

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

IVONE OLIVEIRA TAVERNARD

**PEDAGOGIA DA MEMÓRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE CECÍLIA MEIRELES E WALTER
BENJAMIN**

**SÃO CARLOS-SP
2022**

IVONE OLIVEIRA TAVERNARD

**PEDAGOGIA DA MEMÓRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA NAS
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE CECÍLIA MEIRELES E WALTER
BENJAMIN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como requisito avaliativo para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

SÃO CARLOS-SP
2022

Tavernard, Ivone Oliveira

**Pedagogia da Memória como experiência formativa nas narrativas autobiográficas de Cecília Meireles e Walter Benjamin / Ivone Oliveira Tavernard, Luiz Roberto Gomes -- 2022.
231f.**

**Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Luiz Roberto Gomes
Banca Examinadora: Dalva de Souza Lobo, Luzia Batista de Oliveira Silva, Marsiel Pacífico, Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
Bibliografia**

1. 1. Fundamentos da pedagogia da memória. 2. 2. Cecília Meireles/Walter Benjamin. 3. 3. Teoria crítica da sociedade . I. Tavernard, Ivone Oliveira. II. Gomes, Luiz Roberto. III. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Ivone Oliveira Tavernard, realizada em 26/08/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

Profa. Dra. Dalva de Souza Lobo (UFLA)

Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva (USF)

Prof. Dr. Marsiel Pacifico (UEMS)

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Luiz Roberto Gomes, orientador e incentivador da pesquisa.

À Professora Dra. Dalva Lobo, por aceitar gentilmente a compor a banca de Qualificação e Defesa de Doutorado.

À Professora Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva, pela participação em pesquisas anteriores e pela participação na banca de Qualificação e Defesa de Doutorado.

Ao Professor Dr. Marsiel Pacífico, pela participação no Seminário de Teses e Dissertações, na banca de Qualificação e na Defesa de Doutorado.

Ao Professor Dr. Alan Victor Pimenta, por ter aceitado a compor a banca de Defesa de Doutorado.

Ao professor Dr. Antônio Zuin, por ter aceitado a compor a banca de Defesa de Doutorado na qualidade de Suplente.

Ao professor Dr. Ismael Forte Valentin, amigo de trabalho por ter aceitado a compor a banca de Defesa de Doutorado na qualidade de Suplente.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da UFSCar, que contribuíram com o processo formativo.

Aos funcionários da Universidade que contribuíram direta e indiretamente no processo da pesquisa (secretaria, biblioteca, limpeza etc.)

Meu agradecimento especial vai para Junior Tavernard com quem tenho trilhado parte significativa da minha vida. A simbiose foi tanta que num dado momento dessa caminhada nos tornamos colegas de estudos (fizemos mestrado juntos) e trabalhamos algumas vezes na mesma IES. Obrigada, Tavernard pela parceria, você foi o grande incentivador do ingresso no processo de doutorado e parceiro em minha trajetória de vida.

Ao meu filho Násser Tavernard e meu neto Ézer Nathan, amores inexplicáveis.

Agradeço aos parentes, amigos e colegas.

À Agência de Fomento Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e a todos que contribuem com seus impostos para a área da educação.

Apagar a memória seria muito mais um resultado da consciência vigilante do que resultado da fraqueza da consciência frente à superioridade de processos inconscientes. Junto ao esquecimento do que mal acabou de acontecer ressoa a raiva pelo fato de que, como todos sabem, antes de convencer os outros é preciso convencer a si próprio.

(Theodor Adorno – 1995)

RESUMO

Inaugura-se nesta pesquisa de Doutorado, os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, a partir dos diálogos narrativos presentes nas autobiográficas *Olhinhos de gato* (1938) de Cecília Meireles e *Infância em Berlim por volta de 1900* (1932 a 1938) de Walter Benjamin. O objetivo foi analisar em que medida as narrativas autobiográficas desses autores fornecem subsídios Teórico-críticos e formativos para estabelecer os *Fundamentos da Pedagogia da Memória*, com vistas à potencialização das experiências formativas desde a educação infantil. A pesquisa delimita-se da seguinte maneira: que contribuição o processo de rememoração das experiências infantis, nas formulações memorialísticas desses narradores, traria para constituir os *Fundamentos da Pedagogia Memória como experiência formativa* em solo brasileiro, em um contexto histórico-ideológico marcado pela política do apagamento e esquecimento? A análise dos escritos narrativos delimita-se nas categorias memória e experiência formativa conceitos essenciais aos processos de rememoração, elaboração e revelação da infância; inclui-se a estas o conceito *Pedagogia da Memória*, com intuito de forjar uma nova categoria formativa para educação. A pesquisa ancorou-se na metodologia bibliográfica, baseada na revisão de literatura (primária e secundária) dos autores Meireles e Benjamin, com ênfase nas abordagens educativo-filosóficas da Teoria Crítica da Sociedade. Conclui-se, que a pesquisa inaugurou os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, apresentado a rememoração, o lembrar as experiências como elemento formativo. Tal balizamento teórico-crítico e formativo é, sem dúvida, urgente, diante de lacunas educacionais e das políticas públicas de morte e desmemoramento.

Palavras-chave: Cecília Meireles. Walter Benjamin. Fundamentos da Pedagogia da Memória. Experiência Formativa. Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT

In this Doctoral research, the Fundamentals of the Pedagogy of Memory as a formative experience is inaugurated, from the narrative dialogues present in the autobiographical *Olhinhos de gato* (1938) by Cecília Meireles and *Infância em Berlim por volta de 1900 (1932 a 1938)* by Walter Benjamin. The objective was to analyze to what extent the autobiographical narratives of these authors provide theoretical-critical and formative subsidies to establish the Foundations of the Pedagogy of Memory, with a view to enhancing formative experiences since early childhood education. The research is defined as follows: what contribution would the process of remembering childhood experiences, in the memorialist formulations of these narrators, bring to constitute the Foundations of Memory Pedagogy as a formative experience on Brazilian soil, in a historical-ideological context marked by the politics of erasure and oblivion? The analysis of the narrative writings delimits itself in the categories memory and formative experience, essential concepts to the processes of remembering, elaboration and revelation of childhood; These include the concept of Pedagogy of Memory, with the aim of forging a new formative category for education. The research was anchored in the bibliographic methodology, based on the literature review (primary and secondary) by the authors Meireles and Benjamin, with emphasis on the educational-philosophical approaches of the Critical Theory of Society. It is concluded that the research inaugurated the Foundations of the Pedagogy of Memory as a formative experience, presenting remembrance, remembering experiences as a formative element. Such a theoretical-critical and formative framework is, without a doubt, urgent, given the educational gaps and public policies of death and memory loss.

Keywords: Cecília Meireles. Walter Benjamin. Fundamentals of Memory Pedagogy. Formative Experience. Critical Theory of Society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONCEITO DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL.....	16
1.1 Narrativa poética da memória.....	17
1.2 Narrativa filosófica da memória.....	22
1.2.1 Narrativa da memória em Platão.....	24
1.2.2 Narrativa da memória em Aristóteles.....	31
1.2.3 Narrativa da memória no pensamento agostiniano.....	34
1.2.4 Narrativa da memória na modernidade.....	38
1.2.5 Narrativa da memória à luz da Teoria Crítica da Sociedade.....	42
2 MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NA POESIA DE CECÍLIA MEIRELES.....	50
2.1 Cecilia Meireles educadora.....	50
2.2 Pensamento poético-filosófico	58
2.3 Tempo da memória na poesia ceciliana.....	68
2.4 Lugar da memória na poesia ceciliana.....	74
2.5 Memória em defesa do <i>ser-poeta</i>	80
3 MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN.....	90
3.1 Algumas características do pensamento benjaminiano.....	90
3.2 Técnica empobrece a experiência (<i>Erfahrung</i>).....	97
3.2.1 Característica da narrativa oral.....	98
3.2.2 Característica do romance (<i>Erlebnis</i>).....	104
3.2.3 Característica da informação.....	107
3.3 Modernidade e experiência (<i>Erfahrung</i>).....	111
3.4 Teses sobre o conceito da história/memória.....	123
4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS NARRATIVAS.....	133
4.1 Olhinhos de gato	134
4.2 Infância em Berlim por volta de 1900.....	136
4.3 Interfaces entre as narrativas.....	140
5 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA MEMÓRIA COMO EXPERIÊNCIA	
FORMATIVA	145
5.1 Apresentação dos Fundamentos da Pedagogia da Memória.....	145
5.1.1 Pedagogia da Memória à luz da rememoração.....	149
5.1.2 Pedagogia da Memória à luz da percepção.....	159
5.1.3 Pedagogia da Memória à luz da experiência de vida e de morte.....	176
5.1.4 Pedagogia da Memória à luz do silêncio e da solidão.....	185
5.1.5 Pedagogia da Memória à luz dos livros, dos contos, do brincar.....	191
5.1.6 Pedagogia da Memória à luz do património histórico-cultural.....	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS.....	225

INTRODUÇÃO

Desde a graduação venho pesquisando sobre os aspectos teórico-crítico e formativos na educação básica (educação infantil e fundamental I), partindo do pressuposto de uma educação escolar em que os professores pensem o ato de educar como potencial formador e transformador. A partir desse pensamento, surgiu a princípio na graduação a ideia de pesquisar a questão metodológica da *leitura e da escrita*. No Mestrado, em Educação analisei a relação da educação, com base no itinerário poético-educacional da educadora-poeta-jornalista-cronista-folclorista Cecília Meireles, cuja reflexão e análise desdobrou-se em uma pesquisa voltada à *Poética da infância*.

No Doutorado, seguindo essa linha investigativa, apresenta-se os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* a partir dos diálogos narrativos presentes nas autobiográficas *Olhinhos de gato* (1938) de Meireles e *Infância em Berlim por volta de 1900* (1932 a 1938) de Benjamin. O objetivo foi analisar em que medida as narrativas autobiográficas desses autores fornecem subsídios Teórico-críticos e formativos para a embasar os *Fundamentos da Pedagogia da Memória*, com vistas à potencialização das experiências formativas desde a educação infantil. Considerando que é na infância que a criança estabelece relações com pessoas, coisas, objetos da cultura, por meio da percepção, ela, de fato atribui valor a todos eles.

Refletir sobre as narrativas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim* se justifica pelos elementos formativos presentes nas categorias memória (*Erinnerung*) e experiência formativa, ressaltando a importância de rememorar a experiência da criança e sua infância, seja no contexto histórico-social, seja no cotidiano. Nas narrativas de Meireles e Benjamin, a criança e sua infância é tema fundamental.

Para tais análises, delimita-se a pesquisa da seguinte forma: que contribuição o processo de rememoração das experiências infantis, nas formulações memorialísticas dos narradores Meireles e Benjamin, fornece para estabelecer os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* em um contexto histórico-ideológico marcado pela política do apagamento e esquecimento?

Acerca da análise dos escritos narrativos, fez-se a opção pelas categorias memória (*Erinnerung*) e experiência formativa, essenciais aos processos de rememoração, articulação do passado-presente e revelação da infância. Incluímos a estas o conceito *Pedagogia da Memória*, com intuito de forjar uma nova categoria formativa para educação.

A hipótese central sistematiza-se da seguinte maneira: as narrativas *Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900* auxiliam na proposição dos *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* ao tratarem da memória relacionada à experiência da criança e sua infância como perspectiva de (re)construção da vida humana e sua emancipação e como ela (memória) potencializa a formação autônoma do indivíduo na relação ensino-aprendizagem.

Os objetivos específicos consistem em: apresentar algumas considerações acerca da filosofia da memória da tradição poético-filosófica como conceitos fundantes da tradição ocidental; narrar aspectos da filosofia da memória e da experiência na lírica ceciliana; expor características da filosofia da história e da memória de Walter Benjamin; e, por fim, propor uma reflexão acerca dos *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, fundamentada nas narrativas autobiográficas *Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900*.

Em termos metodológicos a pesquisa ancorou-se na revisão bibliográfica, baseada na literatura (primária e secundária), com ênfase nas abordagens teórico-crítico-filosóficas e formativas da Teoria Crítica da Sociedade. Apoiando-se nas formas literárias, Benjamin, representante da Escola de Frankfurt, no século XX, adotou em sua estilística o modelo da narrativa de formação, cuja concepção de educação fundamentava-se na noção de *Bildung* – formação. Entendendo que o compromisso fundamental do projeto da *Teoria Crítica da Sociedade* para a educação consiste na superação das injustiças e no enfrentamento da cultura hegemônica factóide, produtora de verdades e valores.

Neste sentido, Walter Benjamin nos fornece o substrato autobiográfico primário no fragmento *Infância em Berlim por volta de 1900* (1934); e secundários nos ensaios: *O Narrador: considerações sobre Nikolai Leskov* – (1928-1935); *Experiência e Pobreza* (1933); *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1939); nas teses *Sobre o conceito de história* (1940). Os textos acima mencionados, no âmbito desta

pesquisa, foram subsidiados pela leitura das obras de pesquisadores do campo da Teoria Crítica da Sociedade, como: Jeanne Marie Gagnebin (1982), Michel Lowy (2005), Seligmann-Silva (2003), Theodor Adorno (1995), Adorno & Horkheimer (1985) e outros fundamentos históricos e filosóficos, Platão (2000/2001); Aristóteles (1973); Paul Ricouer (2007); Agostinho (1997); Vernant (1990), além de outras referências correlatas que foram decisivas no desenvolvimento desta pesquisa, a fim de solidificar as questões problemáticas e categorias erigidas.

Para o aporte teórico de Meireles, toma-se como obra primária a autobiografia *Olhinhos de gato* (1938); e secundárias as obras: *Poesia Completa* (Viagem 1939); *Obras poéticas* (1972); *Crônicas de Educação* (volume I e II, 2001); *Giroflê- Giroflá* (1956), *Escolha seus sonhos* (s/d); *Problemas da literatura infantil* (1951); e obras dos pesquisadores: Darci Damasceno (1967), Alfredo Bosi (2007), Silva (2009), Lamego (1996), e outros que contribuíram no desenvolvimento desta pesquisa e no encaminhamento de possíveis respostas aos questionamentos levantados.

Os escritos poéticos de Meireles e os ensaios filosóficos de Benjamin têm em comum a imagem do passado-presente, a memória, a experiência, a criança e sua infância, seus sentimentos, sua linguagem, suas percepções referentes ao contexto social. A rememoração das experiências infantis dos autores baseia-se naquilo que viram, sentiram, ouviram, degustaram, conheceram. Essas percepções da infância foram sintetizadas na escrita destes autores.

Na narrativa autobiográfica *Olhinhos de gato*, Meireles narrou a descoberta do mundo pela percepção de uma menina (que é a própria autora). Revelou o processo de rememoração do seu tempo de criança, apresentando as experiências do cotidiano, recordando de si e dos outros vinculados à realidade-ficção-realidade. A partir de sua relação afetiva com as personagens e com os elementos histórico-culturais, ela materializou na escrita autobiográfica sua percepção infantil.

Benjamin, por sua vez, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, descreve os percalços do menino (que é ele próprio) explorando os labirintos da cidade berlinense. O filósofo expõe sua própria singularidade refletindo o contexto histórico-social antes da catástrofe da Primeira Guerra Mundial. O autor redigiu as imagens de suas rememorações infantis em meio aos labirintos da cidade de Berlim, conectadas às experiências particulares e, principalmente, coletivas. De igual modo, os autores

memorialisticamente desvelaram os cheiros, os sons, os sabores e dissabores da infância.

De um lado, temos a educadora-poeta-jornalista-cronista-folclorista Meireles, que formulou propostas pedagógicas para a educação, para a formação integral da criança nos espaços educacionais e culturais. Do outro lado temos o filósofo, crítico literário, ensaísta Benjamin, que apesar de não ter formulado uma proposta pedagógica propriamente dita em seus escritos, dedicou parte do seu tempo a escrever ensaios voltados à reflexão sobre a criança e sua infância (educação, jogos, brincadeiras, brinquedos, livros, “entre outros”. Seus escritos versam sobre o lugar da criança e sua infância – a relação entre criança e adulto – adulto e a criança, ligados à área da filosofia e da antropologia (GAGNEBIN, 2009). Partindo destes pressupostos, tais autores nos permitem propor os *Fundamentos da Pedagogia da Memória* visando a potencialização das experiências formativas desde a educação infantil.

A tese estrutura-se em cinco capítulos, de modo a evidenciar os conhecimentos filosóficos e poéticos, fundamentados nas obras literárias, nas reflexões e problematizações do processo de rememoração, revelação do passado-presente.

No primeiro capítulo, fez-se uma breve incursão na filosofia da memória de tradição poético-filosófica até a filosofia moderna, como conceitos fundantes da tradição ocidental. Tal análise foi construída a partir do substrato autobiográfico fornecido pelos teóricos: Vernant, Paul Ricouer, Theodor Adorno, Jeanne Marie Gagnebin, Santo Agostinho, Henri Bergson, Platão e Aristóteles.

No segundo capítulo, narra-se aspectos da filosofia da memória e experiência formativa na poesia lírica de Cecília Meireles. A literatura poética *Viagem* contribuiu para apresentar a filosofia poética da memória e experiência da autora, ligados à passagem do tempo, o lugar da memória, a defesa do *ser-poeta*. Sua linguagem poética conversa com diferentes tendências estéticas literárias (o Parnasianismo, Simbolismo e Modernismo) o que poderia torná-la generalista, no entanto, seu acervo literário permite compor qualquer identidade poética. A memória na poesia ceciliana busca a imagem lembrada/recordada na temporalidade e na transitoriedade da vida; dessa maneira, a memória luta em defesa do *ser-poeta*, da vida que necessita de reelaboração, de memória.

No terceiro capítulo, expõe-se características da filosofia da história e da memória do filósofo Benjamin, a partir dos seus ensaios. Os ensaios *O Narrador e Experiência* e *Pobreza* apontam para o declínio e empobrecimento da narrativa, da narração tradicional oral, da experiência, a (*Erfahrung*) – no sentido da comunicabilidade e transmissibilidade de partilhar a tradição e a coletividade – a experiência (*Erfahrung*) neste sentido estava em via de extinção. Tal constatação levou Walter Benjamin a problematizar os desdobramentos da narrativa de tradição oralística, a experiência (*Erfahrung*) da coletividade que com o progresso, com os avanços tecnológicos e com o capitalismo cedeu lugar a vivência (*Erlebnis*) da ordem privada do indivíduo solitário; o ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire* assinala as transformações da modernidade e a ausência de espaço para a estética poética (a arte, a literatura); as teses *Sobre o conceito de história*, articulam o passado e presente por meio dos rastros narrativos do materialismo histórico em oposição ao historicismo burguês, as teses são uma crítica à concepção da história tradicional dominante e vencedora.

No quarto capítulo consta uma apresentação das obras *Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900*. De posse desses elementos, se estabelece a interface (correlação) entre as memórias das experiências infantis de Meireles e Benjamin, a fim de embasar os *Fundamentos de uma Pedagogia da Memória como experiência formativa*.

Partindo desses pressupostos, o quinto capítulo, se configura na apresentação dos *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, a partir da memória e revelação da infância fundamentada nas narrativas *Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900*. Fundamentado nas narrativas, sinaliza-se considerações para pensar a educação à luz da memória; da percepção (sentidos); da experiência de vida e de morte; do silêncio e da solidão; dos livros, dos contos, do brincar; e do património histórico-cultural. Dessa forma, avalia-se com pertinência essa proposta, principalmente no cenário atual brasileiro, marcado pela política estatal, cultural e educacional do esquecimento, do apagamento da história e dos rastros do passado. Neste cenário, compreende-se a necessidade de refletir acerca de uma educação respaldada na memória como potencial formativo, sobre a qual possa-se inscrever uma consciência

histórica, social, cultural e libertária, circunscrita nos *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*.

É justamente contra esse cenário que despreza a memória e a história que nos posicionamos criticamente. Pensando por esse prisma, concluímos que a pesquisa inaugurou os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, à luz da rememoração; da percepção; da experiência de vida e de morte; do silêncio e da solidão; dos livros, dos contos, do brincar; e do patrimônio histórico-cultural como elemento formativo, com base nesses lastros conceituais e críticos que ora apresentamos. Por esse ângulo, as narrativas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim por volta de 1900* nos incitam a pensar e mobilizar uma educação da memória diante de tantas lacunas educacionais e das políticas estatais de morte e desmemoramento.

1 CONCEITO DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NA TRADIÇÃO OCIDENTAL

Para analisar as categorias memória e experiência formativa nas narrativas autobiográficas de Meireles e Benjamin com o objetivo de apresentar os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, considera-se pertinente escavar alguns aspectos da cultura ancestral ocidental. É importante destacar, desde logo, que a oralidade se constituiu como uma das marcas das sociedades tribais. A memória e a experiência tradicional, a oralidade, por sua vez, ocupavam lugar central na representação e explicitação do imaginário desses povos, pois, a marca registrada pela memória é característica comum em todas elas, antes mesmo do nascimento da linguagem escrita, que investirá em outro modelo de fixação e “memorialização” (perpetuação) do passado.

A Grécia está no bojo dessa mentalidade arquetípica. Representa o berço inaugural da civilização Ocidental, com sua arte, filosofia, teatro e organização política das cidades-estados. Nesse cenário, os principais expoentes do pensamento grego se apresentam em dois grupos: a tradição poética e a filosófica. A tradição poética se encarregou de explicar a formação do cosmos e das coisas pela mitologia. A tradição filosófica explicou a formação do mundo a partir da razão e da experiência. A difusão do pensamento filosófico contou fundamentalmente com a contribuição de Sócrates, Platão e Aristóteles.

As narrativas mitológicas mais notórias, conforme o filósofo alemão Werner Wilhelm Jaeger (1888-1961), na obra *Paideia - A formação do homem grego*, foram narradas pelo poeta Homero, o maior “representante da cultura grega primitiva. Já apreciamos o seu valor como “fonte” mais antiga do nosso conhecimento histórico da sociedade grega mais antiga” (JAEGER, 1989, p. 46). Homero foi tido em seu tempo como educador geracional de toda Grécia.

Na concepção de Jaeger (1989), o estabelecimento e a prática da educação é o que pretende uma sociedade desenvolvida ou em desenvolvimento. Por seu olhar, a educação seria “o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual” (JAEGER, 1989, p. 5). A “essência” da educação é a preservação, perpetuação social e espiritual da existência humana “por meio da vontade da razão”. Para o homem grego a educação não era uma

propriedade particular, individualizada, dizia respeito essencialmente à vida em comunidade. Ela “participa na vida e no crescimento da comunidade” (JAEGER, 1989, p. 5), seja no aspecto exterior ou na organização interna do desenvolvimento espiritual, torna-se elemento crucial na difusão do pacto social existente naquelas comunidades. O desenvolvimento social, portanto, está vinculado à consciência dos valores éticos e morais que conduzem a vida humana, nesse sentido, a história da educação está vinculada à transformação dos valores estabelecidos para cada sociedade. Porque “os gregos viram pela primeira vez que a educação tem que ser também um processo de construção consciente, **um processo formativo**” (JAERGE, 1989, p. 9 [grifos nossos]). Somente a um projeto educacional consciente poderíamos atribuir o termo *formação*. Educação como processo reflexivo e autônomo, como empregado pela primeira vez pelo filósofo Platão. Séculos mais tarde, assim se traduziria a palavra alemã *Bildung*, educação imbuída de elementos emancipadores e formativos, destinada à ação transformadora da sociedade.

