas (LÉVY, 2003, p. 29).

O autor lucubra sobre o impacto tecnológico na construção desta inteligência coletiva, essencial para criar uma cibercultura, ou seja, uma forma de realização sociocultural que amalgama a cultura com as novas formas comunicacionais engendradas pelo advento da Internet, caracterizada por um conjunto de técnicas materiais e práticas, atitudes e maneiras de pensar e agir que se desenvolvem concomitantemente com o próprio ciberespaço (LEVY, 2003). Ou ainda, nas palavras de Castells:

A história da criação e do desenvolvimento da Internet é a história de uma aventura humana extraordinária. Ela põe em relevo a capacidade que as pessoas têm de transcender metas institucionais, superar

burocráticas e subverter valores estabelecidos no processo de inaugurar um mundo novo. Reforça também a idéia de que a cooperação e a liberdade de informação podem ser mais propícias à inovação do que a competição e o direito à propriedade (CASTELLS, 2003, p.13).

O otimismo de Castells e Levy pode ser posto em xeque, mas o fato é que a emergência do ciberespaço trouxe novas formas de existência social que estão transformando significativamente a condição humana, e estes impactos sobre nova maneira de se experienciar, compreender e narrar esta realidade.

Assim, em tempos de profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais decorrentes do avanço impávido das novas tecnologias, esse estudo almeja efetivar a análise das novas formas agregacionais e comunicacionais que são engendradas na rede informacional denominada Internet, tendo em vista perceber como o lócus virtual (o ciberespaço) serve como ambiente no qual os sujeitos envolvidos na educação escolar percebem e narram suas experiências no processo ensino-aprendizagem. Nossa hipótese diz respeito ao intento dos chamados internautas de estabelecerem vínculos socioculturais em tempos de acirramento do individualismo consumista e da postura performática como estilo de vida. Somam-se a isso a desorientação, a fragmentação e o desenraizamento que se impõem às relações humanas.

Para tanto, este trabalho se orienta principalmente pelo referencial teórico fornecido pela Teoria Crítica, que norteou o movimento intelectual conhecido como Escola de Frankfurt. Esta foi constituída por um grupo de filósofos e cientistas sociais de tendências marxianas como Walter Benjamin, Theodor Wieselund Adorno, Max Horkheimer e Hebert Marcuse, que se encontraram na década de 1920. Esse movimento intelectual, por meio da Teoria Crítica, buscou desvendar as relações sócio-culturais no contexto capitalista na conjunção da dialética da razão, segundo a qual o movimento da razão provoca illogicamente a desrazão. Nesse sentido, o projeto da modernidade, intimamente entranhado ao ideário da razão, almejava levar à emancipação humana. Em uma era de desenvolvimento tecnológico sem precedentes, assistimos “justamente a reprodução da miséria e da barbárie”, e

nos acostumamos com a “perene reprodução das necessidades” (ZUIN, 1998, p.10), o que impede que a humanidade entre em um estado verdadeiramente humano e se afunde em uma “nova espécie de barbárie” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p.11).

A pesquisa sobre estudos relacionados à Escola de Frankfurt no Brasil revelou que estes têm ganhado maior expressividade na última década. Grupos de pesquisadores como o GEPICE (Grupo de Estudos e Pesquisa: Indústria Cultural e Educação) - que congrega pesquisadores de universidades como a UNIMEP, a UNESP e a UFSCar - têm realizado trabalhos em várias áreas do conhecimento como Comunicação, História, Psicologia, Sociologia e Literatura. Dessa maneira, a produção de pesquisas de mestrado e doutorado - inspiradas em conceitos como Indústria Cultural, Experiência Formativa e Semiformação - tem ampliado as possibilidades de discussão interdisciplinar e de entendimento dos processos sociais, econômicos, políticos e subjetivos no atual estágio da modernidade.

Selecionamos entre os variados - e cada vez mais numerosos - trabalhos que compõem uma vasta literatura, na qual os estudiosos correlacionam conceitos frankfurtinianos com a educação com o objetivo de oferecer ao leitor uma amostragem de estudos realizados entre 1998 e 2007, apresentados em ordem cronológica decrescente.

Souza (2007) analisou a elaboração de identidades e subjetividades pela Indústria Cultural por meio de seu poderoso aparato midiático representado pela Televisão. Para tanto, analisou a série *Malhação* com o objetivo de captar modelos de beleza, sexualidade e gênero impostos aos adolescentes.

Bastos (2007) estudou o processo de deformação dos sujeitos por meio da fetichização da subjetividade realizada pela Indústria Cultural. Como campo privilegiado, a autora elegeu a relação entre indivíduo e sociedade no processo de socialização realizado na cultura e no trabalho.

Rezende (2006), por sua vez, realizou uma investigação teórico-bibliográfica e empírica que objetivou discutir o processo de formação ética do adolescente e a sua construção identitária junto a alunos do Ensino Fundamental.

Mercadante Neto (2006) correlacionou aspectos do programa

televisivo de Educação de Jovens e Adultos *Telecurso 2000* a indícios de uma educação deformadora com base nos pressupostos adornianos.

Lacerda (2005) discutiu a veracidade das contribuições da hipertextualidade eletrônica enquanto promessas de autonomia e enriquecimento cultural no processo educativo em uma escola particular do interior paulista.

Ripa (2005) estudou a influência dos ícones de consumo e as suas mensagens na estruturação das personalidades individual e grupal.

Nardi (2004) buscou a compreensão os mecanismos de determinação dos gostos e aspirações dos indivíduos na sociedade atual dentro dos princípios de racionalidade técnica e do desenvolvimento da razão instrumental consolidados pela sociedade burguesa.

Silva (2003) realizou um estudo de casa em uma escola particular do interior paulista sobre a abordagem dos temas transversais em sala de aula e em que medida eles contribuíam para a formação cultural dos educandos.

Vermelho (2003) discutiu a relação entre formação da subjetividade e tecnologia por meio de uma pesquisa com estudantes universitários.

Batista (2002) pesquisou a função da arte na educação articulada à sociedade, ao conhecimento, à formação e à cultura, analisando o Caderno de Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a produção teórica e prática de arte - educadores, para descobrir uma perspectiva educacional que mais informa sobre a arte do que realmente forma por meio da arte, o que corrobora o processo de semiformação.

Guilhermeti (2002) efetivou uma crítica da formação cultural no mundo contemporâneo a partir das relações entre educação e sensibilidade manifestadas no processo de transformação da sociedade moderna.

Rodrigues (2001) se debruçou sobre a questão do afastamento dos indivíduos de seus próprios corpos e sentidos para aderirem aos ditames da Indústria Cultural que impõem à sociedade ideais estéticos e existenciais padronizados.

Valladares (2000), a partir da constatação da crescente influência da propaganda sobre a formação de das pessoas, esse estudo levou em conta a necessidade de intervenção dos professores nesse processo, tendo como meta a incorporação do uso crítico da propaganda - enquanto alternativa de

leitura do mundo – pela práxis docente. Embasada pela teoria e pedagogia crítica de Habermas, Giroux e McLaren, tratou-se de uma pesquisa-ação sucedida em uma escola pública de ensino fundamental.

E, por fim, Zuin (1998) realizou uma investigação sobre a problemática da sobrevivência da dimensão emancipatória da formação com o objetivo de defender a hipótese do resgate de uma concepção educacional que auxilie na efetivação da reflexão crítica da formação que foi convertida em semiformação.

Com base na Teoria Crítica, este estudo almeja realizar a análise das novas formas agregacionais e comunicacionais que são concebidas na rede informacional denominada Internet a partir de seus reflexos na Educação Escolar. Nessa direção, investigamos a rede social Orkut, tendo em vista a compreensão das manifestações dos sujeitos envolvidos na Educação Escolar que são expostas nesses ambientes ciberespaciais, o que permite a comunicação e o compartilhamento de suas experiências educacionais no lócus virtual.

O Capítulo I que aqui apresentamos realiza apontamentos sobre o conceito de experiência em Walter Benjamin, tendo em vista compreender a importância da narração para a constituição dos sujeitos, as mudanças (infra e super) estruturais que empobrecem e dificultam compartilhamento da tradição oral na modernidade, mudando as formas de percepção, de memória e de entendimento da realidade humana. Os apontamentos se detêm em diversos textos de Benjamin, assim como em vários de seus interlocutores (como Bergson, Proust e Freud) e privilegia textos como “Sobre alguns temas em Baudelaire”, “O Narrador”, “Experiência e Pobreza” e “Pequena História da Fotografia”. O segundo capítulo, por sua vez, realiza apontamentos preliminares que levam em conta a ação da Indústria Cultural para a corroboração do declínio da experiência tradicional, o que culmina em um processo semiformativo que se realiza na experiência de choque. Além disso, tratamos de questões relativas ao advento da Internet como instância agregadora e comunicadora que liga sujeitos desorientados, desenraizados e atomizados, oferecendo novas possibilidades de narrativa experiencial. Além de autores da Teoria Crítica, nos valem de estudiosos como Bauman, Sennett, Melman e Breton. O terceiro capítulo tratará de questões relacionadas ao relacionamento

entre professores e alunos no âmbito da educação escolar, tendo como mola propulsora analítica o referencial teórico oferecido pelos dois primeiros capítulos por meio da análise de conteúdo de manifestações escritas de experiências escolares de alunos e professores postadas na rede social *Orkut*. Essas manifestações escritas são analisadas a partir da apresentação de trechos do material bruto a partir da análise de conteúdo coletado no sítio *Orkut* tendo em vista conceitos como experiência, narração, fragmentação, tabus acerca do magistério, desenraizamento e desorientação. Desta maneira, percebemos que a rede social funciona recorrentemente como válvula de escape emocional, espaço de diálogo e de corroboração do não diálogo entre os sujeitos, fornecendo elementos não somente para compreendermos anseios e aversões que surgem no relacionamento interpessoal entre professores e alunos, mas também para entendermos como as relações socioculturais estão passando por uma profunda transformação que ainda vislumbramos.

## Seção I - SOBRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

### 1.1 As transmutações da experiência

No início de um famoso ensaio chamado *Experiência e Pobreza*, publicado em 1933, o teórico crítico Walter Benjamin (1996) ratificava a importância da narração oral de experiências alicerçadas nos fluxos de vida para a constituição dos sujeitos, mormente quando eram comunicadas pelos idosos, forçosamente elevados e, por isso, essenciais para a manutenção dos nexos socioculturais pautados na tradição oral. Benjamin contava a história de um pai agonizante que enigmaticamente dizia aos seus filhos que sob os vinhedos da família encontravam-se grandes riquezas. Após a agonia do progenitor, os filhos rasgaram o solo em busca do prometido tesouro. Dado o fracasso de tal intento, os herdeiros não conseguiram compreender as últimas palavras do patriarca, até a chegada do outono, quando as videiras frutificaram de modo espetaculoso. Somente houve a apreensão do ensinamento paterno, na medida em que eles perceberam que a felicidade decorria do trabalho do homem. Nesse caminho, segundo Benjamin, a herança metafórica era constituída por uma experiência engendrada e participada de uma geração para outra subsequente (OLIVEIRA; ZUIN, 2011).

Experiência. Este é um conceito basilar para a compreensão das vicissitudes historicamente edificadas que arquitetaram a condição humana no mundo hodierno. Na medida em que o saber acumulado pelos mais velhos constituía aqui uma força motriz para a introjeção e a efetivação dos elos socioculturais, a ideia de experiência (*Erfahrung*) estava inserida no domínio da tradição oral<sup>1</sup> construída por meio de uma confluência entre a esfera pública e a esfera pessoal (Benjamin, 1994, p. 105, grifo nosso). Dessa forma, “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória,

---

<sup>1</sup> Sobre este conceito, nos valem do historiador oral Paul Thompson: “Quando digo tradição oral, estou falando de tradição *nacional*, aquela que permaneceu espalhada de modo geral na boca do povo, que todos diziam e repetiam, camponeses, gente da idade, velhos, mulheres, até mesmo crianças: aquela que podemos ouvir ao entrar à noite numa taverna de aldeia; aquela que podemos colher se, ao encontrar à beira da estrada um transeunte descansando, começamos a falar com ele da chuva, da estação, e do alto preço dos mantimentos, e da época do imperador, e da época da revolução (THOMPSON, 1992, p.45). Para mais ver THOMPSON, P. A Voz do Passado. História Oral. Tradução de Lélío Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

certos conteúdos do passado individual com outros coletivos” (BENJAMIN, 1994, p.107). Dessa forma, segundo Gagnebin (1999):

Essa primeira página de “Experiência e Pobreza” nos fornece já algumas referências essenciais para entendermos a noção de *Erfahrung* em Benjamin. Primeiro a experiência se inscreve numa *temporalidade* comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho (...) Essa tradição não configura somente uma ordem religiosa ou poética, mas desemboca também, necessariamente, numa prática comum; as histórias do narrador tradicional não são simplesmente ouvidas ou lidas; elas acarretam uma verdadeira formação (*Bildung*), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade (GAGNEBIN, 1999, p.57).

Dessa definição benjaminiana de Experiência<sup>2</sup> bebeu Larrosa (2002), pois, para ele, a palavra origina e orienta o nosso pensamento, na medida em que os sujeitos não pensam com pensamentos, ou seja, não pensam com a inteligência pura, mas por meio do médium que a encarna, e dá sentido e realidade à própria realidade. Esse médium nos agracia com condições intelectivas para construirmo-nos por meio de uma identidade, ou seja, através do processo de aferir significação para o que e quem somos e também por intermédio de uma facticidade, processo que nos permite estabelecer relações entre os acontecimentos. Esse médium é a palavra – seja esta oral, gestual ou escrita. Larrosa nos remete aqui à conhecida acepção aristotélica do homem como *zôon lógon échon*, cuja tradução adequada seria “vivente dotado de palavra” (e não o clichê filosófico “animal racional”). Para Larrosa, nossa espécie não possui uma relação instrumentalizada com a palavra (utilizando-a como se fosse uma coisa, uma faculdade ou uma

---

<sup>2</sup> O conceito de Experiência, bastante caro à obra de Walter Benjamin, começou a ser arquitetado em um texto datado de 1913, chamado *Erfahrung*, escrito no início de sua formação superior que ocorreu em várias universidades alemãs. Em 1919 concluiu a tese de doutorado denominada “A noção de Crítica de Arte no Primeiro Romantismo”. Durante sua graduação, o jovem teórico crítico participou ativamente de movimentos culturais e políticos que se davam no âmbito acadêmico. No breve ensaio de 1913, ele coloca em lados antagônicos a experiência dos adultos, já acomodados e cooptados pelos mecanismos de reprodução material e espiritual da existência, e, dessa forma, imersos na “escravidão da vida”, ou seja, na existência vazia e sem sentido do “filisteu que jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido”; e a experiência alicerçada nos sonhos dos jovens, coruscante e efervescente, e, portanto, prenhe de possibilidades de releitura e reconfiguração do mundo. Nos escritos posteriores, o conceito de *Erfahrung* terá desdobramentos que irão além dos conflitos geracionais, ganhando a dimensão historicizada, que conflui narração, memória e tradição, reabilitando a comunicação entre os jovens e adultos, apresentada nos ensaios da década de 1930, e também apontando os alçozes infra e super estruturais que levarão essa correlação psicossocial aos cacos (BENJAMIN, 2002, pp. 21-25).

ferramenta), pois o ser humano é palavra, o ser humano é enquanto palavra, toda pessoa tem a ver com a palavra, se realiza na palavra e está tecido de palavras. Dessa forma, o modo de viver próprio desses viventes, mulheres e homens, se dá na palavra e como palavra.

Nesse sentido, a palavra Experiência constitui um significante privilegiado, visceralmente ligada à própria noção do médium, na medida em ela é gerada dialeticamente por meio da construção de uma identidade historicamente gestada, ligando-nos uns aos outros, em confluência com uma interligação factual, e dessa forma também é “o que nos passa, o que acontece e o que nos toca” (LARROSA, 2002, p.20). O estudioso barcelonês compilou rapidamente uma série de acepções que se imiscuem à significação deste termo em diversos idiomas. Do latim (*experiri*), que homonimamente acasalou “experimentar” e “perigar”, passando pelas variações gregas ligadas às ideias de “travessia”, “percorrido”, passagem e “ir até o fim”. Em uma língua neolatina, como o espanhol, a palavra Experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro (*extranjero*), exílio, estranho (*extraño*) e, igualmente, de existência. Ou ainda:

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo (LARROSA, 2002, p. 25).

Temos diante de nós uma palavra que traz em si uma abrangência significativamente transdimensional, confundido-se com a própria vida humana, uma jornada repleta de perigos, por meio da qual viajamos por distâncias espaciais e temporais. Em um texto de 1916, denominado “Sobre a Linguagem em Geral e a Linguagem Humana”, o jovem Benjamin dimensiona a palavra no âmbito da linguagem, na medida em que “toda comunicação de conteúdos é língua, linguagem, sendo a comunicação pela palavra apenas um caso particular” (BENJAMIN, 2011, p. 50), ou seja, a palavra não deve ser confundida com a linguagem em si, essa sim o Médium de acordo com Benjamin, na medida em que a língua comunica – também a partir da palavra – a essência espiritual que lhe obedece, e, dessa maneira, tal essência espiritual

é compartilhada não “através da língua” enquanto mero canal de acesso ao real, mas que o espírito humano se realiza ao se comunicar “na língua” (BENJAMIN, 2011, p.52).

Essa visão benjaminiana concebe a linguagem – na qual a palavra falada está imersa - enquanto médium que encarna diversas formas comunicacionais e concomitantemente realiza a própria essência espiritual humana. Na medida em que podemos acrescentar que a linguagem, e, por conseguinte, a palavra falada que nela está imersa, tem um caráter dinâmico, vivo e em constante reengendramento e ressignificação, podemos nos remeter à obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, de Mikhail Bakhtin, segundo a qual:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Nesse sentido, em “Experiência e Pobreza”, Benjamin afiança que tais experiências eram comunicadas pela verbalização – um dos bastiões da essência espiritual humana que se dá linguagem - das pessoas mais velhas para as pessoas mais jovens, de modo mais afável ou mais intimidante na medida em que os últimos adolesciam, a partir da autoridade no decorrer dos tempos. Ou ainda, segundo Benjamin:

“Ele é muito jovem, em breve poderá compreender”. Ou: “Um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em que provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, e histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1996, p.114).

Tanto por intermédio de apotegmas, como através de causos

alongados, os fluxos de vida convergiam e desembocavam em uma tradição comum, unindo pessoas de diferentes gerações. No caso da parábola legada pelo pai morrente, Gagnebin (2009) afirma que o conteúdo do enigma em si (“a felicidade é fruto do trabalho”) não era o que de fato retroalimentava o elo da tradição:

Pode-se, naturalmente, interpretar esta fábula como a ilustração da nobreza do trabalho e do esforço. Benjamin, entretanto, não a usa para fins moralizantes. É a encenação da história que lhe interessa. Não é o conteúdo da mensagem paterna que importa; aliás, o pai promete um tesouro inexistente e prega uma peça a seus filhos para convencê-los. O que importa é que o pai fala de seu leito de morte e é ouvido, que os filhos respondem a uma palavra transmitida nesse limiar, e reconhecem, em seus atos, que algo passa de geração para geração; algo maior que as pequenas experiências individuais (*Erlebnisse*), maior que a simples existência individual do pai, um pobre vinhateiro, porém, que é transmitido por ele; algo, portanto, que transcende a vida e a morte particulares, mas nelas se diz; algo que concerne aos descendentes” (GAGNEBIN, 2009, p.50).

Nesse caminho, em outro emblemático texto de Benjamin (1996), denominado “O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (datado de 1936), o filósofo retoma e desdobra a asseveração de que nas sociedades artesanais medievais, por intermédio da narração oral experiencial - como é possível perceber pela alegoria do pai agonizante-, efetivava-se a transmissão das memórias, dos preceitos morais e dos costumes.

Nessas sociedades, a morte era um evento público que concentrava ao máximo a experiência transmissível alicerçada na existência vivida – substância da qual emergiam as histórias. Tal cena, cristalizada em clichês imagéticos medievais, representava a habitual situação social em que um ancião agonizava cercado por seus descendentes e entes queridos (tal qual na supramencionada história do enigmático tesouro revelado pela narrativa). Na mente do moribundo desfilavam imagens que condensavam o inolvidável, o balizável e o aprendido, e, dessa forma, alicerçavam a trajetória de cada mulher e homem, dotando-a/o de uma autoridade suprema (Benjamin, 1996, p.207). No momento da morte, a sabedoria tecida nas linhas existenciais, cosidas pela memória, “a mais épica de todas as faculdades” (Benjamin, 1996, p.210) adquiria uma amplitude tal que dotava o agonizante de

uma força transmissiva que irrompia impavidamente o *continuum* espaço-temporal, reforçando o elo que amalgamava as diferentes gerações, avigorando a tradição, o que fazia com que cada sujeito enredado nesse fluxo sociocultural descobrisse o próximo em si, e a si mesmo no próximo. Esse momento era simultaneamente matricial – na medida em que a transmissão experiencial se dava sob condições que ressignificavam as experiências seculares a partir do acréscimo daquelas que fizeram parte da vida específica do moribundo, conferindo-lhes certo ineditismo – e corroborador, pois no seu seio reforçava-se o fluxo tradicional historicamente engendrado, em momentos anteriores à existência do morrente:

Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e, sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens – visões de si mesmo, nas quais ele se havia encontrado sem se dar conta disso –, assim o inesquecível aflora de repente em seus gestos e olhares, conferindo a tudo o que lhe diz respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui ao morrer, para os vivos ao seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade (BENJAMIN, 1996, p. 207-8).

Essa autoridade, que pulsava vital e densamente no moribundo<sup>3</sup>, também se encontrava em grande medida nos narradores anônimos, os quais foram divididos por Benjamin basicamente em dois grandes grupos emblemáticos e típicos do mundo social medieval, ou seja, dois tipos arcaicos representados pelo mestre de corporação de ofício sedentário e os aprendizes migrantes. Ambos eram receptáculos vivos de saberes acumulados ao longo dos tempos. O primeiro abrigava o saber do passado, ou seja, aquele saber

---

<sup>3</sup> Em “Imagens do Pensamento”, fulgente coletânea de fragmentos aforísticos, Benjamin se detém - no brocardo “Da morte de um velho” – nos aspectos afetivos derivados do relacionamento interpessoal entre pessoas de gerações distintas. Assim, ele afirma que na relação entre uma pessoa idosa e outra mais jovem – ligadas por laços familiares -, o primeiro fazia o papel de um interlocutor com o qual, embora não se pudesse conversar sobre determinados assuntos íntimos e sobre outros aprisionados por tabus de cada época, era estabelecida uma conversa cheia de frescor e de uma paz que não seria possível com um coetâneo, o que ocorria por dois motivos distintos. Em primeiro lugar, todas as afirmações corroboradoras, mesmo aquelas aparentemente insignificantes, criavam uma ponte sobre o abismo entre as gerações de modo mais peremptório do que se fossem iguais. Em segundo lugar, no idoso o jovem encontrava aquilo que depois – após a morte do ancestral – ficaria em suspenso nele por muito tempo, mas que poderia ser resgatado na medida em que esse jovem envelhecesse, ou seja, o diálogo que se mantinha afastado de todo e qualquer cálculo, e de toda consideração exterior, porque cada um nada tinha a esperar do outro, e ninguém se deparava nessa relação com outros sentimentos senão “aquela rara benevolência sem qualquer mistura”. BENJAMIN, W. Obras Escolhidas II. Rua de Mão Única. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 254.

erigido pela permanência em um lugar ao longo dos tempos, geração após geração. O segundo, por sua vez, era guardião do saber oriundo de terras distantes. Havia, portanto, dois tipos de distância a partir das quais a sabedoria tradicional era tecida: uma temporal e outra espacial. Benjamin afirma que esses tipos simbólicos interpenetravam-se, na medida em que cada mestre havia sido um aprendiz em sua juventude:

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre havia sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua própria pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber de terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário (BENJAMIN, 1996, p.199).

Dessa forma, a narrativa germinava em um meio de trabalho artesanal, de modo que ela era, por si mesma, uma forma comunicacional artesanal. Como é possível intuir na história do pai perecente, na narrativa se imprimia a marca do narrador, ou seja, as suas experiências, assim como “a mão do oleiro na argila do vaso” (Benjamin, 1996, p.205). Esse processo comunicacional formativo erigia ao longo dos anos um sentido de coletividade nas comunidades, ou seja, de um sentimento de arrebanhamento sociocultural que acaudilhava as pessoas ao longo de suas vidas<sup>4</sup>. Isso incidia em uma realidade na qual o tempo era aliado da arte de se contar histórias. Segundo o medievalista Jacques Le Goff:

O tempo do trabalho é o tempo de uma economia ainda dominada pelos ritmos agrários, sem pressas, sem preocupações de exatidão, sem inquietações de produtividade – e o de uma sociedade à sua

---

<sup>4</sup> Por suposto, duas ressalvas devem ser feitas para que não nos percamos em devaneios que apontem para um mundo social medieval europeu idílico e igualitário. Em primeiro lugar, é necessário ressaltar que as narrativas orais tradicionais não constituíam o único elo de mediação entre o indivíduo e a totalidade social. A religião, a família, o Estado e o mundo do trabalho também asseguravam nas sociedades artesanais a transmissão da tradição e da historicidade do sujeito. As antigas narrativas transpassavam todos esses aspectos da existência humana, de modo que não possuíam uma natureza apartada e transcendental. Em segundo lugar, se por um lado eram instrumentos de manutenção do patrimônio cultural humano, por outro, é imperativo ressaltar que a dimensão formativa dessas narrativas estava inserida em um contexto pré-capitalista de impermeabilidade social - com profundas desigualdades socioeconômicas -, obscurantismo, guerras endêmicas e recorrentes epidemias avassaladoramente mortais.

imagem, sóbria e pudica, sem grandes apetites, pouco exigente, pouco capaz de esforços quantitativos (LE GOFF, 1993, p. 62-3).

Assim, a transmissão da *Erfahrung* pela palavra falada sucedia em um cenário macroestrutural que configurava um tempo em que “o tempo não contava” (Benjamin, 1996, p. 206), e, por esse motivo, era assimilado como eterno. Essa dimensão temporal permitia que o fluxo comunicacional se apoderasse do narrador e do ouvinte em profundos níveis de abstração, no seio de uma distensão psíquica que o teórico crítico denominou tédio, descrito lindamente como o “pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (BENJAMIN, 1996, p. 204), cujo ninho era tecido pelas atividades associadas ao tédio, ou seja, o trabalho prolongado, artesanal, que gerava um ponto de distensão psíquica possibilitado pelo tempo eterno. Isso permitia tanto ao narrador quanto ao ouvinte deixarem seus espíritos se embalarem ao sabor da narrativa, em camadas cada vez mais profundas no ritmo lento do trabalho artesanal. Esse estado de permeabilidade mental permitia ao ouvinte esquecer-se de si mesmo, o que possibilitava que nele fossem gravadas mais fortemente as histórias narradas, em confluência com uma cadência laboriosa que almejava não somente conceber um construto (fosse este uma peça de vestuário, uma espada ou um instrumento musical), mas fazê-lo à luz de cuidados grávidos de um apuro estético construído ao longo dos tempos, ao qual cada artífice conferia sua contribuição individual:

Talvez ninguém tenha descrito melhor que Paul Valéry a imagem espiritual desse mundo de artífices, do qual provém o narrador. Falando das coisas perfeitas que se encontram na natureza, pérolas imaculadas, vinhos encorpados e maduros, criaturas realmente completas, ele as descreve como “o produto precioso de uma longa cadeia de salsas semelhantes entre si”. O acúmulo dessas causas só teria limites temporais quando fosse atingida a perfeição. “Antigamente o homem imitava essa paciência”, prossegue Valéry. “Iluminuras, marfins profundamente entalhados; pedras duras, perfeitamente polidas e claramente gravadas; lacas e pinturas obtidas pela superposição de uma quantidade de camadas finas e translúcidas... (BENJAMIN, 1996, p.206).

Dessa forma, tal maneira de apreensão psicossocial da realidade sucedia em correlação com o modo de produção pré-capitalista, o qual, por sua

vez, se dava por meio do trabalho manual em um mundo predominantemente agrário. Na oficina medieval, narrativas salvas de uma perscrutação psicológica imediata, permitiam ao contador de histórias renunciar às sutilezas narrativas, facilitando a sua sedimentação nas mentes dos ouvintes, os quais, por sua vez, as transmitiriam para outrem posteriormente. Dessa forma, podemos afirmar que, se o narrador contava histórias, a relação sujeito-predicado também se apresentava enquanto contrapartida predicado-sujeito, na medida em que o narrador se deixava apoderar pela narrativa comunicadora da experiência sociocultural historicamente gerada na própria experiência ritualística da narração. Cada história era narrada por um mestre de ofício aos seus aprendizes no decorrer de todo o processo de produção artesanal, ou seja, desde o momento em que se preparava um molde ou um esboço, até aquele em que eram realizados os acabamentos finais à madeira, ao tecido e ao metal. E na medida em que cada produto material era dotado de uma unicidade, na medida em que nele se entrelaçavam tradição e sujeito, conferindo-lhe autenticidade, corroboração e ineditismo, cada história, cada caso, cada narrativa, da mesma maneira era dotada de unicidade. Benjamin afirma que, por graça da narrativa o aprendiz viajante não somente aprendia um ofício que exerceria por toda a sua existência (e que um dia o transmitiria para outra pessoa), mas também assimilava a história e as histórias de sua gente, de seu povo, de costumes sociais “íntimos” e de outros adventícios, os quais se embrenhavam em suas mentes irremediavelmente tal qual o couro que, transpassado por grossa agulha, não teria novamente restabelecida a sua compleição inicial (BENJAMIN, 1996 apud OLIVEIRA, 2006).

De que maneira é possível compreender o conceito de unicidade no âmbito de uma tradição oral baseada na rememoração, ou seja, fundamentada em algo que, à primeira vista, pode sugerir a um leitor desatento uma simples repetição de casos, parábolas, lendas e mitos alicerçados em tempos antigos? Ora, a rememoração, na verdade, diz respeito à retomada do passado por meio da palavra falada. Palavra falada que, tal qual uma heroína proveniente de um poema épico, salva este passado de seu desaparecimento no “silêncio e no esquecimento” (GAGNEBIN, 1999, p.3). Dessa maneira, como afirmamos anteriormente, cada momento de rememoração que se dava por obra da narração oral se dava em um

momento de ressignificação da tradição transmitida. O narrador imprimia a essa tradição a sua marca tal como o fazia em seus construtos. Dessa forma:

Dessa forma, o trabalho artesanal era transpassado por uma profusão de elementos sensoriais e psíquicos que criavam uma ambientação que era a base para a contação de histórias. E, quando as narrativas vinham à tona nessas circunstâncias, a transmissão da tradição reafirmava sua essência calcada num momento especial, único e até mesmo ritualístico (...) Dito de outra forma, o momento em que a tradição do passado era transmitida estava resguardado por um envoltório que paradoxalmente conferia ao mesmo um certo [SIC] ineditismo. Ainda que a mesma história fosse narrada repetidas vezes para as mesmas pessoas pelo mesmo narrador, no mesmo lugar, a dimensão temporal configurava diferenças no “cenário” no qual essa arte ocorria. Do mesmo modo que o vento que agita os galhos de uma mesma árvore jamais o fará novamente do mesmo modo diante de um mesmo espectador em ocasiões diferentes, pelo fato de que cada instante é único e por isso, não se repete (OLIVEIRA, 2006, p.22).