1.1 Narrativa poética da memória

A representação estética da narrativa poética foi imortalizada nos poemas homéricos *Ilíada* e *Odisseia*, como considerado inicialmente acima. A raiz da narração epopeica-poética foi a forma de o *aedo* testificar o poderio expansionista dos deuses e dos mortais. As duas epopeias elucidam a expansão dos povos por meio da guerra e da aventura marítima. Médéric Dufour (1866-1933) e Jean Raison (1718-1787), na introdução à literatura *Odisseia* (1978), descrevem que o “poder de expansão da raça: evoca o estabelecimento dos gregos na Ásia; graças à *Ilíada*, a guerra de Tróia, um dos mais notáveis episódios dessas empresas, passou a ser o acontecimento simbólico da força conquistadora dos helenos”. A segunda epopeia enfatiza outra característica singular dos helenos: “a faculdade de adaptação que, acrescentada ao espírito de aventura, fez que esse povo apegado à terra se vergasse de tal forma a novas condições de existência que, mal despertou para a poesia, se revelou capaz de conceber e de apreciar o poema do mar, que é a *Odisseia*” (DUFOR; RAISON, 1979, p. 05 [introdução]).

A narrativa poética ou linguagem poética era uma das maneiras pelas quais se entendia o mundo, os deuses e a humanidade. Na leitura de Jaeger (1989, p. 46), “O *Pathos* (afeto) do sublime destino heroico do homem lutador é o sopro espiritual da *Ilíada*. O *ethos* (espírito) da cultura e da moral aristocrática encontra na *Odisseia* o poema da sua vida”. Na poética homérica os feitos heroicos são sempre rememorados. Rememorar é manter vivo o que pode ser esquecido.

De acordo com o historiador e antropólogo francês Jean-Pierre Vernant (1914-2007), em *Mito e pensamento entre os gregos* (1990), as narrativas mitológicas de origem grega pensaram o surgimento do mundo, a origem dos deuses e da humanidade. A organização das origens das coisas e dos seres encontrou resposta na elaboração do passado por meio da musa *Mnemosýne*, “deusa” da memória.

Segundo Vernant (1990, p. 136), “há no panteão grego uma divindade que tem o nome de uma função *Psicológica*: *Mnemosýne*, memória”, os gregos colocavam, entre seus deuses, paixões e sentimentos, atitudes mentais, qualidades intelectuais, erros ou desvios do espírito. Assim, havia também um lugar para a musa *Mnemosýne*.

A musa *Mnemosýne* (memória) recebeu dos gregos uma atenção especial, das demais divindades, por possuir “uma função muito elaborada que atinge grandes categorias psicológicas, como o tempo e o *eu*”. O domínio da memória implica em “esforço, treinamento e exercício”. Requer um “conjunto de operações mentais complexas”, a memória dá o poder de “nos lembrarmos uma conquista”, “aquilo que se foi”. Assim, “a sacralização da *Mnemosýne* marca o preço que lhe é dado em uma civilização de tradição puramente oral, tal como o foi a civilização grega, entre os séculos XII e VIII, antes da difusão da escrita” (VERNANT, 1990, p. 136).

Essa memória, divinizada pelos gregos, precisa ser definida em seus domínios e caminhos difusos, e tentar desvendar sob que forma se exercia o poder da rememoração governada pela *Mnemosýne*: desvelar o que visa esse poder, como se guiar pelo conhecimento do passado e elaborar um pensamento temporal. Vernant considerou que os únicos documentos para definir tal memória arcaica são as narrativas míticas, que oferecem informações e determinados aspectos do funcionamento sobre *Mnemosýne* (VERNANT, 1990).

A narrativa poética era guiada, portanto, pela musa *Mnemosýne*. O poeta, o oráculo que ao ser “possuído” pela musa *Mnemosýne*, passava a ser o interlocutor,

o tradutor dos acontecimentos pretéritos e futuros. Contudo, o poeta, diferentemente do vidente que vislumbra o futuro, dirigia-se na maioria das vezes ao passado, não ao seu e muito menos o universal, “[...], mas ao “tempo antigo”, com o seu conteúdo e as suas qualidades próprias a idade heroica ou, para, além disso, à idade primordial, o tempo original”. Por ser intérprete da musa *Mnemosýne*, “o poeta tem experiência imediata dessas épocas. Ele conhece o passado porque tem o poder de estar presente no passado” (VERNANT, 1990, 138).

Mnemosýne fazia o poeta conhecer/lembrar os acontecimentos antigos a seu tempo, na temporalidade da vida, dos eventos. Dessa maneira, conforme identifica Vernant, “Heródoto poderá escrever que a multidão dos deuses gregos, antes anônima, encontrou-se distinguida, definida e nomeada nos poetas Homero e Hesíodo”. A saída do anonimato e as determinações das “origens” “em Homero trata-se apenas de fixar as genealogias dos homens e dos deuses, de definir as providências dos povos, das famílias reais, de formular a etimologia de certos nomes próprios e o aítion de epítetos culturais” (VERNANT, 1990, p. 141).

Em Hesíodo a pesquisa das “origens” apreende o sentido “religioso e confere à obra do poeta o caráter de uma mensagem sagrada” (VERNANT, 1990, p. 141). O bastão da sabedoria que lhe é conferido pelas filhas de *Mnemosýne* tem o sentido de saber a “verdade”. Homero, na *Ilíada*, narrou as habilidades dos heróis personificados em Heitor e nos semideuses Ulisses e Aquiles, na épica guerra entre gregos e troianos, na batalha de *Troia*.

Nessa guerra os heróis almejavam honra para seus descendentes e os semideuses, ao contrário, a glória. A *Ilíada* representa o herói indo ao campo de batalha, a *Odisseia* retrata as aventuras e desventuras do herói Ulisses, e sua incessante luta para retornar a Ítaca, sua pátria, e principalmente para os braços de sua amada Penélope (JAEGER, 1989). A narrativa homérica, *Odisseia* transformou o jovem Ulisses (no contexto de seu retorno para Ítaca), no homem obstinado, resiliente, capaz de superar todas as intempéries forjadas pelos deuses.

Na *Odisseia*, o poeta grego como interlocutor dos acontecimentos passados (como oráculo da deusa *Mnemosýne*, memória), explica os fenômenos, a origem dos deuses, da humanidade e das coisas, pelos mitos e seus heróis. Os feitos heroicos representavam os valores a serem reproduzidos pela cultura, “o passado revelado desse modo é muito mais que o antecedente do presente: é a sua fonte”

(VERNANT, 1990, p. 141). Sua natureza memorialística, por si só, já ratifica a função do *aedo*. Ao ser veículo e portador das memórias de *Mnemosýne*, o poeta dimensiona a memória, não como algo presente nem como elemento do futuro, mas como devir situado no passado que liga um ao outro. Nesse mesmo sentido, “a rememoração não procura situar os acontecimentos em um quadro temporal, mas atingir o fundo do ser, descobrir o original, a realidade primordial da qual saiu o cosmos e que permite compreender o devir em seu conjunto” (VERNANT, 1990, p. 141). Saber quais foram os acontecimentos que deram origem ao mundo, ao cosmos, ao universo e tudo que ele compõe, a isso se propõe o ofício do poeta.

A função da memória para Vernant (1990), “não reconstrói o tempo: não o anula tampouco”. Sua cátedra é estabelecer uma ponte entre dois mundos (o dos vivos e o dos mortos). E como no ritual homérico, “realiza o passado uma “evocação”, pois, “o privilégio que a *Mnemosýne* confere ao *Aedo* (poeta), é aquele de um contato com o outro mundo, a possibilidade de aí entrar e de voltar dele livremente”. O passado aparece como uma dimensão do além” (VERNANT, 1990, p. 143), um vai-e-vem de infinitas possibilidades em termos de reconstrução do passado.

Por analogia ao enfrentamento de Ulisses, a luta de uma pessoa ou de um povo é para conservar sua identidade individual ou histórica. Sem memória não há identidade coletiva, não há vínculo, não há história, não há lembrança e muito menos o que recordar. Não haverá esperança e muito menos esquecimento. De acordo com Vernant (1990, p. 144), “*Mnemosýne* aquela que faz recordar, é, também, em Hesíodo, aquela que faz esquecer os males”. *Lesmosyne* (*Mnemosýne*) faz recordar o que se foi. “A rememoração do passado tem como contrapartida necessária o “esquecimento” do tempo presente” (VERNANT, 1990, p. 144). Lembrar de um componente implica, necessariamente, o apagamento de outro artifício memorial.

O Esquecimento, *Léthe*, se constitui na previsão do oráculo de Trofônio em Lebadéia, na descida ao *Hades*. “*Léthe*, esquecimento, associado a *Mnemosýne* e formando com ela um par de forças religiosas complementares” (VERNANT, 1990, p. 144) que integra ao conhecimento presente a revelação do passado e do futuro. Para adentrar o reino dos mortos (*Hades*), era preciso advir ao ritual de purificação, mediado pelo oráculo. O “consultante” tinha que beber de duas fontes nominadas

Léthe (fonte do esquecimento) e *Mnemosýne* (fonte da memória). Quando o “consultante” bebia da primeira fonte (esquecimento) “ele esquecia tudo de sua vida humana e, semelhante a um morto, entrava no domínio da Noite”. E, ao tomar da água da segunda fonte (memória) “ele devia guardar a memória de tudo o que havia visto e ouvido no outro mundo”. Assim, ao retornar do *Hades*, “à sua volta, ele não se limitava mais ao conhecimento do momento presente; o contato com o além lhe havia trazido a revelação do passado e do futuro” (VERNANT, 1990, p. 144).

E quando o homem deseja despojar-se da memória? Quando almeja o esquecimento? No relato da *Odisséia*, a deusa Circe transformou os marinheiros de Ulisses em porcos (com exceção de um marinheiro que havia ficado do lado de fora do palácio e Ulisses que estava na embarcação). Ao saber do ocorrido, Ulisses com auxílio de Hermes (deus grego - mensageiro do Monte Olimpo) desfez o feitiço. Mas, para surpresa de Ulisses, um de seus trabalhadores não ficou agradecido por ter sido desfeitiçado. A condição de porco lhe deu o esquecimento do fardo, da labuta da vida. O quão oneroso é ser humano, deve ter chegado a essa conclusão.

Como humano, tinha de carregar a árdua tarefa de emancipar-se, lutar por sua liberdade, ou continuar trabalhando como serviçal de Ulisses. Talvez por esses e outros motivos, preferiu a condição de porco a ter memória do fracasso e do sofrimento, da impotência dos trabalhadores, das contingências humanas e suas limitações históricas.

Na abordagem filosófica de Silva (2013), em *Os complexos imaginários*, no tópico *Complexo de Zé Ninguém*, a autora remete esse estereótipo de conformismo ao homem médio e comum. Eis o perfil desse homem nas análises de Silva:

O homem comum é um homem sem passado, e sem futuro, sem história e sem memória; é um espectador alienado, vigilante feroz, observador, dos costumes alheios; aquele que se compraz com o mal alheio; aquele que vê o mundo para copiá-lo, sem crítica, sem posicionamento, numa espécie de covardia intelectual e apatia acadêmica; aquele que busca conhecimento como alguém que busca um objeto para consumir (SILVA, 2013, p. 218).

Na concepção de Silva – o homem médio e comum (o caricato “Zé Ninguém”) ocupa todos os espaços sociais – passeia no mundo político, acadêmico, econômico, educacional, artístico, científico, repressor, revolucionário, pacifista, (...). Não tem preocupação com a memória, seu único intuito é pelo apagamento da

história, da tradição, da cultura, prima pelo esquecimento. “Esse homem comum, em sua pequenez e mediocridade, elimina a felicidade, e a liberdade, acentua um aniquilamento da vida e gera opressão individual e coletiva” (SILVA, 2013, p. 219).

Na contramão do esquecimento, lembrar, esquecer e narrar, por outras vias, “são meios fundamentais da construção da identidade, pessoal, coletiva ou ficcional” (Gagnebin 2014, p. 218). Assim, “a questão da memória é inseparável de uma reflexão sobre narração, bem como de uma história ficcional da própria vida, da História de uma época ou de um povo”. Os conceitos “memória, história e identidade não são, para Benjamin, conceitos imutáveis, mas instâncias que sofrem transformações históricas” (GAGNEBIN, 2014, p. 218). Se há o que lembrar é porque existe identidade – memória. Lembro, portanto, existo. A existência tem de ser pensada e articulada como correspondência. Sintonizada com aquilo que se foi (passado), com aquilo que está em constituição (presente) e com relação aquilo que não foi ainda (futuro). Isso só é possível graças à memória. Ela vincula essas três dimensões.

O Alzheimer, nesse aspecto, faz romper os laços temporais da existência mediante a deterioração da memória e da razão. Dissolvida, a mente não tem o que lamentar, não há o que viver e esperar, posto não haver mais o que lembrar. Trata-se do grande apagão da consciência, da perda dos vestígios e lastros culturais e ancestrais que originaram a subjetividade. Memória é história, é passado, é presente, é também devir, com perspectiva de projeção do futuro.

A memória é a capacidade de lembrar as experiências e acontecimentos longínquos e registrados em algum lugar do passado e guardados pelo tempo. Recordar o que estava esquecido ou quase inacessível à mente: uma imagem, uma pessoa, um lugar, a tradição, os feitos heroicos, uma tragédia, uma alegria, do tempo vivido coletivamente ou no âmbito privado, eis o grande atributo da memória.

1.2 Narrativa filosófica da memória

O filósofo francês Paul Ricouer (1913-2005), em *A Memória, a história, o esquecimento*, apresenta na primeira parte de sua pesquisa, o estudo da memória e

os fenômenos mnemônicos postulados na fenomenologia de Husserl. Na segunda parte, trata da epistemologia das ciências da história e na última parte da obra realiza uma aguda reflexão sobre o esquecimento. Nos dois primeiros capítulos dessa obra são abordadas duas questões fundamentais: “de que há lembrança” e “de quem é a memória”, que constitui a análise “objetiva” da memória, desenvolvidos pela abordagem cognitiva (representar fielmente o passado) e pela abordagem pragmática dos fenômenos mnemônicos (lado operatório da memória); o terceiro capítulo aborda a questão: “quem” com foco na investigação da apropriação da memória, lembrar.

A fenomenologia da memória em Ricouer (2007) tem como ponto de partida uma abordagem direcionada para o objeto da memória, a lembrança que temos diante do conhecimento/espírito; posteriormente ela atravessa o estágio da busca da lembrança, da anamnésia, da recordação passando da memória dada e exercida à memória refletida, à memória de si (RICOUER, 2007).

A fenomenologia da Memória em Ricouer (2007) critica a “linguagem comum”, da tradição filosófica, promulgado e influenciado pelo empirismo inglês e pelo racionalismo cartesiano, que “faz da memória uma província da imaginação” (RICOUER, 2007, p. 25). Nessa pesquisa, Ricouer considera que não só Descartes, mas Spinoza, Pascal e Montaigne, advogaram que memória e imaginação estavam associadas, e a ideia que “se constitui como representação do passado, aparenta ser o mesmo de uma imagem” (visual ou auditiva). Ricouer contesta essa tradição que desvaloriza a memória e a coloca no mesmo patamar da imaginação, pois “[...] a memória, reduzida à rememoração, opera na esteira da imaginação (RICOUER, 2007, p. 25)”. Há a necessidade de desfazer essa linguagem comum, dissociando a memória da imaginação.

Para Ricouer, a memória e a imaginação, cada uma a seu modo, existe uma “intencionalidade: a da imaginação, voltada para o fantástico, a ficção, o irreal, o possível, o utópico; a outra, a da memória, voltada para a realidade anterior, a anterioridade que constitui a marca temporal por excelência da “coisa lembrada”, do “lembrado” como tal” (RICOUER, 2007, p. 26). A dificuldade de fazer a dissociação entre memória e imaginação, de acordo com Ricouer, encontra-se na origem grega, difundido pela teoria platônica das ideias, que estava “centrada no tema da *eikon*. A *eikon* trata da representação presente de uma coisa ausente. Ele advogava

implicitamente o envolvimento da problemática da memória pela da imaginação”. E por outro lado tinha-se Aristóteles com a teoria “centrado no tema da representação de uma coisa anteriormente percebida, adquirida ou apreendida, preconiza a inclusão da imagem na lembrança” (RICOUER, 2007, p. 26). Essas são as aporias (memória e imaginação), segundo Ricouer, que nos confrontamos sem cessar entre o pensamento platônico da *Eikon* e o pensamento aristotélico de temporalidade da memória.

1.2.1 Narrativa da memória em Platão

A problemática conceitual da memória em Platão, fazer presente algo que é ausente, surge no contexto dos diálogos: *Os Sofistas*¹ (diálogo entre Teeteto e Sócrates) referente a ontologia do não ser e da possibilidade do erro, e o *Teeteto*² (diálogo entre Teeteto e o estrangeiro), sobre a teoria do conhecimento em oposição à sensação, tese de Protágoras. Na pesquisa de Ricouer: “É assim que a imagem, e também a memória, por implicação, trazem desde sua origem, o cunho da suspeita, por causa do ambiente filosófico de seu exame” (RICOUER, 2007, p. 26). Se para O *Sofista* a memória se reduz a mera técnica de memorização, no *Teeteto*, Platão insere a memória como “representação presente de uma coisa ausente”, a memória possui muito mais que o caráter técnico de memorização ela se vincula paradoxalmente ao momento da rememoração como reconhecimento de impressões e não das sensações.

No *Teeteto* o diálogo está centrado na teoria do conhecimento – “o que é o conhecimento”. Desse diálogo deriva o discurso socrático em distinguir

¹ Os interesses filosóficos concentram-se nos mestres de retórica e cultura geral que exerceram forte influência sobre o clima intelectual Grego entre os sécs. V e IV a C. Seus fundamentos podem ser assim resumidos: 1º Os interesses filosóficos concentra-se no homem e em seus problemas, o que os sofistas tiveram em comum com Sócrates; 2º O conhecimento reduz à opinião e o bem, à utilidade. Consequentemente, reconhece-se da relatividade da verdade e dos valores morais, que mudariam segundo o lugar e o tempo; 3º Erística: habilidade de refutar e sustentar ao mesmo tempo teses contraditórias; 4º Oposição entre natureza e lei; na natureza prevalece o direito do mais forte. Nem todos os sofistas defendem essas teses: os grandes sofistas da época de Sócrates (Protágoras e Gorjas) sustentam principalmente as duas primeiras. As outras foram apanágio da segunda geração de sofistas (cf. UNTERSTEIXER, *sosist*, 1949) (ABBAGNANO, 2007, p. 918)

conhecimento e sensação, saber a origem das coisas e dos objetos, se a lembrança se tratava de alguma coisa conhecida guardada pela memória. Sobre este tema, Sócrates levanta o seguinte questionamento: o que eles responderiam se fossem questionados sobre a lembrança em relação à memória?

Sócrates – É a seguinte: no caso de nos perguntarem se é possível a alguém que conheceu determinada coisa cuja lembrança ainda não se lhe apagou da memória, no momento em que se recorda dela não conhecer aquilo de que se lembra? Parece que fiz um rodeio muito grande só para perguntar se quem aprendeu alguma coisa não sabe do que se trata, quando se lembra dessa coisa? (163, d) (PLATÃO, 2001, p. 67).

Na tese platônica, quando há apropriação de alguma coisa ou objeto é porque se adquiriu conhecimento sobre ele, portanto, há memória de alguma coisa. Nessa perspectiva socrática, a lembrança é por vezes lembrança do já visto, do conhecido. Sócrates continua com suas perguntas provocativas: “para exemplificar, acreditas, mesmo, que alguém poderia conceder-te que a memória atual de uma impressão (marca), passada seja, como impressão, igual à que passou e não mais existe?-(166, b) (PLATÃO, 2001, 71).

Para Ricouer essa pergunta socrática é astuciosa e tem a pretensão de atrair “toda problemática para aquilo que nos parecerá uma cilada, isto é, o recurso à categoria de similitude para recorrer o enigma da presença do ausente, enigma comum à imaginação e à memória” (RICOUER, 2007, p. 28). A astúcia dessa pergunta consiste em que a categoria de similitude não diferencia imaginação de memória, pois “Protágoras tentou confinar a aporia autêntica da lembrança, ou seja, da presença do ausente, na erística do não saber (presente) do saber (passado)” (RICOUER, 2007, p. 28). Ainda de acordo com Ricouer “é para resolver esse paradoxo (**suspeitar de algo não conhecido com algo conhecido**), que Sócrates propõe a metáfora do pedaço de cera” (RICOUER, 2007, p. 28 [grifos nossos]).

Na metáfora do pedaço de cera a dádiva da mãe das musas, *Mnemosýne*, faz os homens lembrarem-se do visto, ouvido e pensado, como na narrativa poética grega, agora não mais mediada pelo poeta, e sim, impresso na alma de cada pessoa.

Sócrates: Suponhamos, agora, só para argumentar, que na alma há um cunho de cera; numas pessoas, maior; noutras, menos; nalguns casos, de cera limpa; noutros, com impurezas, ou mais dura ou úmida, conforme o tipo, senão mesmo de boa consistência, como é preciso que seja.

Diremos, pois, que se trata de uma dádiva de Mnemosýne, mãe das musas, e que sempre que queremos lembrar-nos de algo visto ou ouvido, ou ²mesmo pensado, calcamos a cera mole sobre nossas sensações ou pensamentos e nela gravamos em relevo, como se dá com sinetes dos anéis. Do modo que fica impresso, temos lembrança e conhecimento enquanto persiste a imagem; o que se apaga ou pôde ser impresso, esquecemos e ignoramos (191d-e) (PLATÃO, 2001, p. 110).

A metáfora do bloco de cera agrega dois novos problemas, o da memória por um ângulo e o do esquecimento por outro (RICOUER, 2007). Enquanto as imagens impressas persistirem, tem-se conhecimento, lembrança, memória; e as imagens que não foram impressas ou foram apagadas é esquecimento. Ou seja, para Sócrates “quando se tem a sensação do selo de um de vós, faltando a do outro, e se aplica à sensação presente o selo ou marca da ausente, em semelhantes casos o pensamento erra” (194, a) (PLATÃO, 2001, 114). O pensamento passa a oscilar, não reconhece mais a si e muito menos o outro.

A tese socrática do bloco de cera fundamenta-se na existência e nas variações das marcas da cera “numas pessoas, maior; noutras, menos; nalguns casos, de cera limpa; noutros, com impurezas, ou mais dura ou úmida, conforme o tipo, senão mesmo de boa consistência” (Platão, 2001, p. 110). A existência e variações pelo que passa a memória, acontece de acordo com a intensidade com que é marcada e pelo tipo de consistência da cera. Assim, a impressão daquilo que se conhece e daquilo de que se lembra é conhecimento e não mera opinião.

Seguindo a linha apresentada por Ricouer, a problemática da *eikon* (imagem) socrática, “desenvolvida em *O Sofista*, vem exatamente em auxílio do enigma presença da ausência concentrada nas anotações do *Teeteto*”, considerando que, “o que está em jogo é o estatuto do momento da rememoração, tratada como

² Na nota introdutória do *Teeteto* (diálogos de Platão) o filósofo paraense Benedito Nunes ressalta que: “a primeira definição do Teeteto, segundo a qual o conhecimento não é mais do que *sensação* (151,e), deriva da tese de Protágoras (o homem como medida de si todas as coisas), então vinculada por Sócrates à doutrina da mobilidade universal, cujas consequências, discutidas e examinadas até o extremo limite das aporias a que o relativismo absoluto conduz, levam os interlocutores a admitir que, nada sendo idêntico e estável, as coisas se reduzem a um conjunto de correlações” (NUNES, 2001, p. 23).

reconhecimento de impressão. A possibilidade da falsidade está inscrita nesse paradoxo”, segundo o filósofo (RICOUER, 2007, p. 30).

Ricouer (2007) apresenta em sua pesquisa o “texto chave”, em *O Sofista*, “no qual Platão distingue, na ordem da imitação/semelhanças, a veracidade do engano (234 e seg)” (RICOUER, 2007, p. 30). Um dos pontos em comum no diálogo travado entre *Teeteto* e o *Estrangeiro* é que “o sofista – sempre ele – é principalmente um imitador do ser e da verdade, alguém que fabrica ‘imitações’ (*minemata*) e ‘homônimos’ (homonuma) dos seres (234b)” (RICOUER, 2007, p. 30). Continuando sua análise Ricouer observa que “É nesse quadro imposto que Platão pratica seu método favorito de *divisão*”. O processo de divisão em Platão, no diálogo entre *Teeteto* e o *Estrangeiro*, se distingue em “duas classes na arte de fazer imagens: a da cópia e a do simulacro” (PLATÃO, 2003, p. 51).

Na perspectiva de Ricouer nesse diálogo “de um lado, temos a *tekhne eikastike* (“arte de copiar, [...] “de outro lado, temos o simulacro, a que Platão atribuiu o termo *phantasma*. Logo, *eikōn* é oposto de a *phantasma*, e a arte “eicástica”, à arte “fantástica” (RICOUER, 2007, p. 31). Ricouer considerou ser possível determinar essa aporias entre memória e imagem (*eikon*), de duas maneiras:

A primeira maneira diz respeito à ausência (observada de passagem) de referência expressa à marca distintiva da memória, isto é, à anterioridade das “marcas” das *semeia*, nas quais se significam afeições do corpo e da alma às quais a lembrança está ligada. A segunda dificuldade diz respeito ao tipo de relação que existe com a *eikon* e a marca primeira, como está esboçado no âmbito das artes imitação (RICOUER, 2007, p. 31).

Essa distinção para Ricouer (2007), da marca distintiva da memória se constitui na afeição do corpo e da alma ligando-se à lembrança; enquanto a *eikon* (imagem) significa a arte das imitações, pode-se considerar como o começo de um reconhecimento pleno da problemática platônica do caráter verificativo da memória e, por antecipação da história. Para provar que existe um discurso verdadeiro é necessário contestar o discurso imitativo falso. Para isso, “resta a questão de saber se a problemática da similitude não constitui um obstáculo dirimente ao reconhecimento dos traços específicos que distinguem a memória da imaginação” (RICOUER, 2007, p. 32). A elaboração, uma espécie de “fenomenologia da

confusão” socrática, poderia deixar dúvida se “a relação com o passado ser apenas uma variedade de *minêsis/representação*”? Confusão que acompanhará a tese platônica - se a dúvida tiver fundamento.

Na tradição platônica o impasse está posto quando no *Teeteto* observamos a suposição que associa o exame da *eikōn*, à marca primeira (*semeia*), semelhante à impressão de um sinete de cera que impregna na alma. De acordo com Ricouer (2007, p. 32), “a suposição, presumidamente, deve permitir resolver o enigma da confusão ou mal-entendido, sem esquecer o da persistência das marcas, ou, ainda, o de seu apagamento no caso do esquecimento”.

A concepção platônica da memória, da “representação presente de uma coisa ausente” fundamenta-se no peso que a marca carrega, à dádiva da memória (*Anamnêsis*), recordação. “Assim, a suposta ligação ente *eikōn* e impressão é tida como mais primitiva do que a relação de semelhança com a qual opera a arte mimética”. Poder-se-ia dizer que, “há mimética verídica ou mentirosa porque há, entre a *eikōn* e impressão, uma dialética de acomodação, de harmonização, de *ajustamento* que pode ser bem-sucedida ou fracassar” (RICOUER, 2007, p. 32).

No mito do *Fedro* (obra que narra a invenção da escrita), Platão demarcará a divisão entre a marca primeira, inscrição na alma (marca da cera) o *Logos*, das marcas “exteriores” “do discurso escrito”. A impressão da marca na alma causa afecção que pode ser sentida, “na medida em que é a alma que recebe a impressão” (RICOUER, 2007, p. 33). No diálogo socrático “a cera que se tem na alma é profunda e abundante, branda e suficientemente amassada, tudo o que transmite pelo canal das sensações vai gravar-se no coração da alma, (Sócrates, 194c)” (PLATÃO, 2001, p. 115). Ao ponto do encontro da memória com as sensações e a reflexões (*pathemata*), provocarem “uma opinião verdadeira e discurso verdadeiro”, (RICOUER, 2007), se a reflexão escreve coisas verdadeiras, e o contrário se escreve coisas falsas.

Se a memória é como um escrevente, que escreve na alma opiniões verdadeiras e falsas, a partir de uma reflexão (*pathema*), existe na alma também “um pintor (*zōgraphos*), que vem depois do escrevente e desenha (*graphei*) na alma as imagens que correspondem às palavras” (FILEBO, (39, a) apud RICOUER, 2007, p. 33). Tudo isso, acontece na análise de Ricouer, devido “a uma separação operada entre, de um lado, as opiniões e os discursos que acompanham a

sensação e, de outro, as imagens das coisas assim pensadas e formuladas (RICOEUR, 2007, p. 33)". O discurso da inscrição da marca de cera na alma (Diálogos de Platão), em oposição às marcas externas que instituem os discursos escritos (no mito do *Fedro*), pertinentes à memória, suscita em Ricouer a questão da impressão-afecção na alma. Existe diferença na impressão-afecção da marca, com as impressões que são de interesse e domínio das neurociências nos dias atuais, a impressão corporal, cerebral, cortical?

Ricouer (2007) apresenta três ideias de rastros que indicam essa diferença: "rastro escrito num suporte material, impressão-afecção "na alma", impressão corporal, cerebral, cortical" (RICOEUR, 2007, p. 34). Para o pesquisador o discurso da impressão na alma não se sustenta, quando relacionado com essas três dimensões "entre impressão cerebral e impressão vivida, entre conservação-estocagem e perseverança da afecção inicial" (RICOEUR, 2007, p. 34).

Na abordagem filosófica de Gagnebin (2005), na tradição filosófica de Platão, especialmente no *Fedro – discurso sobre retórica*, há em andamento o processo de aniquilamento da narrativa. "O *Fedro*, trata justamente da **justeza** dos **amores** e da **justiça** dos discursos" (GAGNEBIN, 2005, p. 47). Desses três temas apresentados por Gagnebin, no *Fedro*, o tema da justiça dos discursos cabe nesta análise, considerando que em Platão, *Eros* e *Logos* estão intimamente ligados pelo movimento da busca à trama do diálogo (GAGNEBIN, 2005).

A crítica de Platão com relação à linguagem escrita, é que esta nova forma de linguagem pode levar os homens a esquecerem a narrativa da comunicabilidade. Na leitura de Gagnebin "a crítica platônica da escrita não apontaria, portanto, para a existência de doutrinas que Platão teria se recusado a transmitir em sua obra, mas chamaria mais atenção para o fato que existem limites internos à comunicabilidade" (GAGNEBIN, 2005, p. 51). A oposição de Platão, não se refere "à escrita enquanto técnica", sua resistência é quanto "aos deslocamentos socioculturais que a difusão do texto escrito provoca em relação à tradição e à memória coletiva" (GAGNEBIN, 2005, p. 51). Sua argumentação encontra amparo na tradição arcaica, quando o poeta era o oráculo das musas e assegurava ao povo sua tradição indentitária. Platão pensava que o deslocamento e a difusão da escrita provocariam a "democratização e sua dessacralização isto é (...), a banalização até a perversão da

atividade do lembrar. Mnemosýne retira-se e deixa lugar à infidelidade exangue do rastro escrito” (GAGNEBIN, 2005, p. 51).

Para referir-se a morte da escrita, Platão, no *Fedro*, descreve o encontro entre o semideus *Thorh* (inventor dos cálculos, dos números, da geometria e da astronomia), e o monarca egípcio *Tamuz*. Na narrativa socrática, *Thorh* apresenta todas as suas artes para o monarca, considerando que todos os egípcios deveriam conhecê-las, após receber censuras e elogios, apresenta a “invenção da escrita”, para tornar os egípcios mais sábios. Assim, Platão apresenta o diálogo travado entre o rei *Tamuz* e o inventor *Thorh*. Vale-se da narrativa mítica para sustentar a narrativa filosófica.

Exclamou *Thorh*: Eis, oh Rei, uma arte que tornará os egípcios mais sábios e os ajudará a fortalecer a memória, pois com a escrita descobri o remédio para a memória. - Oh, *Thorh*, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte outra é julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! (...) Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que sabendo escrever, deixaram de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força motivo exteriores, por meio de sinais, e não dos assuntos por si mesmo. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração (PLATÃO, 2000, p. 121).

Para Platão, o surgimento da escrita na sua época representava a morte, o esvaziamento da memória. O rei *Tamuz* sentencia a invenção de *Thorh*, dizendo: “não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração”. A relutância de Platão com respeito à retórica (falar), em oposição ao discurso escrito, significava que o nascimento da escrita representaria a morte da retórica – a morte da memória. Gagnebin (2005) considera que do mesmo modo que a memória oral se desmorona, face ao estabelecimento definitivo da escrita, no *Fedro*, o espírito do capitalismo estava abolindo lenta e progressivamente a verdadeira narração na concepção benjaminiana:

Essa experiência está ligada a uma tradição viva e coletiva, característica das comunidades em que os indivíduos não estão separados pela divisão capitalista do trabalho, mas onde sua organização coletiva reforça a vinculação consciente a um passado comum, permanentemente vivo nos relatos dos narradores (GAGNEBIN, 1982, p. 67-68).

O discurso da memória em Platão deixou de herança o debate dicotômico relacionado ao corpo e a alma – materialismo e empirismo (RICOUER, 2007).

1.2.2 Narrativa da memória em Aristóteles

No tratado “*De memoria et reminiscencia*” (coletânea de nove pequenos tratados), o filósofo Aristóteles apresentou-o com o título duplo “para distinguir não a persistência da lembrança em relação à sua recordação, mas sua simples presença no espírito, em relação à recordação enquanto busca” (RICOUER, 2007, p. 34). O que distingue a memória da recordação é sua característica de afecção (*pathos*). Nesse sentido, Ricouer se apropria da afirmação aristotélica “a memória é do passado”, para contrapor-se ao pensamento platônico das aporias entre memória e imagem (*eikon*). Esta nova afirmação apresenta uma nova vertente para compreender a memória, já que “a memória tem por objeto o passado”, ela está intimamente ligada as experiências temporais. Aspecto que a narrativa platônica não aborda, a memória no tempo, o que faz com que memória e imaginação sejam confundidas. Assim segundo Ricouer:

A primeira questão que se apresenta é da “coisa” lembrada; é nessa ocasião que é pronunciada a frase chave que acompanha toda minha pesquisa: “A memória é do passado” [...] É o contraste com o futuro da conjectura e de espera e com o presente da sensação (ou percepção) que impõe essa característica primordial. E é sob a autoridade da linguagem comum “ninguém diria... mas dir-se-ia que (...)” que é feita a distinção. Mas fortemente ainda: é “na alma” que se diz ter anteriormente (*proteron*) ouvido, sentido, pensado alguma coisa [...] (RICOUER, 2007, p. 35).

A memória em Aristóteles tem conexão com a imagem no tempo, característica da percepção humana. Esse aspecto do tempo é primordial para compreender a memória e sua relação com a recordação. Recordar o passado é dar sentido ao presente, suporte identitário às pessoas e perpetuar a história. Evocar do passado o que não estava presente no cotidiano consiste em tornar o objeto passado novamente presente, embora fragmentado.

Lembrança e recordação constituem, por esse princípio, a memória em Aristóteles. Nesse aspecto para Ricoeur, a memória apresenta sua primeira aporia quando os gregos nominaram dois termos *mnèmè*, memória e *anamnèsis* – reminiscência, para determinar o que é ter uma lembrança e ir em busca dessa lembrança (recordação). Assim, “a lembrança como aparecendo, passivamente no limite, a ponto de caracterizar sua vinda ao espírito de afeição – *pathos* –, de outro lado, a lembrança como objeto de uma busca geralmente denominada recordação, *recollection*” (RICOUER, 2007, p. 24). Os termos *mnèmè* e *anamnèsis* remetem lembrar a passividade da afecção da alma, e recordar a atividade ativa de ir em busca da imagem lembrada, “lembrar-se é ter uma lembrança ou ir em busca de uma lembrança” (RICOUER, 2007, p. 24).

Esse aspecto da “abordagem cognitiva e da abordagem pragmática” da descrição da memória – ter e ir em busca de –, “tem uma incidência maior sobre a pretensão da memória à fidelidade em relação ao passado” (RICOUER, 2007, p. 24). Pretensão que define o estatuto verificativo da memória, lembrar, recordar o que reside na memória é perceber no tempo o movimento da vida, a existência humana.

Para Aristóteles, na *Metafísica* (Livro I), o desejo de conhecer é intrínseco e natural ao ser humano, sendo este aforismo uma afirmação consagrada na tradição da filosofia antiga. É essa inclinação natural que nos permite querer saber o porquê das coisas, a verdade. Na concepção de Aristóteles existem diversas formas de conhecimentos: sensação, memória, experiência, arte e ciência.

A sensação é próprio de todo animal percipiente, inclusive os “irracionais”, para os quais o mundo e a realidade concreta à sua volta são puramente perceptíveis. Os animais irracionais, contudo, não possuem capacidade de apreender os objetos e a natureza como os homens as compreendem. A sensação no homem gera a memória de coisas, “nesse aspecto, os seres humanos partilham a simples memória com certos animais, mas nem todos dispõem da “sensação (percepção) (*aisthesis*) do tempo” (RICOUER, 2007, p. 35)”. A memória permite guardar a sensação de um objeto ou acontecimento ao qual se pode regressar ou rememorar inúmeras vezes, “ora o antes e o depois existem no tempo (*em khronōsi*) (...)” (RICOUER, 2007, p. 35).

Conforme Aristóteles, a experiência – em grego *empeireia*, – são as afetações que o homem sofre por uma determinada realidade, permitindo-lhe representá-la e generalizá-la em outras situações semelhantes. No dizer de Aristóteles “a experiência é conhecimento dos singulares” (ARISTÓTELES, 1973 p. 212). A arte em Aristóteles é *techne* (técnica), o conhecimento necessário para saber fazer determinada atividade prática (artesão, marceneiro, artífice, etc.). A (*Episteme*) é conhecimento especulativo filosófico, não prático de ser ciência. Aristóteles (1973) afirmava que a “experiência quase se parece com a ciência e a arte” (ARISTÓTELES, 1973 p. 211). Porém, são distintos. A verdadeira ciência em Aristóteles (1973) é a que resulta do conhecimento teórico, especulativo, não prático.

Se Platão advogou o envolvimento da memória pela imaginação, seu discípulo defendeu a tese de que “a representação de uma coisa anteriormente percebida, adquirida ou apreendida, preconiza a inclusão da problemática da imagem da lembrança” (RICOUER, 2007, p. 27). O pensamento, portanto, em Aristóteles acontece por meio da imagem da lembrança que se tem e busca-se no passado.

Um dos pontos em comum na filosofia de Platão e Aristóteles é que a memória faz parte da episteme dos filósofos. Na pesquisa ricouerniana, outro ponto que “causa espanto é o fato de Aristóteles ter conservado para descrever a recordação, tal como funciona nas condições ordinárias da vida, uma das palavras-chave da filosofia de Platão (...), *anamnèsis*” (RICOUER, 2007, p. 39).

Ao conservar o termo *anamnèsis* (evocação), a mesma semântica dada pela verve platônica, teria o discípulo não rompido totalmente com o mestre? Ou permaneceria entre Platão e Aristóteles “um vínculo mais forte do que o da aporia em vias de resolução. Essa fidelidade à palavra *anamnèsis*, e “esse vínculo é o da fidelidade socrática no emprego de dois termos emblemáticos: “aprender” e “procurar”. Primeiro, é preciso ter “aprendido”, depois, penosamente “procurar”. Por causa de Sócrates, Aristóteles não pôde nem quis “esquecer” a *anamnèsis* de Platão” (RICOUER, 2007, p. 40). Uma demonstração pragmática de que o esquecimento envolve, às vezes, seletividade com respeito aos conteúdos a serem esquecidos ou revivescidos.

A problemática instaurada pelos filósofos Platão e Aristóteles sobre a questão da memória (ter ou ir em busca de uma lembrança), perpassou a tradição filosófica e continuou polemizando os discursos no campo da filosofia, da história, da psicologia, da teologia. Para Ricouer (2007), a polêmica persiste na discussão sobre as relações internas entre a memória individual e memória coletiva.

1.2.3 Narrativa da memória no cristianismo agostiniano

Analizamos anteriormente que a questão da memória foi amplamente difundida no Ocidente pelo pensamento grego mediante a tradição poética e filosófica. Poderíamos dizer que ao longo das tradições orais ou escritas, a memória foi entendida, compreendida e assumiu características de domínios próprios de cada época. Na Idade Média, a memória passou por grandes transformações, influenciada pelo cristianismo como religião imperial. O cristianismo foi herdeiro do judaísmo, que teve como premissa a recordação, a rememoração dos fatos do passado.

Do Antigo ao Novo Testamento, a ordenação semítica consistia em lembrar e jamais esquecer os feitos portentosos de *lahweh*. Para a filósofa Gagnebin (2014), na tradição judaica, “esse conceito de rememoração remete ao contexto bíblico e judaico da obrigação do povo de Israel de lembrar, de não esquecer, isto é, de rememorar e recordar seu cativo no Egito e sua libertação por *lahweh*” (GAGNEBIN, 2014, p.232). Tanto o regime patriarcal quanto a tradição do profetismo se detiveram em preservar a memória da ancestralidade.

Neste território marcadamente memorialístico, mas também de dissipação da memória, vale recuperar a figura icônica do profeta Jeremias, considerado o “profeta chorão”. Pertencente a essa tradição que torna vivaz o passado, o Livro de Lamentações quer fazer a marcação da memória face aos períodos críticos e de incerteza, como vivenciados pelas comunidades judaicas nos tempos de exílio. Temeroso pelo futuro incerto de sua comunidade hebraica, Jeremias descreve com pesar e sofrimento as narrativas das dores, e esperanças de sua comunidade. Sua palavra se pretende *farmaceia*: trazer à tona o bálsamo, o alento, a redenção

intervencionista de *lahweh* na história. Deus está encravado na história. Esteve no passado. Está no presente. E pode advir a qualquer tempo no futuro, com a parousia (do grego: vento, chegada, advento).

No exílio, tudo o que lhes resta é fazer a evocação das memórias de livramento pós-exílicas. Em formato de súplica, Jeremias invoca à memória as recordações dos atos libertários de *lahweh*: “quero trazer à memória o que pode me dar esperança” (LAMENTAÇÕES 3: 21). No caso de Jeremias, trazer à memória significa não rememorar imagens simplesmente de ruínas e tragédias, e, sim, daquelas capazes de promover esperança. No judaísmo antigo, memória e esperança se intercambiam. A característica da memória na tradição judaica é a da cultura do pacto. Trata-se da rememoração da aliança entre Deus e o seu povo. Tal pactuação, enraizada desde as culturas patriarcais das tradições abraâmicas, foi sedimentando, de geração a geração, a “cultura do não esquecimento”.

A religião judaica é antes de mais nada estruturada no culto da memória. Suas principais festas são rituais de rememoração da história (no Pessach, a leitura da Haggadah traz a história do êxodo com intuito de *transportar* as gerações posteriores àquele evento: no Purim, recorda-se a salvação dos judeus da perseguição de Haman; no casamento judaico, em um ato de luto, um copo quebrado para recordar, em meio à rememoração, a destruição do templo e a impossibilidade de reparo – o *tikkun* na tradição das místicas judaica – desta perda) (SELIGMANN-SILVA, 2003, pp. 53-54).

O tempo vivido e as experiências nas comunidades judaicas antigas eram rememorados oralmente na coletividade religiosa. As experiências dos adultos, no passado, são recuperadas no presente, até os acontecimentos dantescos e não comprovados cientificamente (o Sol parou; a travessia do Mar Vermelho, queda das Muralhas de Jericó, etc.). As sociedades antigas judaicas tinham necessidade de recuperar as experiências de sobrevivência para manter viva na memória a experiência de libertação dos ancestrais. A conclusão era extremamente simples em seus esquemas religiosos. Se *lahweh* agiu antes, no passado, pode novamente agora, sair em socorro do suplício de seu povo.

No Novo Testamento o livro de Lucas convoca os cristãos a nunca esquecerem. A memória central do livro lucano é o pedido de Jesus na última ceia quando partiu o pão e dividiu entre os doze discípulos e disse: “fazeis isto em

memória de mim” (LUCAS, 22. 19). Esses são apenas alguns parâmetros dentre tantos outros contidos nas passagens da Bíblia Sagrada. Preservar a memória dos ancestrais, para o judaísmo e cristianismo, é resguardar o passado e fortalecer o elo com o presente, para que as gerações presentes e futuras tenham conhecimento dos feitos memoriais, continuem crendo em *Iahweh* e difundam essa cultura memorialista, proveniente dessa tradição que privilegia e cultua a memória.

Na concepção do historiador francês Jacques Le Goff (1924-2014) em *História e Memória* (1990), a memória na tradição judeu-cristã é o reconhecimento de *Yahvêh*, é a memória que funda a identidade judaica “porque atos divinos de salvação situados no passado formam o conteúdo da fé e do objeto de culto, mas também porque o livro sagrado, por um lado, a tradição histórica, por outro, insistem, em alguns aspectos essenciais, na necessidade da lembrança como tarefa religiosa fundamental” (LE GOFF, 1990, p. 382).

Em conformidade a esse lastro esboçado pelo pensamento judeu-cristão, o filósofo-teólogo e escritor Agostinho (354-430 d.C.), no Livro X das *Confissões*, relacionou a memória ao tempo. A dimensão da memória abordada pelo teólogo é a que liga o homem ao Divino. Segundo essa premissa agostiniana, é dever da memória lembrar a existência de um Criador de onde derivam todas as pessoas e coisas existentes no universo. Por essa mesma razão, é fundamental esquadrihar a procedência dessa essência divina. O livro X das *Confissões*, aborda justamente o tema de que “é na memória que Deus é primeiramente buscado” (RICOEUR, 207, p. 109). Tese quase similar será defendida pelo filósofo e teólogo Anselmo, no *Proslogium*, no século XI: ora, se se pensa em Deus, é porque a ontologia divina tem consistência de existência em nosso aparelho psíquico. Se pensamos nele, é porque existe; do contrário não pensaríamos.

Deixando a controvérsia ontológica divina de Anselmo de lado, o filósofo-teólogo Agostinho discute a abrangência da memória, a memória é uma potência que compreende e apreende a natureza humana em todos os seus sentidos: percepção do passado e presente estão contidos no ato rememorativo: “a luz, as cores, e as formas dos corpos, através dos olhos, os diversos tipos de som através dos ouvidos, os vários odores através do nariz;” (AGOSTINHO, 1997, pp. 278-279). A memória é receptáculo de imagens e de sons. Imagens que foram capturadas pelo corpo, pelos sentidos, externos e internos como: “os sabores pela boca e

através da sensibilidade de todo o corpo, o que é duro ou mole, quente ou frio, liso ou áspero, pesado ou leve” (AGOSTINHO, 1997, pp. 278-279).

Para o bispo de Hipona, era possível representar, recordar as imagens, cheiros, odores, sabores, na escuridão e no silêncio, mesmo que estivessem ausentes, pois estavam guardadas na memória - “assim, posso recordar, conforme me agradam todas as outras coisas que são introduzidas e acumuladas pelos sentidos” (AGOSTINHO, 1997, p. 279). Na concepção filosófica de Agostinho, é possível à memória reconhecer, e fazer lembrar um alimento sua textura, o perfume de uma flor, “sem nada cheirar, distingo o perfume dos lírios do perfume das violetas, e sem nada provar nem tocar, mas apenas de memória, prefiro o mel ao nastro cozido, o macio ao áspero” (AGOSTINHO, 1997, p. 279).