Este caráter único de cada experiência narrativa, ou seja, esta autenticidade - dotada de ineditismo - pode ser mais bem compreendida se nos remetermos ao conceito benjaminiano de aura, que diz respeito ao modo como Benjamin alcunhou a unicidade do artefato artístico e da experiência estética. A primeira referência ao termo aparece no ensaio “Pequena História da Fotografia”, de 1931. Segundo as palavras do filósofo frankfurtiano:

Em suma, o que é a aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais próxima que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho (BENJAMIN, 1996, p.101).

Esse conceito é retomado no ensaio “A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica”, publicado em 1935, no qual Benjamin enfatiza que em uma experiência estética tradicional a unicidade espaço-temporal se dá dentro de um “aqui e agora”, ou seja, constituía não somente uma contemplação de um objeto artístico, mas um momento em que o objeto estético e o apreciador confluíam-se visceralmente, e, desse modo, os enleios estéticos acarretavam uma ampliação intelectual e sensorial:

A unicidade da obra de arte é idêntica à sua inserção no contexto da tradição. Sem dúvida, essa tradição é algo de muito vivo, de extraordinariamente variável. Uma antiga estátua de Vênus, por exemplo, estava inscrita numa certa tradição entre os gregos, que faziam dela um objeto de culto, e em outra tradição na Idade Média, quando os doutores da Igreja viam nela um ídolo malfazejo. O que era comum às duas coisas era a unicidade da obra, ou, em outras palavras, a sua aura (BENJAMIN, 1996, p.170-1).

Dessa forma, este “aqui e agora” era condição essencial para a transmissão da experiência tradicional que se dava por meio da narrativa oral, que Benjamin cunhava como uma forma de realização artística por meio da oralidade, ou ainda, mais especificamente, uma “arte de narrar” (BENJAMIN, 1996, p.197), e, portanto, também impregnada por elementos auráticos. Na análise benjaminiana da literatura de Nikolai Leskov, escritor cuja obra escrita continha elementos próximos da narrativa assentada na tradição oral – cuja transmissão enleava narrador e ouvinte auraticamente –, o teórico crítico evidenciou o elo visceral entre palavra falada e trabalho artesanal, e a partir dela efetivou uma reflexão sobre as relações entre o modo de produção material e cultural de uma época e os seus reflexos nas formas comunicacionais. Nas palavras de Leskov: “a literatura não é para mim uma arte, mas um trabalho manual” (Benjamin, 1996, p. 205-6), afirmação resgatada por Benjamin em uma carta do escritor russo. Dessa forma, nas obras de Leskov, da mesma forma que nas histórias narradas no seio da tradição oral, as tramas eram iniciadas por meio da descrição das circunstâncias em que o narrador foi informado das histórias que iriam compartilhar. Ou seja, trata-se da experiência na qual o narrador participou da história que lhe foi transmitida como ouvinte e que será “agora” relatada. Isso é percebido por Benjamin no caso de “A Fraude”, em que Leskov inicia a trama a partir da descrição de uma viagem de trem, na qual teria ouvido de um companheiro de viagem os episódios que vai narrar; e também em “Homens Interessantes”, em que evoca uma reunião em um círculo de leitura no qual tomou ciência dos fatos narrados (Benjamin, 1996, p.205).

De acordo com Freeborn:

Cada vez que uma obra de Leskov é experienciada por nós enquanto leitores, esta é recriada como algo novo, não meramente como uma experiência no âmbito do tema lido, mas principalmente como algo no

qual assunto e objeto convergem; nesse processo, as referências externas do trabalho são tornadas partes do trabalho como um todo (FREEBORN,2010, p. 12, tradução nossa).

Essa mesma capacidade literária de narrar por meio de uma escrita que encarna impavidamente as marcas da narração oral também é percebida por Benjamin na obra do alemão Johann Peter Hebel. Nesse caminho, para Titan Junior (2005) é possível perceber em Hebel uma voz central, ou seja, a voz do narrador costumaz radicado na palavra falada, elo da transmissão de uma oralidade que o antecede e o transcende. Este se sentava em meio aos camponeses em volta de uma fogueira noturna e lhes contava histórias nas quais pulsavam simbioticamente elementos da oralidade e da sintaxe elaborada, ecoando a Bíblia alemã luterana. Ora suas histórias bebiam da fonte da tradição imemorial, ora atestavam como testemunhas oculares os episódios ocorridos, por exemplo, nas guerras napoleônicas. Dessa maneira, metamorfoseada na figura do narrador, seus escritos efetivavam uma síntese simultaneamente literária e histórica. A ideia de que nos braços da morte o narrador moribundo destilava o máximo de sua sabedoria, o que lhe conferia a autoridade suprema e, nessa medida, os elementos auráticos - presentes na transmissão da tradição oral - adquiriam a turgescência necessária para afetar ainda mais fortemente os ouvintes do que em outras situações em que se dava a narrativa experiencial (como na oficina artesanal ou em rodas de conversa em volta de fogueiras), é ilustrada por Benjamin em uma narrativa de Hebel intitulada “Reencontro Inesperado”, inserida em uma coletânea chamada “Caixa de tesouros do amigo renano das famílias”. O filósofo literário vê aqui uma magnífica ilustração do poder da narrativa, na qual se amalgamam elementos da história de vida pessoal e da História, ou seja, de indivíduos dotados de raízes fincadas em uma tradição que lhes conferia historicidade:

Em Falun, na Suécia, há bons cinquenta anos ou mais, um jovem mineiro despediu-se com um beijo da noiva jovem e bela e lhe disse: “No dia de Santa Lúcia nosso amor será abençoado pela mão do pastor. Então seremos marido e mulher, e vamos construir nosso próprio ninho”. “Onde [SIC] a paz e o amor vão sempre morar”, respondeu a bela noiva, com um sorriso gentil, “pois você é tudo para mim, e sem você eu prefiro o túmulo a qualquer outro lugar.” Mas quando, pouco antes do dia de Santa Lúcia, ela pediu ao pastor que conclamasse pela segunda vez à igreja “quem soubesse de obstáculo que impedisse estas pessoas de se unirem em matrimônio”, foi a *morte* que se apresentou. Pois no dia seguinte, ao passar pela casa da noiva em seus trajes negros de mineiro — o

mineiro veste sempre o seu sudário —, o jovem bateu duas vezes à janela e ainda lhe desejou “Bom dia!”— mas “Boa noite!”, nunca mais. Nunca mais voltou da mina, e foi em vão que, naquela mesma manhã, ela bordou para ele, para o dia do casamento, um lenço negro de barra vermelha; como ele não voltasse, ela abandonou o lenço, chorou por ele e jamais o esqueceu. Nesse meio-tempo, a cidade de Lisboa, em Portugal, foi destruída por um terremoto e a Guerra dos Sete Anos chegou ao fim e o imperador Francisco I morreu e os jesuítas foram suspensos e a Polônia, dividida e a imperatriz Maria Teresa morreu e Struensee foi executado, a América se libertou e as forças combinadas da França e da Espanha não puderam conquistar Gibraltar. Os turcos encurralaram o general Stein na Cova dos Veteranos, na Hungria e o imperador José morreu também. O rei Gustavo da Suécia conquistou a Finlândia aos russos e a Revolução Francesa e a grande guerra irromperam e o imperador Leopoldo II desceu também ao túmulo. Napoleão conquistou a Prússia e os ingleses bombardearam Copenhague e os lavradores semeavam e ceifavam. O moleiro moía, os ferreiros martelavam e os mineiros cavavam atrás dos veios de metal em sua oficina subterrânea. Mas no ano de 1809, pouco antes ou depois do dia de São João, quando tentavam praticar uma passagem entre dois poços a bons trezentos côvados sob a terra, os mineiros de Falun retiraram do entulho e do vitríolo o cadáver de um rapaz, todo embebido em sulfato ferroso, de resto intacto e inalterado, a tal ponto que era perfeitamente possível reconhecer suas feições e sua idade, como se ele tivesse morrido uma hora antes ou cochilado durante o trabalho. Mas quando o trouxeram para o ar livre, pai e mãe, amigos e conhecidos, todos tinham morrido havia muito, ninguém conhecia o rapaz adormecido, ou sabia de sua desgraça, até que chegou a antiga amada do mineiro que um dia descera para o seu turno e nunca mais voltara. Envelhecida e encarquilhada, chegou apoiada numa muleta e reconheceu o noivo; mais radiante que sofredora, deixou-se cair ao lado do querido cadáver e, depois de se refazer do abalo na alma, disse por fim: “É o noivo por quem chorei durante cinquenta anos e que Deus me permite ver de novo antes do meu fim. Oito dias antes do casamento, ele desceu à mina e nunca mais voltou”. Então o ânimo de todos à volta foi tomado de tristeza e lágrimas, ao ver como a noiva de outrora tinha as feições murchas e sem viço da velhice e o noivo conservava sua beleza juvenil; e como, depois de cinquenta anos, tornava a despertar nela a chama do amor juvenil, sem que ele abrisse a boca para sorrir ou os olhos para reconhecê-la; e como finalmente ela, a única a conhecê-lo e a ter direitos sobre ele, finalmente pediu aos mineiros que o levassem até a sua casinha, enquanto preparavam o túmulo no cemitério. No dia seguinte, quando o túmulo ficou pronto no cemitério e os mineiros vieram buscar o moço, ela abriu uma caixinha, tirou para ele o lenço de seda negra e barra vermelha e o acompanhou em seus trajés domingueiros, como se fosse dia de casamento e não de enterro. E no cemitério, quando o deitaram no túmulo, ela disse: “Durma em paz, mais um dia ou dez, no frio leito de núpcias, e não se aborreça. Tenho pouco a fazer, venho logo, e logo será um novo dia”. “O que a terra devolveu, ela não tira outra vez”, disse ainda, afastando-se, e olhou uma vez mais para trás (TITAN Jr, 2005, p. 239-240).

Talvez Benjamin tenha cometido um pequeno equívoco interpretativo ao dizer a noiva anciã morreu pouco depois (na verdade ela afirmou que logo estaria com ele e isso não foi efetivado na narrativa). De

qualquer modo, não devemos nos ater a observações pleonásticas, pois o que importa é que temos diante de nossos olhos um conto que no qual Mnemosyne, a deusa da reminiscência trazida à baila por Benjamin, reaparece tal qual se apresentava para os antigos gregos, ou seja, como uma “zona de indiferenciação criadora com relação às diversas formas métricas” (BENJAMIN, 1996, p.211), como uma musa da poesia épica, na qual história e memória confluíam trajetórias pessoais com a história coletiva.

E ao se deter novamente na obra de Leskov, Benjamin, traz à baila o seminal Heródoto de Halicarnassos, na medida em que o escritor russo teria frequentado a escola dos Antigos e, por essa razão, teria sido diretamente influenciado pelo “primeiro historiador”. Nesse sentido, Gagnebin afirma que na obra de Heródoto convergiam uma narrativa histórica correlacionada com a narrativa oral tradicional, na medida em que ele falava daquilo que viu, testemunhou ou ouviu falar através dos outros, ou seja, “ele privilegia a palavra da testemunha, a sua própria e a de outrem” (GAGNEBIN, 2005, p.14). Heródoto menciona as suas “fontes” e para a autora tal preocupação está relacionada com a crescente prática judiciária na Grécia do século V, de audição de testemunhas, o que acarreta uma primeira divisão fundamental entre a narrativa “histórica” de Heródoto e as narrativas míticas como a epopeia

homérica:

Heródoto só quer falar daquilo que viu ou daquilo de que ouviu falar. O período cronológico alcançado se limita, portanto, a duas ou três gerações antes de sua visita, pois o resto do tempo se perde no não-visto, isto é, no não-relatável. Em oposição ao nosso conceito de história, esta pesquisa, ligada à oralidade e à visão, não pretende abarcar um passado distante. Tal restrição também a delimita em relação ao discurso mítico, que fala de um passado longínquo, de um tempo das origens, tempo dos deuses e dos heróis, do qual só as musas podem nos fazer lembrar, pois, sem elas, não podemos saber (*idein*) daquilo que não vimos (GAGNEBIN, 2005, p.15).

Seguindo as trilhas dessa estudiosa, existe na obra de Heródoto uma preocupação com a veracidade dos acontecimentos para que o encadeamento destes seja dotado de veracidade, e aqui, portanto, está o embrião do que séculos mais tarde constituiria a História – que era cunhado pelo “primeiro historiador” como *logos* (discurso). Heródoto insiste na oposição entre *logos* e *mythos*, e dessa forma, percebem-se em sua obra os vislumbres

matriciais que constituirão o apartamento entre os discursos científico, filosófico e histórico e o discurso poético- mítico. Essa trôpega distinção entre um discurso assentado na razão científica e um discurso baseado no mito alicerça uma obra que já apresenta os frutos de uma investigação que conserva a memória dos antepassados, salvando-a das garras do esquecimento. Tal qual na poesia épica – uma constituinte da narração oral tradicional – os bravos feitos dos helenos e dos bárbaros eram eternizados por meio da palavra escrita que refletia e ressignificava a palavra falada entoada pela voz do poeta, receptáculo da tradição oral em uma Grécia arcaica ainda não enredada pelo letramento. Tratava-se, portanto, de uma tarefa que religava o pretérito ao presente, engendrando identidade e historicidade tanto no sujeito como na nação:

Heródoto também quer lutar contra o tempo que aniquila até a lembrança dos atos heroicos dos homens, só que ele não canta mais, ele tenta dar a razão, a causa (*aitia*) dos acontecimentos, anunciando a famosa exigência platônica de *logon didonai* (“dar a razão”). Já dissemos que esta busca privilegia a palavra de testemunhas viva, que passa pelo ver e pelo ouvir. Heródoto não usa – e quase não menciona – documentos escritos que poderiam ajuda-lo na reconstrução do passado. Esta primazia da oralidade também sublinha a sua proximidade da tradição mítica e poética, transmitida de geração em geração através de um aprendizado de cor, sem ajuda da escrita e da palavra, sem ajuda da leitura, na imediatez da palavra falada e escrita (GAGNEBIN, 2005, p. 16).

Ou seja, a teórica crítica afirma que, mesmo que em Heródoto se encontre o zigoto de um tempo investigado e investigável, localizável no tempo e no espaço, e que seria levado a cabo séculos depois através da narrativa histórica, – sobretudo com o advento da Modernidade -, há ainda aqui – simultaneamente - uma narrativa mítica, lendária, que não pode ser arrestada, compilada e administrada cientificamente. Podemos afirmar, portanto, que ao mesmo tempo em que Heródoto dessacraliza em certa medida a narrativa oral mantenedora e transmissora de mitos e lendas, ele ainda retém aspectos mitológicos em seus escritos. Isso quer dizer que estes que não somente refletem a oralidade, como também não negam o tempo mítico, ou ainda, não cristalizam os fatos narrados dentro de explicações definitivas. Para Benjamin, Heródoto nada explica em seus relatos, de modo que a estrutura narrativa permite ao leitor uma multiplicidade interpretativa tal como na narrativa oral

tradicional, que atravessaria séculos e séculos até que as condições objetivas e subjetivas de sua transmissão – e das experiências nelas contidas - fossem modificadas. Nesse sentido, Benjamin recorda a história narrada no capítulo XIV do terceiro livro de suas histórias, a respeito do episódio em que o rei egípcio Psaménito é derrotado e aprisionado pelo rei Persa Cambises:

No décimo dia após a captura de Mênfis, Cambises, para humilhar Psaménito, que reinara durante seis meses apenas, mandou conduzi-lo, com outros Egípcios, a um arrabalde, e, para pôr à prova sua firmeza de ânimo, fez vestir a filha do príncipe de escrava, enviando-a, com uma bacia na mão, em busca de água. Acompanhavam-na várias outras jovens escolhidas pelo conquistador entre as da melhor categoria e igualmente vestidas de escravas, as quais, ao passarem perto de seus pais, caíram em pranto, pondo-se a gritar e a lamentar-se. Estes, vendo as filhas em tão humilhante situação, não puderam conter as lágrimas. Psaménito, porém, limitou-se a baixar os olhos. Em seguida àquele espetáculo, Cambises fez desfilar diante do soberano vencido seu filho e mais dois mil compatriotas da mesma idade, tendo uma corda ao pescoço e um freio à boca. Iam aplicar-lhes a pena de morte para vingar os Mitilenos massacrados em Mênfis. Os juízes reais tinham determinado que, para cada vítima daquele massacre, fossem sacrificados dez jovens egípcios, escolhidos entre os das melhores famílias. Psaménito reconheceu o filho entre os outros condenados, mas, ao contrário dos outros pais egípcios, que, em torno dele, choravam e se lamentavam, soube controlar seus sentimentos, como o fizera diante da filha. Logo após a passagem dos jovens, Psaménito pousou os olhos sobre um andrajoso ancião, que identificou prontamente como um dos seus antigos e habituais comensais. Despojado de todos os seus bens, aquele homem, outrora rico e influente, implorava agora a caridade pública, indo de porta em porta mendigando um pouco de alimento. Ante aquela cena, o ex-soberano não conteve as lágrimas e chamou o ancião pelo nome. Os guardas encarregados por Cambises de observar todos os movimentos e atitudes de Psaménito, notando aquele seu procedimento apressaram-se em levar o fato ao conhecimento de seu soberano. Este mandou um emissário inquiri-lo sobre tão estranha conduta. “Cambises, nosso rei e senhor vosso — falou o emissário — deseja saber por que não vos lamentastes nem chorastes ao ver vossa filha tratada como escrava e vosso filho marchando para a morte, enquanto que tão comovido vos mostrastes à vista daquele mendigo que não é nem vosso parente nem vosso aliado”. “Ide e dizei ao vosso soberano — respondeu Psaménito — que as desgraças de minha família são muito grandes para que eu as possa chorar; mas a triste sorte de um amigo que, já na velhice, cai na indigência depois de haver possuído tantas riquezas, merece indubitavelmente minhas lágrimas sinceras” (HERÓDOTO, 2006,p.229)<sup>5</sup>.

Benjamin afirma que o fato de o soberano ter se desesperado justamente após ver um nobre comensal que costumava

---

<sup>5</sup> cremos que as extensas inserções do texto “Reencontro Inesperado” de Hebel, e do episódio narrado por Heródoto sobre o Rei Psaménito, oferecem ao leitor uma amplidão maior do poder multirreflexivo e formativo inerente à narrativa escrita ainda ligada intimamente à tradição oral.

receber em seu palácio reduzido a um mendigo, e não antes, após ser humilhado publicamente por Cambises, tendo testemunhado o rebaixamento de sua filha à mera criada, e ainda o cortejo de seu filho rumo à execução, constitui uma situação narrativa a partir da qual várias interpretações poderiam ser destiladas. Ao aludir à Montaigne, que também se debruçou sobre esse episódio, Benjamin lucubra sobre as possíveis interpretações sobre o desespero que acometeu o rei deposto:

Assim, Montaigne alude à história do rei egípcio e pergunta: por que ele só se lamenta quando reconhece o seu servidor? Sua resposta é que ele “já estava tão cheio de tristeza, que uma gota a mais bastaria para derrubar as comportas”. É a explicação de Montaigne. Mas poderíamos também dizer: “O destino da família real não afeta o rei, porque é o seu próprio destino”. Ou: “muitas coisas que não nos afetam na vida nos afetam no palco, e para o rei o criado era apenas um ator”. Ou: “as grandes dores são contidas, e só irrompem quando ocorre uma distensão”. Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso, essa história do antigo Egito ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (Benjamin, 1996, p.204).

Eis como as histórias de Heródoto, mesmo que tenham sido registradas por meio da palavra escrita e, dessa forma, chegaram até nós, aproximam-se da narrativa oral, carregando em seu cerne ensinamentos alicerçados nas trajetórias de vida dos sujeitos; ensinamentos que deveriam ser pensados, para que deles fossem abstraídos os elementos transmissíveis pelo fluxo da tradição, ou seja, a sabedoria, o “lado épico da verdade”, constituinte das raízes socioculturais que ligavam historicamente homens e mulheres uns aos outros, conforme vimos anteriormente.

## **1.2 Mulheres e homens brutalizados pela experiência de choque**

Utilizamos os textos “Experiência e Pobreza” e “O Narrador...” para apresentar ao leitor o poder da arte de narrar como forma de manutenção de elos coletivos que ligavam mulheres e homens uns aos outros enquanto sujeitos que compartilhavam auraticamente a tradição oral. Essa transmissão do patrimônio cultural humano por meio da palavra falada assegurava a

manutenção, a corroboração e a retificação constantes da memória coletiva, que impedia o esquecimento de onde viemos e de quem fomos, e nos indicava para onde poderíamos ir e quem poderíamos ser. Podíamos nos orientar ao nos enredarmos em histórias que traziam à superfície os entroncamentos e ramificações de nossas raízes, as quais se emaranhavam em um cosmos comunitário que nos ligava por meio do compartilhamento da Experiência tradicional. Entretanto, esses dois escritos dos anos 1930 apresentam em seus momentos iniciais (sobretudo em “O Narrador...”) uma genial e impactante descrição de uma situação existencial que já era levada a cabo havia séculos pela reconfiguração das forças produtivas que transformaram nossa maneira de ver e, sobretudo, de experienciar o real. Mesmo correndo o risco de sermos redundantes ao afirmamos que cada mulher e que cada homem são filha e filho de sua época, e, portanto, menos cientes dos mecanismos de reprodução social objetiva e subjetiva— e das injunções de naturezas econômica, política e cultural que os manejam -, é sempre profícuo lembrar que naturalizamos em cada momento histórico nossas formas de perceber, ordenar e (ainda que mais rara e fugazmente) reordenar o mundo. A partir da leitura do trecho a seguir, cremos que conseguimos recolocar-nos em uma perspectiva diferenciada, de modo que possamos simultaneamente nos afastar de uma forma existencial da qual fazemos parte, e a estranhar, a despeito de estarmos sempre abraçados despidoradamente a ela:

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos o jornal para percebermos que seu nível está mais baixo do que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior. Nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca. Não havia nada de anormal nisso. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência

ética pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos se encontrou ao ar livre numa paisagem em que nada permanecera inalterado, exceto as nuvens, e debaixo delas, num campo de forças de torrentes e explosões, o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1996, p. 198).

Como seria possível para esse soldado comunicar sua impotência de conceber o cenário dantesco no qual seu delicado corpo estava imerso? Como narrar o absurdo assassino arquitetado pelo desenvolvimento da técnica administrada por uma razão instrumental que criava não somente formas mais administráveis, e, portanto, mais eficientes e eficazes, de os homens matarem uns aos outros por meio da guerra - uma usual e atroz forma de nossas tribos, nossos países e nossas corporações resolverem seus conflitos desde os primórdios da civilização até o mundo do capitalismo financeiro -, mas também, e principalmente, como organizar e comunicar por meio da linguagem algo tão indiferente e monstruosamente titânico que torna nosso aparato sensorial impotente e insignificante demais para açambarcá-lo e reconstruí-lo memorialmente ?

No texto “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” (BENJAMIN, 2000), escrito em 1939 e publicado pela Revista de Pesquisa Social do Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt em 1940<sup>6</sup>, Benjamin procura compreender de que maneiras nossa percepção da realidade foi alterada pelo desenvolvimento

---

<sup>6</sup> Em um apêndice chamando “Baudelaire, Benjamin e o Moderno”, Gagnebin (2005) narra sucintamente as difíceis relações entre Benjamin e o Instituto de Pesquisa Social, mais comumente chamada de Escola de Frankfurt. A autora já havia descrito esses conflitos de maneira mais pormenorizada, confluindo magistralmente a biografia e a produção bibliográfica do filósofo em um livro chamado “Walter Benjamin” (GAGNEBIN, 1982). A dificuldade para a publicação de diversos ensaios de Benjamin sobre Baudelaire refletem problemas de toda espécie – sobretudo financeiros- de um autor que parecia ressentido com fato de sempre precisar lutar pelo dinheiro, ao invés de simplesmente recebe-lo, o que para a teórica crítica denotava não somente a atitude típica de um filho de família burguesa, como também constituía certo anacronismo de um “homem de letras” indignado com o fato de ver suas obras serem transformadas em mercadorias (GAGNEBIN, 1982). A isso podemos acrescentar o fato de que se trata de um intelectual que confluía mística judaica e materialismo histórico tendo em vista uma transformação da realidade, o que devia piorar a frustração de um outsider não estabelecido. De qualquer modo, a dependência financeira de Benjamin em relação ao Instituto e a relação complexa com o “amigo/ rival / discípulo” (GAGNEBIN, 2005, p.138) Adorno influenciaram decididamente a elaboração de “Sobre alguns temas em Baudelaire”. A primeira versão destes estudos – que visavam compor o inacabado livro “Charles Baudelaire: um lírico no auge do Capitalismo” – foi “A Paris do Segundo Império”, formado por três capítulos (“Boêmia”, “O Flâneur” e “A Modernidade”) foi recusada pelo comitê editorial em 1938. Esta negativa foi objetivada em uma famosa carta de Adorno que criticou violentamente a falta de articulação teórica da obra, sobretudo em seus aspectos dialéticos. Benjamin rapidamente recriou os textos – e Gagnebin (2005) acrescenta que isso teria sido mais por necessidades materiais urgentes do que por ter concordado com o parecer – que resultaram no ensaio “Sobre Alguns Temas em Baudelaire” (no qual apresentou novos componentes teóricos e explicitou conceitos como choque, memória e tempo em Baudelaire), aceito e publicado em 1940.

forças produtivas capitalistas, criando novas formas comunicacionais e agregacionais bastante distintas daquelas existentes nas sociedades artesanais, acarretando mudanças na nossa capacidade de rememorar e, por conseguinte, como todos estes fatores mudaram profundamente a estrutura de nossa experiência. No caso deste texto, Benjamin afirma inicialmente que busca saber os reflexos dessas transformações nas formas de receptividade da poesia lírica, e o faz usando a obra de Baudelaire, o “poeta da Modernidade” como mola propulsora analítica, e, ademais, o faz por meio de uma construção interdisciplinar que bebe de fontes tão diversas como Bergson, Freud e Proust, passando por Marx, Engels, Poe e Hugo, entre tantos outros escritores. Entretanto, mais do que apreender as transformações sobre as formas de receptividade estética no “auge do capitalismo”, Benjamin enlaça (e desenlaça) questões que foram preocupações constantes desde seus primeiros escritos, como a memória, a história, a escrita da história e, dessa forma, nossa relação com o passado, tendo em vista um porvir no qual todas as vozes sejam ouvidas, sobretudo as daqueles que foram dominados, emudecidos e derrotados. Preocupação também evidente - e condensada - nas “Teses Sobre o Conceito de História”, seu último texto, datado de 1940, nas quais ele tece não somente ferrenhas críticas contra a socialdemocracia, que ele vê fracassar diante das vergastadas do nacional-socialismo, mas, sobretudo, busca uma rearticulação do materialismo histórico com o passado (Tese 6), a partir de uma apropriação deste por meio da reminiscência, sob o risco não somente de se perder a tradição - o que explicaremos brevemente que já era um fato na ocasião em que esses derradeiros escritos foram elaborados -, como também de se corroborar a dominação inerente ao capitalismo. Ora, para tanto, Benjamin se viu diante da necessidade de compreender não somente o advento do modo de produção capitalista, enquanto infraestrutura, como também a sua forma superestrutural – quintessencial - que seria a Modernidade. Para Gagnebin (2005) Benjamin intenta fazer uma “arqueologia da época moderna” (GAGNEBIN, 2005, p.137), por meio de seus estudos sobre a obra de Charles Baudelaire, nos quais as passagens, ou seja, as galerias de Paris, servem como imagens de uma época na qual o capitalismo industrial se consolidava na Europa e transformava profundamente a vida das pessoas.

Ao comparar os estudos sobre a memória de Bergson, nos qual se destaca “Matéria e Memória”, publicado em 1896, com a literatura de Proust,

particularmente “Em busca do tempo perdido”, Benjamin objetiva compreender a relação desses autores com a memória, e, dessa maneira, com a uma noção de experiência cujos contornos já diferiam bastante da *Erfahrung*.

Segundo Benjamin, Bergson se orientaria pela biologia, de modo que a “estrutura da memória seria decisiva para a estrutura filosófica da experiência” (BENJAMIN, 1994, p.105). Para Bergson, quando o sujeito busca trazer à baila tanto imagens do tempo presente quanto do tempo pretérito, as imagens geradas por tal invocação são constituídas por meio de um intermediário que nada mais é do que o corpo humano, de modo que não se pode separar a percepção do real de concepção de que este real é apresentado ao ser por meio de sua matéria biológica, ou seja, de que somos essencialmente seres corporificados, e, por essa razão, as imagens evocadas agem e interagem de acordo como que ele chama de leis naturais. Nesse caminho, na medida em que o ser possuísse ciência perfeita dessas leis, poderia certamente calcular e antecipar o que sucederá em cada uma dessas imagens. Entretanto, entre estas leis

(...) há uma que prevalece sobre as demais na medida em que a conexão não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções: é meu corpo. Examino as condições em que essas afecções se produzem: descubro que vêm sempre se intercalar entre estímulos que recebo de fora e movimentos que vou executar, como se elas devessem exercer uma influência mal determinada sobre o procedimento final. Passo em revista minhas diversas afecções: parece-me que cada uma delas contém, à sua maneira, um convite a agir, ao mesmo tempo com a autorização de esperar ou mesmo de nada fazer. Examino mais de perto: descubro movimentos começados, mas não executados, a indicação de uma decisão mais ou menos útil, mas não a coerção que exclui a escolha. Evoco, comparo minhas lembranças: lembro que por toda parte, no mundo organizado, julguei ver essa mesma sensibilidade surgir no momento preciso em que a natureza, tendo conferido ao ser vivo a faculdade de mover-se no espaço, indica à espécie, através da sensação, os perigos gerais que a ameaçam, e incumbe os indivíduos das precauções a serem tomadas para evitá-los. Interrogo enfim minha consciência sobre o papel que ela se atribui na afecção: ela responde que assiste, com efeito, sob forma de sentimento ou de sensação, a todas as iniciativas que julgo tomar, que ela se eclipsa e desaparece, ao contrário, a partir do momento em que minha atividade, tornando-se automática, declara não ter mais necessidade dela. Portanto, ou todas as aparências são enganosas, ou o ato em que resulta o estado afetivo não é daqueles que poderiam rigorosamente ser deduzidos dos fenômenos anteriores como um movimento de um movimento, e com isso ele acrescenta verdadeiramente algo de novo ao universo e à sua história. Atenhamo-nos às aparências; vou formular pura e simplesmente o que sinto e o que vejo: *Tudo se passa como se, nesse conjunto de imagens que chamo universo, nada se pudesse produzir de realmente novo a não ser por intermédio de certas*

*imagens particulares, cujo modelo me é fornecido por meu corpo* (BERGSON, 1999, pp.11-12, itálico do autor).

Ou seja, aparentemente, o futuro das imagens encontra-se embrionariamente contido em seu presente, não acrescentando a este presente qualquer ineditismo. Bergson chama de matéria o conjunto de imagens, e de percepção da matéria estas mesmas imagens correlacionadas à ação provável de certa imagem determinada pelo corpo (BERGSON, 1999, p.20), afirmando que os nervos aferentes transmitem estímulos aos centros nervosos, e, em seguida nervos eferentes que partem do cerne, transportam estímulos à periferia e põem em movimento partes do corpo ou o corpo inteiro (BERGSON, 1999, p.13). Entretanto, quando o trajeto é somente de ida, ou seja, quando a imagem suscitada no cérebro nele remanesce, e, portanto, perdura, não acontece mais o esquema “imagem-cérebro-ação” e sim o esquema “cérebro-imagem-representação” e, dessa forma, enquanto o primeiro esquema é motor, o segundo é perceptivo, e é dele, deste processo inibidor efetivado no âmago do sistema nervoso, no qual o estímulo não leva automaticamente à ação subsequente, que nasce a percepção e, mais profundamente, a consciência (BOSI, 1979, pp.6-7). Dessa maneira, podemos afirmar que a partir da acumulação e sobreposição de experiências perceptivas é concebida a consciência.