O poder da memória é grandiloquente para o filósofo-teólogo Agostinho (1997), a ponto de termos lembranças daquilo que vemos, ouvimos, sentimos o cheiro e sabor, como o toque de uma pedra, uma dor, uma palavra, um cheiro, um sabor, um som. Além de abarcar todas essas sensações e percepções “essa mesma memória contém ainda os sentimentos da alma, não de modo como o espírito sente no momento em que se experimenta, mas de maneira diferente, de acordo com o poder da própria memória” (AGOSTINHO, 1997, p. 285).

O filósofo-teólogo Agostinho, também faz relação entre passado e memória seguindo a mesma linha de raciocínio platônica, a “representação presente de uma coisa ausente”, na tese do filósofo é a memória que guarda as coisas ausentes, é por meio da recordação que elas se tornam presentes. Em Agostinho as coisas só veem a lembrança “[...], enquanto suas imagens estão à disposição da minha memória [...]”. No entanto, se não tivesse sua imagem na memória, não me lembraria (...)” (AGOSTINHO, 1997, p.287). A memória “presentifica” o passado, atualiza-o, tornando-o presente, traz à tona fatos, história, acontecimentos que não estão mais presentes, e “quando narramos os acontecimentos passados, que são verdadeiros, nós os tiramos da memória” (AGOSTINHO, 1997, p.347).

O filósofo-teólogo Agostinho, (1997) tratou da dimensão da memória e também fez sua formulação relacionada à categoria “esquecimento”. Seu questionamento sobre esse tema consistia em saber: “mas o que é o esquecimento senão a privação da memória? E, como pode estar presente, para que o recorde, se quando está presente não posso recordar?” Conforme Agostinho (1997), a hipótese para essas

perguntas consiste que: “o que recordamos está guardado na memória, e se nos lembrássemos do esquecimento, não poderíamos nem mesmo reconhecer o que significa esta palavra ao ser pronunciada, e isto quer dizer que a memória retém o esquecimento” (AGOSTINHO, 1997, pp. 287-288), ou o esquecimento retém a memória?

No tópico 8 - *Maravilhas da memória*, Livro X, o filósofo-teólogo Agostinho poetiza sobre a memória – o grande palácio das memórias, em que reside o céu, a terra, o mar e todos os seus pormenores, com exceções das coisas que já foram esquecidas, o lugar de encontro de si mesmo, de recordar as ações já realizadas, onde também estavam todos os conhecimentos que recordava, por experiências próprias ou testemunhadas por outros (AGOSTINHO, 1997).

Em contrapartida, Agostinho (1997) finaliza o tópico 16 do Livro X *das Confissões – A memória se lembra do esquecimento*, suplicando a Deus para compreender a faculdade da memória: “Senhor, eu me atormento com este problema que está dentro de mim; para mim mesmo tornei-me terreno difícil e cansativa lavra (...). No entanto, nem sequer chego a compreender a faculdade da memória (...). Que deverei dizer se estou certo de lembrar-me do esquecimento” (AGOSTINHO, 1997, p. 288).

Intrigado com suas formulações acerca do esquecimento, sobretudo a compreensão da faculdade da memória, teorias que atormentavam o filósofo agostiniano a ponto de suplicar a Deus para obter compreensão destes “será que devemos concluir daí que o esquecimento não está presente na memória quando recordamos, mas apenas a sua imagem, pois, se ele mesmo estivesse presente, não nos faria recordar e sim esquecer?” (AGOSTINHO, 1997, p. 288). Agostinho (1997) conclui dizendo que apesar de inexplicável e incompreensível tinha uma certeza: “estou certo de que me lembro do esquecimento, isto é, daquilo que destrói em nós todas as lembranças” (AGOSTINHO 1997, p. 289). – O esquecimento.

1.2.4 Narrativa da memória na modernidade

No século XIX, a memória não necessitaria de poções mágicas e mitos e ritos antigos. As sociedades modernas ocidentais romperam com a narrativa poética e o

pensamento filosófico tradicional, esse novo contexto histórico possui uma racionalidade que é de domínio predominantemente acadêmico-científico e instrumental.

Em 1898, o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), publicou a obra *Matière et e Mèmoire*. Tese sobre a realidade do espírito e a realidade da matéria associando esses dois conceitos à memória e à percepção. A tese central parte da leitura do mundo apresentando a matéria como “o conjunto das imagens” e de “percepção da matéria”, refletindo como as imagens e a percepção atuam no mundo. Seus estudos reconhecem que “a memória, praticamente inseparável da percepção, intercala o passado no presente, condensa também, numa intuição única, momentos múltiplo da duração” (BERGSON, 2010, p. 77). O aprofundamento de suas análises o fez concluir que memória e percepção por serem quase que “inseparáveis”, “e assim, por sua dupla operação, faz com que de fato percebamos a matéria em nós, enquanto de direito a percebamos nela. Daí a importância capital do problema da memória” (BERGSON, 2010, p. 77).

Em *Memória e vida* (2006) – (textos reunidos por Gilles Deleuze (1925-1995), um dos temas recorrentes também nesta obra é o da duração e da memória. O pressuposto teórico bergsoniano é que a “duração é o progresso contínuo do passado que rói e incha à medida que avança. Uma vez que o passado cresce incessantemente, também se conserva indefinitivamente”. Nesse processo a memória, portanto, em Bergson, “não é faculdade de classificar recordações numa gaveta ou descrevê-las num registro (...)” (BERGSON, 2006, p. 47), neste caso, o passado se guarda por si mesmo.

Duração, para Bergson, deve ser compreendida também como uma dimensão específica do ser que tem uma continuidade (duração), um existir relacionados à memória, à consciência, à matéria. Logo, o *ser* está em constante mudança. Até porque, o filósofo acreditava na evolução do universo a partir da existência do *élan vital* – criador de todas as coisas.

A teoria de Bergson estabelece que duração como memória não é o processo que se volta ao passado como comumente se fala, o que ocorre é um estreitamento dialógico entre um passado que visita o presente, tornando-se percepção. O passado, “ele nos segue a todo instante: o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçada sobre o presente que a ele irá se

juntar, forçando a porta da consciência que gostaria de deixá-lo de fora” (BERGSON, 2006, p. 47).

Em *Matière et e Mèmoire* Bergson constatou a existência de duas formas de memória, e as distinguiu como memória hábito (memória superficial – prática e instrumental) e memória pura (memória profunda – é a consciência do passado). Para este filósofo, não são dicotômicas, uma não anula a outra. Para a compreensão dessas duas formas de memória, Bergson trouxe como exemplo o estudo de uma lição, “a lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito. Como hábito, ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço. Como hábito, ela exige inicialmente a decomposição, e depois a recomposição da ação total” (BERGSON, 2010, p. 86).

Assim, quando se aprende a lição pela aquisição de repetições diárias, ao estudar repetidas vezes até decorá-la, essa lembrança possui a característica de hábitos adquiridos pelo esforço da repetição, “como exercício habitual do corpo, enfim, ela armazenou-se num mecanismo que estimula por inteiro um impulso inicial, num sistema fechado de movimentos automáticos que se sucedem na mesma ordem e ocupam o mesmo tempo” (BERGSON, 2010, p. 86). A memória hábito faz parte do momento presente, assim como, caminhar, escrever, é uma memória vivida. (BERGSON, 2010).

Enquanto que a memória pura é quando essa mesma lição é aprendida pela conservação das lembranças de uma leitura específica, acontece sem ter que repetir-se massificadamente, não possui nenhuma característica do hábito. “Sua imagem imprimiu-se necessariamente de imediato na memória, [...] É como um acontecimento em minha vida; contém, por essência uma data, e não pode conseqüentemente repetir-se.” (BERGSON, 2010, 86). A leitura aprendida pela conservação da lembrança, não foi decorada, não precisou do esforço repetitivo da ação do corpo.

A memória “pura”, na conceituação bergsoniana, preserva o passado e resulta em experiência, não possui segunda intenção, seja de utilidade ou aplicação prática. A memória “pura” “(...) registraria sob a forma de imagens-lembranças, todos os acontecimentos de nossa vida cotidiana à medida que se desenrolam; ela não negligenciaria nenhum detalhe; atribuiria a cada fato, a cada gesto, seu lugar e sua data” (BERGSON, 2010, p.88).

Portanto, na concepção bergsoniana essas duas memórias são abstraídas dos acontecimentos e fatos da vida, e ficam guardados na consciência e se apresentam como lembrança aprendida e lembrança espontânea. (...) “a primeira é verdadeiramente orientada no sentido da natureza; a segunda, entregue a si mesma, iria antes no sentido contrário. A primeira, conquistada pelo esforço, permanece sob a dependência de nossa vontade; a segunda, completamente espontânea, é tanto volúvel em reproduzir quanto fiel em conservar (BERGSON, 2010. pp. 97)

A única tarefa da lembrança espontânea, segundo Bergson, em relação à lembrança aprendida, é revelar “as imagens daquilo que precedeu ou seguiu situações análogas à situação presente, a fim de esclarecer sua escolha: nisto consiste a associação de ideias” (BERGSON, 2010. pp. 97-98). Nesta acepção, o passado para Bergson, sobrevive nessas duas formas de memória que de uma maneira ou de outra produzem distintas experiências.

Esse reconhecimento da “utilização da experiência passada para a ação presente”, precisa ser realizado de duas maneiras. Em um momento “se fará pela ação própria, e pelo funcionamento completamente automático do mecanismo apropriado às circunstâncias”; em outro “implicará um trabalho do espírito, que irá buscar no passado, para se dirigi-las ao presente, as representações mais capazes de se inserirem na situação atual” (BERGSON, 2010, p. 84).

As investigações bergsonianas no campo da memória, o conduziram a concluir que “[...] ao mesmo tempo que nossa percepção atua e, por assim dizer, instantaneamente efetua essa divisão da matéria em objetos independentes, nossa memória solidifica em qualidades sensíveis o escoamento contínuo das coisas” (BERGSON, 2010, p. 247). Portanto, quando a memória concretiza o modo de ser o movimento contínuo das coisas “ela prolonga o passado no presente”.

Na tese bergsoniana, a função primeira da memória é “[...] evocar todas as percepções passadas análogas a uma percepção presente, recordar-nos o que precedeu e o que seguiu, sugerindo-nos assim a decisão mais útil. Mas não é tudo” (BERGSON, 2010, p. 266). Com efeito, a memória também é imagem do que acontece com o corpo e sua relação no mundo, aprendidas pela percepção que se tem da realidade. A percepção dos objetos presentes fazem que a lembrança

evoque o passado. Evocar as imagens exteriores e interiores que rodeiam o corpo e estão no corpo é lembrar as experiências guardadas na memória.

No capítulo três, mais especificamente, retomaremos às críticas pontuais referentes à teoria bergsoniana da memória.

1.2.5 Narrativa da memória à luz da Teoria Crítica da Sociedade

Nas primeiras décadas do século XX, na Alemanha em especial, surgiu um grupo de intelectuais marxistas ortodoxos, responsáveis em erigir um pensamento voltado à *teoria crítica da sociedade*. Conforme, o professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) Luiz Roberto Gomes, no artigo *Teoria Crítica da Educação* (2015), a *Teoria Crítica da Sociedade* “(...) está fundamentada em dois princípios da teoria social: o comportamento crítico e a orientação para a emancipação” (GOMES, 2015, p. 146). Tal esclarecimento, foi apresentado pelo filósofo e sociólogo alemão Max Horkheimer, no artigo *Teoria tradicional e teoria crítica* (1937).

O grupo de intelectuais marxistas fundaram a denominada *Escola de Frankfurt*, e organizaram o *Instituto de Pesquisa Social*. Os pensadores que compuseram a escola naquele contexto foram: Max Horkheimer, coordenou a escola de 1930 até 1967; Theodor Adorno, dirigiu o instituto de 1967 até 1969; Herbert Marcuse; Walter Benjamin, bolsista do Instituto de 1933-1940 e Jünger Habermas, este último está vivo. O propósito do grupo era debater temas voltados à filosofia, à sociologia, ao autoritarismo, ao totalitarismo, à família, à cultura de massa, a liberdade, ao papel da ciência, ao progresso, à barbárie, à educação, à emancipação, à formação e semiformação, à memória, à experiência formativa.

Os pensadores da Escola de Frankfurt, fundamentados nos princípios da *teoria social* “... cada um à sua maneira, e a partir de objetos de pesquisa específicos, desenvolveram uma série de estudos críticos com a elaboração própria de conceitos, o que lhes confere um sentido epistemológico e social peculiar” (GOMES, 2015, p. 146).

Uma das críticas elaborada pelos frankfurtianos, mais precisamente as de Adorno e Horkheimer (1985), baseou-se no aprofundamento do tema do esclarecimento (*Aufklärung*) moderno. O conceito de esclarecimento, propalado pela filosofia das luzes, foi traduzido e proclamado pela filosofia kantiana como *Sapere Aude* (ouse saber). Kant definiu o termo Esclarecimento (*Aufklärung*), num texto intitulado “Sobre a pergunta *O que é Esclarecimento*”, “como um processo de emancipação intelectual e individual resultante, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 7). Esse processo, segundo a lógica emancipatória kantiana, levaria à autonomia – *Sapere Aude* (ouse saber). No entanto, “(...), de um outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes etc.)” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 7). Este segundo processo conduziria à heteronomia, os sujeitos do conhecimento estariam subordinados às vontades de outras pessoas.

O filósofo Theodor Adorno (1903-1969) na antologia de escritos em *Educação e emancipação* (1995) aborda vários textos como: *O que significa elaborar o passado*; *Educação após Auschwitz*; *Educação – para quê? A educação contra a barbárie*; *Educação e emancipação* “entre outros”. Esses temas nos instigam a refletir qual papel a educação deve desempenhar para si, para a outro em um contexto que a educação se tornou mercadoria? Que práticas de ensino devem-se priorizar no processo ensino e aprendizagem? Qual a contribuição da tecnologia para o processo ensino e aprendizagem? Todos estes questionamentos acerca da educação foram levantados em conferências, palestras e debates radiofônicos nos anos de 1959 e 1969.

No tocante a esta tese, em que os esforços intelectuais se inclinam para o temário da memória, consideramos algumas passagens adornianas que contribuem para amplificação do repertório conceitual desta pesquisa. No texto *O que significa elaborar o passado* (1985a), Adorno atribui à memória o “dever de não esquecer” coisas e situações. O genocídio cometido pelo estado alemão nos campos de concentrações de *Auschwitz*, esse extermínio estava, segundo Adorno, sob ameaça do esquecimento (*Vergessen*). O filósofo frankfurtiano percebia essa ameaça em alguns grupos da sociedade alemã, uma ameaça visível de esquecimento

(*Vergessen*). Ameaça que “pretende encerrar a questão do passado, se possível inclusive riscando da memória” (ADORNO, 1995a, p. 29).

Todos conhecemos a disposição atual em negar ou minimizar o ocorrido – por mais difícil que seja compreender que existem pessoas que não se envergonham de usar um argumento como o de que teriam sido assassinados apenas cinco milhões de judeus e não seis. Além disto, também é irracional a contabilidade da culpa, como se as mortes de Dresden compensassem as de Auschwitz (ADORNO, 1995a, p. 31).

Como discorreu Adorno, o argumento de que cinco milhões de vidas - e não seis milhões - justificasse as atrocidades praticadas contra à vida humana bastasse para minimizar tamanha crueldade contra os povos. Minimizar ou irreleva números, dados do passado, quantitativa e estatisticamente, jamais poderia apagar todos os acontecimentos praticados contra uma pessoa, povo ou nação. Como se pudesse encerrar o sofrimento no mais profundo abismo, ou recalá-lo. A barbárie contra uma pessoa apenas equivale a barbarizar todas. De modo análogo, negar o passado é querer esquecer, reprimir, é minimizar a dor das milhares de vidas perdidas pelas atrocidades produzidas e infligidas pela barbárie das guerras.

Na análise de Adorno esse comportamento desumano, irracional de riscar o passado da memória nacional (mentalidade da sociedade burguesa) pode ser inconsciente ou não. Se por um lado, “O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência”. Por outro lado, “não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece vivo, o nazismo sobrevive e continuamos sem saber se o *faz* como fantasma daquilo que foi tão monstruoso a ponto de não sucumbir à própria morte” (ADORNO, 1995a, p. 29). O desejo de libertar-se do passado riscando-o da memória não é suficiente para apagar as lembranças dolorosas, os traumas.

Na análise adorniana esse processo de desmemorar estava vinculado aos princípios burgueses de progresso, “a sociedade burguesa encontra-se subordinada de um modo universal à lei da troca, do ‘igual por igual’ de cálculos que, por darem certo, não deixam resto algum” (ADORNO, 1995a, pp. 32-33). Essa subordinação à lei da troca estava vinculada à essência atemporal. Conquanto, a sociedade

burguesa liquida a experiência coletiva, passada, e, ao fazer assim, liquida também a própria memória, a lembrança de povos e tradições. De igual modo, a racionalidade progressiva inutiliza junto com os afazeres artesanais categorias como da aprendizagem, ou seja, a lei objetiva de todas as coisas é o desenvolvimento.

O que é o mesmo que dizer que a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em desenvolvimento, como se fosse uma espécie de resto tradicional, do mesmo modo como a racionalidade progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo da aquisição da experiência do ofício. Quando a humanidade se aliena da memória, esgotando-se sem fôlego da adaptação ao existente, nisto reflete-se uma lei objetiva de desenvolvimento (ADORNO, 1995a, p. 33).

Para a cultura do Esquecimento (*Vergessen*), é fácil desdizer o passado, contradizê-lo. Basta negar que existiu. Porém, como explicar o inexplicável, esquecer o nazismo, o genocídio, o extermínio de tantas vidas? Adorno considerou que tal acontecimento poderia ser explicado muito mais por fatores sociais, econômicos, nacionalista de ordem subjetiva do que por fatores psicopatológicos. Apagar da memória seria, portanto, “mais um resultado da consciência vigilante” e não “fraqueza de consciente frente à superioridade dos processos inconscientes” (ADORNO, 1995a, p. 34).

Por ser tratar de uma ação consciente e não inconsciente, no texto *Educação após Auschwitz* (1995b), Adorno apresentou sua concepção de educação emancipadora. Suas palavras introdutórias foram: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” Portanto, “é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995b, p. 121). Ou seja, uma educação que se pensa crítica, só pode acontecer se estiver desatrelada dos domínios da ideologia dominante e mercantilista, que tende a esquecer e apequenar. Por semelhante modo, a teoria da memória e da experiência é tema central na filosofia do filósofo-ensaísta frankfurtiano Walter Benjamin, que foi bolsista do Instituto de Pesquisa Social, dirigido por Horkheimer, de 1935 até sua morte em 1940.

No Brasil, localizadamente, o pensamento desses representantes da teoria crítica da sociedade é estudado por vários grupos de pesquisa em diferentes universidades públicas e privadas. Os grupos de pesquisa consideram que esses intelectuais têm muito a contribuir com a questão educação/formação nos dias atuais. Seus ideais de educação são voltados para uma formação (bildung) mais humana em todas as dimensões, sejam elas políticas, éticas, sociais.

Na abordagem filosófica do professor e pesquisador da Teoria Crítica Bruno Pucci, no artigo *Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na dialética do esclarecimento*, faz referência a Walter Benjamin que “teve vários de seus textos importantes publicados pela Revista do Instituto” frankfurtiano (PUCCI, 1996/97, p. 1).

Conforme Pucci (1996/97), Benjamin, nessa época, “articulava sua filosofia em duas direções paradoxais”, no filósofo Kant encontrava suporte teórico para trabalhar “uma teoria cognitiva que pudesse dar conta da experiência filosófica bem como da experiência místico-religiosa”. Essa sua postura recebia a influência do amigo, pensador-teólogo judeu Gerard Scholem; e por outro lado “pela amizade e constante presença de Brecht, ampliava seus conhecimentos sobre o marxismo” (PUCCI, 1996/97, p. 1).

Adorno (1992) no aforismo 98 da *Minima Moralia* (escritos datados entre 1944 e 1947) intitulado *Testemunho*, reconhece que:

Os escritos de Benjamin são uma tentativa de tornar filosoficamente fecundo, por meio das focagens sempre novas, o não determinado pelas grandes intenções. O seu testemunho consiste na tarefa de não deixar que tal tentativa se fique apenas por estranhas imagens enigmáticas do pensamento e, mediante o conceito, de revelar o desprovido de intenção: na intimação a pensar de forma ao mesmo tempo dialéctica e não dialéctica (ADORNO, 1992, p. 144).

Na concepção do pensador marxista brasileiro radicado na França Michael Lowy (2005), Benjamin “era ele, antes de tudo, um crítico literário, ‘um homem de letra’ (...). Na verdade, como Gershon Scholem, acredito que ele era um filósofo, mesmo quando escrevia sobre arte e literatura” (LOWY, 2005, p. 13). Ainda de acordo com Lowy, apesar das obras de Benjamin carregarem a marca de fragmentos inacabados e de conteúdo hermético e comumente anacrônico, contudo,

elas são atuais, pois ocupam, de forma singular e realmente única, o cenário intelectual e político do século XX (LOWY, 2005).

Benjamin nos seus escritos *Sobre o conceito da História* (será analisado mais à frente neste trabalho) escreveu na tese VI, sobre articular o passado. No seu entendimento, articular o passado seria uma formação contra o esquecimento. Seria uma formação do lembrar. Consistiria na possibilidade de a história materialista apropriar-se de uma lembrança de uma imagem para revelar as vozes ocultadas que correm perigo nesta e outras histórias.

Em Benjamin é preciso “articular o passado” para não o esquecer. Para lembrá-lo. Para dar voz aos esquecidos. Em Theodor Adorno (1995a) é preciso “elaborar o passado”. A elaboração do passado é esclarecimento contra o esquecimento, entendendo que o esquecimento é a impossibilidade de narrar, compartilhar experiências humanas. “A elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e, por esta via, também o seu eu” (ADORNO, 1995a, p. 48). Articular, elaborar não tem sentido de antagônico, apenas posições diferentes de pensar.

Na percepção de Adorno (1995a), a elaboração do passado como conhecimento deveria “agir” na consciência na mesma proporção que “os truques de propaganda atingem de maneira certa aquelas disposições psicológicas”, (1995a, p. 48). Ainda assim, segundo ele, “o passado só estará plenamente elaborado no instante que estiverem eliminadas as causas do que passou. O encantamento do passado pôde manter-se até hoje unicamente porque continuam existindo as suas causas” (ADORNO, 1995, p. 49), do contrário, o passado se mantém e o presente corre perigo.

Com respeito ao esquecimento (*Vergessen*), Ricouer (2007) em sua fenomenologia da memória, considera que o passado é representado no plano da lembrança, da recordação, da memória refletida, à memória de si mesmo; o esquecimento por sua vez é uma ameaça aos rastros, aos objetivos da memória. Assim, o fazer da memória é lutar contra o esquecimento, é não esquecer, é lembrar, ainda que saibamos que esquecer faz parte desse processo tensionador – lembrar e esquecer (RICOUER, 2007).

Em Ricouer, como salientamos, o fenômeno esquecimento tem a mesma relevância da memória e da história, pois fazem referência ao passado. A memória

busca o passado na história, e o esquecimento é perda, dano, ameaça ao passado, “foi em consideração a esse sentido que decidi incluir, no título dessa obra, o esquecimento em pé de igualdade com a memória e a história” (RICOUER, 2007, p. 423).

Na análise ricouerniana, o esquecimento é ameaça à epistemologia da história e para a fenomenologia da memória. Enquanto a abordagem cognitiva revela a ambição da memória de representar fielmente o passado e a abordagem pragmática expõe os aspectos operatórios da memória; o esquecimento por sua vez convida a uma releitura das duas abordagens.

A aporia do esquecimento é justamente ameaçar a confiabilidade da lembrança e seus fenômenos mnemônicos da representação da memória, aspecto abordado por Ricouer na problemática do apagamento da marca, pensamento socrático. “De fato o que o esquecimento despertado nessa encruzilhada é a própria aporia que está na fonte do caráter problemático da representação do passado, a saber, a falta de confiabilidade da memória” (RICOUER, 2007, p. 425).

A temática da memória é recorrente também no século XX, nos escritos da educadora-cronista-folclorista-poeta Cecília Meireles, perpassando sua poesia, em busca de si e do outro na transitoriedade e temporalidade da vida. Afinal, “o passado não é tão passado porque dele nasce o presente com que se faz o futuro” (MEIRELES, 1933).

Nas várias dimensões do pensamento ceciliano residem: a poeta que transitava entre os vários estilos literários como simbolismo e o neossimbolismo do grupo da revista *Festa*; a pastora de nuvens escrevendo poemas líricos de renúncia e alta espiritualidade; a cronista voltada para a poetização do cotidiano; a viajante-autora de crônicas deslumbrantes, que se relacionou com diferentes pessoas e civilizações e que tinha “vício de gostar de gente” (AZEVEDO FILHO, 2001, XVII). Assim, descreveu o professor, ensaísta e filósofo brasileiro Leodegário Azevedo Filho (1927-2011) sobre Cecília Meireles, na apresentação do livro *Crônicas de educação* (2001, v.1).

A postura literária ceciliana perante a sociedade é em defesa da vida, da educação, da cultura. Poderíamos dizer que para Cecília Meireles articular o passado com o presente é pensar uma educação/formação mais humanizadora, libertadora, emancipadora. Se em Walter Benjamin a memória pode ser escavada “a

contrapelo”, como fundamenta na tese VII; em Cecília Meireles, a memória e a experiência formativa podem ser reveladas até mesmo na “paisagem do assoalho”, por estarem intimamente ligadas à passagem do tempo em conexão com os acontecimentos guardados no inconsciente.

Partindo dessas considerações, analisaremos nos capítulos dois e três desta pesquisa, outros aspectos da vida e obra de Meireles e Benjamin, que alargaram, em nossa análise, o papel preponderante e formativo da memória. Por ora, registra-se apenas essa breve descrição histórica das categorias memória e experiência formativa na tradição poética e filosófica, perpassando a modernidade, servindo de anteparo conceitual para analisar as categorias memória e experiência formativa na linguagem poética de Meireles, bem como para situarmos tais categorias na filosofia do filósofo frankfurtiano Benjamin, a fim de fundamentar a pesquisa no sentido de estabelecer os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, tal como abordaremos nos capítulos posteriores.

2 MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NA POESIA DE CECÍLIA MEIRELES

Cecília Benevides de Carvalho Meireles (1901–1964), natural da cidade de Rio Comprido, Rio de Janeiro (na época capital do Brasil), chegou ao mundo no dia sete de novembro de 1901(órfã de pai e irmãos). Filha de Carlos Alberto de Carvalho Meireles (funcionário do Banco do Brasil) e de Mathilde Benevides Meireles (descendente de família açoriana), professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, situado na época na Cidade do Rio de Janeiro.

O infortúnio da orfandade persegue Meireles desde a tenra infância, ao perder a mãe antes de completar três anos de idade. D. Jacinta Garcia Benevides (natural da Ilha dos Açores), sua avó materna, assume os seus cuidados maternos. Da avô D. Jacinta herdou o interesse pela cultura portuguesa, indiana e oriental.

Meireles estudou o primário na Escola Pública Municipal Estácio de Sá. Ao concluir esse período escolar, recebeu das mãos de Olavo Bilac, Inspetor Escolar, a Medalha de Ouro Olavo Bilac, pelo desempenho durante o período de estudos. Desde muito pequena adquiriu interesse pela leitura, sua mãe havia deixado muitos livros, segundo ela: “Desses velhos livros de família, as gramáticas, sobretudo a latina e a italiana, me seduziram. Assim também as partituras e livros de música” (MEIRELES, 1958/1991, p. 61).

2.1 Cecília Meireles educadora

Meireles, em sua última entrevista à revista *Manchete*³ – maio de 1964 (a entrevista consta em *Obra poética – 1958*), fez referência ao seu primeiro trabalho como professora do primário, enfatizando que quando terminou a Escola Normal, com 17 anos: “fui lecionar o primário, ainda com jeito de menina,” [...] Pois as

³ <https://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles>. Entrevista publicada na revista *Manchete*, edição 630, em 16 de maio de 1964.

crianças, vendo-me quase tão menina quanto elas, viraram todas para mim. Sempre gostei muito de ensinar”. Disse também: “fui professora de Licenciatura da Universidade do Distrito Federal” (LEITE, 2020, s/d). Como professora atuou em todos os níveis de educação do seu tempo: ensino primário, ensino médio e ensino superior.

Meireles aos 16 anos certificou-se (magistério) pela Escola Normal do Distrito Federal (conciliava aos estudos do magistério, os estudos de canto e violino) tornando-se educadora adjunta, lecionando para crianças. Sua postura como educadora foi em defesa da criança e sua infância. Para ela a criança sofre todos os tipos de afrontas oriundo dos preconceitos dos adultos.

No comentário à *Página de Educação* do jornal *Diário de Notícias* intitulado *A imaginação deslumbrada da infância* (1930) Meireles escreveu que nas crianças que ainda não foram afetadas pela “opressão dos preconceitos” dos adultos “(...) mora uma alma deslumbrada, enfrentando a vida como um grande espetáculo mágico, e elaborando, diante de cada coisa que contempla, o sonho silencioso das suas próprias interpretações” (MEIRELES, 1930, p.4). Chama a atenção neste comentário o fato de Cecília Meireles usar o conceito adorniano, “elaborar”, no sentido de interpretação, atribuir significado.

Nos anos 1920 (antes de completar 19 anos) Meireles foi designada para reger uma turma de desenho da Escola Normal do Distrito Federal, a convite de Fernando Nereo de Sampaio, professor de ensino médio da mesma escola. Conhecedora de que havia poucos livros didáticos para a escola primária, no ano de 1924 publicou *Criança, meu amor* (editora Anuário do Brasil). O livro foi adotado pela Diretoria de Ensino Geral de Instituição Pública. A fundamentação do material tem respaldo em princípios éticos das virtudes do amor e respeito à educação da criança.

Em 1929, Meireles concluiu sua tese *O espírito vitorioso*, com ênfase na formação do professor de literatura. A tese é uma análise crítica dos “(...) princípios da liberdade, da inteligência, de estímulo à observação, à experimentação, introduzidos pela Escola Moderna” (LÔBO, 2010, p. 16). Um dos pontos provocativos da tese foram duas indagações levantadas pela autora. A primeira refletia acerca do espírito vitorioso. Eis a primeira pergunta: “que passado queremos ser nós para esse que no presente, são apenas uma probabilidade futura?” A

segunda indagação norteia a escolha da autora na arte de conduzir o espírito da investigação: “tudo se encadeia nesta sucessão: instruir para educar, educar para viver e viver para quê?” (MEIRELES, 1929, p. 19). Esta indagação nos remete à pergunta de Adorno em *Educação e Emancipação: Educação – para que?* – pergunta feita anos depois da indagação cecilianiana: *viver para quê?*

Os questionamentos cecilianos demonstram que sua tese abrangia muito mais que a área da Literatura, abarcava História, Sociologia e Educação. Abrangiam de igual modo a formação humana. Podemos até conjecturar que abarcava aspectos psicanalíticos, pois na concepção de Cecília Meireles, sua pesquisa tratava dos problemas nos quais: “é o próprio homem, é a sua talvez única realidade, a realidade espiritual, interrogando a sua mesma razão de ser, uma constatação e um desconhecimento. Em uma necessidade angustiosa de uma reconciliação entre os dois” (MEIRELES, 1929, p. 18). Na sua análise, o homem é um ser em constante mudança, portanto não pode ser entendido somente por uma área de estudo, de pesquisa, de conhecimento.

Com a tese *Espírito Vitorioso*, no ano de 1930, Meireles participou de um concurso à Cátedra de Português de Literatura Vernácula, na *Escola Normal do Instituto de Educação*. Era a única mulher entre oito candidatos (três foram reprovados e três desistiram da vaga), a disputa ficou entre a professora Cecília Meireles e o advogado, poeta e escritor Clovis de Rego Monteiro, a classificação final foi definida por uma prova prática tendo Clovis, obtido a vaga.

Na época, o jornal *O Globo*, noticiou a penúltima etapa do concurso na primeira página com a seguinte nota “os examinadores, senhores Amoroso Lima e Antenor Nascente, concederam um ponto a mais ao sr. Clovis Monteiro, sendo que os senhores Coelho Neto e Nestor Victor deram a ambos a mesma nota” (*O Globo*, Rio de Janeiro, 23 ago. 1930).

Conforme a escritora Yolanda Lôbo (2010) acerca da trajetória educacional de Meireles, referindo-se as etapas dos concursos, esclarece: “os concursos para o cargo de professor catedrático que se realizaram no fim da década de 1920 e início da década de 1930 não só despertaram o interesse do público como provocaram intensa “polêmica” (LOBO, 2010, pp.17-18).

A discussão em torno do julgamento dos examinadores e dos critérios avaliativos fez com que a imprensa acompanhasse tudo de perto, pois “a controvérsia em torno do concurso persistiu durante e depois do concurso, muito

provavelmente por envolverem personagens (homens) conhecidos do mundo acadêmico-literário” (LOBO, 2010, p.18).

Um mês após ter sua tese rejeitada à vaga de Cátedra de Literatura Vernácula, Meireles, como responsável pela *Página de Educação* do jornal *Diário de Notícias* fez duras críticas à administração da *Escola Normal*. Segundo ela, os responsáveis sentiam-se ameaçados em abrigar no seu espaço “todos os adversários da *Escola Nova*, instituída pela mesma reforma que os criou”. Fez referência também a lisura do processo do concurso. Considerou que houve mais desorientação mal intencionada que orientação no concurso à vaga de Literatura “(...) em que os próprios examinadores, dos quais só um pertencia, aliás, à *Escola Normal*, deram as mais robustas provas de sua completa ignorância de pedagogia de qualquer espécie, (...)” (MEIRELES, 1930, p. 4). E, assim, Cecília Meireles se posicionava fazendo observações aos reformadores, aos governantes e demais autoridades de sua época.

Na abordagem de Lamego (1996) em *A Farpa na Lira*, Meireles, em sua postura como cidadã do mundo, defendeu as questões da educação libertária (defendida por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), a laicidade da escola sem distinção de sexo ou etnia, a democratização do acesso ao ensino como dever do estado, opondo-se ao projeto educacional da Revolução de 1930, que com os preceitos de “educar o país”, mantinha a velha prática paternalista e autoritária.

Meireles agregou à carreira de professora, a de poeta. À de poeta agregou a de jornalista-cronista. À de jornalista-cronista a de folclorista. No contexto de 1930 a 1934, escreveu diariamente crônicas, à *Página de Educação*, no jornal *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro. Também, em 1934, foi convidada pelo Secretariado de Propaganda, de Portugal, para ministrar conferências nas universidades de Lisboa e Coimbra, na ocasião divulgou aspectos da literatura brasileira.

Na seção *Crônicas de Educação*, do jornal *Diário de Notícias*, Meireles denunciou o descaso com a educação pública que deveria ser ofertada às crianças pobres, esquecidas; escreveu sobre suas ideias de educação livre e moderna; sobre a política nacional brasileira; o movimento revolucionário de 1930 (LAMEGO, 1996). Sua preocupação com a criança e sua infância a tornou grande divulgadora do movimento de renovação da *Escola Nova*.

A educadora-poeta-jornalista-cronista e folclorista militava em prol de mudanças na área da educação, pois a educação pública nacional para ela estava

obsoleta e estagnada. Ela apostava na *Escola Nova* como caminho para a transformação da realidade educacional em solo brasileiro. Para ela não bastava apenas repetir o lema de que a “criança é futuro cidadão, e que a escola é o vestíbulo da vida” (MEIRELES, 2001, p. 143), ela queria que a educação ofertada às crianças (de classes desfavorecidas) brasileiras fosse a mesma oferecida as de outros países, como Estados Unidos, Alemanha e França.

Como defensora da educação pública, Meireles acreditava que os poetas tinham muito a contribuir com o novo ideário educacional. No comentário na *Página de Educação*, intitulado *Os poetas como precursores do novo ideal educacional*, a jornalista redigiu o seguinte texto transcrito abaixo⁴:

“– A renovação educacional que vem operando em todas as partes do mundo não é um movimento superficial ou fictício.

Obedece, pelo contrário, a uma necessidade desde muito sentida. Suas raízes vêm de longe, e vêm daqueles que, insubmissos à fórmula e rotinas, soubessem amar de tal maneira o próximo que, sentindo a sua tortura sob a pressão da época, vibraram, emocionados, e construíram a esperança de uma libertação futura.

Desses precursores, ocupam naturalmente lugar mais destacados os poetas de todas as nacionalidades. Que não nos surpreendia isso. O que constitui, propriamente, a formação interior dos poetas é esse dom de viajar independente das realidades contingentes, buscando um estado de beleza geral que a sua intuição, mais aguda que a dos homens, percebe, registra, aprende.

Há, nos educadores de hoje, uma fibra essencial de poeta. Dir-se-ia que estes, depois de terem exercido a atividade dos seus sonhos (...), localizaram-nos agora neste mesmo mundo, e, em vez de criarem personagens imaginários, para darem corpo a sua aspiração, modelam no barro humano da vida cotidiana personagens reais, de glória autêntica, e de ação objetiva.

Na categoria desses precursores, adivinhadores do futuro, profetas da era atual, assoma o vulto impetuoso de Guerra Junqueiro, dardejando num verso o anátema contra a escola antiga.

⁴ Consta no anexo I do livro *A farpa na lira* de Valéria Lamego (1996).

“Páginas destas não se recitam nas escolas, arquivam-se cuidadosamente na memória, como documentos espontâneos, pontos de referência para pesquisas e reflexões” (Página de Educação, 18/06/1930).

E, por meio de suas crônicas jornalísticas, Meireles expôs seu pensamento ideológico, filosófico e educacional. Na condição de militante política, fez parte do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova 1932”. Os poetas no contexto de Meireles estavam engajados em implementar novo ideário educacional. Cecília Meireles une-se, então, a Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros poetas do assim denominado grupo Manifesto dos Pioneiros da Educação. Em março de 1932, assinaram conjuntamente o Manifesto.

Meireles, no mesmo ano em que Benjamin elabora o texto sobre *Infância em Berlim por volta de 1900*, mais precisamente no dia 30 de setembro de 1932, escreve a crônica *Vida e educação (Diário de Notícias, do Rio de Janeiro)*. Nela, traça sua descrição sobre a memória, acerca da experiência, destacando como os diferentes tipos humanos se comportam no decorrer dos acontecimentos históricos, marcado pela miserabilidade, frustração e desilusões de cada época. Ressalta, ainda nesta crônica, que nem o presente e tampouco o futuro são isentos desse processo. Conforme a autora, o sentido da educação é proporcionar aos homens, condições necessárias para a realização plena de si mesmo.

[...] A experiência do passado deixou-nos realmente, uma série inesquecível de exemplo, em que vemos os mais admiráveis tipos humanos surgindo dentre acontecimentos hostis, rodeados de todas as misérias, de todas as desilusões, de todos os obstáculos de tempos incompreensíveis e multidões cruéis. Nisso não variou o presente, nem será livre o futuro: uma estirpe de singulares poderes está sendo continuamente preparada entre as vicissitudes mais duras da vida; e o sangue das verdadeiras elites arrasta um sombrio peso de grandes fatalidades vencidas.

As facilidades medíocres, pelo contrário, costumam ambientar formas sem personalidades, que vingam pela generosidade que as cerca, sem esforço e sem energia, ignorando, elas mesmas, esse mérito de afirmar qualquer virtude mediante provas rigorosas, que, de tão absurdas, as vezes parecem a simples máscara de uma sumária condenação. Nessa ignorância vai, aliás, a sua maior infelicidade. A criatura humana é, senão definitivamente o “animal de rapina” que viu Oswald Spengler, o espírito de vitórias que está todos os dias vibrando a cada solicitação mais veemente. O destino da humanidade, ampliando e evidenciado o destino individual, revela essa inquietude sempre vencedora e sempre renovada que vem conduzindo as civilizações pelo tempo, como uma longa batalha que nunca se acabará de ganhar.

Temos um deslumbramento constante de heroicidade. Mesmo debaixo de certos requintes de silêncio, de renúncia, de desinteresse, é esta superação infinita que estamos sonhando. É este gozo de afirmar um poder enérgico,

inspirado, radioso, está espécie de coragem misteriosa de que se é capaz de dispor para a definição de uma atitude excelente. E afinal o sentido da educação é o prover o homem das forças que lhes sejam necessárias para a realização de si mesmo. [...] (MEIRELES, 2001, v. 1, p. 47).

Em 1934, Cecília organizou a primeira biblioteca infantil pública brasileira, sediada no Pavilhão Mourisco, no Botafogo, Rio de Janeiro. Foi a primeira do gênero. A biblioteca foi fechada em 19 de outubro de 1937, por ordem do presidente Getúlio Vargas (falaremos mais sobre essa biblioteca infantil no capítulo cinco da tese).

Após a fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, Meireles foi nomeada para ministrar Literatura Luso-Brasileira e, posteriormente Técnica e Crítica Literária e, outros cursos livres, entre os anos de 1936 a 1938.

Em 1936, escreveu também crônicas semanais para o Correio Paulista. Em 1937, publica *A Festa das Letras*, material pedagógico com objetivo de trabalhar poeticamente a alimentação infantil com as crianças. No período da década de 1930, as questões do folclore brasileiro passam a fazer parte dos ensaios e conferências (públicas no jornal *A manhã* nos anos 1942 a 1944) proferidas por ela. Gostava de colecionar objetos populares “coleção de bonecas, vários objetos dessa arte do povo” (LÔBO, 2010, p. 67).

Em 1954, Cecília discursou na inauguração da *Exposição de Artes e Técnica Populares*, no Pavilhão Ibirapuera, em São Paulo. Em seu discurso declara que o folclore é: “um retrato do homem”, portanto, “tem todas as expressões da humanidade” (MEIRELES, 1953, p. 7 [grifos nossos]). Descreveu a dualidade dos sentimentos que o evento provocava “como uma coisa antiquíssima e atual, efêmera e eterna, e confunde o que somos no que fomos, seríamos ou seremos, conforme o ponto de onde a contemplamos (MEIRELES, 1953, p. 7). A poeta foi sumidade em matéria de folclore, estando presente na instalação da Comissão Nacional de Folclore. Também, foi secretária do Primeiro Congresso Nacional do Folclore, no ano de 1951.

Em 1951, Meireles após reunir o material de várias conferências sobre os *Problemas da literatura infantil*, lança esse material como livro. O conteúdo é voltado para todos os envolvidos nesse assunto. Neste, material pedagógico questiona: “sobre o que se deve escrever para crianças, qual o conceito de livro infantil, (...), como se deve explorar o mundo infantil, como fazer lições com diversão

e bom gosto e o que a biblioteca representa na vida das crianças” (SILVA, 2009, p. 83).

Meireles contribuiu em várias áreas da educação em solo brasileiro. Na apresentação do livro *Crônicas de Educação* (2001, v.1), Leodergário A. de Azevedo Filho situa o pensamento e a ação de Meireles afirmando que: como educadora ela acreditava que a transformação do homem poderia contribuir para a reforma da sociedade, e não a reforma da sociedade para a transformação do homem.

Meireles como cidadã brasileira e do mundo engajada nas causas educacionais, culturais, sociais e outras, foi sócia honorária do Gabinete Português de Leitura, do Instituto Vasco da Gama – Rio de Janeiro. Doutora Honoris Causa, da Universidade de Delhi, da Índia. Grau de Oficial da Ordem do Mérito, do Chile – 1952. E sócia do Instituto Histórico de Minas Gerais. Em 1965, a Academia Brasileira de Letras concedeu a Meireles (*post-mortem*) o prêmio Machado de Assis, pelo conjunto de sua obra (MEIRELES, 1958/1991).

Meireles, por meio da escrita denunciativa, deu voz às crianças, aos esquecidos, aos silenciados, aos mortos. Com perspicácia e particularidade criticou o contexto político-social, os desmandos do governo autoritário de seu tempo, que poderia convergir para o fascismo. Um dos meios utilizados para se posicionar criticamente contra o sistema autoritário foi a *Página de Educação*. Como jornalista “Cecília Meireles exercitava a sua crítica social, com seu humor mordaz, e, através de suas reportagens, intervinha no debate educacional” (LAMEGO, 1996, pp. 34-35).

Após esses e outros escritos da década de 1920 e 1930, Cecília Meireles concluiu que o contexto histórico, social, político, ideológico estava empobrecido, e que não valia a pena continuar dialogando com os que banalizam e negligenciam a vida. E, mais uma vez volta-se com afinco à literatura poética, e, em 1938, começa a escrever seus primeiros rascunhos autobiográficos, intitulado: *Olhinhos de gato* (analisaremos esta obra nos capítulos quatro e cinco da tese).

Na concepção do professor de Literatura Brasileira, Alfredo Bosi no texto *O mito como resistência*: “a resposta ao ingrato presente é, na poesia mítica, a ressacralização da memória mais profunda da comunidade”. Logo, “a poesia trabalhará, então, a linguagem da infância recalcada, a metáfora do desejo, o texto do Inconsciente, a grafia do sonho” (1977, p. 141). Assim, o ingrato presente

ceciliano fez pulsar seu ser poético com veemência, assim como pulsa a vida em busca de sentido, em busca de memória.

Também, no ano de 1938, o livro de poemas *Viagem*, de Meireles foi premiado pela Academia Brasileira de Letras. No ano seguinte, a obra foi editada em Lisboa. De acordo com Damasceno (1967), a poética inscrita em “*Viagem* vale pela revelação definitiva de uma natureza artística em sua plenitude e de um estilo poético em seu ponto de perfeição” (Damasceno, 1967, p. 20). Com respeito à obra *Viagem*, será analisada nos próximos tópicos deste capítulo.

Estas são apenas algumas das contribuições literárias, educacionais, pedagógicas da autora, que dedicou parte da sua vida a escrever poética e criticamente para a educação, para as crianças e para os adultos.

2.2 Pensamento poético-filosófico

A característica de Meireles, pode-se dizer, que tratou de um perfil multifacetado, que comporta em sua identidade escriturística uma multiplicidade de gêneros literários. Sua literatura comporta poemas, livros didáticos, infantil, prosa, contos, crônicas jornalísticas. Aos 18 anos, apresentou à sociedade acadêmica e literária seu primeiro livro de poemas “*Espectros* (1919)”, o primeiro das muitas literaturas escritas ao longo de sua existência.

Na análise do escritor, professor universitário brasileiro Godofredo de Oliveira Neto, no prefácio do livro *Poesia Completa* (1997, v.4), “a maestria com que Cecília Meireles capta assim a realidade, reinventando-a liricamente, é reconhecida pelo conjunto da crítica brasileira e portuguesa. Para a maioria, de resto, ela está entre os maiores poetas da nossa língua” (Prefácio – *Poesia Completa* (v.4), p. XI). Portanto, é uma das pensadoras e literatas mais importantes, que mais contribuiu para a literatura brasileira.