Nesse sentido, quando ocorre o que Bosi denomina “parada”, ou seja, quando o estímulo não determina imediatamente a ação motora, Bergson abre caminho para uma área de indeterminação, na qual o pensamento puro é mais complexo e matizado do que no caso da imagem imediatamente pulverizada no esquema motor.

Dessa forma, quanto mais imediata deve ser a reação, tanto mais é necessário que a percepção se resuma a um simples contato, e todo o processo de percepção e da ação resultante praticamente espelhe um impulso mecânico seguido do respectivo movimento. Porém, quando a ação se torna mais incerta, cedendo maior lugar à hesitação, na mesma medida, aumenta a distância na qual se faz sentir sobre o ser a ação do objeto de seu interesse:

Através da visão, através da audição, ele se relaciona com um número cada vez maior de coisas, ele sofre influências cada vez mais longínquas; e, quer esses objetos lhe prometam uma vantagem, quer o ameacem com um perigo, promessas e perigos recuam seu prazo. A parte de independência de que um ser vivo dispõe, ou, como diremos, a zona de indeterminação que cerca sua atividade, permite, portanto, avaliar *a priori* a quantidade e a distância das coisas com as quais ele está em relação. Qualquer que seja essa relação, qualquer que seja, portanto, a natureza íntima da percepção, pode-se afirmar que a amplitude da percepção mede exatamente a indeterminação da ação consecutiva, e conseqüentemente enunciar esta lei: *a percepção dispõe do espaço na exata proporção em que a ação dispõe do tempo* (BERGSON, 1999, pp. 28-29).

Nessa acepção, Bosi (1979) afirma que Bergson se vê logo diante do problema que esse axioma traz à tona, o qual diz respeito à realização da vida psicológica constantemente atualizada, na medida em que só existe o presente do corpo. Ou seja, a dimensão temporal poderia se limitar a um “eterno aqui e agora do corpo”, e, para tanto, contrapõe enfaticamente a percepção atual o que chamará de lembrança. Ao esquema perceptivo atrelado ao esquema “estímulo-cérebro-representação”, Bergson irá acrescentar a ideia de que deve existir uma conservação subliminar, e, portanto, inconsciente, de toda a vida psicológica vivenciada. Lembrar traria à tona o que estava submerso, ou seja, “memória enquanto uma sobrevivência das imagens passadas” (BERGSON, 1999, p.69), e assim, toda percepção seria impregnada de lembranças, de maneira que aos nossos sentidos imiscuímos uma infinidade de detalhes de nossa experiência passada. Na maior parte das vezes, estas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais não retemos mais do que algumas diretrizes bruxuleantes, ou seja, “signos” que trarão à superfície antigas imagens (BERGSON, 1999, p.69).

Isto posto, Bergson dissecou a memória a fim de explicar de que maneiras esta se apresenta ao sujeito corporal, explicando ao leitor que ela existe sob duas formas: uma memória atrelada ao hábito, ou seja, à repetição, à inculcação de maneiras de formas de pensamento, comportamento, no âmbito de uma ação social, da mesma maneira que na escola “se aprende uma lição de cor”<sup>7</sup>, (BERGSON, 1999, p.86) e também uma memória pura – ou lembrança pura - “chamadas do fundo da memória”, e que se desenvolvem

---

<sup>7</sup> Nesse sentido, tal noção de memória construída pelo hábito se aproxima da noção de *Habitus* de Pierre Bourdieu. Ver Bourdieu, P. *Escritos de Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, pp.74 e 75.

como lembranças imagéticas cada vez mais capazes de se inserirem no sistema motor. Paulatinamente, essas lembranças adquirem a forma de uma representação mais completa e também e mais consciente, tendendo-se a se amalgamar com a percepção que as atrai e cujo quadro elas adotam (BERGSON, 1999, p.146). Ou ainda, segundo Bosi:

A lembrança pura, quando se atualiza na imagem-lembrança, traz à tona da consciência um momento único, singular, não repetido, irreversível, da vida. Daí, também, o caráter não mecânico, mas evocativo, do seu aparecimento por via da memória. Sonho e poesia são, tantas vezes, feitos dessa matéria que estaria latente nas zonas profundas do psiquismo, a que Bergson não hesitará em dar o nome de “inconsciente”. A imagem-lembrança tem data certa: refere-se a uma situação definida, individualizada, ao passo que a memória-hábito já se incorporou às práticas do dia-a-dia. A memória-hábito parece fazer um só todo com a percepção do presente (BOSI, 1979, p.11).

Esse suposto caráter biologizante da construção da memória bergsoniana - ao menos para Benjamin-, e, mais especificamente, da lembrança pura - embora assentado em uma crítica tanto ao materialismo, quanto ao idealismo<sup>8</sup> -, e justamente a maneira como ele constrói a consciência e a memória, por meio de uma noção de experiência que leva em conta desdobramentos de estímulos nervosos que são traduzidos ora em ações mecânicas, que podem levar a uma zona de indeterminação na qual a percepção brota e, transcendentalmente alcança o patamar consciente, sendo a partir de então capaz de reter lembranças e eventualmente resgatá-las e lucubrar sobre elas, será criticado por Benjamin em “Alguns temas...”. A

---

<sup>8</sup> Ao se deter sobre a questão da ligação entre a matéria e a consciência – um problema no qual se detiveram desde pensadores da Antiguidade Clássica como Platão e Aristóteles, até Descartes e Kant, entre tantos outros, Bergson afirma logo no início do prefácio à sétima edição de “Matéria e Memória” que “o objeto de nosso primeiro capítulo é mostrar que idealismo e realismo são duas teses igualmente excessivas, que é falso reduzir a matéria à representação que temos dela, falso também fazer da matéria algo que produziria em nós representações, mas que seria de uma natureza diferente delas” (BERGSON,1999,p.1) e muito mais adiante que “é incontestável que o espírito se opõe inicialmente à matéria como uma unidade pura se opõe a uma multiplicidade essencialmente divisível, que, além disso, nossas percepções se compõem de qualidades heterogêneas enquanto o universo percebido parece dever resolver-se em mudanças homogêneas e calculáveis”. Dessa forma, há, por um lado, a inextensão e a qualidade, e, por outro, a extensão e a quantidade. Bergson renega o materialismo, pela soberba de derivar o primeiro termo do segundo, e também renega o idealismo, que sustenta que o segundo é uma mera construção do primeiro. Dessa maneira, em relação ao materialismo, Bergson afirma que a percepção supera infinitamente o estado cerebral – a despeito de emergir do ser corpóreo – e em relação ao idealismo, que a matéria ultrapassa em todos os aspectos a representação que os ser tem dela (BERGSON, 1999, p.211). Dessa forma, é possível perceber que talvez Benjamin tenha sido um tanto injusto ao afirmar que Bergson construía a sua noção de memória a partir de uma experiência sensorial – assentada meramente na biologia - que transcende a si mesma.

despeito disso, é justamente Bergson quem lhe confere indícios sobre um novo tipo de experiência que já se fazia onipresente na obra de Baudelaire, e que para o teórico crítico indicava uma condição existencial que empobrecia a *Erfahrung*, ou Experiência tradicional, já que o papel dos estímulos para a formação do sujeito tem para o sujeito. Teria faltado a Bergson historicizar a sua teoria de formação da consciência e da memória a partir da experiência sensorial. Dessa forma:

Bergson não tem, por certo, qualquer intenção de especificar historicamente a memória. Ao contrário, rejeita qualquer determinação histórica da experiência, evitando, com isso, acima de tudo, se aproximar daquela experiência, da qual se originou sua própria filosofia, ou melhor, contra a qual ela foi remetida. É essa experiência inóspita, ofuscante da época da industrialização em grande escala. Os olhos que se fecham diante dessa experiência confrontam outra de natureza complementar na forma por assim dizer de sua reprodução espontânea. A filosofia de Bergson é uma tentativa de detalhar e fixar essa imagem reproduzida. Ela oferece assim indiretamente uma pista sobre a experiência que se apresenta aos olhos de Baudelaire, sem distorções, na figura de seu leitor (BENJAMIN, 1994, p.105).

Nesse trajeto, na medida em que Benjamin continua a construir um novo conceito de experiência confluyente com as mudanças de percepção psicossociais – entre as quais se situa as formas de apreensão do passado e da (de) formação da memória social - ocorridas no mundo capitalista, reporta-se a Proust que fazia uma distinção entre dois tipos de memória: memória voluntária e memória involuntária. Benjamin já havia discorrido anteriormente sobre as pistas indicadas por ele para essa forma experiencial em um texto de 1929 que foi intitulado “A imagem de Proust” (BENJAMIN, 1996, pp. 36-49).

Em sua obra máxima objetivada nos oito volumes de “Em busca do tempo perdido”, formada por narrativas autobiográficas, Proust buscou resgatar a sua memória pessoal. Isso se deu recorrentemente a partir da apreensão incidental do passado que se dá na medida em que o seu corpo realizava determinadas ações - que trazem à superfície imagens mnemônicas nele contidas e submersas no inconsciente – como, a título de ilustração, sabores, posições corporais, fragrâncias e situações sociais (PROUST, 1925 apud BENJAMIN, 1996, p.109). Trata-se da memória involuntária, e Benjamin a ilustra em “A imagem de Proust” por meio de um episódio narrado em “Em

busca...” sobre uma visita que Proust faz à sua mãe em uma fria noite de inverno, e lhe são servidos chá e uma pequena broa de milho chamado “madeleine”. Quando a bebida e o bolinho misturam-se em seu paladar, é produzida uma impressão “mágica” no espírito do narrador, até então imerso na melancolia de uma sorumbática tarde chuvosa (GAGNEBIN, 2006, p.145).

Proust diz:

(...) imagine, caro leitor, ontem eu mergulhei um bolinho numa xícara de chá, e então me lembrei que tinha morado no campo, quando criança. Para dizer isso, Proust usa oitenta páginas, e o faz de modo tão fascinante que deixamos de ser ouvintes, e nos identificamos com o próprio narrador desse sonho acordado (PROUST, s/d apud BENJAMIN, 1996, p.39).

Se aqui é possível perceber por meio do paladar o resgate do passado individual por meio de retroprojeções mentais de episódios submersos na memória por obra do aparato sensorial, podemos perceber esse resgate ocasional e não controlável do passado individual da análise de uma poesia de Baudelaire chamada “O gosto do Nada”, apresentada por Benjamin, que diz que “perdeu a doce primavera o seu odor”, no qual o poeta afirmaria “algo extremo com extrema discricção”, o que torna o conteúdo inferido algo que constitui parte íntima e dessa forma, de posse extremamente pessoal do “eu lírico”. Dessa forma, o odor é o refúgio inacessível da memória involuntária e, diferentemente de outras impressões sensoriais – como no caso da Madeleine -, pois um odor apenas se associará ao mesmo odor (BENJAMIN, 1994, p.135).

Por sua vez, a memória voluntária proustiana seria aquela que pode irromper mais fácil e discricionariamente do oceano inconsciente para o fluxo consciente do sujeito, e, dessa forma, esse tipo de lembrança tende a ser, segundo Benjamin, desagregadora, na medida em que esse abrolhamento sucede a partir de pontos definidos do plano psíquico. A mercê da tutela do agente, os elementos do passado fornecidos por esta modalidade de memória não guarda relação visceral com este. Dessa forma, ecoando Proust, Benjamin afirma que “é isto que acontece com nosso passado. Em vão buscamos evoca-lo deliberadamente; todos os esforços de nossa inteligência são inúteis” e acrescenta que, por essa razão, Proust não hesita de modo decisivo que o passado está situado em um objeto exterior qualquer, fora do alcance da

dimensão intelectual imediata. Esse objeto se apresentará ao acaso, e, dessa maneira, possui um aspecto impregnado de surpresa, de assombro, reconexão e ressignificação. Nesse sentido, a memória involuntária proustiana – que Benjamin aproxima da memória pura desistoricizada de Bergson (BENJAMIN, 1994, p. 106) – inscreve-se no contexto de um escritor que buscou em “Em busca do tempo perdido” (e aqui retornamos ao texto “A imagem de Proust”) reconstituir uma história lembrada, não como esta realmente ocorreu, de modo sistemático, meticuloso e rigorosamente ordenado no tempo cronológico, e sim que esse autor realizou a rememoração a partir do tecido vivo de suas experiências. Benjamin prossegue a sua apreciação da obra de Proust comparando a tarefa de reconstituição experiencial deste com o trabalho da esposa de Odisseu, Penélope, tecido a partir dos fios da reminiscência<sup>9</sup>, na medida em que elemento contingente estava entranhado à memória involuntária, tal reminiscência estaria mais próximo do esquecimento do que o que normalmente era entendido então sobre essa ideia. Dessa forma:

Não seria esse trabalho de rememoração espontânea, em que a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Cada manhã, ao acordamos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da experiência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. Cada dia, com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas reminiscências intencionais, desfaz os fios, o ornamento do olvido (BENJAMIN, 1996, p.37).

Podemos afirmar, nessa acepção, que trazer o passado experienciado à tona implica em dar-lhe à luz a partir das entranhas do deslembro que o gestou, conferindo-lhe dessa maneira, um nascimento

---

<sup>9</sup> Na mitologia grega, Penélope foi a fiel e ardilosa esposa de Ulisses (Odisseu para os romanos), e filha obediente (de um modo libertário para a condição feminina na Grécia mítica) de Icário. Por intermináveis anos ela aguardou pelo retorno de seu esposo da Guerra de Troia, narrada na matricial obra de Homero, a Odisseia. No decorrer deste vasto interregno, dada a ausência de notícias sobre o destino de Ulisses – que poderia ter morrido durante a batalha -, Ícaro, envolto por sua inquestionável autoridade paterna, sugere que ela se case novamente, o que ela recusa, dizendo-lhe que esperará pelo retorno de seu companheiro. O pai insiste, e, para não contrariá-lo, aceita ser cortejada por possíveis noivos. Entretanto, Penélope diz ao pai que só se casaria com um deles após tecer uma peça em seu tear. Durante o dia, ela tecia a vestimenta, e durante a noite ela desfazia, ocultamente, todo o trabalho anterior. Conseguiu ganhar tempo até ser descoberta e denunciada por uma ancila. Apesar disso, conseguiu obter mais tempo ao propor ao seu pai que se casaria com o homem que conseguisse encordoar o arco de Ulisses, notório por sua dureza. Nenhum pretendente logrou curvá-lo até surgir um humilde camponês, que era o aventureiro e desventurado Ulisses disfarçado.

que é concomitantemente renascimento. É um nascimento porque algo vem à tona, rebenta no fluxo mental consciente, e é renascimento porque parte da esfera do fato que foi vivido, até então encerrado em sua própria finitude, conferindo-lhe ilimitada possibilidade de acomodação e de reinterpretação. Isso faz com que a rememoração irrefletida constitua uma ponte para tudo o que ocorreu antes e depois dele (BENJAMIN, 1996, p.37). Entretanto, não se trata de um acaso fruto de uma irrupção estatística de experiências, ou seja, um conceito “trivial do acaso”, mas algo com uma amplitude muito maior, capaz de se impor ao sujeito, fazendo-o parar e dar-se um tempo para lucubrar, tal qual no episódio da “madeleine”. Não é a experiência sensorial por si só que determina a irrupção experiencial do pretérito em confluência com o presente, e sim o trabalho de laboração mental necessário à elaboração da sensação enquanto tal para a sua nomeação, ou seja, o seu reconhecimento, o que desencadeia um avassalador processo de conhecimento e de produção (no caso a produção escrita de “Em busca...”) (GAGNEBIN, 2006, p. 153-154). Trata-se, portanto, de algo que pode fornecer ao ser uma auto inserção transrelacional – confluindo significativamente tempo, espaço e reflexão - no encadeamento de suas próprias experiências. Mas essa possibilidade que a empresa proustiana de rememoração almeja efetivar, na medida em que não está sob controle arbitrário do ser, não é isenta de reveses:

O risco maior consiste, segundo Proust, na nossa propensão a passar ao lado dessa “vida verdadeira”, que jazia escondida no signo casual e ocasional, por intenção, por preguiça, por covardia (...) e, aí sim,, o perigo de sermos surpreendidos pelo acaso maior, a morte, antes de termos sequer suscitado dessa outra vida, dessas outras vidas (GAGNEBIN, 2006, p.154).

Feitas algumas considerações acerca da memória involuntária proustiana a partir da ótica de Benjamin, continuemos no caminho seguido por este em “Sobre alguns temas em Baudelaire” em busca das relações entre experiência e memória no âmbito capitalista. Benjamin parte de “Além do princípio do prazer”, obra na qual Freud estabeleceria, para o teórico crítico, uma correlação entre a memória – no sentido de memória involuntária – e o consciente. Primeiramente refere-se a Reik, afirmando que suas reflexões sobre a memória movem-se justamente na linha de diferenciação proustiana entre memória voluntária e involuntária, conforme vimos anteriormente. Ou

seja, enquanto a memória é essencialmente agregadora, a lembrança é destrutiva. Nessa orientação, a proposição freudiana afirma que a consciência não é o atributo mais universal dos processos mentais, mas apenas uma função específica deles. Consiste essencialmente em percepções de excitação oriundas do mundo exterior e de sentimentos de prazer e de desprazer que só podem ocorrer no interior do plano psíquico, de modo que é possível atribuir ao sistema perceptivo uma posição no espaço. O prazer e o desprazer estão associados respectivamente a uma quantidade menor ou maior de excitação que incide sobre a mente. A tensão desagradável entre esses dois sentimentos contrários deve ser gerida pelo aparato psíquico de modo que haja um recrudescimento dessa tensão, culminando em uma “evitação do desprazer ou uma produção de prazer” (FREUD, 1996, p.17). Dessa forma,

A consciência não é o único caráter distintivo que atribuímos aos processos desse sistema. Com base em impressões derivadas de nossa experiência psicanalítica, supomos que todos os processos excitatórios que ocorrem nos outros sistemas deixam atrás de si traços permanentes, os quais formam os fundamentos da memória. Tais traços de memória, então, nada tem a ver com o fato de se tornarem conscientes; na verdade, com frequência são mais poderosos e permanentes quando o processo que os deixou atrás de si foi um processo que nunca penetrou na consciência. Achamos difícil acreditar, contudo, que traços permanentes de excitação como esses também sejam deixados no sistema perceptivo. Se permanecessem constantemente conscientes, muito cedo estabeleceriam limites à aptidão do sistema para o recebimento de novas excitações. Se, por outro lado, fossem inconscientes num sistema cujo funcionamento, sob outros aspectos, se faz acompanhar pelo fenômeno da consciência. Não teríamos, por assim dizer, nem alterado nem ganho nada com nossa hipótese de relegar o processo de tornar-se consciente a um sistema especial. Embora essa consideração de modo algum seja conclusiva, leva-nos não obstante a suspeitar de que tornar-se consciente e deixar atrás de si um traço da memória, são processos incompatíveis um com o outro dentro de um só e mesmo sistema (FREUD, 1996, pp.35-36).

Além de não atribuir à consciência o papel de baluarte da memória – tal qual faz Proust a partir da memória involuntária –, Benjamin lembra que – na acepção freudiana - “o consciente surge no lugar de uma impressão mnemônica” (FREUD, 1923, p. 31 apud BENJAMIN, 1996, p. 108), já que se assim fosse, se retivéssemos todos os dados de nossas experiências do passado e pudéssemos prontamente acessá-los, estaríamos diante do perigo de constante saturação, o que impediria a retenção de novos subsídios

experienciais. Dessa forma, para Freud, o consciente seria caracterizado pela particularidade segundo a qual o processo estimulador não deixa nele qualquer modificação duradoura de seus elementos, como sucede em outros sistemas psíquicos, porém exaurem-se no processo de construção do consciente.

Dessa maneira, a partir da bússola proustinana, Benjamin afirma que somente é possível tornar-se elemento da memória involuntária o que não foi expressa e conscientemente “vivenciado”, aquilo que não afetou o sujeito como “vivência”. E retomando a trilha freudiana, acresce que, na medida em que o consciente por si só não registraria nenhum traço mnemônico, sua função elementar seria a de agir como uma proteção contra os estímulos. A proteção contra os estímulos seria, para os seres vivos, uma função quase mais importante do que recebê-los. O escudo protetor seria suprido com seu próprio estoque de energias e deve, acima de tudo, esforçar-se por preservar modos especiais de mutação da energia que nele obram e, contra os efeitos ameaçadores de enormes energias em ação no mundo exterior, que ameaçam a sua existência. A ameaça dessas energias é sentida por meio dos choques. Na medida em que esses choques são registrados mais amiúde pelo sujeito, menos efeitos traumáticos irão acarretar sobre este. Desta maneira, a teoria freudiana procuraria compreender a natureza do choque traumático a partir do rompimento da proteção contra o estímulo, e nesse caminho, o sobressalto<sup>10</sup> tem seu significado na falta de predisposição para a angústia. Freud efetivou sua investigação a partir de um típico sonho dos neuróticos traumáticos, os quais reproduzem a catástrofe geradora do distúrbio. Assim, a recepção do choque é atenuada através do paulatino exercício do controle de estímulos, no qual sonho e lembrança são

---

<sup>10</sup> No primeiro parágrafo do segundo item de “Além do princípio do prazer”, Freud atesta que as palavras susto (*schreck*), medo (*furcht*) e ansiedade (*angst*) são impropriamente utilizadas como sinônimos. Assim sendo, elas se distinguem em suas particularidades em relação ao perigo. Ansiedade diz respeito a um estado particular de esperar-se ou de preparar-se para o perigo, ainda que este possa ser desconhecido. O medo demanda um objeto definido de acordo com o temor. Sustos, por sua vez, nomeia o estado em que o sujeito fica quando se vê repentinamente em perigo sem estar preparado para ele, o que dá ênfase ao elemento surpresa. Em uma nota, o editor inglês James Strachey afirma que Freud nem sempre utiliza ao longo do texto essa distinção preliminar. Mais frequentemente ele usa a palavra “angst” para denotar estado de medo, sem qualquer referência ao futuro. Dessa forma, Strachey vê nessa passagem o vislumbre de uma distinção elaborada em *Hemmung, Symptom und Angst* (1926), entre a ansiedade como uma reação à situação traumática, numa acepção equivalente ao que aqui é cunhado *Schreck*, e como um sinal de aviso da aproximação de tal fato. No âmbito etimológico, tendo em vista a análise da teoria freudiana feita por Benjamin tendo em vista as transformações ocorridas na percepção e na memória no mundo capitalista, podemos verificar que *Schreck* designa homonimicamente “susto” e “choque”.

utilizados quando necessário como gigantescos colchões de ar psíquicos que amortecem as “quedas” (os choques). Dessa forma, é função do consciente desperto, cuja sede estaria em uma camada do córtex cerebral, administrar - ao longo da existência do sujeito - a ação das constantes injunções dos estímulos, e é esse processo de amortecimento e de aparo do choque o que a esse ser, segundo Benjamin, o caráter de experiência em sentido restrito. Ao incorporar imediatamente cada injunção ao acervo das lembranças conscientes, sem que possa se deter sobre estas imposições de maneira paulatina e meditativamente, o sujeito se tornaria estéril para a experiência lírica. Entretanto, conforme expomos anteriormente, a Benjamin não interessa apenas entender a partir de Bergson, Freud e Proust como a modernidade transformou a condições subjetivas de se experienciar poeticamente a realidade, mas compreender que essa transformação se insere em um contexto maior, que diz respeito à mudança da estrutura da experiência (*Erfahrung*) como um todo, e das condições de sua comunicabilidade, ou seja, de sua narratividade - no âmbito do advento e da consolidação do modo de produção capitalista.

Vimos que o ato de narrar trazia à superfície sociocultural – por intermédio da oralidade - histórias cujas raízes intrincavam-se na tradição humana. O enriquecimento de cada pessoa que partilhava desse momento aurático – porque único e ritualístico - de resgate do passado se dava pela apreensão de comportamentos e situações experienciadas por aqueles que viveram em outros tempos e em outros lugares. Isso permitia a comunhão sociocultural no tempo e no espaço através do reconhecimento de modos de viver de pessoas distintas que ao mesmo tempo possuíam um elo em comum tanto com o narrador como com o ouvinte, ou seja, a tradição. Igualmente vimos que, nessa acepção benjaminiana, a transmissão oral da *Erfahrung* se dava no âmbito do fluxo temporal delongado o qual, por esse motivo, era percebido como eterno. Com base nessa percepção de eternidade, estavam avalizadas as condições de ordem temporal que alicerçavam a construção e a comunicação da experiência. Dessa maneira, as *peças comuns*<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Expressão usada por Paul Thompson ao se referir aos sujeitos que não se situam em camadas sociais privilegiadas da sociedade, ou seja, daqueles seres que não se situam nas classes sociais dominantes e que, por essa razão, podem oferecer um ponto de vista diferenciado – talvez mais humano – da trajetória humana. Dessa forma, a modalidade de pesquisa qualitativa chamada

(THOMPSON, 2002, p.2, grifo nosso) intercambiavam a experiência enraizada na tradição, a qual por sua vez, estava intensamente acoplada ao mundo do trabalho medieval. A decadência desse ambiente trouxe reflexos inexoráveis à mesma.

Creemos que agora devemos nos valer de Marx para entender as mudanças infraestruturais que acarretaram a decadências das sociedades artesanais medievais. Em relação à gênese dessas comunidades, o filósofo (1996) afirma que enquanto a Antiguidade partia da cidade e de seu pequeno território, a Idade Média partia do campo. A população de então, dispersa e alastrada por uma extensa superfície a que os conquistadores não trouxeram grandes melhorias, condicionou essa mudança de ponto de partida. O arrefecimento do Império Romano e as invasões bárbaras destruíram grande parte das forças produtivas, de modo que a agricultura, a indústria e o comércio decaíram de modo correlacionado. Essas condições históricas, - acrescidas ao modo de organização da conquista por elas condicionado – fizeram com que florescesse, sob a influência da organização militar germânica, a propriedade feudal. Assim como a propriedade tribal e a comunal, esta também repousa numa comunidade em face da qual não são mais os escravos, como no sistema antigo, mas os pequenos camponeses servos da gleba, que formam a classe diretamente produtora. Na medida em que o feudalismo se desenvolve, aparece a oposição entre as cidades. A estrutura hierárquica da posse da terra e a vassalagem armada a ela conectada forneciam à nobreza o poder sobre os servos.

Marx afirma que a essa estrutura feudal de posse da terra

---

História Oral se apoia na narrativa oral individual tendo em vista a inserção do sujeito na História, e não apenas o ponto de vista da historiografia elaborada pelas classes dominantes. Nessa orientação, a história oral é engendrada a partir de um ponto de inflexão na análise histórica, na medida em que implica, conforme o caminho intelectual thompsoniano, uma significativa mudança de enfoque que somente começa a tomar corpo acadêmico no século XX. Dessa maneira, o estudioso da história da educação passar a focar sua análise nas experiências e alunos e de estudantes, assim como as dificuldades de professores e gestores escolares. O estudioso da história militar e naval concentra seus esforços para além das questões estratégicas e dos usos de equipamentos, e assim se detém sobre as condições, recreações e moral dos soldados rasos e do convés inferior. O estudioso da história social pode apreender os reflexos da administração pública no mundo dos pobres, e assim, pode perceber como estes veem o funcionário da assistência social e como sobrevivem a suas negativas. O estudioso da história política pode conversar com o eleitor em casa ou no trabalho, de modo que isso lhe permita entender até mesmo o operário conservador, que não se organiza por meio de jornais ou sindicatos. Da mesma forma, o cientista econômico pode observar empregadores e operários enquanto seres sociais em seus ambientes de labuta usuais, e, dessa forma, se aproximar mais da captação e compreensão do processo econômico e de seus acertos e complicações. Para mais, ver: THOMPSON, P. A voz do Passado. História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

correspondia, nas cidades, a propriedade corporativa, a organização feudal dos ofícios, nos quais a propriedade consistia, sobretudo, no trabalho de cada pessoa. O imperativo de associação contra a nobreza, a necessidade de locais de troca comuns em um tempo em que o industrial era ao mesmo tempo comerciante e a concorrência crescente dos servos que fugiam em levadas cada vez maiores para as prósperas cidades originaram as corporações. Desse modo, os pequenos capitais economizados paulatinamente pelos artesãos insulados e o número estável dessa população em crescimento engendraram a condição de oficial e de aprendiz, criando nas cidades uma hierarquia análoga à do campo. A noção de propriedade no Feudalismo estava entrelaçada, em uma ponta, à propriedade territorial à qual estava ligado o trabalho servil e, em outra, no trabalho próprio a partir do pequeno capital dominando o trabalho dos oficiais.

Em outro momento, Marx afirma que:

Com a constituição de uma classe especial dedicada ao comércio, com a extensão do comércio através dos comerciantes para além das vizinhanças mais próximas da cidade, surgiu logo uma ação recíproca entre a produção e o comércio. As cidades entram em relação *umas com outras*, novas ferramentas são levadas de uma cidade para outra e a separação entre a produção e o comércio não tarda a suscitar uma nova divisão da produção entre as diversas cidades, cada uma das quais logo explorará predominantemente um ramo industrial. A limitação inicial à localidade começa, pouco a pouco, a desaparecer. Na Idade Média, os burgueses em cada cidade eram constrangidos a se unir contra a nobreza rural para salvar sua pele. A extensão do comércio e o estabelecimento de comunicações levaram cada cidade a conhecer outras cidades que haviam imposto os mesmos interesses na luta contra a mesma oposição. A partir das numerosas burguesias locais de diferentes cidades nasceu lentamente a *classe burguesa*. (MARX, 1996, p.82-83).

Posteriormente, com a ascensão cada vez mais evidente dessa classe burguesa, com o desenvolvimento das manufaturas e o advento dos Estados- Nações absolutistas, a noção de propriedade está ligada à posse privada dos meios de produção. Paulatinamente ocorre a liquidação dos elos sociais feudais e, conseqüentemente, dos vínculos de trabalho servil que ligavam, dessa maneira, os servos à terra, pertencendo ambos à nobreza.

Nesse sentido, séculos mais tarde, a Revolução Industrial Inglesa sepulta os laços sociais feudais remanescentes, criando progressivamente um

relativo mercado mundial para a burguesia - agora industrial – desse país. A demanda por produtos industrializados, que sobrepujava as forças de produção, foi a força motriz que, ao criar a grande indústria e juntamente com esta o uso de forças essenciais para fins industriais, a maquinaria e a mais extensa divisão do trabalho, deu origem ao terceiro período da propriedade privada desde a Idade Média. As demais condições dessa nova fase, como a livre concorrência no interior de uma nação, o desenvolvimento da mecânica newtoniana já existiam na Inglaterra. Além disso, a indústria estabeleceu os meios de comunicação e o mercado mundial moderno, submeteu a si o comércio, transformou todo o capital em capital industrial e engendrou, dessa forma, a rápida circulação (o florescimento do sistema monetário). Assim, por graça da livre concorrência, a indústria:

Obrigou todos os indivíduos ao mais intenso emprego de suas energias. Destruiu, onde foi possível, a ideologia, a religião, a moral etc., e onde não pôde fazê-lo converteu-as em mentiras paupáveis. Foi ela que converteu-as em mentiras paupáveis. Foi ela que engendrou a história mundial, na medida em que tornou cada nação civilizada e cada indivíduo membro dela dependentes do mundo inteiro para a satisfação de suas necessidades, e que destruiu o anterior caráter exclusivista e natural das diferentes nações. Subsumiu a ciência da natureza ao capital e retirou à divisão do trabalho sua última aparência de naturalidade (*Naturwüchsigkeit*) (...) Essas forças produtivas, sob o regime da propriedade privada, experimentam apenas um desenvolvimento unilateral, convertem-se para a maioria em forças destrutivas e grande quantidade delas não encontram a menor utilização sob esse regime (...) Finalmente, enquanto a burguesia de cada nação conserva ainda interesses nacionais particulares, a grande indústria criou uma classe cujos interesses são os mesmos em todas as nações e em que toda nacionalidade está já destruída; uma classe que, realmente, se desembaraçou do mundo antigo e que, ao mesmo tempo, com ele se defronta. Não é apenas a relação com o capitalista, mas é o próprio trabalho, que a grande indústria torna insuportável para o trabalhador (MARX, 1996, p.94-95).

Esse processo de atrelamento de todos os aspectos da existência humana ao frenesi fabril urbano, segundo Marx, nada tem de filantrópico, pois “crianças foram mantidas no trabalho a golpes de chicote; tornaram-se objeto de tráfico e fizeram-se contratos com orfanatos” (MARX, 2009, p.56).

No Capitalismo, alcança-se a propriedade privada pura, a qual foi abstraída de toda a aparência de comunidade e que excluiu toda a influência

do Estado sobre o desenvolvimento da propriedade. Nesse contexto, os meios de produção (terra, matérias-primas, máquinas e instrumentos de trabalho) passam a ser propriedade da burguesia, que se colocam em posição antagônica em relação aqueles que possuem apenas a sua força de trabalho (o proletariado). Assim, os capitalistas – que constituem uma parcela minoritária que é proprietária dos meios de produção passaram a explorar a maioria operária, que se viu obrigada a vender a sua força de trabalho em troca de um salário. No contexto capitalista, portanto, a relação antagônica e estruturalmente necessária que se dá no arrolamento parasitário entre burgueses e proletários constitui o “pecado original da economia” como afirma Marx no texto “A chamada Acumulação Primitiva” de modo que “a grande massa é pobre e, apesar de se esfalfar, só tem para vender a sua própria força de trabalho, enquanto cresce continuamente a riqueza de poucos, embora tenham esses poucos parado de trabalhar parado de trabalhar havia muito tempo (MARX, 1994, p.829).

Nesse panorama macroestrutural, Marx percebe fortes mudanças nas maneiras pelas quais os sujeitos estabelecem suas relações sociais. Na introdução da “Crítica da Economia Política”, ele afirma que:

Quanto mais se recua na História, mais dependente aparece dependente aparece o indivíduo, e, portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence. De início, este aparece de um modo ainda muito natural, numa família e numa tribo, que é a família ampliada; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do antagonismo e da fusão das tribos. Só no século XVIII, na “sociedade burguesa”, as diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meio de realizar seus fins privados, como necessidade exterior. Todavia, a época que produz esse ponto de vista, o do indivíduo isolado, é precisamente a época aquela na qual as relações sociais (e, desse ponto de vista, gerais) alcançaram o mais alto grau de desenvolvimento (MARX, 2005, p.26).

Os objetos produzidos no âmbito capitalista são, por sua vez, dotados de uma duplicidade, ou seja, serem simultaneamente objetos úteis e objetos dotados de valor, Marx afirma que há um valor que se esconde no valor de troca das mercadorias, ou ainda, um caráter místico que envolve os produtos do trabalho humano no mundo capitalista, dissimulando o caráter social peculiar do trabalho que os produzem, conferindo, assim, vida própria à mercadoria, que se oferece no mercado de modo sedutor:

A primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando-a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manas teológicas. Como valor de uso, não há nada misterioso nela, quer eu a observe sob o ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas pelas suas propriedades, ou que ela somente recebe essas propriedades como produto do trabalho humano. É evidente que o homem por meio de sua atividade modifica as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante a mesa continua sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica. Além de se por com os pés no chão, ela se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela começasse a dançar por sua própria iniciativa (MARX, 1988, p.70).

O misterioso da forma mercadoria consiste, nessa orientação, simplesmente no fato de que ela reflete as características sociais de seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total enquanto uma relação social que existe fora deles, entre objetos. Marx afirma que, por meio dessa confusão, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas, metafísicas ou sociais (MARX, 1988).

Dessa forma, a impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo ótico não se mostra como uma agitação subjetiva do próprio nervo, mas como forma objetiva de algo fora do olho. Mas, no ato de ver, a luz se projeta verdadeiramente a partir de uma coisa, o objeto exterior, para outra, o olho. Ou seja, trata-se de uma relação física entre coisas físicas. Todavia, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, nada tem a ver com sua natureza física e com as relações materiais oriundas desta. Trata-se de determinado tipo de relação social entre as pessoas que para elas aqui adquire a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Desta forma, metaforicamente, Marx se deixa levar para a região nebulosa do mundo da religião. Em meio a essas brumas, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os sujeitos. A essa mistificação Marx denomina fetichismo:

O caráter fetichista do mundo das mercadorias deriva do caráter

social peculiar do trabalho que produz mercadorias, ou seja, o trabalho fabril, e Benjamin, valendo-se de Marx, acresce que nesse contexto, o trabalhador não percebe nitidamente a conexão entre as etapas do trabalho – que era contínua no trabalho artesanal -; ao contrário, esta conexão lhe parece autônoma e coisificada. Dessa forma, a peça entra no raio de ação do operário independentemente de sua vontade, igualmente escapa dele. Assim, todas as formas de produção capitalista têm como coeficiente comum o fato de o trabalhador não utilizar os meios de produção, pois (em um irônico axioma) são os meios de produção que utilizam o operário. Entretanto, com o advento das máquinas industriais, esta inversão adquire, tecnicamente, uma realidade palpável. Dessa forma, na lida com a máquina, os operários aprendem a coordenar o seu movimento ao movimento uniforme das engrenagens e das esteiras rolantes, tal qual um autômato. Assim, o trabalho com as máquinas demanda um adestramento prévio do operário, o que faz com que esse sujeito seja o mais profundamente degradado pelo condicionamento imposto por este aparato produtivo (BENJAMIN, 1994). Benjamin acrescenta que na produção fabril o trabalho se torna alheio a qualquer experiência, a não ser aquela que se dá na vivência de conformação à automatização industrial. Essa vivência que engalfinha e amalgama o operário nas colossais engrenagens, concretizando assim a transformação do homem em um mero apêndice da máquina.

A título de ilustração deste processo de reificação, recordemos um antológico trecho do filme “Tempos Modernos” (CHAPLIN, 1936). Nesta obra, um operário da *Electro Steel Corporation* maneja ferramentas, dando acabamento a peças que desfilam desvairadamente em uma esteira fabril. Nesse cenário indiferente e meticulosamente administrado, a atenção deve ser absoluta e os gestos, precisos e eficientes. Por suposto, o proletário é Carlitos, e realiza seu trabalho em meio a gracejos visuais. Quando seu turno de labutação é encerrado, afasta-se das máquinas, e seu corpo continua a reproduzir os movimentos imprescindíveis ao trabalho na linha de produção, de modo que os cacoetes evidenciam seu adestramento mental e corporal aos desmandos inclementes e impassíveis da indústria. Em um dado momento, ele “bate o cartão”, adentra uma sala e acende um cigarro, em um pequeno intervalo. Uma tela surge nesse recinto e a face onipresente do presidente da corporação ordena que o operário volte para a sua função, o que ele faz

imediatamente. Após isto, o operário Carlitos é requisitado para fazer o papel de cobaia para o bizarro protótipo de um dispositivo criado para alimentar as pessoas e, após torturantes momentos, retorna para a linha de produção. Frenética e tresloucadamente, Carlitos tenta cumprir sua função na esteira, mas se vê arrastado por ela, sendo engolfado pelas enormes engrenagens fabris. Nesse instante antológico em nenhum momento o maquinário trava como seria de se esperar na medida em que um corpo humano passa pelo jogo de rodas dentadas em movimento. Ao contrário, Carlitos e a máquina são fugazmente amalgamados. Finalmente, ao voltar ao seu posto na esteira, os cacóetes pioram, e o desafortunado labutador se torna uma triste e descontrolada pantomima viva a perambular pela fábrica. Ao se deparar com uma bela funcionária, esse “híbrido” homem/máquina a persegue apaixonadamente como se perseguisse uma peça a desfilar pela linha de montagem industrial. Carlitos, tão-somente uma parte humana da engrenagem, apresenta defeitos e deve ser consertado. Primeiramente ele é enviado para um manicômio. Entretanto, o reajuste da peça humana danificada não funciona, e o refugo vivente é mandado para uma prisão ( OLIVEIRA, 2011).

Nesse caminho, na medida em que o universo social, cultural e temporal pré-capitalista sofreu um abalo avassalante com a ascensão da burguesia industrial, que paulatinamente infligiu ao mundo o modo de produção capitalista, as formas de percepção psicossociais foram não somente transformadas, mas algumas delas – como as que dizem respeito à apreensão do tempo- foram desfiguradas. Esse processo desconjuntou e interseccionou a dimensão temporal baseada na eternidade. O tempo passou a ser constituído por uma infinidade de instantes, que passaram a ser medidos, administrados e dessa maneira, atrelados à dinâmica emergente do encadeamento das forças produtivas que perseguia vorazmente o lucro. Ou seja, a máxima apregoada que se encarna na frase “*Time is Money*” simboliza um processo infraestrutural que expulsa a narrativa experiencial tradicional da existência social, na medida em que esta não agrega em si valor de troca, transformando-se em uma forma comunicacional obsoleta e alienígena que nada tem a dizer em um mundo regido pelo ritmo frenético das engrenagens industriais (OLIVEIRA; ZUIN, 2011). Dessa forma, a experiência tradicional –*Erfahrung*- cedeu lugar nas sociedades capitalistas à *Erlebnis*, que seria a vivência do indivíduo atomizado,

desenraizado e desorientado (Gagnebin, 1994). Dessa forma,

O que, enfim, podemos chamar de “vivência” (*erlebnis*), que se contrapõe à “experiência” (*erfahrung*)? Vivência é, por assim dizer, a experiência degradada, à qual estão condenados os indivíduos isolados, atomizados, por imposição da organização industrial do trabalho e da própria sociedade que o sustenta. A vivência é dada àquele que não dispõe de tempo para assimilar os estímulos exteriores mas, ao contrário, é obrigado a responder, instantaneamente, a tais estímulos ameaçadores, os quais, por seu ímpeto e fugacidade, impedem o sujeito de assimilá-los, de sedimentá-los e, deste modo, de se apropriar deles na forma de conhecimento acumulado, como ocorre na experiência. Vivência é, assim, se não um fenômeno completamente original e inusitado, típico da moderna sociedade burguesa (FRANCO, 2002, p.59).

Nesse caminho, em sua análise da obra de Charles Baudelaire, Benjamin (1994) afirma que essa vivência industrial gerada pelos avanços técnico-científicos corresponde a uma experiência de choque, que é construída pelo advento do modo de produção capitalista e se objetiva na vida das pessoas por meio da incorporação da mecanização e de seus benefícios, ou seja, os produtos industrializados. Dessa forma, com a invenção do fósforo em meados do século XIX surgiram várias inovações que tinham uma coisa em comum, ou seja, disparar uma série de processos complexos por meio de um simples gesto. Tal evolução foi produzida em vários setores e é evidenciada pelo telefone, no qual o movimento giratório da manivela foi substituído pela retirada do telefone do gancho. O clique do dedo do fotógrafo na máquina aplicava ao instante um choque póstumo, que cristalizava a imagem para a posteridade<sup>12</sup>. Aliás, no ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin lembra que com o advento de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes que agora cabiam ao olho (Benjamin, 1996, p.167). Nesse sentido, na medida em que Benjamin chamava de aura às imagens que, sediadas na memória involuntária, tendiam a se agrupar em torno de um objeto de percepção, então a aura em volta do objeto correspondia à própria experiência que se cristalizava em um

---

<sup>12</sup> No ensaio “Pequena história da fotografia”, Benjamin percebe como a invenção do daguerreótipo em 1835 – primeiro mecanismo a reproduzir uma imagem por meio da luz – assombrou as pessoas pela sua capacidade de captar e fixar imagens de pessoas comuns no seu dia a dia. Afinal, tratava-se de um aparelho que podia velozmente gerar uma imagem do mundo visível com um aspecto tão vivo e veraz como o próprio meio natural

artefato de uso sob a forma de exercício. Essa aura também envolvia a narrativa tradicional, e outras formas de acontecimento estético. No entanto, na medida em que dispositivos como câmeras fotográficas – desdobrados nas décadas seguintes sob a forma de câmeras de filmagem, aparelhos de televisão etc – ampliaram o alcance da memória voluntária, na medida em que esses aparelhos permitiram fixar um acontecimento a qualquer momento, em som e imagem, e se transformam, para Benjamin, em uma importante conquista para a sociedade, na qual o exercício da percepção se atrofia. Benjamin lembra que Baudelaire, a despeito de seu horror inicial em relação à daguerreotipia, cujo encanto lhe parecia surpreendente e cruel, tentou ter uma visão mais conciliatória desta técnica de reprodução. Ela poderia se apoderar das coisas transitórias, que possuíam o direito a um lugar nos arquivos da memória humana, desde que se detivesse ante os domínios do abstrato e do imaginário, ou seja, ante o domínio da arte, no qual só há espaço para aquilo a que o homem entrega a sua alma (BAUDELAIRE, 1985, p. 224 apud BENJAMIN, 1994, p.138). Na medida em que a reprodutibilidade técnica avançou sobre a produção artística – refletindo as mudanças estruturais capitalistas – ajudou a criar e a aprofundar uma crise de percepção, retirando das imagens suscitadas pela memória involuntária a aura que possuíam, ou seja, a sua perceptibilidade. Esta perceptibilidade era formada pela profunda atenção do contemplador humano, que conferia ao objeto estético – e por desdobramento o acontecimento estético que amalgamava apreciador e apreciado - a capacidade de devolver o olhar, ou seja, permitia a transferência de uma forma de reação comum na sociedade humana em sua relação com o inanimado, ou do ser humano com a natureza (BENJAMIN, 1994, p. 139).

Para ilustrar outras experiências desse tipo – ligadas às mudanças de percepção no âmbito sociocultural de uma sociedade administrada-, Benjamin traz à baila o conto “O homem da multidão” de Poe, no qual a multidão londrina da segunda metade do século XIX representava uma situação de “barbárie moderna”, despertando “repugnância e horror” naqueles que a viam pela primeira vez (Benjamin, 1994, p. 124). Dessa forma, o que seria um simples ato de movimentar-se em meio ao tráfego acarretava uma série de choques e colisões para os sujeitos, de modo que nos cruzamentos perigosos, inerções os faziam estremecer em rápidas sequências, como se

fossem descargas de uma bateria. Baudelaire, tradutor de “O homem da multidão” para o francês, descreve o sujeito que experiência a realidade por meio do choque como um “caleidoscópio dotado de consciência” (BENJAMIN, 1994, p. 125). Dessa maneira, o olhar atento que analisa freneticamente todas as direções ao se atravessar uma rua é fruto da submissão do aparato sensorial a um treinamento complexo. O ato de se assistir a um filme ilustra essa situação, não somente na medida em que o cinema correlaciona som, imagem e movimento, mas também porque na experiência cinematográfica – que se realiza por meio de choques imagéticos – “a percepção sob a forma de choque se impõe como princípio formal” de modo que “aquilo que determina o ritmo da produção na esteira rolante está subjacente ao ritmo da receptividade, no filme” (BENJAMIN, 1994, p.124-125). Esse tipo de experiência paulatinamente se amplia através do surgimento dos parques de diversão – como o *Luna Park* observado por Benjamin – e, posteriormente, por meio da televisão e dos *videos games*.

Benjamin se vê diante da ascensão da multidão – que já podia ser vista na literatura de Victor Hugo, Poe e Baudelaire – que transforma proximidade física em insulamento existencial, na medida em que os sujeitos desorientados e fragmentados se deixam levar pela correnteza urbana. Portanto, é nesse contexto psicossocial, que reflete as transformações estruturais da sociedade, que a vivência, experiência do sujeito desenraizado e fragmentado, desdobra-se por sua vez em uma experiência de choque, que impera soberbamente na modernidade. Essa experiência do indivíduo que precisa oferecer respostas rápidas aos obstáculos cotidianos da vida urbana, que faz com que o homem mergulhe na multidão como em um “tanque de energia elétrica” (VALERY, 1910 apud BENJAMIN, 2000, p.125) se aproxima da experiência bergsoniana na medida em que esse sujeito carece de referências culturais coletivas assentadas na tradição oral que não pode sobreviver nesse contexto. A experiência de choque realizada em meio aos “encontrões” pelo qual passa o transeunte no caos de uma cidade não permite que seja lançada “a sonda do pensamento à profundidade do mundo” (BENJAMIN, 2000, p.57). Nesse mesmo contexto, Benjamin resgata o estudo de Engels denominado “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, no qual é descrita a multidão londrina:

Essas centenas de milhares de todas as classes e posições, que se empurram umas às outras, não são todos seres humanos com as mesmas qualidades e aptidões, e com o mesmo interesse em serem felizes?...E, no entanto, passam correndo uns pelos outros, como se não tivessem absolutamente nada em comum, nada a ver uns com os outros; e, no entanto, o único acordo tácito entre eles é o de que cada um conserve o lado da calçada à sua direita, para que ambas as correntes da multidão, de sentidos opostos, não se detenham mutuamente; e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer. Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, avultam tanto mais repugnantes e ofensivos quanto mais estes indivíduos se comprimem num exíguo espaço (BENJAMIN, 2000,p.115).

Dessa forma, os ensaios sobre Baudelaire se debruçam sobre a situação do sujeito que experiênciava um mundo no qual o choque é a regra, descrevendo as inquietações do homem em meio à informação dos aglomerados urbanos, onde as massas humanas transitam pelos locais de grande circulação e vão se ampliando com as modificações nos sistemas de transporte e nas paisagens das cidades. Desse modo, “a contemplação cede lugar à transitoriedade das impressões e tudo passa a ser incorporado de maneira sistêmica à natureza funcional dos esquematismos da produção e do consumo” (COSTA, 2002, p.67). Por meio dos esquematismos, ao sujeito é destinado viver isoladamente cada acontecimento e cada gesto, sem que lhe seja possível compreendê-los em um universo temporal edificado pela tradição oral transmitida de uma geração para outra ulterior. O tempo esfacela-se em uma série de instantes, os quais se assemelham a um tempo infernal, no qual o presente se torna interminável (FRANCO, 2002). É no âmbito desse presente dantesco que Carlitos é engalfinhado pelas engrenagens e torna-se uma pantomina de cacoetes que reproduzem o ritmo frenético da produção fabril. E é igualmente no âmbito desse presente que o desventuroso soldado se vê perdido em meio às inclementes e impassíveis explosões geradas pelo desenvolvimento da indústria bélica; que o transeunte ruma automaticamente um pedido de desculpas que retoma o acordo tácito de as pessoas manterem-se distantes do olhar umas das outras (convenção social que os esbarrões podem fugazmente descompactuar); e que os parques de diversão lançam os corpos das pessoas aos desvarios frios e repetitivos de máquinas e corroboram o adestramento corporal aos movimentos fabris no “tempo ocioso” do sujeito.

Estes exemplos evidenciam a dificuldade de o sujeito sobre o qual sobrevém uma interminável torrente de estímulos que desestimulam o seu olhar a individualizar qualquer coisa que se imponha ao seu olhar, e que também submete o corpo humano ao automatismo das máquinas industriais e ao caos friamente organizado - ora pela guerra, ora pelo parque de diversões -, que, para Muricy (1999), ilustram o mundo percebido pelo choque que, acionado pelo registro da lembrança consciente (no âmbito da memória hábito bergsoniana e na memória voluntária proustiana), é transfigurado em vivência.

Nesse panorama, Benjamin (1994, 1996) afirma que na medida em que a burguesia capitalista se solidificava, a fragmentação da tradição oral – alicerce da *Erfahrung* – encontrou na atomização crescente do indivíduo um receptáculo para a difusão de uma forma de se contar histórias que só se torna possível graças à invenção do poderoso instrumento que serviu como propagador ideológico desta classe emergente – a imprensa. Nessa conjuntura, os romances escritos proliferaram, de maneira que foi construída uma forma acabada, dotada de um sentido pré-definido, de se contar uma história. Dessa forma, a obtenção de uma memória comunitária, transmitida ao longo das gerações, foi destruída no mundo moderno pela celeridade e pela brutalidade das transformações do mundo capitalista.

Ora, se anteriormente o idoso era intuído como detentor da autoridade suprema, gestada pela acumulação de experiências ao longo da existência, permitindo-lhe transmitir para a geração ulterior a sabedoria, a essência épica da veracidade (BENJAMIN, 1996), no mundo capitalista, essa parcela da humanidade se vê privada de sua autoridade de transmitir a experiência de modo modelar. E se existe um embaraço geral quando se pede em um grupo que alguém narre algo, como Benjamin afirmou, este é oriundo não somente do empobrecimento de nossa experiência e de nossa incapacidade de narrar, mas também da diminuição de nossa atenção, de nossa atitude contemplativa e meditativa, o que acarreta também nossa incapacidade de saber ouvir. A morte, outrora evento público e simultaneamente matricial e corroborador, pois o morrente podia transmitir a experiência de modo exemplar, pois no mundo moderno “os burgueses vivem em espaços depurados de qualquer morte e, quando chegar sua hora, serão depositados por seus herdeiros em sanatórios e hospitais” (BENJAMIN, 1996,

pp. 207-208). Se a autoridade da velhice se perde ( em grande medida) na modernidade, o ato de narrar sofre um abalo em sua essência, e na medida em que esse processo de empobrecimento da experiência comunicável se aprofunda, a memória social se vê diante de um impasse que a põe em xeque, bem como todos os receptáculos vivos nos quais ela está encarnada.

Entretanto, a memória se refugia, e o faz se abrigando na interioridade da pessoa, reduzida à sua forma privada, tal como ela é reconstruída no romance (GAGNEBIN, 1982, p.68). Assim, nas palavras de Benjamin:

O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fadas, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites (BENJAMIN, 1996, p.201).

É sobre este painel sociocultural, em que a *Erlebnis* impera intrepidamente, que Proust buscou reconstruir, por meio da literatura, ou seja, por meios sintéticos, e, portanto artificiais – na medida em que não estavam imersas no fluxo vivo e coletivo da tradição oral - a partir de seu acúmulo de suas experiências individuais, que afloraram por meio da memória involuntária, a grande experiência que outrora fundava naturalmente a narração tradicional, abolida pela sociedade hodierna. Sua obra seria simultaneamente resultado de uma síntese inconstrutível (GAGNEBIN, 1999, p.71). Entretanto, este é:

(...) um fracasso cuja grandeza ultrapassa de longe o que poderia ter sido o pretense êxito desse desígnio de restauração. Não é, portanto, porque Proust se lembra que ele conta, mas porque ele só se lembra no mais profundo esquecimento. Benjamin ressalta que a “memória involuntária” é mais próxima do esquecimento que da memória e que no “tecido do lembrar, no trabalho de Penélope da rememoração”, o que transparece, o que também volta à superfície da narrativa são os ornamentos do olvido” (GAGNEBIN, 1999, p.71).

Nesse percurso, Benjamin (1994,1996) lembra que ao mesmo tempo em isso sucedia, outra forma comunicacional surgia: a informação. Ela também foi beneficiada pela imprensa, e, muito mais, em termos quantitativos

do que a publicação de romances. Essa forma de comunicação em massa se confrontou diretamente com a narração. Ao contrário da narrativa oral tradicional, a informação difundida pela imprensa não tinha como objetivo fazer com que o leitor se aproprie de seus dados a fim de que os mesmos possam compor sua experiência. Na verdade, a informação teria como umas de suas principais características a sua fugacidade.

Na medida em os choques tornam-se parte de nosso cotidiano, seja pelo ato de se atravessar uma rua, ou pelos choques imagéticos da TV, dos vídeos games e da Internet ou quando nos lançamos ao vazio segurados apenas por um elástico (FRANCO, 2002), reproduzindo em nossas vidas ritmos frenéticos da produção industrial, cuja lógica ou ignoramos e/ou simplesmente incorporamos, pouco espaço resta para a narrativa em uma realidade em que o aparato informacional e sensacional se encarrega de fornecer o amparo ideológico que corrobora o STATUS QUO por meio do supramencionado bombardeio de informações e sensações:

Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas de comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência (BENJAMIN, 2000, p.107).

Diferentemente da narrativa oral tradicional, a informação veiculada pela imprensa não objetivava ser incorporada pelo leitor como parte de sua experiência, pois agregava valor apenas no momento em que era nova, realizando-se apenas nesse instante. Ao contrário da informação, a narrativa que transmitia e ressignificava a experiência formativa conserva suas forças mesmo depois que muito tempo transcorresse (BENJAMIN, 1996). Para ilustrar a natureza da informação, nos valem de uma frase dita pelo fundador do jornal *Le Figaro*, Villemessant, citado por Benjamin (1996): “Para meus leitores, o incêndio num sótão do *Quartier Latin*, é mais importante que uma revolução em Madri” (BENJAMIN, 1996, p.202). Ou seja, o saber originário de sítios e tempos distantes, ou no caso não tão distantes – a cidade de Madri – não teria

sequer a importância - mesmo que o suposto fato, uma revolução, com todas as suas implicações políticas, econômicas, culturais etc - que uma tragédia cotidiana. Nesse sentido, Costa afirma que:

A publicização de informações, conhecimentos técnicos e científicos, a partir da existência de suportes que permitem a reprodução técnica da escrita, da imagem e do som, também constitui nuclearmente uma característica das múltiplas e contínuas rupturas empreendidas na transição para o período moderno (...) A possibilidade de processamento e recepção de mensagens com maior distanciamento entre emissor e receptor passa a ser industrialmente incorporada pelas condições dadas pelo suporte da escrita e da tipografia. Aí se formam as condições preliminares ao aparecimento dos veículos de comunicação de massa, ou seja, os folhetins que se prendem a uma narrativa romanesca e à crítica dos costumes. Apenas com a passagem do século XIX para o XX, os veículos impressos começam a ter uma característica que os define como meios da indústria cultural: a produção de notícias como mercadorias, expressas pela informação objetivada no factual e momentâneo (COSTA, 2002, p.23).

Dessa forma, a imprensa gera uma torrente de informações, cujo efeito estimulante é tanto mais forte quanto mais desprovidas estejam de qualquer aproveitamento. Apenas um suposto e quimérico caráter ubíquo do leitor tornaria possível incorporá-las como experiência. Assim, a relação real dessas informações com a existência social é gerada pela dependência dessa atividade informacional em relação aos interesses do mercado de valores e por sua repercussão sobre estes interesses. Desta maneira, com o desdobramento da atividade informativa, o trabalho espiritual se assenta de modo anoplurático sobre todo o trabalho material, assim como o capital submete cada vez mais o trabalho material (BENJAMIN, 1994, p.225).

Na medida em que o avanço da comunicação informacional ocorreu, diluindo paulatinamente os vínculos socioculturais pré-capitalistas, o que sujeitou a vida cotidiana ao frenesi fabril, desferiu-se, dessa forma, um tiro de misericórdia na experiência tradicional. No âmbito da *Erfahrung* decadente e de uma nova forma de se vivenciar a realidade, por meio de choques, é que Charles Baudelaire, experienciou e descreveu liricamente as profundas transformações decorrentes do processo de urbanização e de industrialização desenfreadas que acometiam uma Paris que se transmutava vertiginosamente. Por intermédio das lentes benjaminianas, é possível compreender na obra de Baudelaire as aflições de mulheres e homens em meio à formação dos aglomerados urbanos, nos quais as massas humanas transitam – e menos amiúde perambulam - pelos locais de grande movimentação e vão se

expandindo com as transformações nos sistemas de transporte e nas paisagens das cidades.

Dessa maneira, o mundo capitalista produziu um indivíduo incapaz de se individualizar de modo autônomo e consciente, o que faz com ele, ser desenraizado e desorientado, padeça de uma total despersonalização. Nesse caminho, no texto “Sobre Paris, capital do século XIX”<sup>13</sup>, escrito em 1935, e publicado em 1955, Benjamin descreve como a burguesia tentava atenuar as consequências desse processo, apropriando-se de uma maneira subjetiva e personalizada de todos os seus pertences na esfera privada: suas experiências inenarráveis, seus sentimentos, seus consortes, seus filhos e seus objetos particulares. Essas pessoas buscavam reproduzir em sua residência, por meio de seus móveis estofados, sua luz filtrada, suas fotografias e as suas pinturas, toda a familiaridade que desapareceu da esfera pública da vida social. Tratava-se de um desesperado intento de recriação de um pouco de vivacidade e de conforto (GAGNEBIN, 1999), ou ainda, nas palavras de Benjamin:

Pela primeira vez, o espaço em que vive o homem privado se contrapõe ao local de trabalho. Organiza-se no interior da moradia. O escritório é seu complemento. O homem privado, realista no escritório, quer que o *interieur* sustente as suas ilusões. Esta necessidade é tanto mais aguda quanto menos ele cogita estender os seus cálculos comerciais às suas reflexões sociais. Reprime ambas ao confirmar o seu pequeno mundo privado. Disso se originam as fantasmagorias do “interior”, da interioridade. Para o homem privado, o interior da residência representa o universo. Nele se reúne o longínquo e o pretérito. O seu *salon* é um camarote no teatro do mundo (BENJAMIN, 1991, p.37).