Ainda, na análise de Neto (1997), no prefácio da *Poesia completa* (v.4) Cecília Meireles para regressar a um acontecimento memorial de sua existência busca na poesia o seu reencontro com “A fugacidade do tempo, a brevidade da vida, a incapacidade de mudança, a solidão, a insuficiência do amor, a pureza

original do mundo, o etéreo, a mística contemplação” todos esses “são temas e motivos de que autora se vale para regressar a um passado que só reencontrará se reinventá-lo, como busca em poemas (...)” (prefácio, p. XI).

Os estudos do tradutor, ensaísta e romancista brasileiro Darci Damasceno (1922-1988), em *O Mundo Contemplado* (1967), apresenta a dimensão da memória na lírica ceciliana, viva nos rastros da alma que atenta para as decepções do mundo: “a brevidade da vida; a insegurança do ser humano; a fragilidade das coisas; a inconstância da sorte e a ideia de que tudo é sonho, são temas que, direta e indiretamente, daquele decorrem” (DAMASCENO, 1967, p. 44). Na lírica ceciliana, como a vida é breve, o ser humano é instável, as coisas são fluidas, o sonho é passageiro, é preciso dar sentido à vida e ao seu constante movimento no mundo, isso pode ser feito pela memória que abriga lembranças e esquecimentos.

Todos estes aspectos descritos acima, fundamentalmente, são marcas da vida humana e que estão presentes nas imagens acolhidas na lírica da poeta. O fato das/de as coisas e dos seres serem efêmeros, fez com que Meireles escrevesse suas poesias a partir da memória e da experiência, consciente do momento presente-passado. Posto que na concepção de Damasceno “a consideração das coisas resulta na consciência de que a vida é fluxo constante e o tempo tudo corrói; a constatação da transitoriedade emerge como verme antecipador do podre que um dia há de ser o apetecível fruto da vida” (DAMASCENO, 1967, p. 41). O conhecimento de que tudo é transitoriedade se faz presente em todas as épocas literárias nas obras cecilianas.

O sentimento de transitoriedade atravessa a vida, e assinala as experiências de Cecília Meireles desde a infância. Nasceu órfã de pai, de irmãos e antes dos três anos perdeu a mãe. O sentimento de solidão e silêncio conduziu com leveza e sensibilidade à poesia. Em entrevista à revista *Manchete* em 03 de outubro de 1953 (parte da entrevista consta em *Obras Poéticas – 1958*) Cecília discorreu sobre sua origem: as desventuras, as tragédias da vida, a morte e sobre o sentimento de transitoriedade que fundamentou sua personalidade e sua formação profissional em diversas áreas do conhecimento:

Nasci aqui mesmo no Rio de Janeiro, três meses depois da morte de meu pai, e perdi minha mãe antes dos três anos. Essas e outras mortes ocorridas na família acarretaram muitos contratempos materiais, mas ao

mesmo tempo, me deram, desde pequenina, uma tal intimidade com a Morte que docilmente aprendi essas relações entre o Efêmero e o Eterno que para os outros constituem aprendizagem dolorosa, e por vezes, cheia de violência. Em toda vida, nunca me esforcei por ganhar, e nem me espantei por perder. A noção ou sentimento de transitoriedade de tudo e o fundamento mesmo da minha personalidade. Creio que tudo isso explica tudo quanto tenho feito, em Literatura, Jornalismo, Educação, e mesmo Folclore. Acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que outros se deixam arrastar. Mostra-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação – mas por uma contemplação poética, afetuosa e participante (MEIRELES, 1958/1991, p. 58).

Entendemos que neste relato recordatório, na citação acima, Meireles não teve a pretensão de fazer apologia ao sofrimento. Percebe-se que pretendeu despertar as pessoas do anestesiamiento que a perda e a ausência provocam no espírito humano. Na lírica ceciliana, bem como em sua biografia, a memória na maioria das vezes vem marcada pelo sentimento de perdas, ausência. E são exatamente essas perdas que por alguma razão (ou desrazão, sem explicação plausível) encontram-se fixadas em sua memória, relacionadas às suas experiências. Em Meireles observa-se a resiliência em suplantar as adversidades da vida e transpô-las.

Para Meireles, a morte está sempre encurralando a vida. Invariavelmente, a vida teima, consciente ou não, em fazer frente ao aniquilamento do ser. Paradoxalmente, a vida e a morte, deixam marcas tangíveis e invisíveis, sentenciando tudo ao efêmero, tal como descrito no poema *Retrato*:

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim tão calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
– Em que espelho ficou perdida

a minha face?
(MEIRELES, 2017, p. 250).

Na concepção Bosi⁵, na obra *Em Torno da Poesia de Cecília Meireles* (2001a), o que norteia a poesia de Meireles, nas obras *Viagem* (1939) e *Solombra* (1963) “é precisamente o sentimento de distância do eu lírico em relação ao mundo”. Nas considerações de Bosi, o “mundo” neste sentido, “se entende o fluxo das experiências vividas, tudo quanto foi visto, amado e sofrido: paisagens contempladas, entes queridos, situações de prazer ou dor” (BOSI, 2001a, pp. 13-14).

No conto *Tempo de Giroflê*, da obra *Giroflê, Giroflá* (1956), Cecília Meireles acentua que “a vida vai sendo levada para longe, como um livro, que tristes querubins contemplam, resignados” (MEIRELES, 2003b, p.8). O lugar para onde a vida é levada “as pálidas imagens ainda resistem” (MEIRELES, 2003b, p. 8), movendo-se dos seus lugares primitivos, apresentando as primeiras experiências no mundo.

Meireles tinha experiência com o mundo. Poderíamos dizer que de certo modo, isso a torna uma narradora na perspectiva de Benjamin, no ensaio *O narrador*. Ela viajou e conheceu várias culturas de diferentes países, como Índia, Itália, Portugal, México, Israel, Holanda. Em todas essas culturas teve experiências diversas que deixaram profundas marcas em sua vida, armazenadas na memória. Em sua última entrevista à revista *Manchete* (maio de 1964), relata as experiências de suas viagens:

Cada lugar aonde eu chego é uma surpresa e uma maneira diferente de ver os homens e coisas. Viajar para mim nunca foi turismo. Jamais tirei fotografia de país exótico. Viagem é alongamento de horizonte humano. Na Índia foi onde me senti mais dentro do meu mundo interior. As canções de Tagora, que tanta gente canta como folclore, tudo na Índia me dá uma sensação de levitar. Note que não visitei ali nem templos nem faquires. O impacto de Israel também foi muito forte. De um lado, aqueles homens construindo com entusiasmo e vibrações, um país em que brotam flores no deserto e cultura nas universidades. Por outro lado, aquela humanidade que vem à tona pelas escavações. Ver sair àqueles jarros, aqueles textos

⁵ Alfredo Bosi, faleceu quando estávamos construindo a tese, no dia 07 de abril de 2021, aos 84 anos.

sagrados, o mundo dos profetas. Pisar onde pisou Isaías, andar onde andou Jeremias... Visitar Nazaré, os lugares santos! A Holanda me fez desconfiar de que devo ter parentes antigos flamengos. Em Amsterdã passei quinze dias sem dormir. Dava-me impressão de que não estava num mundo de gente. Parecia que eu vivia dentro de gravuras. Quanto a Portugal, basta dizer que minha avó falava como Camões. Foi ela quem me chamou a atenção para a Índia, o Oriente: “Cata, cata que é viagem da Índia”, dizia ela, em linguagem náutica, creio, quando tinha pressa de algo, chá-da-índia, narrativas, passando, tudo me levava, ao mesmo tempo à Índia e a Portugal (LEITE, s/p, 2020).

Segundo Bosi (2001a, p. 14), “esse imenso passado, que o correr do tempo só faz crescer, existe de algum modo fora ou distante no espaço, ou no tempo medido pelos relógios e calendários, mas subsiste dentro do eu graças ao trabalho da memória”. Todas as experiências no exterior a faziam lembrar. A memória na lírica ceciliana, por imitação da arte da vida, procura a concretude das coisas e dos seres, sempre em busca da re/composição ou desconstrução de sua subjetividade/identidade. O conceito de busca, portanto, na vida e escritura ceciliana, atravessam toda a jornada experiencial e formativa da escritora, submersa e inscrita na temporalidade e transitoriedade da existência.

No poema *Memória*, da obra poética *Vaga Música (1942)*, Meireles fez alusão aos vestígios de seus familiares (vivos e mortos) trazidos à baila pela memória. Com isso, estabelece relação com a temporalidade e espacialidade do vivido, entremeando o tempo presente ao passado. No poema, os familiares ausentes e presentes são convertidos em elementos circulares, dotados de movimentos temporais fluidos, à semelhança das flores, pedras, águas, líquens, que são as imagens aludidas por Meireles.

Outros membros do círculo familiar de Cecília estão tão distantes que não deixaram vestígios marcantes de suas existências, apesar de estarem presentes em sua memória. Então, pode-se inferir, segundo o poema, que existe uma memória que registra de uma forma mais arraigada, sedimentada e fortemente as coisas, ou seja, aquela que fixa a impressão mais inconscientemente, em virtude da proximidade e da cotidianidade das coisas, em relação àquelas vagas lembranças, resultante de experiências circunstanciais.

A poeta conclui, dentre tantas, que os vestígios de seus familiares não são fruto de sua imaginação. Tudo o que restou deles, conclui, provém da memória! Tudo é memória.

MEMÓRIA

Minha família anda longe, com
trajes de circunstâncias: uns
converteram-se em flores,
outros em pedra, água, líquen;
alguns, de tanta distância, nem
têm vestígios que indiquem
uma certa orientação.

Tão longe, a minha família!
Tão dividida em pedaços!
Um pedaço em cada parte...
Pelas esquinas do tempo.
Brincam meus irmãos antigos.
[...]...

Minha família anda longe. Mas eu sei
reconhecê-la: um cílio dentro do
oceano, um pulso sobre uma estrela,
uma ruga num caminho caída como
pulseira, um joelho em cima da
espuma, um movimento sozinho
aparecido na poeira...
Mas tudo vai sem nenhuma
noção de destino humano,
de humana recordação.

Minha família anda longe.
Reflete-se em minha vida,
mas não acontece nada:
por mais que eu esteja lembrada,
ela se faz de esquecida:
não há comunicação!

Uns são nuvens, outros, lesmas...
Vejo as asas, sinto os passos
de meus anjos e palhaços,
numa ambígua trajetória
de que sou o espelho e a história.
Múrmuro para mim mesma:
“É tudo imaginação!”

Mas sei que tudo é memória... (MEIRELES, 2017, p. 385-386).

A busca rememorativa do “eu” e do “outro” na temporalidade e transitoriedade cecilianiana é identificada em diversas obras poéticas que expressam sua vertente intimista. Nas considerações Bosi, em *História Concisa da Literatura Brasileira* (2017), “com Cecília Meireles a vertente intimista, comum aos poetas (...), afina-se aos extremos dos limites da música abstrata”. Enquanto poetas como Vinícius de

Moraes “são líricos do ser e da presença (religiosa, erótica, ou social), a poeta de *Solombra* parte de certo distanciamento do real imediato e norteia os processos imagéticos para a sombra, o indefinido, quando não para o sentimento da ausência e do nada” (BOSI, 2017, p. 293).

A identidade poética de Meireles recebeu influência de três movimentos literários: o Parnasianismo, movimento literário do início do século XIX, de origem francesa; o Simbolismo, movimento presente na poesia moderna até metade do século vinte, e o movimento Modernista. Na abordagem de Silva (2009), no texto *contextualização estético-literária da obra de Cecília Meireles* o movimento parnasiano no Brasil teve início no século XX, ainda conforme Silva (2009), citando Proença Filho (2002), esse movimento:

Foi acentuado pela influência do Positivismo e do Experimentalismo científico, o que implicou a valorização de construções objetivas e lógicas dos realistas na abordagem parnasiana da realidade”. [...]. “A literatura parnasiana também abordou problemas sociais, urbanos e rurais. Preocupou-se com a forma de explicação de uma obra e com a estética da mesma, (...). Levou em conta igualmente a importância do uso das imagens na construção de formas requintadas, procurando assim descrever com maior acuidade a realidade captada” (SILVA, 2009, pp. 60-61).

Ainda com base nas análises de Silva (2009), fundamentada na pesquisa literária de Proença Filho (2002), o movimento simbolista esteve presente na poesia moderna até metade do século. É um movimento de origem francesa, que teve início no final no século XIX, opondo-se ao movimento Parnasiano. Para Silva, os estudos de Proença Filho sinalizam que:

Charles Baudelaire deve ser considerado, de acordo com esse historiador de literatura, o precursor do movimento simbolista, pois foi aquele que soube revelar, por meio da linguagem poética, o lado obscuro e mesquinho do homem, seu tédio existencial e o desejo inconfessado de estabelecer uma ordem para o mundo” e no “Brasil ganhou maior expressividade na corrente simbolista do poeta Cruz e Sousa” (SILVA, 2009, p 61).

Quanto ao movimento Modernista, no Brasil ganhou mais visibilidade e significado com a *Semana de Arte Moderna* (1922), “o Modernismo foi uma estética historicamente marcada por guerras e intensas crises, as quais abalaram as

relações sociais, comerciais, culturais, educacionais e humanas em todos os cantos do mundo” (SILVA, 2009, p. 63).

O Modernismo também foi uma estética historicamente marcada pelo pensamento filosófico, político e especialmente “(...) por novos modos de pensar, de ver, de sonhar e de abordar a realidade, acentuados pela tendência de instaurar o particular e o contingente na esteira determinista do universal e necessário” (SILVA, 2009, p. 63).

Nesse mesmo momento histórico da *Semana de Arte Moderna* (1922) Meireles foi apresentada à vida literária do Rio de Janeiro. Um grupo de escritores católicos (simbolistas) a apresentaram às revistas *Árvore Nova*, *Terra de Sol* e *Festa*, grupo ao qual passou a fazer parte. A filosofia dos escritores era defender a renovação da literatura.

O ingresso da poeta no campo literário coincide com o surgimento do movimento modernista. Esse movimento desperta o interesse desse grupo em representá-lo (DAMASCENO, 1967). O pensamento desse grupo de escritores católicos foi nomeado em um editorial da revista *Festa* de *Os da corrente espiritualista*, que ele prefere denominar de *totalista*:

Isto é porque o pensamento que os orienta já significa uma elaboração superior do espírito filosófico, a que só pequeno escol intelectual pôde atingir. Eles querem a expressão virgem luminosa de nossa alma profunda, afirmada perante os outros povos como uma realidade digna de existir. Mas as indicações mais altas das virtualidades íntimas dessa alma pretendem eles bebê-las na fonte da tradição. E, além disso, consideram a realidade brasileira integrada na realidade universal, coparticipante dessa perene permuta de forças interiores entre os povos, que faz a complexa grandeza do mundo de nossos dias (DAMASCENO, 1967, p. 12).

Ao publicar a obra *Viagem* (1938), Meireles rompe definitivamente com o movimento simbolista, abrindo espaço “à pluralidade”. Com a obra *Viagem* “ingressava na primeira linha dos poetas brasileiros, ao mesmo tempo em que se distinguia como única figura “universalizante” do movimento simbolista” (DAMASCENO, 1967, p. 19). A obra *Viagem* concedeu à Cecília Meireles a premiação pela Academia Brasileira de Letras, o *Prêmio Olavo Bilac de Poesia*

Foi o jornalista-poeta, ensaísta e parecerista brasileiro Cassiano Ricardo (1939), que atribuiu a Meireles a premiação da Academia. Redigiu as seguintes palavras sobre o livro de poemas *Viagem* – “O que se observa nas composições de *Viagem* é uma riqueza enorme da vida interior. Nítida compreensão humana das coisas”. Sobre a autora, comenta: “Surpresa de observações quando ela recorta um trecho de paisagem com seu espírito agudo e lhe dá umas tintas frescas e puras de sentimento” (Ricardo, 1939, p. 19).

As críticas proferidas pelo parecerista Ricardo sobre *Viagem* fora a seguinte: – “O livro espelha o instante dramático do mundo que estamos vivendo. É todo ele feito de uma inquietação que o é um grito surdo e silencioso posto em rimas também suadas e silenciosas” (Ricardo, 1939, p. 19). Sua apreciação sobre a poesia ceciliana, assim a descreve: “A poesia de Cecília Meireles tem o dom de reduzir as coisas a um mínimo de matéria e de cor, sem desprezar a música incorrigível e secreta [...] que ficou em nós, neste país que é um tesouro de ritmo” (Ricardo, 1939, p. 19).

Ricardo (1939) refere-se à pessoa Meireles com os seguintes elogios: “Cecília Meireles não se limita a ser poeta, mas um pensador também, não só um poeta, mas um artista compenetrado dos mais sutis valores que soube criar e que nem todos terão a agudeza de espírito e de sensibilidade para compreender” (RICARDO, 1939, p. 31).

De acordo com Damasceno, o prêmio concedido à Meireles em 1938/1939, pela Academia Brasileira de Letras, concernente à obra *Viagem*, “significou o reconhecimento de um empenho monacal no estudo de nossa tradição literária e na assimilação dos recursos expressivos da arte verbal” (DAMASCENO, 1967, p. 19).

Lamego (1996, p. 14), em *A farpa na lira*, faz notar que Meireles, “ainda que já fosse autora de quatro livros de poesia, o espaço canônico da literatura só irá incorporá-la após a publicação do premiado *Viagem*. [...]. A partir de *Viagem*, Cecília será especialmente mimada pela crítica, quase uma unanimidade”. Tratamento que a poeta recusa na sua trajetória.

No que concerne à obra *Viagem* - iremos analisar apenas alguns poemas e epigramas -, é composta de 100 poemas. Como Meireles é uma poeta eclética, os poemas versam livremente sobre diversos assuntos como a cultura popular, a capacidade de compreender o humano e principalmente o clássico tema da

brevidade da vida. Destes 100 poemas, 13 são epigramas (poemas curtos), e tratam acerca da felicidade, do amor e da morte.

A obra *Viagem* está associada ao contexto da literatura e da poesia Modernista, como salientado. Nessa obra Meireles expressa-se sobre a arte, o instante de fazer poesia. No poema **Motivo**, declara justamente sua aproximação com o movimento modernista e seu afastamento do simbolismo, ao afirmar a razão que do seu canto:

MOTIVO

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Irmão das coisas fugidas,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
– não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
– mais nada. (MEIRELES, 2017, p. 245).

A dialética do tempo está presente nos escritos cecilianos. O tempo da memória e da experiência desvelam singularidades. Não se trata da imagem eterna do passado, mas as que estão em sintonia com o que pode ser lembrado, recordado, na temporalidade e transitoriedade da vida, desde a origem do tempo sem número, como descrito no poema **Encontro** (*Viagem*):

ENCONTRO

Desde o tempo sem número em que as origens se
desdobram, se estendem para mim os teu braços eternos,

que um estatuário de caminhos invisíveis construiu com a cor e o frio e o som morto de mármore, para que em teus braços haja imóveis invernos. [...].

Tu bens sabes que sou uma chama da terra,
que ardentes raízes nutrem meu crescer sem termo;
adestrei-me com o vento, e a minha festa é a tempestade,
e a minha imagem, como jogo e pensamento,
abre em flor e silêncio, para enfeitar alturas e ermo.

Os teu braços que vêm com essa brancura incalculável
que de tão sem cor nem se compreende como existe,
– são os braços finais em que cedem os corpos,
e a alma cai sem mais nada, exausta de seu próprio nome,
com uma improvável forma, um vão destino e um peso triste.

Pois eu, que sinto esses teus braços paralelos,
na atitude sem dor que é o rumo e o ritmo dessa viagem,
digo que não cairei com uma fadiga permitida,
que não apagarei este desenho puro e ardente
como que, de fogo e sangue, foi traçada a minha imagem.

Eu ficarei em ti, mísera, inútil, mas rebelde,
última estrela só, do campo infiel aos céus escassos.
E tu mesma acharás pasmos de lagos e de areias,
diante da forma exígua, sustentada só de sonhos,
mantendo a chama e a flor no gelo dos teus braços.
(MEIRELES, 2017, p. 297).

A poesia cecilianiana é atemporal. A autora brinca com as palavras, em um ritmo musical. Ainda no poema **Encontro**, delineia a “eternidade” da poesia “desde o tempo sem número em que as origens se desdobram, se estendem para mim os teus braços eternos”, (MEIRELES, 2017, p. 297). A poeta, ao compor seus versos, deixa evidente que diferente da poesia, sua existência é finita, passageira: “Tu bens sabes que sou uma chama da terra, que ardentes raízes nutrem meu crescer sem termo;” (MEIRELES, 2017, p. 297).

Assim, a memória eternizada na lírica cecilianiana é refúgio das imagens do passado em consonância com sua lírica do momento presente. Dessas imagens do passado, formam-se historicamente experiências que permanecerão para além do tempo.

2.3 Tempo da memória na poesia cecilianiana

Os poemas de Meireles têm essas características do tempo, expressos na temporalidade e transitoriedade da vida. O tempo da poesia, assim como o tempo das lembranças, evocam a memória, o tempo, as pessoas, os lugares que moramos e visitamos, as viagens, os sentimentos. Essas lembranças são particularmente preciosas, grandiosas; estão intimamente ligadas à memória particular e coletiva.

Na leitura de Bosi em *O ser e o tempo da poesia* (1977), sobre o tempo, assinala: “mesmo quando o poeta fala do seu tempo, da sua experiência de homem de hoje entre os homens de hoje, ele o faz, quando poeta, de um *modo* que não é senso comum, fortemente ideologizado; mas de outro, que ficou na memória infinitamente rica de linguagem” (BOSI, 1977, p. 104).

O poeta fala do tempo “eterno”, da fala recorrente, daí o sentido dessa fala ser antiga e nova, submersa, no seu código de imagens e repetições. A instância da poesia nos leva a pensar que é do “passado e da memória o direito à existência”; não no sentido cronológico, e, sim, de “um passado-presente cujas dimensões místicas se atualizam no modo de ser da infância e do Inconsciente” (BOSI, 1977, p. 104).

Na *Epigrama nº 1* de *Viagem*, Meireles fala do fazer poético, das variáveis do tempo e como a poesia se faz conhecer aos homens.

Epigrama nº 1

Pousa sobre esses espetáculos infatigáveis
uma sonora ou silenciosa canção: flor do
espírito, desinteressada e efêmera.

Por ela, os homens te conheceram:
por ela, os tempos versáteis saberão
que o mundo ficou mais belo, ainda que inutilmente, quando
por ela andou teu coração.
(MEIRELES, 2017, p. 245).

O tempo, o fazer da poesia é um espetáculo desvelado de tom tranquilo, uma “flor de espírito”, desapegada e efêmera. A canção silenciosa da poesia está vinculada à eternização do momento poético que se faz conhecer pelos homens e pelo tempo. O tempo faz com que os homens saibam que a poesia encanta o

mundo, mesmo que esse saber poético possa parecer inútil, fornece tecido para o poema.

Na tradição grega, o saber poético era o tecido da poesia difundida pela tradição que se perpetuou no tempo. A marca da experiência estava ligada às comemorações, festas e lugares sagrados. Neste sentido, a poesia lírica cecilianiana do tempo está afinada com o passado-presente, em busca do que se foi e é significativo para o “eu”, para o “outro”, que pode evocar a expressão dos sentimentos mais íntimos transcritos na temporalidade poética.

Para efeito de análise da diferenciação entre temporalidade poética e científica, recorreremos a uma breve digressão. O tempo para a ciência é totalmente diferente do tempo da poesia. Para a ciência o tempo é uma ideia! Um conceito! Um modo de situar-se e sentir-se no mundo! O futuro não pode ser abarcado porque não existe, cabe ao presente abarcar os movimentos temporais do passado e pensar o futuro. De acordo com Piettre (1997), “o conceito de tempo é rico de sentido e de uma história cuja explicação exige também incursões às mais antigas especulações da história da filosofia” (PIETTRE, 1997, 14).