---

<sup>13</sup> Rainer Rochlitz afirma que o ensaio “A Paris do Segundo Império” (1938) faz a abstração do valor poético da obra lírica e vê nela apenas um sintoma, entre outros, na submissão da arte ao mercado. O ensaio seguinte – a recomposição exigida pelo corpo editorial da Revista do Instituto de Pesquisa Social -, “Sobre alguns temas...”, publicado em 1940, aborda, parcialmente, o ponto de vista do escritor que, para salvar a autenticidade de sua obra, sacrifica a aura tradicional do poeta. Contudo, prossegue Rochlitz, o que passa ao primeiro plano não é mais a “relação de expressão” entre uma infraestrutura técnica e sociológica e um fenômeno cultural, mas a coerência da obra. Entretanto, a força desse ensaio não é separável das investigações históricas e sociológicas, de modo que somente na relação com a reconstituição do contexto é que o processo de compreensão interna percebe o nível da coerência interna e articula as possibilidades de significação. A fraqueza do texto repousa na pouca atenção consagrada à forma da poesia e à qualidade dos textos enquanto tais. Benjamin se convencerá de que uma leitura tais atenta não lhe revelaria nada de fundamentalmente novo, passível de por em xeque os resultados da leitura analógica dos valores expressivos. Dessa forma, “Sobre alguns temas em Baudelaire” abandonará qualquer tentativa de reconduzir a poesia de Baudelaire a uma ilustração do fetichismo da mercadoria, em proveito de uma conceitualidade da experiência que retoma as antigas ideias de Benjamin” (ROCHLITZ, 2003, p.278). Para mais ver: ROCHLITZ, Rainer. O desencantamento da arte. A filosofia de Walter Benjamin. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

Diferentemente da aterrorizante multidão londrina, a Paris de Charles Baudelaire ainda apresentava alguns traços dos “velhos bons tempos”, com as valsas cruzando o Sena onde posteriormente seriam lançados os arcos das pontes. Ainda havia espaço para as galerias, um refúgio para aqueles que queriam fugir do caos da multidão. Nesse contexto, as galerias ou passagens parisienses do século XIX, constituíam um mundo em miniatura que ilustravam então “uma nova descobertas do luxo industrial” nas quais se estendiam “os mais elegantes estabelecimentos comerciais” (BENJAMIN, 1994, p.35), pelos quais uma multidão buscava adquirir (ou sonhar em adquirir) avidamente os frutos fetichizados da produção material e cultural capitalista. Esses sujeitos arrebatados por ondas de consumismo constituíam o arquétipo do *babaud* - ou *basbaque* (BENJAMIN, 1994, p.202). Em contraposição ao *babaud*, Benjamin aponta o *flâneur* ou *flanador*<sup>14</sup>, figura urbana do ser ocioso que perambulava enlevado pelas galerias parisienses no século XIX, transformando, de certa forma, as ruas em um prolongamento de suas residências, de modo que “entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes” (BENJAMIN, 1994, p.35) e contempla criticamente o mundo coruscante e caótico ao seu redor, embora se deixe enlear até certo ponto pelo fascínio das mercadorias, não se entrega às ondas de arrebatamento:

Uma embriaguez acomete aquele que longamente vagou sem rumo pelas ruas. A cada passo, o andar ganha uma potência crescente; sempre menor se torna a sedução das lojas, dos bistrôs, das mulheres sorridentes e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distantes, de um nome de rua. Então vem a fome. Mas ele não quer saber das mil e uma maneiras de aplacá-la. Como um animal ascético, vagueia através de bairros desconhecidos até que, no mais profundo esgotamento, afunda em seu quarto, que o recebe estranho e frio (BENJAMIN, 1994, p.186).

Em meio a enlevos imagéticos, recorrentemente auxiliados pelo haxixe, o Flâneur perambula entre mosaicos formados pelas galerias, que

---

<sup>14</sup> Em um texto chamado “Benjamin’s Flâneur and the problem of Realism” (O Flâneur de Benjamin e o problema do Realismo), o estudioso literário Jonh Rignall afirma que a figura do Flâneur surgiu nos escritos de Benjamin em 1929 em uma crítica do *Spazieren in Berlin* intitulado “Die Wiederkehr des Flâneur” (“O Retorno do Flâneur”). O título sugere que o Flâneur seria uma criatura do passado, e, dessa forma, ele tem importância essencial, no posterior ciclo baudelairiano de Benjamin, que se detém nessa personagem. Trata-se de um fenômeno histórico encarnado em um tipo humano perdido entre os habitantes do século XIX, ou ainda, “a representação de um modo de experienciar a vida metropolitana, um motivo literário, e uma imagem da mercadoria em sua relação com a multidão” (RIGNALL, 1992, pp. 112-113, tradução nossa).

concretizam dantesca e flamejantemente “o antigo sonho humano do labirinto” (BENJAMIN, 1994, p.203), estudando a fisionomia das pessoas para aperceber-lhes origens culturais, classe social, destino etc. Esquivamente fascinado pela mercadoria, era usual que levasse consigo um jaboti para passear, de modo que o companheiro réptil lhe imprimia o ritmo totalmente descompassado com a volúpia fabril que engolfava a multidão atomizada (BENJAMIN, 1994, p. 193), envolta por uma fantasmagoria do espaço e da privação do espaço, em um labirinto que alegoriza tanto as fontes de todas as perversidades como a ânsia por novidades do mundo consumista (MATOS, 2010).

Ruas, arcadas e escadarias constituem uma Babel espacial. Refletindo sobre o labirinto, Benjamin contrapõe a “rua” ao antigo “caminho”: “ambos são completamente diferentes no que diz respeito a sua natureza mitológica. O caminho traz consigo os terrores da errância. Um reflexo deles deve ter caído sobre os líderes dos povos nômades. Ainda hoje, nas voltas e decisões incalculáveis dos caminhos, todo caminhante solitário sente o poder que as antigas diretrizes exerciam sobre as hordas errantes. Entretanto, quem percorre uma rua parece não precisar de uma mão que o aconselhe e guie. Não é na errância que o homem sucumbe à rua; ele é submetido, ao contrário, pela faixa de asfalto, monótona e fascinante, que se desenrola diante dele”. A síntese desses dois terrores, no entanto – a errância monótona – é representada pelo labirinto, prisão em que a infinidade do espaço coincide com seu fechamento (MATOS, 2010, p. 169).

Posto isso, o leitor pode inferir que Benjamin lamentava a perda de uma narrativa oral tradicional que congregava idilicamente os sujeitos no mundo pré-capitalista. Ora, sabemos que as sociedades artesanais eram marcadas pela impermeabilidade social, por epidemias devastadoras e pelo obscurantismo. Na verdade, o teórico crítico teria oferecido em seus escritos pistas para uma nova narrativa experiencial que seria efetivada na modernidade, diferentemente daquela que se dava no campo da tradição oral (Gagnebin, 1999). Pensamos que essas novas formas de narratividade possam se dar – mesmo em um contexto em que o mundo é vivenciado por meio de choques imagéticos – em novos lócus de afluência social que travestem e ressignificam aceleradamente as formas comunicacionais e agregacionais.

## Seção II - FORÇAS SIMBÓLICAS COLAPSADAS

### 2.1 A desorientação orientada pela Indústria Cultural

O aparecimento e a paulatina consolidação do modo de produção capitalista, juntamente com a sua representação superestrutural que seria a modernidade, fez com que a própria ideia de moderno esteja atrelada a um ritmo de aceleração desenfreado. A efetivação do “ser moderno” não se esgota em si enquanto efetivação concreta de modos de se pensar e agir sobre si e sobre o mundo, mas se dá insaciavelmente em meio a um turbilhão de modernidade (Le Goff, 2003, p.2004). Turbilhão este que se torna cada vez emaranhado e convulso na primeira década do século XXI. Os reflexos desse processo no cotidiano das pessoas podem ser facilmente percebidos no aforismo 19 da primeira parte da obra *Mínima Moral*, o qual afirma que

A tecnificação torna entrementes os gestos precisos e rudes, e com isso os homens. Ela expulsa dos movimentos toda hesitação, toda ponderação, toda urbanidade (...). O que significa para o sujeito que no lugar das janelas que se podiam abrir apenas haja vidraças a serem rudemente erguidas, botões giratórios no lugar das decentes maçanetas, nada de vestíbulo, nenhum limiar nem muro no jardim? E qual motorista não terá sido tentado, já pela potência do seu motor, a passar por cima das pragas que infestam a rua, transeuntes, crianças, ciclistas? Nos movimentos que as máquinas exigem de seus operadores já está o violento, brutal, o percussivamente interminável dos maus tratos fascistas. Entre os culpados pela morte da experiência, encontra-se a circunstância de que, segundo a lei da sua pura eficácia, as coisas assumem uma forma que restringe a lida com elas à mera manipulação, sem um excedente seja de liberdade de conduta seja de tolerância pela independência da coisa, que sobreviva como germe de experiência por não ter sido consumido pelo instante da ação (ADORNO, 2008, p.36).

Esse processo de reificação e fragmentação das relações sociais se dava – e ainda se dá – em um momento histórico em que o desenvolvimento das forças produtivas fornece condições objetivas para a erradicação da fome, da miséria e de centenas de doenças. Na primeira década do século XXI, as contradições que separam ricos e pobres, alimentados e famintos, esclarecidos e alienados, sujeitos e massas de manobra, ainda perduram. E eis uma realidade em que, por um lado, centenas de milhões de pessoas acessam a Internet em todo o

planeta, e em que, por outro, centenas de milhões não possuem sequer acesso ao saneamento básico. Esses avanços tecnológicos oferecem milagres que são – ou serão - realizados pela engenharia genética, pela inteligência artificial e pela exploração espacial, de maneira que o ideário prometeico<sup>15</sup> de desenvolvimento pleno das potencialidades físicas e mentais – que levaria à emancipação humana – possa ser concretizado. Contudo, a mesma lógica onipresente e aparentemente invencível<sup>16</sup> que ainda<sup>17</sup> sustenta a produção

---

<sup>15</sup> Christoph Türcke (2010) se refere a Günther Anders (1956) ao usar a expressão vergonha prometeica, que diz respeito à sensação de inferioridade que o ser humano sente ao se comparar com as máquinas criadas por ele, capazes produzir por horas a fio e dotadas de características fantásticas como voar e se mover em alta velocidade. Tal vergonha pode ser decorrente também de nossa percepção acerca das possibilidades de emancipação humana que foram castradas pela lógica reificadora do capital e que vem à baila de modo semiconscente quando nos deparamos com tais engenhocas.

<sup>16</sup> No início de um texto chamado Tecnologia, Perda do Humano e Crise do Sujeito de Direito, oriundo de uma mesa-redonda sucedida em 1997, Laymert Garcia dos Santos (2003) percebe a impávida e vertiginosa corrosão dos direitos e do Direito que se dá em um mundo marcado pela globalização, no qual o neoliberalismo teria desarticulado as sociedades democráticas de tal modo que nenhuma força antagonista ou reformadora pudesse colocá-lo em xeque. Para justificar essa situação macroestrutural, os detentores do poder político e econômico bradam triunfantemente que não há alternativa ao modelo vigente. Dessa maneira, aqueles que se opõem ou são excluídos pelo *Status Quo* ou são desafiados a engendram formas alternativas e realistas de existência social. Santos afirma que esse discurso hegemônico reverbera em meio à certeza de que nenhuma força arrostadora poderia emergir. Essa certeza se alicerçaria na crença da total primazia do capital, ou seja, de sua invencibilidade, desde que o desenvolvimento da racionalidade econômica confluiu-se com o desenvolvimento da racionalidade tecnocientífica. Essa confluência recusaria qualquer limite para a lógica pela qual se dá no mundo hodierno o encadeamento das forças produtivas, ou seja, aquela assentada na maximização desenfreada do lucro sem as incômodas intervenções do Estado-Nação no âmbito neoliberal que reinava impavidamente quando da realização da mesa-redonda.

<sup>17</sup> Na conferência inaugural do 16º. Congresso dos Sociólogos Alemães em 1968 (“Capitalismo Tardio ou Sociedade Industrial”), Adorno discorreu sobre a controvérsia conceitual então presente no interior das ciências sobre a manutenção ou não do modelo capitalista. Ou seja, estaria o mundo tão determinado pela técnica que a relação social que configurava o capitalismo – baseada na metamorfose do trabalho vivo em mercadoria que por sua vez gerava a contradição de classes – teria perdido sua relevância? Dessa forma, as lucubrações do teórico crítico buscavam perceber se o desenvolvimento industrial tornara obsoleta a própria ideia de capitalismo. Nesse caminho, prognósticos de Marx – como a pauperização e o colapso geral, os quais romperiam com a lógica parasitária da dominação burguesa, efetivando o ideário prometeico que emanciparia o ser humano – não se concretizaram. Lembremos que em países industrializados parcelas consideráveis das populações saíram da miséria e “engrossaram” a classe média na era do *Welfare State*. A despeito disso, Adorno afirma que a “existência social não gera, de modo imediato, consciência social”. Para ela, sem que essas massas – e exatamente por causa desta integração social – tivessem em suas mãos o seu destino social mais do que há 120 anos, elas prescindiram não somente da solidariedade de classe, mas evitaram a tomada de consciência de que são objetos do processo social. No entanto, concomitantemente, elas mantêm esse processo em movimento na medida em que também são sujeitos deste. Dessa maneira, “as relações de produção se revelaram mais elásticas do que Marx imaginara” (ADORNO, 1986,p.63) e, dessa forma, apesar da onipresença da técnica, persistem as relações de produção, de modo que “a dominação dos seres humanos continua a ser exercida através do processo econômico. Objeto disto já não são apenas as massas, mas também os mandantes e seus apêndices. De acordo com a antiga teoria, eles se tornaram, de modo acentuado, funções de seu próprio aparelho de produção” (p.67) e, nesse processo, “a tão deplorada falta de

material e espiritual – a lógica da maximização do lucro – impede não apenas que as benesses geradas sejam compartilhadas por todos, mas também gera dispositivos psicossociais que fornecem às massas bens de formação cultural em escala industrial.

Gilberto Dupas (2001) afirma que as implicações da dominação psicossocial levada a cabo pelos meios de comunicação para as massas – como a televisão, os jornais e o cinema - em meio às utopias dos mercados livres e da Globalização - que retroalimentam esse turbilhão – encarnam-se em questões que vão de e ao encontro das incongruências sociais, econômicas, políticas e culturais que corroboram a sensação de se viver em uma realidade fragmentada, cujas significações se perdem entre as suas múltiplas fraturas. Estamos em um mundo no qual as novas tecnologias concebem produtos de consumo inéditos, em meio a ondas de assomo que se sustentam e se projetam instantaneamente por obra do aparato midiático, o processo de experienciação através dos choques imagéticos é ininterruptamente reforçado. Nesse panorama, o telefone celular e a *Internet*, símbolos da interconectividade, são condições fundamentais para a felicidade consumista, na qual a projeção de uma imagem de êxito pessoal segue os ditames que emanam do arquétipo totêmico - que encarna todas as virtudes do homem hodierno – construído pelo *mass media*, como Adorno e Horkheimer (2006) já haviam percebido no final da década de 1940 nos escritos que compõem a *Dialética do Esclarecimento* (no texto “A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas” e em algumas notas e rascunhos). Isso acontece no seio da Indústria Cultural, ou seja:

[...] a produção em série da cultura, ainda que em um primeiro momento aparecesse como uma forma cultural das massas. É importante enfatizar que a crítica que dirigem à Indústria Cultural está inscrita na preocupação com a “paralisia do iluminismo”, pelo modo através do qual as sociedades haviam arruinado seu “potencial emancipador” (Jay, 1988 apud Leoraduzzi; Gerzovich; Entel, 2008, p.28, tradução nossa).

Se os interessados na manutenção dessa degradação a encobrem

---

maturidade das massas é apenas reflexo do fato de que os homens continuam não sendo senhores autônomos de sua vida; tal como no mito, sua vida lhes ocorre como destino” (p.67). In COHN, G. (org). Theodor W. Adorno. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1986.

e a justificam com um discurso que afirma que a Indústria Cultural nada mais faz do que atender às necessidades dos consumidores, Adorno e Horkheimer prontamente dissipam a neblina ideológica:

O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o caráter compulsivo da sociedade alienada em si mesma (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

A Indústria Cultural efetiva e corrobora um processo de “antiemancipação” da consciência e da autonomia individuais, o que faz com que a subjetividade individual seja capturada e modelada pelos meios de comunicação para as massas, sujeitando-a a uma totalidade social, o que culmina em uma “subjetividade coletiva e homogênea” (Formoso; Batista, 2002, p. 27). Dessa forma, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da Indústria Cultural” (Adorno; Horkheimer, 2006, p.104). A experiência de choque pela qual os sujeitos vivenciam a realidade é reforçada e cada vez mais levada a novos níveis de arrebatamento pelo *mass media*. Como lembram Zuin e Zuin (2011), o cinema em 3D aproxima-se cada vez mais do Cinema Sensível de “Admirável Mundo Novo”, a profética distopia de Huxley, na qual os cidadãos de um mundo administrado por um estado científico experimentavam os deleites do sexo e da morte que viam nas telas. Os avanços técnico-científicos alcançam tal amplitude que seguem a trazer simultaneamente soluções e problemas. Um dispositivo como o GPS, por exemplo, permite que as pessoas possam se localizar facilmente em qualquer lugar do planeta, com incrível comodidade que espantaria até mesmo os personagens do clássico seriado animado de televisão “Os Jetsons”. Por outro lado, as implicações práticas para o ensino da geografia e da cartografia no ensino básico ainda são nebulosas, pois podem tanto levar a uma revalorização desses conhecimentos, como também à uma subestimação dos mesmos.

Nesse caminho, para uma melhor compreensão dos desdobramentos psicossociais do pensamento adorniano, podemos nos remeter ao pensamento freudiano, conforme o fez Adorno, para entender alguns desdobramentos psicossociais das questões aqui tratadas. Segundo Freud

(1978), o plano psíquico seria formado por três localidades: *Id* (Isso), *Superego* (Supereu) e *Ego* (Eu).

O *Id* seria constituído por desejos e impulsos biológicos, constituindo “a mais antiga destas localidades ou áreas de ação psíquica” de modo que os instintos primordiais oriundos da organização somática encontram no *Id* uma primeira expressão psíquica, sob formas que nos seriam desconhecidas (FREUD, 1978, p. 199). O *Superego*, por sua vez, seria um “agente especial no qual se prolonga a influência parental” (Idem, p.200), por meio da qual são inculcados no sujeito mecanismos de socialização assentados na moral burguesa, que transformam seres primordial e visceralmente naturais - ou biológicos individuais -, em um *zoon politikon* (ADORNO, 2008a, p.271). Ou seja, tratam-se das repressões sócio-culturais que domam as poderosas energias libidinais do *Id*.

O *Ego*, a única parte consciente, deve intermediar as demandas do *Id* e do *Superego*, atuando como instância intermediária entre as veleidades ensandecidas do ID, a coibição do Superego e as adversidades do mundo externo, o que confere à essa localidade um estado de recorrente sensação de desprazer, perigo e ansiedade (FREUD, 1978).

Por meio da sublimação, as demandas inconscientes seriam canalizadas e realizadas através da arte, da religião, do esporte, da política etc. Contudo, Adorno e Horkheimer afirmam na “Dialética do Esclarecimento” que a Indústria Cultural propõe coercitivamente à sociedade falsas maneiras de realização dos desejos pulsionais por meio do consumismo desenfreado – e nunca saciado<sup>18</sup> – que acarreta a castração da sublimação. Dessa forma, “a Indústria Cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer”, o que constitui o segredo do engodo midiático. Dessa forma:

---

<sup>18</sup> Fromm afirma que na sociedade capitalista hodierna o caráter social sujeito é tracejado pelo princípio da não frustração, ou seja, aquele que assevera que “todo desejo deve ser satisfeito imediatamente, e nenhum deve ser frustrado” (FROMM, 1983, p. 164). Para ilustrar esta injunção ideológica, o teórico crítico cita o usual hábito do consumo a prazo, em contraposição ao homem do século XIX, cujo consumo era definido principalmente pelo princípio da necessidade. No mundo contemporâneo, compra-se o necessário e o supérfluo, graças à expansão do crédito e ao ecoar constante e ensurdecido dos anunciantes. Desta maneira, as pessoas em um círculo vicioso, na medida em que compram a prazo, e ao findar o parcelamento, vendem o que compraram para tornar o comprar o último modelo. In: FROMM, E. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1983.

O fim do desespero geral condiciona-se à esperança de que, ao comprar determinada mercadoria, o indivíduo obtém concomitantemente os atributos propagandeados pelos comerciais de rádio, cinema e, principalmente, televisão. A capacidade do sujeito de receber os dados imediatos e sobre eles exercer reflexão crítica rarifica-se cada vez mais, pois a autoconservação praticamente exige o fim da individualidade (ZUIN; PUCCI; RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.63).

Portanto, essas injunções culturais difundidas por meios de comunicação que se valem de recursos tecnológicos cada vez mais avançados empobrecem a *Erfahrung* realizadora da constituição dos sujeitos enquanto seres dotados de certa autonomia e historicidade, transformando a maior parte das pessoas em “ouvintes pacientes e sensíveis aos imperativos da Indústria Cultural” (PUCCI, 2003, p.12). É interessante lembrar, como o fez Costa (2002), que os meios de comunicação para as massas surgiram no Iluminismo, que revelava a realidade por meio da racionalidade e da experimentação, retirando dela seus aspectos míticos, mas tornaram-se – ironicamente – agentes de proliferação de novas formas de exploração e de encantamento. Nessa direção, o projeto da modernidade, intimamente entranhado ao ideário da razão, almejava levar à emancipação humana. Todavia, o produto historicamente construído é representado pela racionalização da desigualdade social e pela reificação dos sujeitos, o que evita que a humanidade entre em um estado verdadeiramente humano, e a leva a se afundar em uma “nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, p.11).

Esse processo, por meio dos quais os sujeitos atomizados, desenraizados e desorientados são orientados pela Indústria Cultural, resulta em uma semiformação, que nada mais é que o espírito conquistado pela lógica do fetiche da mercadoria, o que implica na reprodução de conscientes coisificados, padronizados e afeitos ao dado imediato, e, nessa acepção, destituídos de uma relação histórica com o mesmo. Trata-se, portanto, de uma formação cultural lesada que faz com que as pessoas constituam relações socioculturais de modo alienado, ou seja, sem que se desenvolvam como sujeitos autônomos capazes de compreender e atuar criticamente sobre a realidade na qual estão imersas (ADORNO, 2010 apud OLIVEIRA; ZUIN, 2011).

Nesse contexto, Debord (1997) afirma que, se na primeira fase de cooptação da vida social pela existência mercadológica, ocorreu uma degradação do ideário existencial do “ser” para “ter”, nas últimas décadas a vida social tem sido arrebatada totalmente pelos resultados acumulados pelo campo econômico. Isso acarretou um deslizamento do “ter” para “parecer ter”. O quadro se tornou mais complexo na medida em que o sujeito do mundo hodierno torna-se cada vez mais “performático”, vivenciando o momento, e buscando com sofreguidão o êxtase efêmero e superficial (DUPAS, 2001, p.53).

## 2.1 - Vida líquida, reordenação psíquica e a nova ontologia social

Para Bauman (2007), esse sujeito desorientado, desenraizado e atomizado, constituiria o arquétipo de uma sociedade “líquido-moderna” inserida, portanto, no que o autor chama de “modernidade líquida”. Essa sociedade seria aquela em que as condições sob as quais agem seus componentes mudam em interregnos de tempo cada vez mais curtos, o que não permite a sua consolidação em hábitos, rotinas, das formas de pensar e agir. Nesse mundo, as chances mais amplas de vitória – ou podemos dizer uma inserção socioeconômica bem sucedida – pertenceriam às pessoas que se consideram em casa em muitos lugares, mas em nenhum deles em específico. Seriam esses sujeitos tão leves e volúveis como o comércio e as finanças que se tornam cada vez mais globais e extraterritoriais. Viveriam em uma sociedade “de valores voláteis, descuidada do futuro, egoísta e hedonista” (BAUMAN, 2007, p.10), flutuando ao sabor das correntezas, sem apegos e vínculos, a não ser, por suposto, aqueles que fugazmente sucederiam de modo instrumentalizado para a obtenção de maior êxito no turbilhão.

Nessa sociedade, nada pode reivindicar isenção à regra universal do descarte, e nada pode ter permissão de se tornar indesejável. A constância, a aderência e a viscosidade das coisas, tanto animadas quanto inanimadas, são os perigos mais sinistros e terminais, as fontes dos temores mais assustadores e os alvos dos ataques mais violentos (BAUMAN, 2007, p.9).

Sennet (2004), aliás, já havia percebido tais características desse arquétipo - o que não passou despercebido por Bauman -, no que ele chama

de o Homem de Davos, cidade emblematicamente atrelada ao Fórum Econômico Mundial, no qual os mais bem sucedidos *self made men* do planeta - cujo sumo representante seria Bill Gates - se reúnem para discutir os rumos da economia mundial. Estes teriam a “capacidade de desprender-se do próprio passado, confiança para aceitar a fragmentação: estes são dois traços de caráter que aparecem em Davos entre pessoas realmente à vontade no novo capitalismo” (SENNET, 2004, p.73).

Melman (2008), por sua vez, percebe a atomização, o consumismo desenfreado e a perda da tradição - que adquirem uma magnitude inédita no início do século XXI - imiscuídos na emergência do que ele denomina “a” nova economia psíquica. Para o psicanalista lacaniano, trata-se de uma mutação cultural que traz em seu cerne novas formas de pensar, julgar, ter relações sexuais, de vivenciar a família, a pátria, os ideais e, nessa direção, a própria existência social como um todo. Essa reconfiguração psíquica global – ou ao menos nas áreas de influência Ocidental – seria inédita, fazendo com que o plano psíquico passe de uma economia aparelhada pelo recalque para uma economia organizada pela exibição do gozo. Se Melman vê novos problemas psiquiátricos à espreita, por outro lado, vê um lado progressista – e até mesmo libertário - nessa mudança pelo fato de as pessoas se darem conta cada vez de que o “céu está vazio tanto de Deus quanto de ideologias” (MELMAN, 2008, p.16). Nessa conjunção, os avanços científicos romperam os últimos elos tradicionais com os outrora mistérios da vida e da morte. Assim, a intervenção humana decisiva teria sido o domínio da fecundidade e, posteriormente, da reprodução da vida. Como outro aspecto e simultaneamente desdobramento dessa pulverização do sagrado, o estudioso lembrou uma famosa exibição de cadáveres escorchados conservados em acetona, de modo que se pudessem impor-lhes posturas próximas das da vida. Esta exposição recebeu em Bruxelas o título “o fascínio do autêntico”, e passou por várias cidades europeias. Esta amostra foi experienciada pelo estudioso, que ali percebeu um “xeque-mate” sobre a sacralidade do próprio corpo humano, que agora serve a enleios estéticos necrofílicos (ou de necropsopia como quer Melman). Isso se insere em uma conjuntura macro-estrutural que transpassa todos os aspectos da vida social por meio da liquidação coletiva da transferência - ideia originalmente freudiana que transcendeu as fronteiras da psicanálise -, ou seja, da “mola propulsora” que um sujeito pode encontrar em seu laço afetivo com

outrem e, em particular, com uma figura de mestre como, por exemplo, o professor. Esse processo engendraria, portanto, “sujeitos flexíveis e perfeitamente capazes de se modificar, de se deslocar, de mudar, de empreender carreiras ou experiências diversas” (MELMAN, 2008, p. 39) como Sennet e Bauman também já o haviam percebido<sup>19</sup>.

Um reflexo dessa transformação estaria na nossa relação com o sexo, que seria cada vez mais abstraído de seus aspectos simbólicos, e por essa razão, estaria cada vez mais instrumentalizado. Ou seja, o sexo estaria passando por um processo de objetivação de modo que a sua efetivação – enquanto ato sexual - constituiria apenas um fim em si mesmo, por meio de um hedonismo vazio assentado em uma perversão generalizada. Dessa forma, de acordo com Melman, deslocamos o eixo relacional com o sexo da representação outrora familiar por sua apresentação e “assim, o sexo é encarado como uma necessidade, como a fome ou a sede, agora que estão suspensos tanto o limite quanto a distância próprios do sagrado que o albergava” (MELMAN, 2008, p.20). Ou ainda, segundo Lastória:

Em termos lacanianos estaríamos regredindo de um ordenamento cultural estruturado a partir do falo como instância simbólica representante do pênis em direção ao pênis propriamente dito, exibido agora sem nenhum tipo de escrúpulo por uma linguagem predominantemente icônica. Melman sublinha ainda que o fim de uma cultura fundada na representação implicaria, igualmente, a impossibilidade de relações transferenciais, o que, por sua vez, coloca em xeque o próprio *setting* do tratamento psicanalítico (LASTÓRIA, 2008, p.66).

Nessa orientação, no processo de substituição da representação pela apresentação, sucede a configuração de uma linguagem iconográfica que se realiza impavidamente na Internet, de forma que “ali” se substitui a verbalização pela imagem:

Estamos no ponto em que doravante é possível comunicar-se por linguagens que são de tipos diferentes, como a que eu evocava a propósito da Internet. Linguagens nas quais o valor icônico se reveste de uma importância maior como no alfabeto chinês ou japonês, por

---

<sup>19</sup> Por suposto, Benjamin já percebera anos antes de essa liquidação ser levada às últimas instâncias que o empobrecimento da experiência assentava em vínculos coletivos criava uma nova barbárie, a qual se constituiria sobre uma espécie de página em branco, ou ainda, uma tabula rasa, sobre a qual haveria um potencial de inovação e de criação. Homens como Einstein e Paul Klee teriam se “debruçado” sobre essa tábula, e prendendo-se a determinados e numericamente limitados aspectos da física e das artes – de modo que construíssem com “pouco” , revolucionaram suas respectivas esferas de atuação.

exemplo, nos quais um signo pode ser lido tanto através de sua expressão fonética quanto por sua expressão imagética, quer dizer, através do que ele designa, daquilo de que ele é o signo, o objeto, então, de que ele é o signo. Alfabetos que, aliás, fascinavam Lacan por essa possível dupla leitura e pelo tipo de cultura que engendram. Todos os europeus que estiveram no Japão foram surpreendidos por esse fato: ali se está mergulhado no gozo. A castração não funciona manifestamente, no arquipélago nipônico, sob o modo que nos é familiar (MELMAN, 2008, p.45).

Por suposto, podem ser estabelecidas conexões entre Melman e Adorno em relação à mutação cultural melmaniana, na qual os meios de comunicação para as massas – que nos remetem à Indústria Cultural adorniana - tem papel fundamental para a reificação das relações humanas. Entretanto, Lastória (2008) ressalta que o percurso lacaniano do primeiro compreende o fenômeno psicológico em tempos de neoliberalismo sob o foco de uma nova economia psíquica em total conformidade com o ordenamento vigente. Podemos perceber que Melman (2008, p.95) chega a atrelar a oportunidade que é oferecida aos homens e às mulheres sem gravidade de terem múltiplas existências vivenciando uma variedade de gozos - ao termo “liberalismo psíquico” que se daria no seio de uma “polissubjetividade” (em contraposição à poligamia). Adorno, por sua vez - resgata Lastória -, se vale da psicanálise freudiana justamente para escancarar o aspecto utópico contido na ideologia liberal, ou seja, a autonomia, como algo não efetivado sob condições econômico-sociais cada vez mais repressivas.

A despeito de tais distinções, não podemos negar que as lucubrações propostas por Melman são extremamente profícuas para o entendimento do atual estado de dissolução dos laços sociais entre os sujeitos. Sujeitos que são frutos de uma época de perda de referências morais e políticas, do fim das grandes narrativas, os quais experienciam indigentemente o mundo a partir de seus simulacros, os quais, por sua vez, constituem um envoltório ideológico do qual emanam a semiformação e desorientação.

Isso ocorre em meio à profusão de choques imagéticos que sucedem por meio de meros cliques no *mouse* de um computador, o que leva a *schockerlebnis* a uma magnitude extraordinária. Assim, se não há laços sociais fortes e permanentes, ou seja, se não existe um ponto gravitacional simbólico no qual possamos nos adsorver, as tentativas de estabelecimentos de elos, mesmo que estes sejam fugidios, continuam a ser garantidas. Pode-se, sob

esse prisma, se questionar sobre os modos pelos quais esse sujeito sem gravidade intenta se aderir ao real. Se tal questão possui desdobramentos filosóficos, psicológicos, antropológicos e sociológicos que precisam ser detida e lucidamente debatidos, podemos inferir que há tentativas de aderência. Porém, tais intentos estariam circunscritos à necessidade de se:

(...) compartilhar de uma paixão comum que chega, nos dias de hoje, a juntá-las em comunidades, reduzidas assim ao nível dos clubes, ao acaso; os motoqueiros, os ecologistas, os caçadores, os patriotas, os homossexuais, etc; e a arte de governar se transformou na de tornar compatíveis entre si e com as diretivas bruxelenses os interesses opostos de grupos de pressão (Melman, 2008, p. 191).

Nesse sentido, é profícuo nos remetermos ao conceito de rede registrado por Castells, que constituiria o receptáculo da organização das funções e dos processos dominantes na era da informação. As redes seriam um conjunto de nós interconectados. Os nós, por sua vez, seriam os pontos nos quais uma ou mais curvas ou fluxos se encontram. Desse modo, são redes os fluxos financeiros planetários; a teia de relações político-institucionais que regem a União Europeia; o tráfico de entorpecentes que comanda parcelas de economias, sociedades e Estados em todo o mundo; a rede global de novas mídias, que define a essência da expressão cultural e da opinião pública, como a Internet. Elas formariam a nova morfologia social de nossas sociedades, de modo que a propagação de sua lógica altera fortemente a operação e os resultados dos processos de produção material e simbólica da humanidade. Dessa forma, o poder desloca-se para quem tem o controle dos fluxos. Ou seja, ordenar uma rede, estar presente nela e operar a dinâmica de sua inter-relação com outras redes define as estruturas de dominação e de transformação de nossa sociedade (DUPAS, 2001, p.42).

No plano sócio-cultural, a rede de comunicação denominada Internet cada vez mais constitui o lócus virtual por meio do qual os sujeitos procuram estabelecer elos, mesmo que estes resultem apenas em laços sociais pobres, como afirma Melman (2008, p. 126). Útil ao seu usuário sob vários aspectos, Franco (2002) afirma que a *web* não seria uma conquista dos chamados internautas, por se tratar de uma mercadoria pela qual se paga e que, no geral, se destinaria fundamentalmente à atividade de lazer. Ela oferece

tanto acesso fácil às informações gerais - como as antigas enciclopédias – como também à pornografia e a outros produtos do gênero. Assim, a *Internet* obrigaria seus usuários a utilizá-la, pois necessita de clientes. O ceticismo de Franco diante da grande estrela da Indústria Cultural é evidente, pois segundo ele:

A comunicação virtual torna-se um imperativo social. Essa comunicação põe em contato indivíduos isolados, sem experiência e que, por viverem do mesmo modo que todos, nada têm a dizer um ao outro. Que progresso social ou conquista civil pode haver nessas condições? O diálogo virtual reproduz em aparato tecnológico sofisticado a ausência cotidiana de diálogo, sublinhando esta ausência e revestindo-a com aura mistificadora. Tal forma não seria a sublimação da objetiva impotência e isolamento a que o indivíduo foi relegado? Se pensarmos nessa direção, então talvez devêssemos insistir que a comunicação virtual é, ainda e, sobretudo, comunicação reificada (...) (FRANCO, 2002, p.69).

Para Chauí (2006), o sistema multimídia, expressão da pós-modernidade, potencializa a atopia e a acronia, que já haviam sido a marca da televisão. Desta maneira, o espaço se tornou um fluxo imagético e o tempo paradoxalmente se tornou intemporal. Na medida em que isso tem sucedido, a ordem simbólica da cultura é destruída, pois uma “virtualidade real” ou uma “realidade virtual” pressupõem que a distinção entre a presença e a ausência se reduza a estar presente ou estar ausente na rede ou no sistema multimídia. Se anteriormente a TV era o mundo, a filósofa acresce que atualmente, o mundo é a rede multimídia, corroborando o célebre dito de Marx que afirmava que “tudo o que é sólido desmancha no ar” (CHAUÍ, 2006, p. 72).

Nessa acepção, em uma obra matricial para o entendimento de novas formas comunicacionais e agregacionais que emergem na Internet, Türcke (2010) afirma que vivemos em um momento sociocultural que gera uma compulsão profunda e generalizada para a emissão de nossa presença etérea

– contraparte imagética de nossa presença física – na rede ciberespacial. Dessa maneira, de acordo com a lei básica da nova ontologia, a emissão torna possível ser percebido, o que na contemporaneidade torna-se sinônimo de “ser”. Por sua vez, a não emissão acarreta o “não ser”, a despeito da permanência da presença física do sujeito fora da irradiação midiática, que se vê reduzido a um mero resíduo vivo. Ou ainda, segundo Le Breton (2003), o

corpo deixa de ser uma fronteira identitária, passando a constituir mero vestígio deixado no espaço, de modo que:

O viajante da infoesfera não se sente mais preso a um corpo físico. Ele conduz sucessivas explorações sob identidades geralmente diferentes, em um mundo imaterial (...). Seu corpo físico, comparado a seus múltiplos corpos virtuais, não é senão uma prisão, uma necessidade antropológica, que de bom grado dispensaria. O corpo eletrônico atinge a perfeição, imune à doença, à morte, à deficiência física” (LE BRETON, 2003,p.124).

Em relação a esse ponto de inflexão identitária, Feenberg (2003) afirma que o sujeito que utiliza a *web* para se socializar no fluxo imagético por meio do computador é percebido como um usuário, ou seja, como uma pessoa envolvida em um novo tipo de atividade social que não se limita ao papel de mero consumidor em meio a um conjunto de opções “enlatadas”, mas potencializa a partir dessa forma horizontalizada de intercâmbio informacional a construção de um modelo comunicacional democrático.

Nesse sentido, Paiva (1999) afirma que a figura da *Flâneur* captada por Benjamin em suas análises sobre os poemas de Baudelaire, o solitário que passeia fascinado pelos objetos das grandes cidades no final do século XIX (mas esquivo ao espírito capitalista) possui afinidades com a figura do Internauta. Enquanto o *Flâneur* seria o viajante atento e desconfiado que apreende o sentido dos objetos além de sua dimensão mercadológica, a sua versão virtual seria um navegador curioso, cúmplice da agilidade, pesquisador interativo que busca nos objetos virtuais, algo além da sua condição efêmera e transitória (PAIVA,1999, p.02). Para este autor, se hoje há um visível declínio das formas de socialização (família, escola, sociedade civil etc), os meios de comunicação, particularmente a Internet, enquanto instâncias de diálogo entre a “intimidade e a publicidade”, constituem veículos geradores de experiências interativas e de novas formas de sociabilidade. Entretanto, se por um lado concordamos com Paiva (1999) sobre as possibilidades de convergência social e comunicacional oferecidas pelo ciberespaço, por outro lado, discordamos com a sua ideia de que o internauta possa necessariamente se aproximar da figura arquetípica do flâneur. Pensamos que, a partir dos dados analisados por este trabalho, que, ainda que em certa medida possamos perceber a

possibilidade de intercâmbio de experiências na *Internet*, as figuras que perambulam pelas galerias e vitrines virtuais se assemelham mais à figura do sujeito semiformado, arrebatado e desorientado que podia ser visto na figura do *babaud* do século XIX.

Contudo, se por um lado a *web*- como os telefones celulares - efetiva uma conectividade horizontalizada maior entre pessoas de todo o globo, Bauman (2004) afirma que o outro lado da moeda da proximidade virtual seria a distância virtual. Isso quer dizer que sucede a suspensão, e até mesmo a anulação, de qualquer coisa que transforme a contigüidade topográfica em proximidade. Nessa acepção, “a proximidade não exige mais a contigüidade física; e simultaneamente, a contigüidade física não determina mais a proximidade” (idem, p. 81). Apesar disso, grandes são os atrativos da *Internet* para os sujeitos atomizados, flexíveis, a buscarem lampejos de eternidade em gozos efêmeros. Na rede virtual, pode-se correr em busca de abrigo quando a multidão urbana oferece desconforto e perigos objetivos e subjetivos. Por graça dela, pode-se conversar, namorar e obter sexo casual – presencial ou não – de acordo com a comodidade de cada indivíduo. Podem-se escolher os objetos humanos que poderão atender a quaisquer umas dessas (ou de outras) necessidades, da mesma maneira que faz aquele que folheia um catálogo que oferece garantia ao consumidor de “devolução do produto caso não fique satisfeito” via reembolso postal (idem, 85). Ou seja, basta simplesmente não responder a um e-mail cuja foto em anexo se mostrou decepcionante, ou ainda, retirar-se de um determinado sítio que oferecia até poucos instantes o contato com alguém inadequado.

Esta situação sociocultural pode ser percebida no filme “Medianeiras: Buenos Aires na era do amor virtual”. Na trama, Martin é um *web designer* sociofóbico em recuperação que se insula em seu apartamento e mergulha cotidianamente no ciberespaço. O personagem afirma que “a Internet me conectou ao mundo, mas me afastou da vida”. Mariana, por sua vez, é uma tímida arquiteta que trabalha como vitrinista. Ela mora no sétimo andar de seu prédio e tem medo de elevadores. Ao decorar as vitrines, que ela percebe como um lugar que não está “dentro nem fora, ou seja, “um lugar abstrato e mágico”. Imersos na solidão urbana típica e perplexos diante da mixórdia arquitetônica portenha, moram no mesmo quarteirão e cruzam-se

constantemente sem se encontrarem. A certa altura da trama, Mariana tece algumas considerações sobre a condição existencial na qual está imersa:

“Quando seremos uma cidade sem fios? Que gênios esconderam os rios com prédios e o céu com cabos? Tantos quilômetros de cabos servem para nos unir ou manter-nos afastados, cada um em seu lugar? A telefonia celular invadiu o mundo, prometendo conexão sempre. Mensagens de texto. Uma nova linguagem adaptada para dez teclas que reduz uma das línguas mais lindas a um vocabulário primitivo, limitado e gutural.” O futuro está na fibra ótica”, dizem os visionários. Do trabalho você vai poder aumentar a temperatura em sua casa. Mas é claro que ninguém estará a lhe esperar na casa quentinha. Bem-vindos à era das relações virtuais” (MEDIANEIRAS, 2011).

Em uma realidade na qual contigüidade física e proximidade não mais se confluem, em que os nexos sociais são frágeis, e os efêmeros vínculos que ainda se efetivam tornam-se cada vez mais utilitaristas, tal praticidade de catálogo deve ser entendida em uma conjunção que concebe a Internet como um “local” de trocas de ideias e de produtos. Contudo, o virtual significaria a simulação desse “local” por meio de suas estruturas de comunicação. Isso não significa, todavia, que a Internet não seja parte do real. Em meio à esta lapidação conceitual sobre a web fornecida por Türcke (2010), Carvalheiro e Zuin (2004) perscrutam a “natureza” das chamadas comunidades virtuais:

Tal termo concerne às comunidades na rede, que são virtuais, e nas quais seus integrantes interagem principalmente através da troca de mensagens escritas e imagéticas. A partir do momento em que os processos de comunicação que antes ocorriam pelo jornal, pelo livro, pelo telefone, se incorporam agora em um meio, a comunicação pode ser acelerada e intensificada. Enquanto se pode chegar e sair no momento em que se quer, apenas dando um clique com o “mouse”, sem se dar conta de todas as obrigações e exigências que fazem parte de um convívio pessoal ou de um encontro, o contato será apenas um começo de aproximação que pode ou não acontecer. A comunidade continua sendo virtual e o “surf” pela rede estimula uma relação não presencial (CARVALHEIRO; ZUIN, 2004, p.233).

Talvez essas comunidades virtuais constituam uma tentativa de aderência para esses sujeitos voláteis, atomizados e desvinculados. Mesmo que tal intento possa parecer uma representação burlesca do real no ambiente virtual, cada vez mais a *Internet* se torna um fator fundamental na comunicação humana. Nessa orientação, Melman (2008) chama a nossa atenção – e particularmente a dos linguistas – para a possibilidade de a língua que serve às

trocas internacionais que se forma na *web* futuramente se revelar um fator de grande determinação de nosso futuro psíquico na eventualidade de ela assumir o estatuto de língua dominante.

## Seção III - A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ARENA DO CIBERESPAÇO

### 3.1 - A rede social Orkut e os tabus acerca do magistério

No atual estágio do encadeamento das forças de produção e reprodução objetiva e subjetiva do sistema capitalista, em meio a políticas públicas para a educação que ainda refletem o ideário neoliberal, a educação é dialeticamente transpassada por aspectos libertários e reificadores, refletindo as contradições socioculturais. Ora, a escola é - ou deveria ser - uma das guardiãs das Artes, das Ciências e da Literatura. Nela, o conhecimento historicamente erigido é comunicado e reconstruído na medida em que é transmitido pelos mestres aos seus aprendizes, constituindo um espaço de diálogo e, em grande medida, de comunicação oral. A partir de situações dialogais, essas contradições da existência humana – como percebeu Sócrates há milênios – podem vir à superfície, e podem ser debatidas e perscrutadas em sala de aula (OLIVEIRA, 2006). Ou ainda:

Atualmente, podemos observar que as instituições escolares tentam de todas as formas adequar seus procedimentos educativos a essa lógica da padronização e da racionalização, presente em todas as relações sociais. O que realmente interessa é a maior quantidade de informações possíveis assimiladas no menor espaço de tempo. Porém, se nas atuais instituições escolares o que vale é a absorção imediata do maior número possível de informações, por outro lado, estas mesmas instituições podem atuar como um lócus onde ocorra reflexão e questionamento sobre a forma como são assimilados os produtos culturais (ZUIN, 2003, p.169).

Em relação a essa potencialidade, Ramos-de-Oliveira (1997) relembrou a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros nos ensinos básico e superior em pleno Regime Militar brasileiro. Essas disciplinas deveriam ajustar as mentes dos alunos aos ditames da tecnoburocracia ditatorial. Se isso ocorreu em grande medida, por outro lado, talvez por falta de legitimidade e abrangência, essas disciplinas constituíram espaços de discussão dos problemas socioexistenciais dos alunos, constituindo “janelas para o mundo” (Ramos-de-Oliveira, 1997, p.26).

Mas em que medida poder-se-á realizar reflexões e

questionamentos autênticos em uma escola cujo alunado é configurado desde a primeira infância por meio do engendramento da semiformação com o amparo ubíquo dos meios de comunicação para as massas? Pois são essas as crianças e jovens que a escola brasileira tem recebido – sujeitos moldados pela *Erlebnis* levada ao extremo pelo aparato midiático – e procurado educar no sentido de a eles transmitir o conhecimento historicamente construído pelo saber humano. A alienação decorrente da fragmentação dos vínculos sociais e da ação da Indústria Cultural, a ausência de eixos gravitacionais simbólicos e o culto ao individualismo, aos gozos efêmeros e a novas atitudes de barbárie cotidiana (como o emblemático *bullying*) permitem de algum modo o reestabelecimento de uma experiência sociocultural direta que possibilitaria o resgate de uma formação plena (no sentido de *Bildung*) que não estaria circunscrita a alguns setores acadêmicos muito específicos (OLIVEIRA; ZUIN, 2011)?

Talvez para começar a responder a questões como esta, devemos primeiramente entender de que maneiras os sujeitos se orientam em meio à sua desorientação para se narrarem suas experiências contemporâneas que se dão no processo ensino-aprendizagem. Por meio dessas manifestações, podemos obter dados importantes sobre o que alunos e professores pensam acerca da educação, da escola e dos sujeitos que a compõem e, de modo mais amplo, sobre a totalidade da existência social. Pensamos que os reflexos dessa desorientação no ambiente escolar podem ser percebidos em outros espaços de comunicação que não estão na escola – como a sala de aula - mas que constituem ambientes que tendem a aglutinar coletividades – mesmo que por meio de um laço social pobre -, constituindo instâncias essenciais em uma realidade cada vez mais influenciada pela organização em redes. Dessa maneira, esse espaço privilegiado, caótico e coruscante pode contribuir para a compreensão sobre os modos como esses sujeitos se atraem, se rechaçam e se interpretam em um contexto de experiência formativa lesada que culmina em semiformação (OLIVEIRA; ZUIN, 2011).

Segundo Costa (2003), atualmente (...) pode-se dizer que essas subculturas virtuais estão florescendo por todos os cantos do planeta. São tão variadas que é simplesmente impossível mapear todas as espécies e subsespécies. Há comunidades virtuais que reúnem interessados em esportes, entretenimento, política, comércio, saúde, sexo, jogos, raça e o que mais se possa imaginar. O ritmo em que

elas se formam e se desfazem acompanha, basicamente, o mesmo de todos os grupos humanos. Algumas poucas permanecem sólidas ao longo dos anos, como a Well e, até recentemente, a The-Park. Outras são promovidas pelos agentes da mídia tradicional, como a CNN e o UOL. E muitas vivem na iniciativa de grupos de interesse – empresas, ONGs, instituições educacionais, movimentos minoritários etc (COSTA, 2003, p.55).

Nesse sentido, o estudo das comunidades virtuais - que constituem a simulação do local e nos quais reúnem virtualmente um número crescente de sujeitos em um nível global, pode nos auxiliar a entender como a experiência calcada no processo-aprendizagem é manifestada oralmente pelos sujeitos, já que nessas comunidades as pessoas tendem a materializar suas verbalizações em textos escritos que refletem em grande medida a sua oralidade.

Por essa razão, é salutar trazer à tona o estudo de Zuin (2008) sobre a o sítio de relacionamentos virtuais denominado *Orkut*<sup>20</sup>. O autor analisou um sítio de relacionamento composto por milhões de pessoas de várias nacionalidades, principalmente do Brasil e da Índia. Trata-se, portanto, de um local virtual no qual cada membro da comunidade possui uma conta e um perfil por meio do qual comunica aos outros internautas características de personalidade como hábitos de leitura, gostos musicais e culinários, entre outros. Se suceder identificação entre as preferências de um determinado usuário, ambos podem se incluir mutuamente enquanto “amigos” em suas respectivas contas, de modo que gradualmente são formadas as comunidades virtuais. Essas comunidades são excessivamente acessadas e denotam

---

<sup>20</sup> A rede social Orkut foi criada pelo engenheiro turco Orkut Büyükkökten – doutor em ciências da computação – pela universidade de Stanford e funcionário da empresa Google - em 24 de janeiro de 2004. Inicialmente o sítio de relacionamentos era utilizado por usuários norte-americanos, mas rapidamente o número de usuários indianos e principalmente brasileiros se tornou majoritário. Durante sete anos esta foi a rede social que mais agregou internautas brasileiros. Para fazer parte do sítio, era necessário receber o convite de um participante, o que ocorria por meio de um envio de convite via e-mail. Por meio deste ambiente, era possível encontrar pessoas por nome e por interesses culturais, profissionais e pessoais de toda a ordem imaginável. De amigos de infância a colegas de trabalho, milhões de pessoas inflaram o sítio, no qual trocavam mensagens privadas e públicas, fotografias, vídeos, além de debaterem assuntos que variavam desde casualidades cotidianas até densas discussões de ordem política, econômica, filosófica etc. Estes debates em grande ocorrem nas comunidades que agrupam pessoas em torno de temas diversos, desde aqueles que dizem respeito ao reencontro de amigos de escola, e desta maneira recolocam em contato pessoas cujas trajetórias de vida em algum momento se confluíram até assuntos como os supramencionados, cuja variedade é aparentemente infinita e permite discussões nos fóruns, nos quais as pessoas podem propor diversos assuntos e enquetes. Em dezembro de 2011, a rede social Facebook alcançou 36.1 milhões de usuários (unique visitors) no Brasil e deixou para trás o Orkut, que possui 34.4 milhões, segundo a consultoria de redes sociais, comScore (Pellegrini, Marcelo. “Facebook supera o Orkut em número de usuários e lidera mercado brasileiro. Revista Carta Capital, 17/01/2012).

interesses cujos temas compreendem uma gama de assuntos que vão de desenhos animados televisivos até apologia ao neonazismo. No último caso, a própria dinamicidade da *web* possibilita a coibição por obra de denúncias que podem ser realizadas por *e-mails*. Por meio do *Orkut* a pressão<sup>21</sup> – que também seria uma compulsão – para se emitir a própria imagem “se torna a força de sucção do capitalismo sob condições microeletrônicas” (ZUIN, 2008, pp.93-94).

Ao analisar as transmutações pelas quais a relação mestre-aluno tem passado ao longo dos tempos, Zuin (2008) busca entender os reflexos dessas mudanças por meio das manifestações dos alunos no *Orkut*. Primeiramente, o autor analisa os diálogos entre Sócrates e Trasímaco na obra platônica “A República”, na qual a ironia socrática transpassa os esforços desses interlocutores na construção de conceitos como o de justiça. Se por um lado Sócrates impacienta Trasímaco com suas colocações irônicas - que flertavam perigosamente com o sarcasmo- de tal modo que em dado momento o filósofo chega a temer por sua integridade física, por outro, na medida em que esses conversadores percebem certas limitações e contradições de seus raciocínios, o fazem justamente na medida “em que a dimensão emancipatória da ironia se afirma como hegemônica nas relações dialógicas entre os agentes educacionais” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004, p.75 apud ZUIN, 2008, p.10), de maneira que ambos os sujeitos se humanizam e questionam suas próprias ideias. Tal dimensão emancipatória, contudo, pode ser deteriorada quando o sarcasmo se faz presente, pois com isso “solapa-se a possibilidade de desenvolvimento do processo educacional/formativo, pois o interlocutor é obrigado a ‘ingerir’, de forma humilhante, determinado significado do conceito que se transforma numa palavra de ordem” (idem).

Com o passar dos tempos, o sarcasmo pedagógico se fez cada vez

---

<sup>21</sup> Neste caminho, Zuin (2008) afirma que o campo de ação do computador – conectado à *Internet* – se metamorfoseia em um aparelho que poderíamos chamar de multirrelacional. Dessa maneira ele permite encontros sociais, processamento e transmissão de informações, elaboração de trabalho, concentração e de dispersão, televisão e comunicação, ser ignorado ou ser percebido, a ponto de todas essas potencialidades se tornarem indiscerníveis entre si. Nesse contexto, referindo-se ao estudo matricial de TÜRCKE (2010), acresce que o adolescente que súbita e incomodamente percebe que ainda não enviou um e-mail, reproduz - em seu cotidiano - a lei fundamental da nova ontologia, aquela que afirma que quem não projeta sua imagem no ciberespaço não é percebido. Por conseguinte, a não percepção acarreta uma existência física que, de um ponto psicossocial associado à alvorada da cultura digital, condena o sujeito à condição de mero restolho biológico.

mais presente nas relações de aprendizagem. Outrora as punições físicas acompanhavam o processo educacional desde a constituição da figura do *paidagogos*. Em sua gênese na Grécia antiga era um escravo vencido em guerras que controlava e norteava um aluno. Dessa maneira, a figura docente surge associada a alguém que possui qualidades intelectuais e que ao mesmo tempo ocupava uma posição social extremamente desprezada nas cidades-estados militarizadas (ZUIN, 2008,p.40). Com a chegada do modo de produção capitalista, que traz consigo a dissimulação da dominação político-econômica por obra de um simulacro ideológico que promete igualdade e liberdade universais, a manutenção de tal sistema não pode mais ser concretizada por uma educação que se vale da punição física. Surgem então as escolas de massa que são consolidadas massificação do ensino que desempenharam papel fundamental na difusão do ideário complacente aos desígnios desse modo de produção, através da exaltação do aluno disciplinado, pontual e, especialmente, subserviente aos mandos e desmandos do mestre. Por outro lado, esse mesmo educador encarnava o algoz que expunha vexatoriamente o aluno com dificuldades de aprendizagem perante seus colegas de classe. A inculcação mental seria bem mais profícua do que o adestramento meramente físico (ZUIN, 2008, p.42).

(...) provavelmente os professores sentiram-se incomodados com a contraditória posição de ser um arremedo do senhor que é habilitado para punir, mas que, se fato o faz, pode ser recriminado pela mesma sociedade que o capacitou para isso. Segundo meu ponto de vista, é nesse período, da emergência das escolas de massa, que acontece algo decisivo para a relação entre professores e alunos, bem como para as representações aversivas do corpo discente quanto aos seus educadores: a gradativa substituição das punições físicas pelas psicológicas. Se a eliminação dos castigos físicos não ocorreu por inteiro, embora tenha sido drasticamente mitigada, são as punições psicológicas que ocupam cada vez mais um lugar de destaque nas salas de aula (ZUIN, 2008, p.2008).

Seguindo essa linha de raciocínio, Zuin percebe que as ideias de Comenius para a educação moderna são fundamentais em um momento inflexão histórica, pois este foi um arguto defensor da substituição da “pancada física” pela “pancada psicológica” (ZUIN, 2008, p.44). O sarcasmo pedagógico se torna um componente essencial da práxis pedagógica.

Ora destacado positivamente, ora negativamente, a ambivalência

de sentimentos que essa situação gera no aluno não parece ao docente um problema que lhe concerne. O mesmo aluno que no início do curso identificava seus professores como indivíduos espontâneos, decepciona-se ao constatarem que a imagem que possuía acerca de seus mestres cristalizada em um clichê de autoridade moral e intelectual, na medida em que se dá conta das falhas humanas presentes em suas idealizações vivas, o que gera toda sorte de ressentimentos e aversões. Se eventualmente esse professor apreende essa quebra de expectativas, pode encher-se de pavor, levando-o a compensar a falência de sua autoridade por atitudes autoritárias, como por exemplo, a reprovação daquele aluno na disciplina que ministra, de modo que o sarcasmo pedagógico se materializa em toda a sua crueldade (ZUIN, 2008).

Adorno (2001) já havia feito nos anos 1960 uma interessante análise sobre o relacionamento interpessoal entre alunos e professores no texto “Tabus a respeito do professor”. O teórico crítico discorreu sobre como o modelo de personalidade representado pela figura docente - que a priori despertaria no aluno admiração, respeito e afeto, auxiliando no processo de constituição e consolidação de um ego adulto saudável - acaba recorrentemente se tornando uma mola propulsora para sérios problemas relacionais em sala de aula. Essa idealização é frequentemente estilhaçada no cotidiano escolar por meio de situações e atos que decepcionam, frustram e aterrorizam não somente os alunos, como também os professores - em um relacionamento transpassado por uma série de fatores psicossociais historicamente erigidos -, impedindo a realização da relação dialógica, e afastando, dessa forma, os interlocutores encarnados nas figuras no mestre e do pupilo.

Entre os ensejos que suscitam este aferro, Adorno (2001) aponta aqueles são racionais, como os decorrentes da antipatia contra as regulamentações legais que acabam por formar o que seu amigo e interlocutor Hellmut Becker cunhou de escolas administradas. Ou seja, escolas que refletem o ideário burguês que concebe a existência humana regida a partir de uma lógica burocrática, mercantil e competitiva. Lógica esta que é corroborada pela extraordinária expansão da Indústria Cultural, acarretando uma formação cultural lesada que não somente impede que o gênero humano tenha acesso à

sua maioria – na acepção kantiana<sup>22</sup> -, o que lhe permitiria servir-se de sua própria inteligência sem a tutela das forças espirituais e materiais que se correlacionam para mantê-lo sob sua dominação, impedindo-o de fazer o uso público de sua razão, constituindo-se como sujeito político<sup>23</sup>, como também torna esta tutela condição *sine qua non* para a sua própria constituição espiritual, e tal domesticação – um fim em si mesma - é devidamente dissimulada pela inculcação da ideologia dominante travestida de realização plena por meio da submissão do sujeito ao fetiche da mercadoria recomendada pelos meios de comunicação para as massas, pelas instituições políticas e pela educação escolar.

Outro fator gerador de aversão contra a figura docente diz respeito ao fato de a docência ser percebida como uma profissão de fome na Alemanha de 1965 – quando o texto foi escrito -, mesmo que tal arquétipo irrompesse com mais força no inconsciente coletivo do que a realidade alemã autorizasse, ou seja, na medida em que os provimentos desta categoria profissional permitia que os educadores vivessem em condições materiais “dignas” – mesmo que menos remediados do que os seus colegas que atuavam no ensino superior.

Todavia, Adorno almeja evidenciar para o leitor os fatores menos manifestos, ou seja, aqueles que dizem respeito às motivações subjetivas inconscientes de aversão contra o professor, as quais ele denomina tabus: as representações pré-conscientes dos profissionais do magistério e do alunado que se impõem como um tipo de interdição psíquica à docência, que se vê cercada de dificuldades para a sua efetivação. Nessa direção, o conceito de tabu é empregado pelo teórico crítico como a sedimentação coletiva de representações que, de maneira similar às de caráter econômico, perderam sua base em grande medida, mas remanescem acintosamente como preconceitos psicossociais que atuam contundentemente na realidade,

---

<sup>22</sup> In: KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? Textos Seletos. Editora Vozes: Petrópolis, RJ. 2005.

<sup>23</sup> Se nos remetermos à acepção gramsciana de hegemonia, enquanto domínio de uma classe sobre outra (ou sobre frações desta), devemos compreender que este domínio sucede no âmbito da arena na qual se digladiam a sociedade civil – formada pelos cidadãos ou “pessoas comuns” (Thompson, 2002) e sociedade política (formada pela tríade dos poderes legislativo, executivo e judiciário). Esta sociedade política, imiscuída ao poder econômico, se vale de engenhos coercivos (como a repressão do monopólio da força física e burocrática) e de engenhos ideológicos (a escola, a religião, os partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação para as massas etc). É em meio a estas tensões que da sociedade civil organizada emerge o sujeito político. In: GRAMSCI, Antônio. Cadernos do Cárcere. v.II. Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

tornando-se forças reais, encarnadas em posturas e situações cotidianas que autenticam estes tabus.

Em um contexto de semiformação cultural e de uma educação escolar que reflete uma sociedade administrada que busca a reprodução do astigmatismo espiritual, os dois principais sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem – o aluno e o professor – se veem engolfados pelas engrenagens simbólicas das forças socioculturais de reprodução imaterial que refletem uma realidade social, política, econômica e cultural cada vez mais balizada pela conformação de todas as nossas potencialidades ao já existente, que aparece para o imaginário em uma escala global como uma espécie de “axioma existencial” eficaz e eficiente. Em tempos de atomização, desenraizamento reificação e de desorientação formativa - com a guarida do onipresente aparato midiático, e, mais especificamente, no âmbito brasileiro, com as habituais deficitárias políticas públicas para a educação escolar no ensino básico, entre outros fatores conjunturais e estruturais -, o relacionamento interpessoal educando/educador se vê envolto pelas consequências deste cenário social. Isso quer dizer que este convívio é transpassado por episódios de violência física e simbólica<sup>24</sup> que irrompem em

sala de aula. Mesmo que as razões de ordens psicossocial, política e econômica que gestam estas situações sejam ora ignorados, ora entrevistados e ora percebidos nitidamente pelos professores (e mais raramente por parte do alunado), o mal-estar docente - e discente - se faz sentir, e desta maneira, tais fatos intercorrem com tal frequência que envilecem a efetivação da relação dialógica que deveria amoldar a práxis pedagógica. Este aviltamento, mesmo que seja intuído em maior ou menor medida pelos sujeitos, busca uma

---

<sup>24</sup> Para Bourdieu e Passeron (1982) a violência simbólica diz respeito a um tipo de agressão não física que é exercida - em certa medida - com a anuência de quem a sofre. Este tipo de agressão tem sua gênese no plano psicossocial a partir do reconhecimento implícito e da introjeção da dominação exercida por certos sujeitos oriundos de classes e/ou frações de classe. Na medida em que é incorporado pela sociedade, esse tipo de abuso amiúde sequer é apreendido como tal, sendo considerado algo “natural” pelas pessoas. Isso se desdobra na educação escolar, na medida em que a autoridade pedagógica se vale do uso fidedigno de procedimentos punitivos em relação ao aluno que não se conforma ao projeto político-pedagógico da instituição de ensino – *conformado* por sua vez ao ideário educacional em voga em determinado estado, país e momento histórico. Desta forma, trata-se de “todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” In: BOUDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

canalização comunicacional.