Na mitologia grega, *Chronos* é a personificação do tempo que devora literalmente seus filhos. Daí a pergunta: é o tempo uma entidade a ponto de personificá-lo? Para Piettre, “a experiência que temos do tempo antecede a de um “não ser”: o passado não é mais, o futuro não é ainda e o instante presente já passou” (PIETTRE, 1997, p. 15). De acordo com Piettre a tradição filosófica – de “Parmênides até Leibniz”, é prerrogativa do tempo a eternidade: “só “é” o que é eterno”. Poderíamos dizer então que é privilégio da poesia a eternização no tempo.

Em relação à consciência de tempo, tem-se que o tempo objetivo faz perceber e pensar o movimento da vida, das coisas, dos acontecimentos, dos fatos. A consciência e percepção do tempo, na concepção de Piettre, “se manifestam pelas medidas, marcas ou referências comuns: marcação do dia ou ano, do começo ou fim do trabalho e de outras atividades, término de acontecimentos importantes, datas de aniversário, renovação de cerimônias rituais etc.” (PIETTRE, 1997, p. 15).

As marcas temporais estão “presentificadas” nos números, ou seja, nas datas, nas horas, nos dias, nos anos, o que levou Aristóteles a testificar que, *O tempo é um*

*número do movimento*⁶. Movimento como mudança no plano subjetivo e no sentido de deslocamento. Em Aristóteles só existe tempo se houver movimento.

Com efeito, quando nosso pensamento não sofreu mudança nenhuma ou quando a mudança nos escapa, não nos parece que o tempo tenha passado. Somos como aqueles que, segundo a lenda de Sardes, acordam após ter dormido ao lado dos heróis, eles ligam, com efeito, o instante precedente ao instante seguinte, tornando-os um único momento, apagando o intervalo que os separou, pois deste não tiveram consciência (ARISTOTELES, Física, IV, 11, 218 b. apud PIETTRE, 1997, p. 20).

Contudo, mesmo existindo uma “afinidade entre tempo e movimento. (...), o tempo não é movimento” (PIETTRE, 1997, p. 20). O movimento possui várias formas, aspectos. Não existe variação no tempo, para Aristóteles “o tempo é o mesmo, em todo lugar e para todos os homens” (ARISTOTELES, Física, IV, 10, 218 b. apud PIETTRE, 1997, p. 20).

O filósofo Agostinho (1997), por sua vez, tinha convicção de que “o futuro e o passado não existem”, e que não era adequado sentenciar que os tempos são três: pretérito, presente e futuro. Entretanto, talvez fosse adequado dizer que existe: “o tempo presente dos fatos passados, o tempo presente dos fatos presentes, o tempo presente dos fatos futuros” (AGOSTINHO, 1997, p. 349). Todos esses tempos em Agostinho estão presentes na memória, pois “o presente do passado é a memória. O presente do presente é a visão. O presente do futuro é a espera” (AGOSTINHO, 1997, p. 349).

Na concepção agostiniana (1997), todos os tempos são pensados e articulados a partir do tempo presente. O tempo presente possui a primazia. Busca-se por meio da memória o que reside escondido, perdido no tempo passado. No tempo presente vemos o tempo passado e planejamos o tempo futuro, quase que numa obrigatoriedade de não repetir no futuro os “erros” do passado que não podem ser

⁶ O movimento, do qual fala Aristóteles, deve ser compreendido em sentido amplo: de movimento segundo o lugar: deslocamento, translação e rotação; - de movimento segundo qualidade: a alteração (a troca da cor, aparência...); - de movimento segundo a quantidade: aumento diminuição (mudança de grandeza, de tamanho...); de movimento segundo a essência: a geração e a corrupção (o fato de um indivíduo vir a ser, e seu desaparecimento; em outras palavras, o nascimento e a morte) (PIETTRE, 1997, p. 17).

alterados. Assim, para Agostinho, só o que importava era o tempo presente que apreende os outros tempos.

Se passado e futuro só têm existência na memória a partir da consciência ou expectativa do presente, Piettre pergunta: “mas o que é o tempo presente?” (PIETTRE, 1997, p. 43). A resposta a essa pergunta, “o que é o tempo presente?” Bergson respondeu em *Matéria e Memória* (2010), dizendo: “é próprio de o tempo correr. O tempo já decorrido é passado, e chamamos presente o instante em que ele decorre”. Para Bergson, esse instante decorrido, não é matemático como em Aristóteles, “mas o presente real, concreto, vivido, aquele a que me refiro quando falo de minha percepção presente, este se ocupa necessariamente de uma duração. Onde, portanto se situa essa duração?” (BERGSON, 2010, p. 161).

O momento presente é o momento do tempo decorrido na duração em relação com o passado e futuro. O tempo presente faz em primeiro lugar relação com o passado, posto que segundo Bergson, “o momento em que falo já está distante de mim”; depois faz relação com o futuro, “pois é sobre o futuro que esse momento está inclinado, é para o futuro que eu tendo, e se eu pudesse fixar esse indivisível presente, esse elemento infinitesimal da curva do tempo, é a direção do futuro que ele mostraria” (BERGSON, 2010, p. 161).

O momento presente em Bergson é percepção imediata do passado e do futuro eminente. O passado imediato é sensação que se manifesta por estímulos elementares, e o futuro imediato é ação ou movimento. Nesse aspecto, o tempo presente para Bergson, é “sensação e movimento ao mesmo tempo; [...]”. (...), meu presente consiste num sistema combinado de sensações e movimento. Meu presente é, por essência, sensório-motor” (BERGSON, 2010, pp. 161-162). Portanto, o presente em Bergson, consiste na consciência que ele tinha do próprio corpo na duração do tempo.

Retomando as concepções de Meireles, sua percepção de tempo e memória encontram refúgio na poesia. Sua poesia se movimenta livremente entre o passado-presente na transitoriedade do tempo e da vida. A memória no pensamento dela está alinhada com o tempo histórico que percorre o sentimento de distanciamento do “eu” lírico com as coisas relacionadas ao mundo das experiências passadas e presentes.

Em Meireles, “o pretérito já recebeu, desde o início, uma aura de distância, como se paisagens e rostos vistos tivesse habitado um tempo remoto, levado pelo vento dos dias, e só revivessem quando tocados pelo presente da palavra” (BOSI, 2001, p. 15). O *logos* dá vida ao passado refugiado na memória, pela rememoração poética, assim, o passado faz reparação na memória; a memória, por sua vez, se realiza na canção do momento presente (BOSI, 2001).

O poema **Orfandade** (*Viagem*) apresenta a menina (no caso, a própria Cecília), que ficou sentada no banco, debaixo da árvore, morando, existindo atrás do tempo ao saber da notícia da morte da mãe. Seu “desejo” é eternizar o tempo, o passado, não o tempo presente que levou sua mãe.

ORFANDADE

A menina de preto ficou morando atrás do tempo, sentada no banco,
debaixo da árvore, recebendo todo o céu nos grandes olhos admirados.

Alguém passou de manso, com grandes nuvens no vestido,
e parou diante dela, e ela, sem que ninguém falasse,
murmurou: “A MAMÃE MORREU”.

Já ninguém passa mais, e ela não fala mais, também.
O olhar caiu dos olhos, e está no chão, com as outras pedras,
escutando na terra aquele dia que não dorme
com as três palavras que ficaram por ali.
(MEIRELES, 2017, p. 267).

A memória na lírica ceciliana, lembra as imagens, as marcas ainda que fragmentadas das experiências forjadas no passado – que foi ou poderia ser. Lembrar é “a condição de alheamento e ausência não significa amnésia, vazio interior, mas um modo próprio de lembrar, um processo que torna quase espectral a matéria mesma da rememoração” (BOSI, 2001a, p. 14).

No *Epigrama nº 2*: a poeta Meireles apresenta a relação com o tempo passado-presente fazendo analogia a frágil, veloz e passageira **Felicidade**, com F maiúsculo mesmo. A Felicidade aparece quando menos se espera, e desaparece de igual forma, deixando rastros de tristeza. O que fica no decorrer do tempo é nostalgia do que ficou no passado e que persiste no presente.

Epigrama nº 2

És precária e veloz, Felicidade.
Custa a vir, e, quando vens, não demoras.
Foste tu que ensinaste aos homens que havia tempo, e,
para te medir, se inventaram as horas.

Felicidade, és coisa estranha e dolorosa.
Fizeste para sempre a vida ficar triste;
porque um dia se vê que as horas todas passam,
e um tempo, despovoado e fundo, persiste.
(MEIRELES, 2017, p.252).

Na concepção de Bosi (2001a, p.16), a memória na lírica ceciliana “reúne e concentra o que o tempo já dissipou. A memória luta contra a usura do tempo em defesa do ser”, o tempo que tudo devora, desfaz e consome velozmente. O tempo provoca a perda, causa à ausência do “*outro*”. Pois, o “*eu*”, além de ser um sobrevivente do passado, está mergulhado na memória em busca de autocompreensão (BOSI, 2001a).

2.4 Lugar da memória na poesia ceciliana

Qual o lugar da memória, da história, da cultura, da política para o poeta? Seria a ausência em relação ao mundo? Seria a ausência em relação às coisas, às pessoas, aos lugares? Seria a ausência em relação aquilo que foi e não é mais, porque tudo se perdeu? Ainda que o lugar da memória para Meireles represente a ausência em relação ao mundo, como consideram alguns pesquisadores, a memória para a poeta-educadora luta em defesa do *ser*, da vida.

O lugar da memória na lírica ceciliana é do reconhecimento da experiência; da fala; da linguagem; da escuta que pode afetar e produzir empatia. Poderíamos dizer que o lugar da memória é aquele que constrói experiências a partir do contexto e das relações históricas, sociais, culturais e políticas.

Na filosofia de Jorge Larrosa (2004) o lugar da memória pode ser o lugar de chegada e partida da experiência falada, dos acontecimentos.

Se escutamos em espanhol, nessa língua na qual a experiência é 'lo que nos passa', o sujeito de experiência seria algo como território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês em que a experiência é 'ce que nous arrive' **o sujeito da experiência é um ponto de chegada**, um lugar ao que chegam coisas, como um lugar que recebe o que lhe chega e que, ao receber, lhe dá lugar. Em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como 'aquilo que nos acontece', 'nos passa', 'nos sucede', ou 'happen to us', o sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde tem lugar os acontecimentos (LARROSA, 2004, p. 160)

O lugar da memória na poesia ceciliana anuncia o tempo passado-presente. O poema **Anunciação** (Viagem) evoca o tempo passado-presente na música – esta por sua vez, desperta a memória que está adormecida na escuridão do passado. *Anunciação* é um poema musical, embalado pelo ritmo do vento que bate nas cordas e faz vibrar as velas opacas que se desmancham, estremecem com o movimento dos ventos.

ANUNCIAÇÃO

Toca essa música de seda, frouxa e trêmula,
que apenas embala a noite e balança as estrelas noutra mar.

Do fundo da escuridão nascem vagos navios de ouro,
com mãos de esquecidos corpos quase desmanchados no vento.

E o vento bate nas cordas, e estremecem as velas opacas,
e a água derrete um brilho fino, que em si mesmo logo se perde.

Toca essa música de seda, entre areias e nuvens e espumas.

Os remos pararão no meio da onda, entre os peixes suspensos;
e as cordas partidas andarão pelos ares dançando à toa.

Cessará essa música de sombras, que apenas indica valores de ar.
Não haverá mais nossa vida, talvez não haja nem pó que fomos.

E a memória de tudo desmanchará suas dunas desertas,
e em navios novos homens eternos navegarão.
(MEIRELES, 2017, p. 247).

A música embala a noite, as estrelas, os esquecidos. Faz mover o vento, a água, a areia, a espumar do mar. Anuncia que tudo é transitório e efêmero, pois o

presente já contém o passado, e anuncia um futuro. O cessar da música sugere que a vida se foi, e que não existe nem pó do que fomos, somente a memória que se encarregará do passado, do presente e do futuro.

As três primeiras estrofes de *Anunciação* fazem referência ao tempo presente; na quarta estrofe o tempo presente anuncia um fato: o futuro é a morte; e as três últimas estrofes também fazem menção ao futuro – rememorando uma existência passada com relação ao tempo presente (verbos no presente), sugerem efemeridade: areia, tempo, nuvem. Tudo que ocorre no presente, já é passado, porque tal qual a nuvem, a areia e o tempo, são trânsito constante. Tudo isso reafirma o valor da vida, a necessidade de revisitar o passado para compreendê-lo a partir do presente no qual o vislumbre do futuro se encontra com o passado.

O lugar da memória é descrito na poesia ceciliana com sensibilidade. A descrição estética é quase materializada nos movimentos da música metaforizados nas imagens de elementos comuns aos marinheiros. A memória em estado de “letargia” é despertada para dissipar o nevoeiro que tudo esconde e traz à tona o passado que pode ser rememorado, reparado.

O lugar da memória na lírica ceciliana, distingue o *ser-poeta* do *ser* homem comum. O poeta tem o sentimento de contemplação do mundo. O poema ***Tentativa*** (*Viagem*) como o nome bem diz, é uma tentativa de o poeta olhar/compreender o sujeito comum. O segundo verso diz: “Calado, Calado, me diga Calado /por onde se encontra minha sedução. “Calado” em letra maiúscula – revela uma possível personificação do silêncio com o qual a poeta dialoga. Ainda, no verso dois, adverte: “muitos sorriam, outros soluçaram” – presente – futuro do pretérito – pois trata de uma ideia que, apesar de futura, está centrada no passado, e também indica uma possibilidade de algo que poderia ter ocorrido, isso se aplica ao poema, pensando na rememoração do passado.

TENTATIVA

Andei pelo mundo no meio dos homens!
uns compravam joias, uns compravam pão.
Não houve mercado nem mercadoria
que seduzisse a minha vaga mão.

Calado, Calado, me diga Calado
por onde se encontra minha sedução.

Alguns, sorririam, muitos soluçaram,
uns, porque tiveram, outros porque não.
Calado, Calado, eu, que não quis nada,
por que ando com pena no meu coração?

Se não vou ser santa, Calado, Calado,
Os sonhos de todos por que não me dão?

Calado, Calado, perderam meus dias?
Ou gastei-os todos, só por distração?
Não sou dos que levam: sou coisa levada...
E nem sei daqueles que me levarão...

Calado, me diga se devo ir-me embora,
para que outro mundo e em que embarcação!
(MEIRELES, 2107, pp.322-223).

O lugar da memória é também o silêncio. Bosi (1977) considerou que “o ser vibrante do silêncio não depende só da voz que procede: ela dá estímulo, mas não é tudo”. O silêncio precisa de outro momento, “aquele que mantém a intersubjetividade, o momento da atenção, ponta extrema e fina do espírito, é que traz à consciência social o sentido vivo do espírito” (BOSI, 1977, p. 102). Mantém-se “Calado” em atenção é fundamental para que o silêncio não seja dissipado, pois “o silêncio dissipado ou inerte sela a morte da mensagem” (BOSI, 1977, p. 102).

O lugar da memória, da experiência humana acontece na lírica ceciliana pelos caminhos percorridos, onde o tempo presente busca no passado, as memórias. O poema *Excursão* apresenta os percalços percorridos, as imagens que compõem o trajeto da viagem, a beleza, o cheiro da madrugada, as flores, a aurora despontando no horizonte rompendo a escuridão, o vacilar dos passos, a escutar palavras que não são palavras, mas a beleza dos cantos dos pássaros. Leiamos os dois primeiros versos.

EXCURSÃO

Estou vendo aquele caminho
cheiroso de madrugadas:
pelos muros, escorriam
flores moles da orvalhada;
na cor do céu, muito fina,
via-se a noite acabada.
Estou sentido aqueles passos
rentes dos meus e dos muros.

As palavras que escutava
 eram pássaros no escuro...
 pássaros de voz tão clara,
 voz de desenho tão puro!

A memória é sensivelmente avivada pelos sentidos, reconstitui-se no campo das percepções, aflorada pelos sentidos, “caminho cheiroso” (sinestesia), as diferentes representações do fenômeno se compõem na continuação dos versos: vê, sente o cheiro, ouvem os sons presentes na natureza, o que inicialmente parecia ocorrência presente (*estou vendo*) se revelou retrospectiva, fato intelectual, e teve sua circunstância temporal verdadeira projetada no passado, pelo emprego das formas no imperfeito (DAMASCENO, 1967, pp. 33-34).

Os elementos presentes na natureza apreendidos pelos sentidos na poesia cecilianiana sempre estiveram ali no passado, calados à espera da evocação da lembrança. Eles fizeram/fazem parte da vida de Cecília Meireles, principalmente em sua infância. Na natureza, principalmente, busca a poeta sua motivação, e essa inclinação para o campo encaminha-se por vínculos panteísticos (DAMASCENO, 1967).

Nas duas estrofes seguintes, os elementos da natureza são representados pela textura das folhas, fluidez da chuva, a dureza e o silêncio das pedras. A chuva que é fluida marcou a pedra que é dura, assim como a experiência marca nossa existência e deixa marcas boas ou não.

Estou pensando na folhagem
 que a chuva deixou polida:
 nas pedras, ainda marcadas
 de uma sombra umedecida...
 estou pensando o que pensava
 neste tempo a minha vida.

O tempo cronológico é registrado nas marcações das horas no correr da vida, da existência, seja ela alegre ou triste.

Estou diante daquela porta
 que não sei mais se ainda existe...

estou longe e fora das horas,
sem saber em que consiste
nem o que vai nem o que volta...
sem estar alegre nem triste.

Meireles como poeta se coloca à margem do tempo demarcado pelas horas para contemplar “fora desse tempo marcado” os fenômenos da vida, da natureza, dos sentimentos certos e confusos. Tudo isso, visto de um ponto fixo no presente contínuo, que dá a ideia de que algo está correndo ainda. Ela está de fato lembrando, revivendo, rememorando o passado, excursionando mesmo. Como sujeito-poeta Meireles mostra-se afastada do *chronos*. Por isso, é capaz de perceber a sutileza dessa natureza/desse tempo que rememora ao dizer “estou longe e fora das horas”, dessa maneira pode contemplar o passado.

O lugar da memória, nas duas últimas estrofes (acima), dessa viagem ao passado, está em busca do que foi fixado ou esquecido no tempo. Rementem novamente ao sentimento de ausência do mundo, visitando sua origem, sua infância, seus mortos, e que advém (regressa) pela escrita poética.

Segundo Bosi (2001), o passado não pode entender a nossa pena, a escrita, “no entanto, nossa consciência e a nossa pena foram despertadas e movem-se na direção daquelas sombras redivivas, aqueles mortos aos quais a memória amorosa insiste em outorgar o dom da existência” (BOSI, 2001. p. 30).

A existência silenciada pelas perdas (morte), ausência, distanciamento dos que se foram e dos que ficaram, o fio da escrita teima em tecer e preencher cada trama desta existência humana efêmera. O passado guarda “os largos itinerários de fantasmas insepultos...” quando as palavras cessam, cabe ao silêncio falar pela via da escrita e dar voz aos seus mortos.

Sem desejar mais palavras nem
mais sonhos, nem mais vultos,
olhando dentro das almas os
longos rumos ocultos, os largos
itinerários de fantasmas
insepultos...

_ itinerário antigos,
que nem Deus nunca mais leva.
Silêncio grande e sozinho,
todo amassado com treva,

onde os nossos olhos giram
quando o ar da morte se leva.
(MEIRELES, 2017, pp. 248-248).

O lugar da memória dá vida às sombras do passado, aos mortos. Suas existências; suas histórias não podem cair no abismo, no pântano vazio e lúgubre de *Lesmosyne*. No poema *Lei do Passante* (poema escrito na Índia), ela remonta que o tempo é traiçoeiro e o futuro é já passado; o tempo chega, passa, e volta? Eis a pergunta da poeta.

2.5 Memória em defesa do ser-poeta

A memória do ser-poeta, na lírica ceciliana, é eivada de nostalgia, que vem à tona pela luz cintilante do luar que recorda o olhar e as palavras de outrora. Luar confidente da natureza, da noite; o vento longínquo com seus movimentos circulantes trazem à lembrança as pessoas, os lugares remotos, antes conhecidos. No mesmo compasso, rege-se a composição do poema **Valsa**.

VALSA

O vento trouxe de longe tantos lugares em que estivemos,
Que tornei a viver contigo enquanto o vento passava

Houve uma noite que cintilou sobre o teu rosto
e modelou tua voz entre algas.
Eu moro então nas águas frias que o céu protege
e estudo apenas o ar e as águas.

Coitado de quem pôs sua esperança
nas praias fora do mundo...
_ os ares fogem, viram-se águas,
mesmo as pedras, com o tempo, mudam.
(MEIRELES, 2017, pp. 279-280).

A memória em defesa do ser-poeta está na representatividade da água que tem seu estado natural modificado. Assim, com a voz modulada (tonalidade, altura e frequência, volume e timbre) sofre modificações: a pedra que é dura muda com as alterações do tempo; o ser humano também muda de tempos em tempos. A memória em defesa do ser-poeta reprime e arrebatada do passado imagens os rastros que nos moldaram, daquilo que conhecemos, que faz pulsar a vida e que se esvai com a morte. É o “eu” lírico em consonância com o “outro”.

Na concepção de Bosi (2007):

De um lado, o Tu – esse outro dileto entre todos – que em tantos poemas avulta como símbolo de uma existência plena, vital, jubilosa, mas nem por isso menos sujeita à condição efêmera dos mortais.

Do lado do eu, as tentativas do autorretrato, de autobiográfico, de retrato natural são várias e mais árduas na medida em que esse eu, imerso na memória, é não só herdeiro do passado como também o foco sobrevivente, o lugar atual dos afetos à procura de autocompreensão (BOSI, 2007, p. 17).

A memória em defesa do ser-poeta está submersa no “eu” lírico, herdeiro e sobrevivente do passado, busca sua autocompreensão e preservação na contemplação da existência. No poema *Noções (Viagem)* Cecília Meireles compõe cinco estrofes expressando seus sentimentos, sua subjetividade, embora o ser interior encontre-se distante de “si” mesmo, reside na existência os desejos, as aflições.

Entre mim e mim, há vastidões bastantes,
para a navegação dos meus desejos afligidos.

Descem pela água minhas naves revestidas de espelho.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que atinge.

Na estrofe três, a poeta fala do “gosto infinito das respostas que não se encontram”. “Gosto infinito” é a associação de palavras que combina diferentes percepções e sentidos humanos (visão, audição, tato, paladar, olfato) numa só representação.

Na última estrofe, a expressão “qualquer coisa” (o corpo não tem relevância em relação ao espírito), remete à espiritualidade que ocupava a poesia ceciliana e sua ligação com o simbolismo e com o grupo festa, embora, como já dito, sua identidade poética comportava vários estilos.

Oh! Meu Deus, isto é minha alma:
qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário,
como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmeras...
(MEIRELES, 2017, p. 288).

A memória em defesa do ser-poeta expõe os desejos, as aflições que são levados pelo movimento da água, deixando somente as experiências que possam ser refletidas metaforicamente pelo espelho. O sonho, assim como a brevidade da vida, é passageiro. Uma das características da poesia é metaforizar. E aqui aparece em todos os versos, como a palavra “correnteza”, para referir-se ao ritmo acelerado da vida; restando ao sonho apenas esperar os acontecimentos que podem ser expostos também pela “correnteza”. Nesse caso episódico, a certeza da morte.

A memória em defesa do ser-poeta fala do “eu” lírico que navega, viaja no tempo e no espaço em busca da sua existência, efêmera, precária, solitária. Esse ser errante que transita pelos caminhos contraditórios da vida humana conscientiza-se de que sua alma, que seu corpo também é efêmero e precário.