### 3.2 Orientações metodológicas

Para se atingir os objetivos propostos, análise de conteúdo é a mais apropriada por possibilitar a sistematização do estudo de mensagens, enunciados do discurso. Dessa forma, conforme afirma Franco (2007), entre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens são entendidos como indicadores imprescindíveis para o entendimento de problemas atrelados às práticas educativas e a seus elementos psicossociais. Nesse sentido, é realizada uma distinção entre os campos de atuação de linguistas e psicólogos. Se o objeto da linguística é a língua como aspecto coletivo e virtual da linguagem, o da análise de conteúdo é a palavra como prática da língua realizada por emissores identificáveis, ou seja, a apreensão daquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (FRANCO, 2007, p.11).

Assim, a análise de conteúdo se detém sobre as mensagens – orais ou escritas -, gestual, silenciosa, figurativa ou documental – de modo que esta expresse representações sociais enquanto elaborações mentais edificadas coletivamente, a partir da dinâmica que ocorre entre os processos psíquicos do sujeito e o objeto do conhecimento. Isso se dá na prática social e histórica humana que é generalizada por obra da linguagem. Formadas por processos sociocognitivos, possui implicações na vida cotidiana, influenciando a comunicação, a expressão das mensagens e os comportamentos. É necessário, nesse âmbito, considerar que a emissão de mensagens verbais, silenciosas e simbólicas está vinculada às condições contextuais de seus emissores, as quais ocorrem de modo historicizado, refletindo as condições socioculturais nas quais as pessoas estão inseridas (FRANCO, 2007).

Essa análise deve ser iluminada por um arcabouço teórico que interprete a mensagem de modo contextualizado, o que garante a relevância social, histórica e cultural dos sentidos que lhe são atribuídos. Assim, a natureza da análise de conteúdo deve levar em conta que:

As suas bases teóricas e metodológicas, a complexidade de sua manifestação que envolve a interação entre interlocutor e locutor, o

contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas e sociais e mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FREIRE, 2007, p.17)

Nesse caminho, de acordo com as orientações de Franco (2007), devemos identificar quem emite uma mensagem, que seria o produtor, e o porquê dessa emissão, de maneira que possamos perceber por meio desta manifestação as suas concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, motivações e expectativas. Tal percepção se dá através de inferências, as quais permitem que os dados – obtidos mediante discursos e símbolos nas comunidades virtuais do sítio *Orkut* sejam comparados e perscrutados através do referencial teórico oferecido - na presente proposição de tese - principalmente por autores frankfurtianos.

Dessa forma, analisamos as comunidades virtuais de professores, alunos e aquelas referentes às escolas para identificarmos as formas como os sujeitos que fazem parte desta “tríade” relacional compreendem uns aos outros no processo ensino - aprendizagem e reproduzem relações sociais, culturais, econômicas e culturais que conduzem a realidade contemporânea. Isso é realizado por meio da análise de conteúdo das manifestações captadas no ambiente virtual.

### 3.3 A escola na rede social

Nesse trajeto, conforme o caminho conceitual seguido neste trabalho, podemos perceber que redes sociais como o *Orkut* fornecem as condições ideais para realização do indivíduo performático (que projeta a sua imagem); que pode aparentar ter para ser; ser volátil ou flexível (já que se pode “sair” de qualquer comunidade ou contas de alguém); permite também uma consumação catártica, em um gozo coletivo que exterioriza sentimentos ambivalentes sobre sujeitos que desempenham papéis sociais específicos, como os professores; e, principalmente assegura a existência social no local virtual ao internauta, o que o impede de ser relegado a um mero

resíduo vivo. Igualmente, permite que novas formas de narratividade que efetivem o compartilhamento de experiências abrolhem no ciberespaço, o que efetiva o intercâmbio de experiências de toda ordem, inclusive aquelas que se originam no lócus escolar.

Nessas comunidades virtuais, o processo que transforma representação em apresentação é evidenciado pela iconografização da linguagem pode ser observado de forma privilegiada. Isso sucede ora por meio da escrita de frases eloquentes e raivosas apenas em letras maiúsculas, ora pelo uso de termos aparentemente indizíveis através do uso de caracteres juntados em frases sem sentido aparente que, no entanto, também podem demonstrar os sentimentos e ideias que alicerçam essas manifestações. É possível perceber que tais vociferações possuem um caráter implícito de denúncia de uma situação que se dá na educação escolar, mas que reflete as vicissitudes da condição humana atual, do sujeito humano atomizado, desorientado, desvinculado, mas que deseja, mesmo que não o conceba nitidamente, mais do que apenas comunicar a sua não comunicação (Franco, 2002).

De acordo com Feenberg e Bakardjieva (2004), a sociologia e a filosofia propõem cinco atributos inerentes à comunidade que possuem paralelos com o mundo virtual:

1) Identificação com símbolos e práticas rituais; 2) aceitação de regras comuns; 3) apoio mútuo; 4) respeito mútuo; 5) comunicação autêntica. Cada um destes atributos tem uma longa história no estudo da comunidade e poucos negariam que eles são pontos de partida úteis para a reflexão e a pesquisa (...) O respeito mútuo é um consenso comum intrínseco à comunidade (...) A teoria da comunicação de Habermas oferece ainda outra perspectiva que ilumina a busca pelo entendimento mútuo no mundo experiencial, como algo oposto à manipulação estratégica dos outros (FEENBERG; BAKARDJIEVA, 2004, p. 05, tradução nossa).

Estas regras estão presentes tanto nas redes sociais como um todo, na medida em que existem normas de conduta que dizem respeito tanto à “netiqueta”<sup>25</sup> quanto à responsabilidade que cada usuário tem em relação aos

<sup>25</sup> Trata-se do conjunto de normas de conduta social a serem aplicadas no ciberespaço. Estas orientações de convivência na *web* abarcam desde maneiras de se escrever e-mails, de se comportar nas redes sociais, nos fóruns de discussão e nas salas de bate-papo até cuidados no compartilhamento e publicização de textos, vídeos e imagens, que devem observar a creditação autoral, o evitamento de se fornecer detalhes cruciais sobre tramas de filmes, livros e programas televisivos (*spoilers*). In: Pierre Levy. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

conteúdos por ele postados. No caso da rede social *Orkut*, boa parte das comunidades possui suas próprias regras, e os seus moderadores, em grande parte os próprios criadores das comunidades temáticas, se atribuem o direito tanto de retirar postagens consideradas ofensivas a esta ou aquela comunidade, quanto até mesmo banir membros delas. Estas regras comunitárias devem ir ao encontro das regras de convivência e de responsabilidade por imagens, vídeos e ideias compartilhadas de cada rede social. Nesse sentido, comunidades do *Orkut* que fazem apologia a comportamentos e ideologias racistas, homofóbicas e machistas tem sido não somente eliminadas do sítio de relacionamentos, como também já serviram como motivo para a instauração de inquéritos criminais<sup>26</sup>. Mesmo assim, em dezembro de 2012, ainda remanescem comunidades do *Orkut* que agregam usuários a partir de temas que contemplam práticas e ideologias racistas, como por exemplo, a comunidade “Eu odeio pobre” (4727 membros em novembro de 2012) e “Eu odeio favelado” (1572 membros em dezembro de 2012). Esta última está inscrita na categoria “Gays, Lésbicas e Simpatizantes” – grupo que também é alvo de episódios de violência física e simbólica em boa parte do mundo ocidental. Observemos o pequeno texto de apresentação desta comunidade:

“Framengo...33 milhões de favelados...Imagine se todos ao mesmo tempo fossem a praia: Um arrastão...Imagine se todos ao mesmo tempo resolvessem escalar um morro: O morro viraria uma favela. E se todos resolvessem sair ao mesmo tempo do Brasil: Enfim seríamos um país do 1º. Mundo...E se todos dessem as mãos: Acabaria o estoque de algemas...E se todos rissem ao mesmo tempo: Vc só veria 3 dentes...” (ORKUT, 2012).

---

<sup>26</sup> Em setembro de 2009, a 2ª Turma Criminal do Tribunal de Justiça do Distrito Federal (TJDFT) condenou Marcelo Valle Silveira Mello pela prática de crime de racismo contra negros no site de relacionamento *Orkut*. O caso foi denunciado ao Ministério Público de São Paulo (MPSP) por um internauta paulista e remetido para o MPDFT, em agosto de 2005. Segundo a acusação, o réu cometeu o crime de racismo em três momentos, nos mês de junho e julho 2005, ao defender seu posicionamento contrário ao sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UNB). Na ocasião ele tinha 19 anos. O Ministério Público do DF afirmou que Marcelo ofendeu os negros chamando-os de “burros”, “macacos subdesenvolvidos”, “ladrões”, “vagabundos”, “malandros”, “sujos” e “pobres” em uma comunidade do *Orkut*. In: ATHENIENSE, Alexandre. TJDFT condena acusado de crime de racismo no *Orkut*. Sítio “Odireito e as novas tecnologias”. Disponível em: [http://www.dnt.adv.br/noticias/crimes\\_ciberneticos/tjdft-condena-acusado-de-crime-de-racismo-no-orkut](http://www.dnt.adv.br/noticias/crimes_ciberneticos/tjdft-condena-acusado-de-crime-de-racismo-no-orkut). Acesso em 22 de novembro de 2012.

Fica evidente que as comunidades de sítios de relacionamento como o *Orkut* podem ser usadas para a propagação de ideias e posicionamentos preconceituosos em relação a parcelas da sociedade que ocupam posições sociais, econômicas e culturais tidas como marginalizadas.

No âmbito da educação escolar, a rede social constitui um locus de socialização que pode nos auxiliar a entender os meandros através dos quais a grande “vedete” dos meios de comunicação para as massas - que corroboram o processo de atomização e fragmentação dos sujeitos -, ou seja, a Internet - permite que os alunos e os professores se manifestem acerca das relações socioculturais que se dão na sala de aula, a partir da análise da transmutação de suas verbalizações em uma manifestação escrita que conserva em grande parte a estrutura da comunicação oral nas comunidades virtuais. Nesse través, diferentemente da narrativa tradicional exposta por Benjamin,

(...) a narração oral no meio digital é uma outra representação, uma organização híbrida em constante mutação. Não é fixa nem autoritária. Em pouco tempo – que tempo? horas? minutos? segundos? - o que verei não será mais a forma inicial, porque ela já foi desmontada e remontada e transformada numa narração que não é mais minha (BUSATTO, 2007, p.117).

A variedade de comunidades virtuais dedicadas ao professor, ao aluno e à escola é enorme, contemplando aspectos positivos e negativos em todos os níveis de ensino. Há desde comunidades sobre o Ensino Infantil (“Professoras de Pré-Escola”; “Saudade da Pré-Escola”) até o de Pós-Graduação (“Meu orientador é ninja”; “Doutorado gera mais traumas?”). Em janeiro de 2013 havia 999 comunidades que diziam respeito ao professor. Dentre estas comunidades, 78,3% eram formadas por alunos que intercambiavam impressões e experiências sobre seus professores – e também em relação ao espaço escolar e demais sujeitos e situações que se davam ali. Dentre estas comunidades, 76,2% se referiam aos professores de modo negativo e 23,5% se referiam ao professor de modo positivo. Cerca de 0,3% das comunidades não podem ser enquadradas nesta dicotomia, pois são caracterizadas por comentários positivos e negativos sobre a figura docente. Entre as que destacavam negativamente seus professores, podemos mencionar, a título de ilustração, as comunidades “Tomara que o professor

falte”, que contava com aproximadamente 966652 membros em fevereiro de 2013<sup>27</sup>; “Apaga não, professor que eu tô copiando” (que contava com 416.828 membros em fevereiro de 2013); “9 Patadas para da em professor” (121873 membros em fevereiro de 2013); 51 maneiras: “Irritar Professor” (98776 membros em fevereiro de 2013); “Professor CHATO nunca FALTA !” (91979 membros em fevereiro de 2013); “MEU professor tá no Orkut” (91427 membros em fevereiro de 2013); “Professor é igual nuvem, Quando some o dia fica tão lindo!” (91648 em fevereiro de 2013); “Bruno, Mata a minha Professora<sup>28</sup>?” (73625 membros em fevereiro de 2013); “Sempre tem um professor FDP!!!” (72009 membros em fevereiro de 2013); “Meu professor é o seu Madruga!” (67173 membros em fevereiro de 2013); “Seu Madruga Professor! "NÃO EXISTE TRABALHO RUIM,RUIM É TER QUE TRABALHAR!” (66491 membros em fevereiro de 2013); “Tomara que o professor falte!” [2] (62485 membros em fevereiro de 2013); “Professor: ‘cadê seu livro?’” (56189 MEMBROS EM FEVEREIRO DE 2013); “Professor: Hoje, eu vou” (44295 membros em fevereiro de 2013); “Meu professor só sabe uma matéria; eu

<sup>27</sup> Utilizamos o termo aproximadamente na apresentação quantitativa dos componentes das diversas comunidades devido à frenética variação numérica que se dá na rede social Orkut. O número de membros das comunidades muda em ritmo acelerado, sobretudo nas comunidades mais numerosas, ou seja, aquelas que contam com mais de 1000 membros. Desta maneira, a título de ilustração, a comunidade “Não mate aula, exploda a escola” possuía em fevereiro de 2011 mais 800 membros. Já em fevereiro de 2013, a mesma comunidade possuía 740 membros. Aliás, desde que o Orkut foi ultrapassado pelo Facebook em número de usuários e de acessos em 2011, há um evidente declínio numérico e de acessos naquela rede social. Temos percebido que em mais de 40% das comunidades analisadas, os fóruns não tem apresentado novas postagens. Assim, percebe-se que parcela considerável deles não recebem postagens de novos tópicos ou comentários sobre tópicos antigos há mais de um ano. E mesmo nas comunidades mais numerosas, que regularmente recebem novas postagens nos fóruns de discussão, tais manifestações escritas recorrentemente são anúncios publicitários (“Tire seu nome do SPC Serasa”, “Este é o melhor sistema de renda extra do Brasil” etc) ou dizem respeito a assuntos que nada tem a ver com o tema principal de cada comunidade. Mesmo assim, um estudo realizado pela Hello Research, agência brasileira de inteligência e pesquisa de mercado especializada na metodologia On Target (pesquisas qualitativas e quantitativas com fins mercadológicos realizadas *on line*), mostra que 60% dos usuários brasileiros do Facebook ainda utilizam o MSN e Orkut principalmente das classes D e E. É o que aponta um estudo quantitativo da agência de pesquisa Hello Research, feita com base em 1,3 mil entrevistas, em 70 cidades de todas as regiões do País em 2012. Segundo o levantamento, o Facebook é a rede social mais utilizada em todas as regiões e níveis socioeconômicos do País. Tem 55 milhões de usuários e a adesão de 84% dos brasileiros que acessam alguma rede social. Além do Orkut, 60% dos usuários do Facebook ainda usam o MSN, que estava prestes a ser extinto pela Microsoft. A pesquisa também mostra que, no Brasil, o uso das redes Orkut era a rede social do país com maior número de usuários. No fim daquele ano, segundo a consultoria comScore, passou a ter 34,4 milhões de usuários, contra 36,1 milhões do Facebook. In: Orkut sobrevive entre usuários do Facebook. Revista Carta Capital. 22 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/orkut-sobrevive-entre-usuarios-do-facebook/> Acesso em 26 de fevereiro de 2013.

<sup>28</sup> Referência ao ex-goleiro do time de futebol brasileiro Flamengo, Bruno Fernandes de Souza, que atualmente encontra-se em julgamento criminal por ser suspeito de tomar parte do assassinato de Eliza Samudio.

tenho que saber todas! 😊” (20415 membros em fevereiro de 2013); “**Professor:** A mãe de vocês Não deu educação não? **Aluno:** O senhor que interrompe minha conversa e acha que tem alguma moral pra falar de educação”? (20340 membros em fevereiro de 2013).

No caso das comunidades que enaltecem a figura do professor, por volta de 55,3 % são comunidades que homenageiam um professor específico. Entre estas, podemos destacar “Eu amo aquele professor” (12174 membros em fevereiro de 2013); “Eu tenho um professor gato!” (2583 membros em fevereiro de 2013); “Professor Hermógenes” (2430 membros em fevereiro de 2013); “Eu amo meu professor (a)” (1876 membros em fevereiro de 2013); “Eu amo aquele professor que conta aquelas histórias e esquece da aula” (1025 membros em fevereiro de 2013); “Eu adoro o Professor Marcelão” (1778 membros em fevereiro de 2013); “Fãs do professor Joao Marcos” (939 membros em fevereiro de 2013); “Professor Roberto” (1078 membros em fevereiro de 2013); “Professor Guillermo troca-letra” (150 membros em fevereiro de 2013).

Entre as comunidades que não podem ser cunhadas como de manifestações majoritariamente positivas ou majoritariamente negativas em relação aos professores, podemos destacar “Meu professor fuma maconha” (13367 membros em fevereiro de 2013) e “Eu tenho um professor gay” (3380 membros em fevereiro de 2013).

Isso posto, percebemos que as comunidades de alunos que intercambiam impressões e experiências escolares são bastante numerosas. Neste trabalho, objetivamos analisar aquelas que dizem respeito às questões relacionadas aos problemas existentes tanto na educação escolar como um todo, como no relacionamento interpessoal entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Vejamus primeiramente algumas manifestações de alunos obtidas no Orkut, o que lhes permite – graças às mensagens postadas nas comunidades virtuais, - a construção ativa de narrativas sobre professores e a escola (Bergmann, p.4, 2007), as quais, por sua vez, corroboram a imagem negativa que os alunos têm de professores que os humilhariam, os desprezariam e os desencorajariam. Por motivos deontológicos, os nomes dos sujeitos foram trocados e a grafia foi mantida (a despeito de erros ortográficos,

de concordância etc). Por essa razão, não utilizamos a marcação Sic.

A comunidade “Eu odeio professor frustrado” possuía no início de julho de 2009 mais de sete mil membros. Já em fevereiro de 2013, este número era de aproximadamente 5645 membros. Apesar deste decréscimo, trata-se um local virtual no qual os alunos podem extravasar suas frustrações decorrentes de exposições vexatórias em sala de aula. Eis alguns trechos de manifestações desses educandos.

A manifestação abaixo foi postada em outubro de 2008:

(...) a (professora) de introdução a mineralogia, Pamela Antônia...puta q pariu...pior coisa do mundo é velha mau comida O.o...ela é tão xata q minha amiga xegho atrasada na hora da prova e ela nem deixou a garota sentar direito no banco, apenas pediu pra garota se retirar e esperar lá fora [ o q eu não sei] ai depois ela xamou a garota de novo....afff ” (Orkut, 2008).

Entre os vários comentários postados nos fóruns das comunidades do Orkut sobre a manifestação anterior – a respeito da mesma professora – destacamos o que se segue: “Essa vaca ã me passa na matéria dela, mas qd faço a msm matéria com outro professor, só tiro nota. FDP espero q tenha um péssimo Natal...solteirona babaca.raiva >\_<” (Orkut,2008).

É possível perceber as marcas da oralidade nessas transcrições, correlacionadas às abreviações típicas de *chats* e comunidades virtuais em geral. Além, o sentimento explicitamente expresso na segunda manifestação por meio da palavra “raiva” é seguido pelos caracteres “>\_<”, que dão ênfase à aversão, na medida em que esta sequência se transforma em uma das “carinhas” ou “*emoticons*” das redes sociais. Esta, particularmente, representa “dor” ou “muita raiva”.

É necessários nos determos aqui nas “carinhas”. Os *emoticons* são uma forma de comunicação paralinguística<sup>29</sup> derivada da junção das palavras em inglês *emotion* (emoção) mais *icon* (ícone). Trata-se de uma sequência de caracteres tipográficos, tais como ^^ ou uma imagem [☺] (neste caso

<sup>29</sup> A Paralinguística é o estudo da comunicação humana que se detém nos elementos não-verbais que acompanham as emissões linguísticas que constituem sinais e indicativos que contextualizam a verbalização, como cadência da fala, volume e tom de voz, interrupções etc. In: Marcuschi, L.A. A oralidade e o ensino da língua. Uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

“materializada” a partir da digitação dos caracteres “: )”. Os emoticons geralmente traduzem um estado psicológico, emotivo de quem os usa, por meio de ícones ilustrativos de uma expressão facial (Correia, 2011). É evidente aqui a iconização da linguagem apontado por Melman (2008) que transpassa a linguagem escrita em chats e fóruns da Internet. Além disso, enfatizam sentimentos de raiva e frustração. É quase como se possível sentir que o usuário apertasse a tecla com mais força e trincasse os dentes no momento da escrita da mensagem:

A maioria das características do pensamento e da expressão fundadas no oral é relacionada com a interiorização do som. As palavras pronunciadas são ouvidas e internalizadas. Com a escrita, precisa-se de outro sentido: a visão. As palavras não são mais ouvidas, mas vistas; entretanto, o que se vê não são as palavras reais, mas símbolos codificados, que evocam na consciência do leitor palavras reais; o som se reduz ao registro escrito (FREITAS, 2005, p.13).

Além da iconização da linguagem, podemos apreender nessas manifestações igualmente o arquétipo negativo da figura do professor, associado à figura de um carrasco, presente no texto adorniano “Tabus a Respeito do Professor”:

O bom protótipo negativo – estou me referindo apenas a um imaginário de representações que atuam no plano inconsciente e não de uma realidade, a não ser que rudimentar – dessa *imagerie* é o carcereiro, ou ainda melhor, o oficial sargento. Desconheço quanto pode ser elucidativo o fato de que nos séculos XVII e XVIII, se colocava os soldados inválidos como mestres. De qualquer maneira, essa representação popular é bem característica da imago do professor. Aquela palavra tocador de nádegas (Steisstrommler) também tinha ressonâncias soldadescas; talvez represente inconscientemente os professores como aqueles veteranos, como uma espécie de mutilados, como homens que não têm função alguma dentro da vida real (...) (ADORNO, 2001, p.166).

Também podemos notar que esse protótipo negativo que abstrai os professores do cotidiano “comum”, também os “castram” da esfera erótica, já que a referida professora seria alguém não realizado sexualmente, o que contribuiria para a sua “demonização” e atitudes autoritárias (Adorno, 2001, p.167).

Tal negatividade da imagem professoral alcança níveis no mínimo alarmantes em algumas comunidades, como por exemplo, aquela que é intitulada “Tomara que o professor morra”, que possuía mais de 60 membros em meados de março de 2011.

Nessa acepção, é necessário observar também comunidades que tem como tema a escola. No que diz respeito às manifestações negativas sobre o processo educacional, podemos mencionar, a título de ilustração, aquela que é denominada “Ñ mate aula, exploda a escola!!” que em fevereiro de 2011 contava com 802 membros. A imagem “oficial” dessa comunidade mostra uma explosão nuclear. Entre as enquetes de opinião existentes nessa comunidade há perguntas como “Vc já fez um plano para explodir sua escola?” Entre os estratagemas oferecidos para a votação que efetivariam a destruição do espaço escolar, há opções como “Ir na cozinha da escola e explodir o botijão!!!”, “Pegava uma lança chamas e tacava fogo em tudo!!!”, “Jogava água na tomada pra dar curto circuito!!!” e “Jogava logo um Boeing 747 nessa merda!!!”.

No fórum de discussões, podemos citar manifestações como as que se seguem, e que se referem a tentativas frustradas de efetivação de meios violentos de efetivação da ira contra o ambiente escolar, postadas respectivamente nos dias 21 de novembro de 2008 e 4 de janeiro de 2009.

a)eu estava doido pra jogar um rojão no banheiro feminino quando as meninas estiverem lah dentro mais eu amarelei e joguei na coordenação(...) b)eu tentei jogar laxante na caixa d'agua e quase matei o pessoal (ORKUT,2008,2009).

Recordemos o caso ocorrido em novembro de 2009 na cidade de Juiz de Fora, no qual uma adolescente de 15 anos logrou colocar raticida no bebedouro da sala dos professores de uma escola pública, o que acarretou a internação de vários docentes em um hospital local. Podemos perceber, tanto nas duas manifestações de alunos supramencionadas, como no caso da escola estadual mineira, algumas implicações cotidianas no processo fragmentação e reificação das relações humanas. Isso se dá em um cenário no qual pessoas que se dizem frustradas e irritadas com a educação escolar encarnam sua cólera em atos de barbárie e utilizam as comunidades virtuais - que funcionam como meios de aglutinação para o intercâmbio de experiências

educacionais que se dão no âmbito de uma formação cultural lesada – como espaços virtuais para uma tentativa de aderência social. Contudo, tal intento os leva ao estabelecimento de novas formas de elos comunitários – distantes dos tradicionais apontados por Benjamin – que são assentados, por sua vez, na entropia psicossocial. Por suposto, disso pode resultar um laço cultural efêmero, e, por isso, pobre, conforme afirma Melman.

Por outro lado, a despeito dos aspectos sombrios inerentes a esses intentos comunicacionais no mundo virtual, não se pode negar que estes constituem formas privilegiadas de se expressarem em um contexto educacional que recorrentemente - devido a aspectos pedagógicos, organizacionais e administrativos – lhes é hostil, privando-os da palavra:

Nossos alunos obtêm a informação que desejam, no momento em que a desejam e em qualquer formato em que a desejam. É assim que tem a possibilidade de, “com o mero apertar de um botão”, filtrar tudo aquilo que gere um conflito. Ao invés de entrincheirar-se diante da angústia da incerteza, a tecnologia lhes outorga a possibilidade de construir suas próprias realidades (GOLDIN, 2009, p.126, tradução nossa).

Outra comunidade de alunos, denominada “51 maneiras de irritar o professor”, contava em dezembro de 2012 com mais de noventa e oito mil membros. No texto de apresentação desta comunidade são apresentadas algumas das maneiras de se atingir o objetivo proposto:

1 – Quando ele explicar algo diga: "Isso é o que vc pensa"  
 2 – Cante parabéns p/ ele todos os dias.  
 3 – Liga e desliga a luz umas 5 vezes, e depois fala bem alto: “Ahh... Entendi!” – Grite "mentira!" para tudo o que ele explicar. – Combina com a turma toda de quando ele sentar todo mundo levantar. – Se esconde atrás da porta, e quando ele estiver perto, feche a porta na cara dele.  
 7 – Durante a prova, diga que você tem um problema na articulação da perna e por isso deve se levantar e caminhar pela sala a cada 10 minutos. – Quando ele tiver explicando fica falando: “Aham!”, “Uhuum!”, “Ahhh!”. – Na hora da chamada, quando o ele falar seu nome, responde: Muuuu!! (ORKUT, 2010).

Estas sugestões são ampliadas no fórum de discussão, em tópicos como “Novas formas de se irritar o professor”. Os procedimentos a seguir foram postados em 23 de novembro de 2010:

Antes do Professor entrar na sala, combina com os amigos de deixar as carteiras viradas para trás , quando ele entrar todos vão ficar olhando para trás . se ele for dar aula do outro lado vira as carteiras de novo (ORKUT, 2010).

Percebe-se que a figura docente, tal como em numerosas comunidades, funciona como triste alvo de chacotas, figura desmoralizada que reflete uma autoridade pedagógica esvaziada, contra a qual os alunos canalizam seus sentimentos de aversão e frustração, exercendo sobre determinados docentes uma espécie de *bullying*. Em relação a isso podemos remeter ao estudo de Antunes, que afirma que:

As pessoas chamadas de “vítimas”, seu pertencimento a determinados grupos com caracterizações específicas -, ou seja, os fatores sociais que determinam os grupos-alvo – e os indicadores da função psíquica para aqueles considerados agressores, à primeira vista, parecem aproximar o bullying de um preconceito já estudado durante a década de 1940 pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt em decorrência do nazismo. Isso porque se sabe que suas vítimas não eram apenas os judeus e seus descendentes, mas também outras minorias, como as que apareceram nos estudos sobre *bullying*: os ciganos e os homossexuais e aqueles que possuíam “defeitos físicos”, seguindo-se, aí, as regras da eugenia. Além disso, para esses autores, o preconceito também tem uma função psíquica (ANTUNES, 2010, p.87).

Neste caso, os professores que se veem diante do alvo de violência psicológica por parte de alunos, podem estar a fazer o papel de “bode expiatório” para as frustrações e aversões decorrentes de estes alunos terem sido maltratados em situações anteriores por outros professores, tendo portanto terem sido anteriormente vítimas de *bullying* :

[...] um professor que se apregoa liberal no seu discurso muitas vezes tem uma prática que não condiz com sua fala, pois se revela autoritária nos detalhes das relações estabelecidas com seus alunos, detalhes estes que podem estar presentes em certas “brincadeiras” ou “anedotas” feitas pelos mestres que podem servir como justificativas

para práticas racistas, por exemplo. O castigo moral, por meio de uma postura irônico- sarcástica por parte do professor, pode resultar em uma violência simbólica tão ou mais danosa do que a punição física (ZUIN, 2002, p.72).

Na medida em que isto ocorre em algum momento da formação escolar do educando, sedimentam-se sentimentos de aversão que buscam por uma “válvula de escape”, que podem ser objetivada em figuras consideradas socialmente mais frágeis (ANTUNES, 2010), seja um colega de classe que encarne estereótipos negativos ou professores que tenham dificuldade de “controlar a turma’ ou ainda que gerem por razões objetivas e/ou subjetivas antipatia. Assim, se os intimidadores se voltam contra os colegas de classe, outrossim agredem os educadores, zombando deles, vociferando obscenidades e até mesmo agredindo-os fisicamente ou depredando seu patrimônio (como os recorrentes arranhões encontrados nos carros dos professores quando chegam ao estacionamento após um cansativo dia de trabalho). Nesse contexto:

[...] a aparente falta de motivação das agressões dá base para a argumentação de que elas se caracterizam como uma válvula de escape, um sintoma, uma espécie de vingança desencadeada contra aquele que, desamparado, chama a atenção. Também o propósito de maltratar não é de todo falso. Ele se relacionaria com o desejo de libertar-se da opressão social, voltando-se contra os considerados mais frágeis, a fim de fazer que estes também sintam essa pressão, além de obter gratificações emocionais que, contudo, não ocorrem [...] essas pressões denunciam o perecer dos próprios sujeitos. Porém, elas não desfazem de fato o mal-estar, e por isso que tenderiam à repetição (ANTUNES, 2010, p.91-92).

Nessa orientação, para os fins das lucubrações que tecemos agora, trazemos à discussão uma comunidade formada por professores, na quais temas que dizem respeito a suas vivências com o alunado estão sempre presentes. Dessa forma, é possível perceber as maneiras como esses educadores lucubram sobre suas experiências professorais.

A análise das 423 manifestações escritas de professoras postadas nas comunidades virtuais do sítio de relacionamentos Orkut revelou a existência de percepções majoritariamente negativas (aproximadamente 64%) sobre a Educação Escolar como um todo (sobre aspectos pedagógicos, interpessoais,

administrativos etc), contra aproximadamente 22% de percepções positivas. Aproximadamente 14 % das demais manifestações não poderiam ser enquadradas como positivas ou negativas, já que expressavam questões e dúvidas sobre os assuntos tratados. Na medida em que as percepções negativas foram agrupadas por áreas do conhecimento, há oscilações que demonstram uma ligeira concentração das manifestações negativas nas comunidades dedicadas ao ensino de humanidades, ou seja, aproximadamente 36%, contra aproximadamente 34% nas comunidades dedicadas ao ensino de ciências exatas e aproximadamente 30 nas comunidades dedicadas às ciências biológicas. As categorias obtidas dizem respeito aos seguintes tópicos:

*Manifestações de professores sobre relacionamentos com alunos em sala de aula:* diz respeito a questões de relacionamentos interpessoais com os educandos e às questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. Os professores narram comumente fatos sucedidos em sala de aula, pedem conselhos sobre como resolver problemas de indisciplina, tecem comentários sobre a formação cultural lesada (que aqui entendemos como semiformação) de seus pupilos, e, sobretudo, indagam se devem ou não manter contatos com eles fora do ambiente escolar por meio de telefonemas, e, mormente, de e-mails e “conversações” em ambientes de “bate-papo virtuais” como o MSN. Nessa última situação, podemos perceber a preocupação docente na manutenção de um distanciamento entre educador e educando, o que garantiria a autoridade do professor. Isso evitaria não somente problemas comportamentais dos alunos, como também a quebra dos tabus assentados na tensão sexual existente comumente no processo pedagógico, como pode ser percebido no texto de Adorno denominado Tabus acerca do Magistério (ADORNO, 2003). Nessa direção, é profunda a preocupação dos mestres em relação à violência em sala de aula. Episódios que narram agressões entre docentes e discentes são comuns. A título de ilustração, na comunidade de Professores de Educação Física (40462 membros em meados de julho de 2010) é narrada a história de um educador que foi assassinado por um de seus alunos na quadra de esportes de uma escola pública na qual lecionava.

*Manifestações de professores sobre outros professores:* por um lado, diz respeito aos relacionamentos interpessoais que se dão no espaço

escolar. São comuns críticas de professores sobre seus colegas de trabalho que se referem a posturas político-ideológicas, geralmente por meio da crítica à apatia e ao comodismo do professorado diante da situação precária da escola pública brasileira. Outro tipo de comentário recorrente – em menor escala – se refere à suposta incompetência de outros professores, que lecionam mal, faltam demais, não planejam suas aulas, são mal formados, lecionam disciplinas fora de suas áreas de atuação etc. Por outro lado, há manifestações nas quais professores pedem ajuda aos colegas virtuais para a resolução de problemas pedagógicos, jurídicos e até mesmo pessoais nos fóruns de discussão. É comum a narrativa minuciosa de experiências professorais, o que gera comentários em rede nos quais se percebem intentos de apoio e solidariedade.

Ou seja, é possível perceber tentativas de estabelecimentos de vínculos comunitários, mesmo que estes sejam fugazes e frouxos no sentido empregado por Bauman (2004 2007) e Melman (2008).

*Manifestações de professores sobre a coordenação pedagógica e a direção escolar:* essas manifestações frequentemente demonstram insatisfação em relação ao desempenho das funções desses sujeitos no ambiente escolar. Podemos destacar episódios que narram situações de assédio moral, nos quais professores se sentem constrangidos ou humilhados por esses sujeitos no lócus escolar. Igualmente, podemos destacar denúncias de incompetência para o exercício do cargo ou função de diretores e em grande medida, de coordenadores pedagógicos. Esses últimos recebem fortes críticas sobre seu desempenho, ora rotulados como meros joguetes dos diretores dos estabelecimentos de ensino, ora como sujeitos cujas funções e atuações na educação escolar não são claras nem eficazes.

*Manifestações de professores sobre a Educação Escolar:* de certa forma, essa categoria conflui todas as demais, pois contempla apontamentos sobre a situação do ensino público do país. Nesse sentido, a gama de assuntos vai desde a violência em sala de aula até o engendramento de políticas públicas para a educação escolar no Brasil. Há uma forte desilusão em relação à educação escolar e às condições objetivas para o trabalho docente. Temas de discussão como “caos na educação” (comunidade Professores de Física com 5251 membros em meados de 2010), “a revolução na educação virá com o caos” (comunidade Professores de

Geografia com 15021 membros em meados de julho de 2010) e “decadência do ensino” (comunidade “Sou Professor de Matemática” com 7605 membros em meados de julho de 2010) elucidam essa percepção negativa em relação à educação escolar. Por suposto, há muitas manifestações que reafirmam e resgatam a importância da figura do professor, da educação escolar e do potencial formador intrínseco ao processo ensino-aprendizagem. Entretanto, em termos quantitativos comparativos, conforme posto anteriormente, as manifestações positivas ocorrem em uma frequência bem menor.

Vejam agora algumas manifestações de professores. A comunidade “Professores de Sociologia” possuía no início de junho de 2010 mais de 1800 membros (e 2399 em fevereiro de 2013). No tema “Apatia dos alunos”, os comentários sobre o desinteresse dos educandos em relação aos conteúdos ensinados e a sua indisciplina em sala de aula, além de ponderações sobre os motivos conjunturais que geram tais situações são recorrentes:

Os alunos, na maioria das vezes, não se interessam, se peço trabalho eles não fazem e os que fazem apenas copiam o conteúdo da wikipedia. Desafiam, não sabem o que é educação. Tem um ou outro que senta na frente, escuta o que digo, só que a apatia dos alunos não é um desgosto que só você passa. O que vai acontecer é que, no futuro, quem souber um pouco de coisa a mais vai nadar de braçada no mercado de trabalho. E nós seremos as cobaias desses futuros médicos, professores, advogados, dessa geração que não sabe nem o que é introdução, conclusão e referências bibliográficas (Orkut, 2010).

Essa manifestação, além de criticar uma postura bastante comum atualmente, que diz respeito à apropriação indevida de trabalhos acadêmicos na Internet como Cunha (2007) já o apontara, também diz respeito à sensação de desconforto de um professor que se percebe como “uma mera paródia do poder verdadeiro”. Nesse caso, Adorno se refere ao funcionário público de casta inferior, cujo poder exercido sobre as crianças em uma escola não se compararia ao poder exercido pelo alto funcionalismo público, e tampouco ao exercido pelos profissionais liberais, cujas profissões estão mais submetidas à lógica mercadológica do que a docente (ADORNO, 2001, p.163), ao menos no período em que Adorno escreveu “Tabus a respeito do professor”. Contudo, é razoável acrescentar que atualmente, na realidade brasileira, esse preconceito persiste. Parcela considerável dos educadores lecionam em escolas privadas.

Mesmo que gozem de algum status em relação aos seus colegas que atuam nos sistemas públicos de ensino, ainda assim os preconceitos contra a categoria como um todo sobrevivem. Tal desconforto em relação à situação professoral atual mistura-se à imagem extremamente negativa que muitos professores têm acerca de seus alunos e a perspectivas de um futuro sombrio, o que pode ser percebida na manifestação de outra docente no mesmo tópico de debate:

(...) estava na rede pública do Paraná e entrei em uma escola particular, cara, é mil vezes pior. Sabe o que é você entrar numa sala e absolutamente todos os alunos estarem de pé, de costas para você, olhando para a parede e conversando entre si. Você pode arrancar a roupa, subir na mesa, não importa, é uma geração que me assusta por conseguir absolutamente centrada em seu único ser, como se o resto do mundo não existisse. Nada importa, apenas o que querem ou o que gostam, são fascistas, racistas homofóbicos, não possuem nenhum respeito por quem não seja dos seus seletos grupinhos, o descaso é tão imenso que tem a pachorra de conversarem no mesmo tom de voz que você está dando aulas, com um colega do outro lado da sala de aula. Fico brava com esta situação? Não, fico chocada e preocupada, acho que esta próxima geração será terrivelmente cruel e egoísta, temo profundamente a sociedade daqui a 20, 30 anos... (Orkut, 2010).

Tal desilusão também pode ser percebida em outra postagem:

Fim da História? Não acredito nessa geração. Creio que nem eles acreditam em si mesmos. Uma vez li a análise de um sociólogo sobre o jovem atual. Ele dizia que esse jovem tem tanto medo do futuro, que o mundo é tão incerto para eles, que preferem viver o hoje como se não fosse existir amanhã. O que vcs acham?(Orkut, 2010)

As hipóteses dos professores para o entendimento dessas problemáticas prosseguem, de modo que questões referentes à atomização dos sujeitos, o individualismo e o desemprego estrutural se desdobram cada vez mais nessas ponderações:

Agora lendo a frase da Laurinda lembrei de Moisés que ficou 40 anos no deserto até achar a tal terra prometida que estava ao lado deles, só esperando trocar de geração. Ironias a parte... Zigmound Bauman em seu livro "Vidas despedidas" fala que os jovens não mais pertencem ao exército de reserva, ele diz que hoje são a sucata desse exército. Voltando as ironias, talvez o grande Raulzito

cantou certo, "a solução é alugar o Brasil", basta achar um bom negociante...Niilista? Ainda bem que por menor que seja a luz na escuridão, ela sempre é visível. Creio que o mais importante hoje é elaborar projetos e políticas para recuperar a instituição pilar de todas, a família. E apesar disso tudo, ainda há alguns pseudo pós-modernos que negam contra toda tradição. Não sou moralista, vivo eticamente, mas está faltando conceitos morais para essa geração do "tudo posso". Alarmado ainda mais com essa mídia hipócrita e irresponsável que temos, nunca a alienação foi tamanha... (Orkut, 2010).

Outras tentativas de solução para esses problemas são oferecidos a partir de posturas individuais em sala de aula que teriam consequências positivas na totalidade da existência social, conforme afirma outra educadora que se dá conta, inclusive, das imposições do espaço virtual sobre o mundo social:

Mundo da Fantasia. Eu vivo a realidade da escola pública...E sei que os alunos enxergam e respeitam quem realmente se dedica à eles.E mesmo no que vcs dizem ser "bagunça" eles estão aprendendo....Hoje não queiram ensinar com silêncio absoluto, porque essa fase já passou há muito tempo....Vivemos no mundo do hiperlink..... e temos que se empenhar muuuuuito se quisermos ter respostas positivas de nossos alunos.Como eu disse é claro que tenho problemas, mas o resultado que venho obtendo da minha prática tem me dado muita esperança....E eles percebem também a apatia do professor, mesmo quando a gente acha que não temos mais nada a fazer, existe sempre uma idéia nova.Insistam sempre... e transforme tb a realidade nua e cria em uma fantasia de uma escola melhor, pq colocar a culpa nos alunos, no sistema, na direção é sempre mais fácil.... Eu sempre digo que para mudar o mundo começa por nós mesmos... Um trabalho de formiga.... que dará resultado no futuro.... Não desistam... (Orkut, 2010).

Outro tema de discussão do fórum desta comunidade, denominado "Eu tenho aluno evangélico", mostra outras questões que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, as que se referem aos estereótipos que os professores constroem acerca de seus educandos:

Gente, tem uma situação que me tira do sério: alunos evangélicos.Toda vez que estou explicando algo e esse assunto, essa visão vai de encontro aos dogmas cristãos (ao que o pastor disse no culto), tenho problemas em sala de aula. Isso acontece com vcs?Vcs acreditam que um pastor teve a capacidade de dizer no culto que o desemprego no Brasil e responsabilidade das mulhes porque, desde

que elas entraram no mercado de trabalho, roubaram os empregos dos homens...Uma aluna me contou (Orkut,2010).

### Um docente evangélico se manifesta e procura contemporizar:

Eu sou evangélico.Oi Grizelda, eu sou evangélico, o que comprova a minha tese de que nem todo sociólogo é ateu, he He He. Bem este problema é comum a todas as religiões, não só ao segmento evangélico, PIS tenho alunos muito católicos, que quando vou falar da 'Ética protestante...' só faltam sair da sala, outos levam na boa, entendendo o que se está discutindo.Agora, o fato é que especialmente entre as camadas menos favorecidas da sociedade, tendem a florescer as doutrinas mais conservadoras e daí, é claro, surgem líderes religiosos sem nenhum conhecimento que só nos dão marretada na cabeça, eh phodda (Orkut, 2010).

É interessante perceber que a existência de outros temas na comunidade "Professores de Sociologia" que constituem contrapontos a comunidades como "Eu já peguei um professor", "Eu já beijei um professor" e "Eu tenho um professor gato" que Zuin já havia apontado em seu estudo sobre a rede social Orkut, como é possível verificar no assunto "aluno virtualmente putinho", cujos tópicos ilustram reflexos de questões sexuais que constituem um tabu sexual mal resolvido entre professores e alunos (Adorno, 2001). Na manifestação a seguir, um docente mostra aos outros membros da comunidade uma foto de caráter explicitamente erótico postada na página de recados de sua conta por um aluno que supostamente estaria em situação de "dependência" (reprovado em disciplina curricular) em relação a esse professor. Após isso, esse professor entrou na conta desse aluno, leu seu perfil pessoal, o copiou e o reproduziu na comunidade:

Olha o perfil do animal! Paixões: meu cachorro. Esportes: basquete. Atividades:andar de skt. Livros: q q é isso? Música: Massacration. Avril Lavigne. Programas de tv: Xuxa. cinema: As descobertas de Rocco. cozinhas: comida, mui comida (Orkut, 2010).

Primeiramente ocorreu o constrangimento imposto por um aluno que, de certa forma desafiou o seu professor, na medida em que intentou romper a "barreira da distância intelectual", o que violaria o tabu que concebe o professor enquanto um ser hierarquicamente superior e distante, sobretudo no âmbito erótico. Tal violação foi sugerida por meio da imposição da imagem de teor erótico na conta pessoal do docente. Por sua vez, esse educador expôs o

aluno a uma exposição vexatória no local virtual. A ridicularizar o perfil pessoal que apresenta os gostos pessoais desse aluno (chamado de animal), a tensão entre os sujeitos adquire aspectos complexos, que demandam uma ampla investigação sobre a construção das representações de docentes, discentes acerca de si mesmos e da escola. Representações estas que refletem suas experiências no processo ensino-aprendizagem no mundo contemporâneo de acordo com o referencial teórico apresentado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo hodierno, as transformações técnico-científicas se dão no ritmo vertiginoso das mutações sociais, econômicas, políticas e culturais que se dão sob os azorragues do capitalismo financeiro. Por suposto, se a associação entre aceleração e vida humana constitui *conditio sine qua non* para a dinâmica social capitalista, - e, nessa medida, reatestar o apressamento que lhe é intrínseco pode ecoar como uma redundância-, é possível perceber que nas últimas décadas o ritmo célere parece ter ganhado a dimensão de um verdadeiro tufão de modernidade. Esse processo dilui ainda mais fortemente os vínculos sócio-culturais por meio do acirramento do individualismo consumista e da postura performática como estilo de vida, o que por sua vez resulta em desorientação e atomização, corroborando a reificação das relações sociais iniciada na gênese do modo de produção capitalista. Isso ocorre com o amparo ubíquo da Indústria Cultural, que mercantiliza e massifica a produção cultural humana, e, dessa forma, reduz a condição existencial humana a um mero negócio. Esse processo resulta em uma semiformação cultural, ou seja, uma formação cultural lesada pelo fato de as pessoas se conformarem ao real sem instrumentos intelectivos que lhes proporcionariam o entendimento e a compreensão da totalidade e das sinuosidades da existência social na qual estão inseridas. E eis diante de nós a nova Meca da Indústria Cultural, para onde afluem atualmente mais de dois bilhões de pessoas (e dentre estes mais de oitenta milhões de brasileiros em meados de 2012): a Internet. Na medida em que este estudo almejou realizar a análise das novas formas agregacionais e comunicacionais que são concebidas na rede informacional denominada Internet a partir de seus reflexos na Educação Escolar, investigamos a rede social *Orkut*, tendo em vista a compreensão das manifestações dos sujeitos envolvidos na Educação Escolar que são expostas nesses ambientes ciberespaciais, o que permite a comunicação e o compartilhamento de suas experiências educacionais no lócus virtual. Essas experiências refletem o processo de reificação em tempos de corroboração da desorientação formativa, a qual, por sua vez, é orientada pela cultura midiática e por políticas públicas deficitárias, entre outros fatores conjunturais e

estruturais-, cujas injunções na educação brasileira criam ambientes hostis ao êxito do processo ensino-aprendizagem que se dá no cotidiano escolar.

É neste contexto que ocorre o intento dos chamados internautas de narrarem suas experiências escolares, as quais por sua vez indicam recorrentemente uma relação professor/aluno lesada, transpassada por episódios de violência física e simbólica que irrompem amiúde no lócus escolar. É possível perceber que a relação dialógica que deveria marcar o processo pedagógico é frequentemente vilipendiada em sala de aula, o que leva professores e alunos a se manifestarem sobre essa problemática que incide sobre eles no ambiente digital. Ao mesmo tempo em que é possível perceber desilusão, aversão e ódio entre educadores e educandos, pode-se perceber também o clamor por uma relação que deveria se basear no respeito, na admiração e no espírito libertário.

Nesse caminho, o resgate da dimensão dialógica em sala de aula é essencial e Adorno indica uma direção:

Se posso contribuir com algo, indicarei que apenas uma mudança de atitude do professor poderia superar essa situação. Eles não deveriam reprimir seus afetos, racionalizando posteriormente, mas deveriam assumi-los perante si mesmos e perante os demais, desarmando assim os alunos. Provavelmente seja mais convincente um professor que diga "Tem razão. Sou injusto, sou alguém como vocês. Algumas coisas me agradam e outras me desagradam" do que outro que se mantenha ideologicamente na defesa da justiça, mas que logo, sem poder evitar, cometa a injustiça que havia reprimido. De tais reflexões, segue-se, digamos de passagem, a necessidade de conhecimentos e de uma consciência psicanalítica no magistério (ADORNO, 2001, p.172).

Neste contexto, urge ser resgatada a dimensão emancipatória da profissão docente, a partir da tomada de consciência que deve, conforme afirma Adorno, ilustrar o próprio educador, o educando e os seus familiares:

De início, não há dúvida, é necessário esclarecer o próprio professor, os pais e tanto quanto possível, os próprios alunos, com os quais os professores deveriam ser bastante francos a respeito dessas questões carregadas de tabus. Não rejeito a hipótese de que em geral se possa falar com as crianças de maneira mais madura e séria do que os adultos,

para afirmarem a si mesmos sua maturidade, costumam reconhecer. Mas, no entanto, não devemos exagerar as expectativas em torno de tais esclarecimentos (ADORNO, 2001, p.173)

Isso posto, não basta incentivar individualmente o resgate da dimensão dialógica da educação, na medida em fatores de amplitude muito maior devem ser considerados para uma transformação dessa situação existencial.

Nesse sentido, longe de democratizar o acesso ao saber historicamente engendrado, nosso padrão educacional coloca professores e alunos “contra a parede” a partir da remuneração indigna, ausência de plano de carreira, de tempo hábil para a realização de pesquisas e de aprimoramento, além de fatores que fazem de nossa idiosincrasia cultural, como fortes injunções do patrimonialismo que ainda alicerçam consideravelmente nossas instituições públicas, e que são encarnados em atitudes autoritárias de supervisores de ensino, diretores de escola etc, em círculo vicioso que engalfinha a todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Entre outros fatores a fragmentação e a resignificação da família nuclear e o incentivo pelos meios de comunicação para as massas do consumismo, do imediatismo e do hedonismo vazio em prejuízo dos valores intelectuais, éticos e morais, confirmam o processo semiformativo, basilando a desorientação e a atomização que levam a *Erlebnis* a uma amplitude colossal. Isso cria uma situação angustiante para alunos e professores, recorrentemente colocando estes interlocutores uns contra os outros, em episódios calcados pela ira e pela agressividade. Esse processo reverbera um panorama existencial que impede que a humanidade se humanize, deixando-a a serviço de uma alienação que não somente a impede de atingir sua maioridade espiritual, mas também a torna mais suscetível à liberação de seus impulsos destrutivos:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir

isto que eu reordenaria todos os objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO1995, p.155).

Estas pessoas demonstram esse emaranhado existencial por meio de manifestações escritas em redes sociais como o Orkut, em pleno amanhecer da Cultura Digital, cujas implicações para o gênero humano ainda são vislumbradas.

As manifestações de sujeitos envolvidos na educação escolar no sítio *Orkut* permitem-nos compreender como os professores e alunos percebem aspectos da condição humana contemporânea – de acordo com as reflexões aqui apresentadas - em seu processo semiformativo pessoal. Isso nos possibilita apreender os modos como os indivíduos entendem e reproduzem as relações sociais, culturais, econômicas que regem o mundo atual a partir de suas manifestações orais captadas no ambiente virtual, as quais por sua vez, objetivam a imagem desses arrolamentos na escola. A dialogicidade construída quotidianamente na relação professor-aluno é preconizada como condição fundamental da práxis pedagógica pela produção acadêmica em educação, a qual recorrentemente reflete na elaboração de planos e diretrizes governamentais para a educação formal. Entretanto, conforme vimos, recorrentemente não é isto o que ocorre no cotidiano escolar. Em um mundo cada vez mais privado do diálogo vinculador das experiências humanas, no qual o simulacro virtual do mundo real congrega sujeitos desorientados e atomizados, esta dialogicidade aparentemente parece não ter condições subjetivas nem objetivas de ser efetivada, o que é evidenciado pelas manifestações de professores e alunos no *Orkut*, que refletem as experiências pedagógicas desses sujeitos. Por outro lado, trazem à tona um clamor implícito que diz respeito justamente à frustração e ao anseio para que esses sujeitos de algum modo possam experienciar conjuntamente o processo ensino-aprendizagem. Juntamente com o progresso científico sem precedentes na nossa história, uma nova barbárie transpassa todos os aspectos da nossa existência, de modo que a escola reflete o entorpecimento cultural que é metamorfoseado dialeticamente em hedonismo vazio, liquidez e atos de ódio. Ver e entender o abismo que separa as pessoas em um mundo em que as relações sociais são cada vez mais reificadas, e os reflexos desse processo na educação é fundamental em um momento em que estamos extremamente “conectados”,

mas talvez mais solitários – sob certos aspectos – do que jamais estivemos (OLIVEIRA; ZUIN, 2011).

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Teoria da Semiformação**. In: PUCCI, Bruno at al. *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

ADORNO, T.W. **Introdução à Sociologia**. São Paulo: UNESP, 2008a.

ADORNO, T.W. **Mínima Moral**. Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008b.

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANTUNES, D. **Bullying: razão instrumental e preconceito**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010.

BASTOS, L.M. **Sociedade, indivíduo e fetiche: a constituição da subjetividade no âmbito da indústria cultural**. Goiânia: UFGO, 2007.126p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BATISTA, S.S. **Elementos para uma reflexão sobre arte e educação a partir da Teoria Crítica**. São Paulo: USP, 2002.249p. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2002.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro, Zahar: 2007.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, Zahar: 2004.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**, v(1). São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**, v(3). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON, M. **Matéria e memória** : ensaio sobre a relação do corpo com o espírito / Henri Bergson ; tradução Paulo Neves. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

BERGMANN, L.M. “Tomara que o professor falte”: o Orkut e a vida escolar. In: 30ª. Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Caxambu-MG: 2007. Disponível em [http://cce.udesc.br/titosena/arquivos/artigos\\_textos\\_sociologia/Orkut.pdf](http://cce.udesc.br/titosena/arquivos/artigos_textos_sociologia/Orkut.pdf)>: Acesso em: 11 de abril de 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

CARVALHEIRO, S.A.; ZUIN,A.A.S. A experiência formativa diante da educação a distância. In: SILVA,A.; ABRAMOWICZ,A.;BITTAR,M. (Orgs.) **Educação e Pesquisa**. Diferentes percursos, diferentes contextos. São Carlos-SP: RiMa.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

COSTA, B.C.G. **Estética da violência**. Jornalismo e produção de sentidos.

Campinas – SP: Autores Associados; Piracicaba – SP: Editora UNIMEP, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CUNHA, A.C.B. **Apropriação de trabalhos acadêmicos na Internet: distorções éticas num processo de semiformação**. 10 o. Encontro Nacional de Professores de Jornalismo, Goiânia-GO. Disponível em: [www.fnpij.org.br/soac/ocs/index.php?cf=1](http://www.fnpij.org.br/soac/ocs/index.php?cf=1) .

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUPAS, G. **Ética e poder na sociedade da Informação**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília-DF: Liber Livro, 2007.

FRANCO, R.B. De Baudelaire ao Body-Jump. In: PEDROSO, L.A.; BERTONI, L.M. (Orgs.) **Indústria Cultural e Educação**. Reflexões críticas. Araraquara-SP: JM, 2002.

FEENBERG, A.; BAKARDJIEVA, M. Consumers or citizens? The online community debate. In: FEENBERG, A; BARNEY, D. **Community in the Digital Age**. Philosophy and Practice. Lanham – Maryland, EUA: Rowman & Littlefield Inc, 2004.

FEENBERG, A. Modernity Theory and Tecnology studies: reflections on the bridging the gap: In: MISA, THOMAS et. Al. **Modernity and Tecnology**. Cambridge, Massachusetts; Londres, Inglaterra: MIT Press, 2003.

FREEBORN, Richard. The most quintessentially Russian of writers. The Slavonic and East European Review. Vol 88. N.03, 2010. Disponível em : <http://www.uib.no/filearchive/introductionkag.pdf> . Acesso em 23 de agosto de 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Ed 34, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

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

GOLDIN, Analía. El rol de la escuela y los adolescentes tecnológicos. In: ALMADA, Sonia. **Infanci@as y Adolescenci@as**. Nuevos devenires de la clínica. Córdoba-Argentina: Jorge Sarmiento, 2009.

HERÓDOTO. **História**. [s/l] Ed. eBooksBrasil , agosto 2006. Disponível em : <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/historiaherodoto.html> . Acesso em 23 de maio de 2012.

GUILHERMETI, P. **Educação e sensibilidade**: ampliação e regressão da

experiência sensível na formação cultural. Piracicaba-SP: UNIMEP, 2002.172p. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2002.

LACERDA.F.F. **Hipertexto e processo formativo**: contribuições e/ou obstáculos para a aprendizagem. São Carlos-SP: UFSCar, 2005.170p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos-SP, 2005.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. No. 19. Jan/fev/mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2011.

LASTÓRIA, L.C.N. Uma nova economia psíquica ou mutações tópicas? Elementos para reflexão acerca da subjetividade contemporânea. In: DURÃO, F.A.; ZUIN, A.; VAZ, A.F. (Orgs.) **A Indústria Cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo. In: NOVAES, Adauto. **O Homem-Máquina**: a Ciência manipula o corpo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas-SP: Unicamp, 2003.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**, 1.<sup>a</sup> Ed.: Instituto Piaget, 2000.

MEDIANEIRAS: Buenos Aires na era do amor virtual. (Medianeras). Direção: Gustavo Taretto. Estúdios Eddie Saeta S.A.; Instituto Nacional de Cine y Artes Visuales Pandora; Rizoma Films, 2011, 95 min.

MELMAN, C. **O homem sem gravidade**. Gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Introdução à Crítica da Economia Política**. In: Os Pensadores – Marx. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). São Paulo: HUCITEC, 1996.

MARX, K. **O Capital**. Livro I- da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994, V. II.

MARX, K. **O Capital**. Livro I- Crítica da Economia Política. O Processo de Produção do Capital. São Paulo: Nova Cultural, 1988, V. I.

MATOS, Olgária Chain Féres Matos. **Benjaminianas**. Cultura capitalista e fetichismo contemporâneo. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MERCADANTE NETO, J.B. **Telecurso 2000**: A semiformação na educação de jovens e adultos. Piracicaba-SP: UNIMEP, 2006.117p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2006.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética** – Imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

NARDI, M.S.P. **Indústria Cultural e formação emancipatória**: impasses da arte na sociedade de massas. Maringá-PR: UEM, 2004, 131p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos-SP, 2004.

OLIVEIRA, Alessandro. Homens e mulheres bruscos em tempos pós-modernos: ponderações feitas sobre o baldrame conceitual de teóricos críticos. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 07, Nº 15, out 2011.

OLIVEIRA, Alessandro. Walter Benjamin e o potencial pedagógico da narrativa experiencial em tempos de fragmentação e desorientação. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais, Ano 06, nº 12, V.1, out 2010.

OLIVEIRA, Alessandro. Narrativas orais contemporâneas por alunos e alunas: rascunhos para a obtenção de pistas para a apreensão de novas formas de experiência no século XXI? 2006. 175 f. Dissertação (mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006.

PAIVA, C.C. Walter Benjamin e a Imaginação cibernética. BOCC - Portugal. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Portugal, v. 1, n. 1, p. 1-15, 1999. Disponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/cardoso-claudio-paiva-walter-benjamin.pdf> Acesso em 12/04/2010.

PALANCA, N. Educação moderna, Indústria Cultural & barbárie. In: BERTONI, L.M.; VAIDERGORN, J. (Orgs.). **Indústria Cultural e Educação**: Ensaios, Pesquisas, Formação. Araraquara – SP: JM Editora, 2003.

PUCCI, B. Indústria Cultural e Educação. In: BERTONI, L.M.; VAIDERGORN, J. (Orgs.). **Indústria Cultural e Educação**: Ensaios, Pesquisas, Formação. Araraquara – SP: JM Editora, 2003.

REZENDE, C.C. **Formação ética do jovem educando**: um processo de (re)construção de valores. Araraquara: UNESP, 2006.156p. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara-SP, 2006.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Politizar as novas tecnologias. O impacto sociotécnico da informação digital e genética.

TITAN JR, Samuel. O almanaque de Johann Peter Hebel. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 72, July 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002005000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002005000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 5 de julho de 2012.

RIGNALL, Jonh. Benjamin's Flâneur and the problem of realism. In: **The problems of Modernity**. Nova Yorque : Routledge, 1992.

RIPA, R. **Indústria Cultural e Educação**: qual é a minha marca? São Carlos-SP: UFSCar, 2005.233 p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos-SP, 2005.

RODRIGUES, L.A. **Corpo e de formação humana**: uma reflexão a partir da Teoria Crítica. Piracicaba-SP: 2002.91p. UNIMEP, 2002.172p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba-SP, 2002.

SANTOS, R. E. **Introdução à Teoria da Comunicação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 1998.

SENNET, R. A **corrosão do caráter**. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOUZA, A.C.B. **O currículo cultural da série Malhação**: desvelando aspectos pedagógicos endereçados à juventude. Fortaleza: UFCE, 2007.161p.

Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2007.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. A evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. Bauru – SP: EDUSC, 2003.

SILVA, O.R. **A formação cultural e os temas transversais**: um estudo de caso a partir da teoria crítica da sociedade. São Carlos-SP: UFSCar, 2003.170p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos-SP, 2003.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. História Oral. Rio de Janeiro - Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLADARES, M.T.R. **O uso crítico da propaganda na educação como alternativa pedagógica**. 2000. Vitória: UFES, 2000.207p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2000.

VERMELHO. S.C.S.D.**Educação e Virtualização**: as mídias e a formação do indivíduo.São Paulo: PUC, 2003.300p.Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2003.

ZUIN, Vânia; ZUIN, Antônio Álvaro Soares Zuin. Memória, Internet e Aprendizado Turbo. Revista Currículo sem Fronteiras, n.2, V. 11, Jul/ Dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/zuin-zuin.pdf> . Acesso em 15 de abril de 2012.

ZUIN, Antônio; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis-RJ: Vozes, 200.

ZUIN, A.A.S. **Adoro odiar meu professor**. O aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

ZUIN, A.A.S. Seduções e Simulacros – Considerações sobre a Indústria Cultural e os Paradigmas da Resistência e da Reprodução em Educação. In: PUCCI, B. (Org.) **Teoria Crítica e Educação** – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis-RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCar, 2003.

ZUIN, A.A.S. O trote na universidade. Passagens de um rito de iniciação. São Paulo: Cortez, 2002.

ZUIN, A.A.S. **A Indústria Cultural e a formação dissimulada**: aspectos psicológicos da experiência educacional danificada, 1998. Campinas-SP: UNICAMP. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas-SP.