A memória em defesa do ser-poeta apresenta o corpo físico semelhante ao vento, passageiro. Contudo, na concepção ceciliana a alma é eterna como a areia do mar. Nos poemas de Cecília Meireles os elementos da natureza (água, vento, mar, correnteza, oceano), estão sempre em consonância com a vida humana, com as experiências, com o passado rememorado.

O passado rememorado e as experiências são retratados no poema **Herança**, (Viagem) que fala dos sonhos, dos caminhos infinitos percorridos na vida. “Eu vim de infinitos caminhos /e os meus sonhos choveram lícido pranto /pelo chão”.

A memória em defesa do ser-poeta aponta as experiências como resultantes das longas jornadas do “eu” lírico, “eu vim de infinitos caminhos”, seus sonhos análogos à chuva caem no chão conscientes. Neste poema as palavras infinito x caminhos x lícido pranto (não estão no sentido de luta, mas de diálogo). Os

primeiros versos expressam o lado espiritualista, o aspecto (neo)simbolista da poesia cecilianiana dialogando com o lado intelectual, que é o fazer poético mesmo. O “eu” lírico afirmando sua passagem pela vida, suas experiências adquiridas. No segundo verso a poeta esquadrinha na lembrança em que momento suas experiências (viva, fecunda), foram frutificadas, inspiradas. “Quando é que frutifica/nos caminhos infinitos/essa vida, que era tão viva /tão fecunda /porque vinha de um coração?”

No terceiro verso o espírito pensador, questionador da poeta, quer saber quais experiências terão no futuro os que vierem a trilhar os “caminhos infinitos”, aqueles que foram deixados no passado e fecundados pelo lúcido pranto (os sonhos).

E os que vieram depois, pelos caminhos infinitos,
do pranto que caiu dos meus olhos passados,
que experiência, ou consolo, ou prêmio alcançarão?
(MEIRELES, 2017, p. 317).

A memória em defesa do ser-poeta procura nas imagens do passado qual legado deixou para as futuras gerações de poetas, que linguagem poética virá, considerando o trânsito dela entre o neossimbolismo e o modernismo.

Que memória terá as futuras gerações cuja realidade é a apologia ao esquecimento, é a ruptura com a história, com a tradição poética, com o ensino, com a ética. A apologia ao esquecimento é descaso, é agressão a natureza, ao bioma, ao ecossistema. Ou seja, é a desvalorização da vida em todas as suas dimensões orgânicas e inorgânicas.

O poema **Medida de significação** (*Viagem*) aborda as imagens fragmentadas da memória que atravessam literalmente a vida dos que lembram, dos que pensam, dos que articulam suas ideias consciente ou inconscientemente, voluntária ou involuntariamente, no sentido freudiano e proustiano. Cecília Meireles “busca em tudo uma lição de vida” (DAMASCENO, 1967, p. 21), um sentido para o existir, para lembrar e se possível um motivo para não esquecer, por tudo isso, imortalizou sua memória na poesia.

O poema **Medida de significação** é composto de quatro partes. Traz novamente o elemento água desde a primeira à última parte, água é vida, é

elemento transitório, é fluidez, é movimento, é calma. É um poema que trata da procura, da busca, como reflete o poema.

MEDIDA DE SIGNIFICAÇÃO

I

Procurei-me nesta água da minha memória
que povoa todas as distâncias da vida
e onde, como nos campos, se podia semear, talvez,
tanta imagem capaz de ficar florindo...

Procurei minha forma entre os aspectos das ondas,
para sentir, na noite, o aroma da minha duração.

O “eu” lírico está à procura de si e do outro, de sua forma, seu ser por inteiro, na totalidade da vida que se encontra distante à procura de identificação.

Compreendo que, da frente aos pés, sou de ausência absoluta:
desapareci como aquele – no entanto, árduo – ritmo
que, sobre fingidos caminhos,
sustentou a minha passagem desejosa.
Acabei-me com luz fugitiva
que queimou a sua própria atitude
segundo a tendência do meu pensamento transformável...

A memória em defesa do ser-poeta busca na água da memória lembranças e esquecimentos. A água representa elemento transitório capaz de fazer aparecer e desaparecer. A água dissolve a forma, a duração do tempo e abre caminhos oferecendo passagem.

Desde agora, saberei que sou sem rastro.
Esta água da minha memória reúne os sulcos feridos:
as sombras efêmeras afogam-se na conjunção das ondas.

A água supõe-se a temporalidade que escapa a noção de espaço e tempo como conhecemos, desaparece como o ritmo frágil que lhe sustenta a passagem – ou seja, a efemeridade da vida. Ser ausência é se reconhecer como ser finito, o que lhe dá material (via memória) para escrever também e minimizar a angústia do precário da existência.

E aquilo que restaria eternamente
 é tão da cor destas águas,
 é tão do tamanho do tempo,
 é tão edificado de silêncios que, refletido aqui,
 permanece inefável.

A memória em defesa do *ser-poeta* deixa o “eu” lírico transparecer sua fragilidade fragmentada, seus rastros, que se metamorfoseia a partir dos “sulcos feridos,” que a água da memória reúne. A água da memória dá o ritmo à vida e, portanto, ao sujeito-lírico (poeta e poema se encontram pelas ondas que se encontram na memória – não linear, mas em ondas também (lembrar-esquecer). É o encontro do eterno com o efêmero – assim como a água que flui, ou seja, só a mudança não muda – Heráclito – a eternidade da mudança aqui tem a ver também com o fazer poético, sempre transformável, em mudança. A água da memória busca aquilo que restou no tempo, que está em silêncio, mas “permanece inefável”.

A parte II do poema refere-se à “voz obstinada” à procura do “eu”, que se afirmava “ausência absoluta”. Mas essa ausência passou pela transformação e não pode atender pelo antigo nome, sua condição, sua aparência, sua dimensão, agora é outra. O nome é uma demarcação linguística e social (processo metonímico) que não alcança a totalidade do eu-lírico. Neste sentido, o eu-lírico não abrange, em princípio, sua substância após a metamorfose. Porém, sua nova condição lhe permite ter “o sentimento dos mistérios” que se equilibra em busca de novas maneiras de comunicar-se.

II

Voz obstinada, por que insiste chamando
 por um nome que não corresponde mais a mim?

Não é do meu propósito que fiques ao longe sozinha.
 Nem tu sabes que espécie de saudades abrolha na noite
 e como o silêncio tenta mover-se inutilmente,
 quando diriges teus ímãs sonoros,
 sondando direções.

Não é do meu propósito, ó voz obstinada,
 mas da minha condição.

As aparências dispersaram-se de mim,
 como pássaros:
 que sol pode fixar nesta existência,
 para te definir a minha a minha aproximação?

Minhas dimensões se aboliram nos limites visíveis:
 como podes saber onde circunscrevo,
 e de que modo me pode o teu desejo atingir?

Eu mesma deixei de entender a minha substancia;
 tenho apenas o sentimento dos mistérios que em mim se equilibram.
 Como podes chamar por mim como às coisas concretas,
 e assegurar-me que sou tua necessidade e teu bem?

Se a maneira de se comunicar do eu-lírico com o mundo era estabelecida pelo sentimento de distanciamento e ausência, agora é preciso criar outra forma de comunicação. A voz obstinada continua resoluta a chamar. Bosi (1977) afirma que “a voz abre caminho para que se dê uma nova presença dos seres: a *representação* do mundo sob as espécies dos significados que o espírito descola do objeto. A voz produz, no lugar da coisa, um fantasma sonoro, a palavra” (BOSI, 1977, p. 50).

O eu-lírico, na terceira parte do poema, apresenta uma nova forma, uma nova fisionomia para o “pensamento irrevelável, o que não pode ser visto e ouvido com os olhos e ouvidos do corpo físico, no entanto é possível ouvir e escutar com a alma por “caminhos assombrados”.

III

Para experiência do teu contentamento,
 crio formas que vistam meus pensamento irreveláveis,
 e modelo fisionomias com que te possa parecer.

Pisarei minha solidão com renúncia e alegria
 e, por entre caminhos assombrados,

resoluta virei até onde te encontres,
cortando as sombras que crescem como florestas.

Eu mesma me sentirei alucinada e esquisita,
com esse alento das nebulosas sinistras
que se desenvolve em febres.

Não saberei precisamente quando me verás,
nem se compreenderei a linguagem que falas,
e os nomes que têm as tuas realidades
e o tempo dos outros acontecimentos.

Mas o que, desde agora, sinto e sei com firmeza
é que tua voz continuará chamando por mim, obstinada,
embora eu não possa estar mais perto nem mais viva,
e se tenha acabado o caminho que existe entre nós,
e eu não possa prosseguir mais...

As coisas encontradas entre os “caminhos assombrados” são efêmeras, transitórias, nada é fixo, tudo é passageiro: tudo morre, nasce, renasce, ciclo da vida – assim como a escrita/linguagem poética. Tudo possui seu ciclo: tanto o sujeito quanto o eu-lírico.

A ideia que temos da última parte do poema é que nem sempre podemos conservar a memória já que ela pode vir a ser esquecimento. “É inútil o meu esforço de conservar-me; / todos os dias sou meu completo desmoronamento: / e assisto à decadência de tudo, / nestes espelhos sem reprodução”. A memória, assim como as horas, se decompõem. Dessa maneira, a voz obstinada é convidada a se aproximar a fim de compreender a ausência do “eu” lírico e sua nova linguagem.

Na última parte do poema a voz obstinada se traduz na imagem da água “interminável e muda” por ser “puramente imortal”, na ausência de voz e audição só resta a contemplação no espelho d’água. Mas até mesmo esse pode devorar a memória e seus artifícios, como no mito de Narciso.

IV

A água da minha memória devora todos os reflexos.

Desfizeram-se, por isso, todas as minhas presenças
e sempre se continuaram a desfazer.

É inútil o meu esforço de conservar-me;
todos os dias sou meu completo desmoronamento:

e assisto à decadência de tudo,
nestes espelhos sem reprodução.

Voz obstinada que estás ao longe chamando-me,
conduz-me a mim, para compreenderes minha ausência.
Traze de longe os teus atributos de amargura e de sonho,
para veres o que deles resta
depois que chegares a estes ermos domínios
onde figuras e horas se decompõem.

Não precisaremos falar mais nem sentir:
seremos só de afinidades: morrerão as alegorias.

E saberás distinguir as coisas que parecem desoladas,
olhando para esta água interminável e muda,
que não floriu, que não palpitou, que não produziu,
de tanto ser puramente imortal...
(MEIRELES, 2017, pp. 300, 301, 302).

O itinerário poético ceciliano abarca a transitoriedade da vida, a natureza e os seres orgânicos e inorgânicos, todos esses elementos estão relacionados à sua experiência rememorativa. A transitoriedade da vida é retratada na *Epigrama* nº 10, como passageira, assim, não permite levar nem mesmo o perfume das flores, esse prêmio é concedido apenas ao vento.

A minha vida se resume,
desconhecida e transitória,
em contornar teu pensamento,
sem levar dessa trajetória
nem esse prêmio de perfume
que as flores concedem ao vento.
(MEIRELES, 2017, pp. 315-316).

A voz obstinada a chamar, pode aqui representar coisas, situações, acontecimentos, pessoas que foram silenciados no tempo passado-presente. O que foi silenciado pelo tempo pode ressurgir na busca rememorativa. A memória na poesia ceciliana abrange a relação passado-presente acentuada pelas perdas sofridas e demais acontecimentos vividos socialmente, marcados pela passagem do tempo.

A memória e experiência formativa na literatura poética ceciliana, podem contribuir para a formação da personalidade e da identidade do indivíduo, uma vez

que as imagens que compõem o cenário da vida ficam retidas, tendo no diálogo com o esquecimento, a preservação da memória. Na memória residem nossas lembranças, nossa história, nossa tradição, nosso legado, aquilo que fomos e somos, queremos continuar sendo ou não. Na linguagem poética ceciliana, a memória luta em defesa do ser-poeta. Luta em defesa da vida que deve e pode ser valorizada, respeitada.

No próximo capítulo abordaremos a filosofia da memória/história e experiência formativa sobre o ponto de vista do filósofo Benjamin.

3 FILOSOFIA DA MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940), nasceu em 15 de julho de 1892, na cidade de Berlim. Filho de Pauline e Emil Benjamin, leiloeiro e sócio na Casa de Leilões de Artes Lepke, na Kochtrabe. Posteriormente, fez investimento em várias pequenas sociedades de Produtos Médicos, uma Construção S.A., uma Central de Distribuição de Vinhos, e outros negócios comerciais.

Benjamin teve dois irmãos mais novos, Georg e Dora. Ele e seus irmãos nasceram em uma família burguesa judaica-alemã. Segundo ele próprio escreveu em *Crônica berlinense*, ele foi “criança burguesa bem-nascida” (WITTE, 2017, 11). Os aspectos referentes à infância benjaminiana serão detalhados no capítulo quinto desta tese.

Passemos agora à complexa tarefa de dissertar sobre aspectos singulares da filosofia de Benjamin. Fazendo coro à filósofa Marcia Tiburi: “Como seria possível contar bem a história de Benjamin sem ferir a delicadeza e a dor que a constituíram? Ora, a história de Benjamin sempre será um história mal contada” (TIBURI: introdução da obra *Walter Benjamin uma biografia* – Bernd Witte, 2017). De fato, há inúmeros recortes sobre o pensamento benjaminiano, sendo este mais um dentre tantos existentes. Por tudo isso, esperamos contar a história de Benjamin de maneira acertada, não mal-acabada, pois se trata de uma história veemente que comporta os fragmentos da memória, da experiência da criança, do jovem e do adulto em que se tornou.

3.1 Algumas características do pensamento benjaminiano

Aos 16 anos Benjamin fundou, junto com Herbert Berlmore e outros colegas, “um círculo de discussões e leituras no qual semanalmente, dramas da literatura universal eram discutidos e lidos em voz alta à noite” (WITTE, 2017, 20). Seus primeiros ensaios literários apesar de não possuírem um caráter independente, foram publicados na revista estudantil *O começo* (1910), quando tinha 18 anos.

Na publicação do segundo número da revista *O começo*, o jovem Benjamin já esboçava em sua escrita a “ideia da reforma escolar”. O ensaio “*A bela adormecida*”, assinado com o pseudônimo “Ardor” (usou esse pseudônimo em todo período acadêmico) é prova incontestável de sua paixão educativa. Nesse ensaio, interpretou a chegada da personagem *A bela adormecida* como precursora do despertar da “era da juventude”. De maneira semelhante, assim como a bela adormecida foi despertada do sono anestésico e amaldiçoador, a juventude também precisar abrir os olhos para o domínio da realidade. Sobre isso, vejamos o que prescreve Benjamin em um ensaio:

Mas a juventude é a bela adormecida que dorme e não percebe o príncipe que se aproxima para libertá-la. E para que a juventude desperte, para que ela tome parte na luta que se trava por ela, para isso quer contribuir a nossa revista com todas as nossas forças (GS II, p. 9. Apud WITTE, 2017, p. 20).

O jovem Benjamin aliou-se, tempos depois, ao *Movimento da Juventude* no período em que esteve em Freiburg (1912) para estudar filosofia. Nessa ocasião dedicou parte do seu tempo à organização dos grupos estudantis, deixando de lado na maioria das vezes as questões acadêmicas. Em uma carta ao seu amigo Herbert Berlmore, que estava em Berlim, se apresentou “ironicamente” como “herói da reforma escolar” ou como “vítima da ciência” (WITTE, 2017).

Em *Os Cacos da História* (1982), a pesquisadora Jeanne Marie Gagnebin apresenta aos leitores brasileiros, na década de 80, três modelos de leitura que são depreendidas da imagem do filósofo escritor, ensaísta, tradutor, crítico literário Benjamin. Da juventude à maturidade, as influências do judaísmo e o materialismo histórico em seu pensamento são onipresentes e múltiplas. Segundo o esquema de Gagnebin, o primeiro deles consiste em interpretar Benjamin como “um materialista otimista, que celebraria o fim da arte tradicional em proveito de uma união entre arte e técnica (a partir da interpretação do ensaio *A obra de arte na era de sua Reprodutibilidade Técnica*⁷ – 1935)” (GAGNEBIN, 1982, p. 8).

⁷ Esta é uma das obras mais renomadas do autor. Nela, apresenta suas críticas às transformações e acelerações no campo da ciência e da tecnologia ocorridas na Europa, tendo impacto drástico sobretudo nas obras de arte e na fotografia.

Uma segunda abordagem privilegia a leitura de Adorno e de seus sucessores. Eles consideraram Benjamin “um observador de gênio, mas um dialético medíocre, incapaz de uma verdadeira reflexão teórica” (GAGNEBIN, 1982, p. 8).

A terceira e última identificação o classifica como “um teólogo e um místico judeu, perdido nos caminhos do marxismo pelo medo da solidão e pelos encantos de uma mulher, Asja Lacis (interpretação de Scholem)” (GAGNEBIN, 1982, 8).

Contra-pondo-se a esses esquemas de pensamento reducionistas e dicotômicos, que triangulam Benjamin dessa forma, Gagnebin concebe a vida e obra de Benjamin como um “fracasso exemplar”. Mas a pensadora justifica esse traço “fracassado”. Na verdade, Benjamin jamais “obteve êxito” em seus projetos existenciais. Nem seus amores nem sua carreira profissional foram bem-sucedidos, se prismados pela ótica do capital.

Conforme, Gagnebin (1982, p. 8), essas características atribuídas a Benjamin se devem em virtude de suas obras constituírem, de acordo com suas próprias palavras, “pequenas vitórias” e “grandes derrotas” em sua vida. Não somente isso. Torna-se um “fracasso exemplar” justamente porque não se rende às lógicas dominantes de sua época, muito menos às chantagens sofridas por sua família que era abastada e que não o apoiava em seus pensamentos filosóficos. Por estes, e outro motivos Benjamin testemunha de maneira lúcida e candente não somente a dificuldade de um intelectual judeu-alemão, mas principalmente por ser judeu. Para sobreviver sob o fascismo teve de “renegar”, abrir mão de pessoas e posições para manter-se firme em suas convicções filosóficas, “como também as insuficiências”, ao mesmo tempo práticas e teóricas do movimento político que teria de resistir o mais eficazmente ao fascismo, do movimento comunista da III Internacional, e da social-democracia alemã sob a república de Weimar (GAGNEBIN, 1982, p 8-9).

Gagnebin não reduz os escritos de Benjamin a um mero intelectual e ensaísta. Além de apresentar sua formação intelectual, relata os conflitos familiares, menciona seu círculo de amigos e ressalta as dificuldades financeiras da época do exílio em Paris. Benjamin ficou exilado durante sete anos, até suicidar-se. A intérprete de Benjamin nos conduz, por meio de *Os cacos da história*, a uma retrospectiva histórico-filosófica do pensamento e experiência do filósofo: “Os anos do exílio” e sua culminância no tópico “Memória e libertação”.

Poderíamos dizer que a filosofia da história (ou teoria da memória e da experiência) de Benjamin foi tecida desde sua juventude, pela tradição teológica judaica, pelo materialismo histórico e político, pois “não resta dúvida de que uma das constantes de Benjamin é passar do registro teológico ao materialista e vice-versa, com uma facilidade que desconcerta seus leitores” (GAGNEBIN, 1982, p. 23).

Essa dualidade teórica – judaísmo e materialismo histórico – parece perpassar a interpretação da filosofia benjaminiana. As interpretações sobre Benjamin, nessas avaliações, flutuam dissonantemente. De um lado, por um grupo de comentadores que lhe atribuíam a pecha de “materialista convicto e silenciando sobre os temas teológicos”, e por outro, por aqueles que o concebem como “um místico que ignora a si próprio e esforça-se por iludir-se quando adota uma teoria marxista da libertação” (GAGNEBIN, 1982, p. 23).

A esse respeito, Gagnebin (1982) considera que a experiência intelectual de Benjamin se apresenta inteiramente numa zona de conflito. Portanto, defende a ideia de que a filosofia de Benjamin não é só uma coisa ou outra como advogam esses grupos tricotômicos. Ela é uma coisa e outra ao mesmo tempo, em um patamar mais dialético que paradoxal. Sua filosofia conteria, conquanto, certa dualidade, mas nunca hermetismo e reducionismo. Ao se posicionar dessa forma, Gagnebin não acredita nesses deformismos interpretativos do pensamento benjaminiano.

Na concepção de Lowy (2005), Benjamin, se posicionou criticamente contra a modernidade capitalista/industrial. Por esse modo, seu pensamento contrapõe-se (no sentido weberiano) por não ser “moderno” e muito menos “pós-moderno” (no sentido de Lyotard), mas incidiu principalmente em uma *crítica moderna à modernidade* (capitalista/industrial) embasada em referências culturais e históricas pré-capitalistas, adotando uma concepção materialista da história.

De acordo com Gagnebin, em 1931, o próprio Benjamin em uma carta encaminhada a Max Rychner, redator de uma revista literária suíça, descreveu com perspicácia o que o influenciou a ponto de adotar uma concepção materialista da história: “Não foi tanto a convicção de ter encontrado a verdade, mas muito mais a insatisfação, a aversão mesmo, em relação à ciência literária tradicional de sua época.” (GAGNEBIN, 1982, p. 38-39). Posto que desde a juventude Benjamin esteve imerso nas discursões políticas e teologizantes, mantinha contato com o

movimento político sionista e, paralelamente, participava do movimento que defendia os “valores espirituais da juventude”.

Para a pesquisadora Gagnebin, por mais que Benjamin (na carta) defendesse a presença de elementos teológicos em seu materialismo, não aderiu, porém, aos “preceitos ou aos dogmas da religião judaica, mas a um modelo de leitura herdado da leitura dos textos sagrados” (GAGNEBIN, 1982, p. 39). O tensionamento dialético de Walter Benjamin esteve presente ao tratar das questões extremas como “verdade e historicidade da obra”. Na tradição judaica encontrou aporte para relacionar verdade e história e fundamentar sua própria crítica ao materialismo.

A tensão dialética (verdade e historicidade) culminaria no fracasso dos projetos acadêmicos de Benjamin. São inúmeros os fatores que acarretaram esse suposto fracasso. Fatores que perpassam a sua origem judaica, o engajamento político, a crise financeira e econômica da república de Weimar e por fim, a recusa de sua tese e candidatura a livre-docência à vaga de literatura alemã (1925), junto ao professor Schultz, na Universidade de *Frankfurt*. Benjamin apresentou à banca sua tese intitulada *A Origem do Drama Barroco Alemão*. O “professor frankfurtiano e seus colegas, incapazes de formular um julgamento à altura do texto apresentado, pedem a Benjamin que retire sua candidatura, para que assim não se vissem obrigados a reprová-lo” (GAGNEBIN, 1982, p. 44).

Com a retirada da candidatura a livre-docência, Benjamin passa a assumir, diante dessa recusa acadêmica, uma postura mais crítica. A princípio, desfere sua crítica à literatura burguesa. Na análise de Gagnebin (1982) “paradoxalmente, o fracasso de 1925, libera a veia crítica do ensaísta”. Com a recusa de sua tese “Benjamin não tem mais necessidade de poupar seus futuros colegas em nome de uma carreira e descarregar todo o seu ímpeto contra a “ciência literária burguesa que sempre detestara” (GAGNEBIN, 1982, p.44). A ciência literária burguesa além de tratar as obras do passado fora do seu contexto não reflete o processo histórico. (GAGNEBIN, 1982).

Em Benjamin, elementos materiais e históricos estão ausentes na ciência literária burguesa. Tais elementos são retratados por Benjamin em um dos seus primeiros ensaios, dedicado às *Afinidades Eletivas* de Goethe, redigido entre os anos de 1921-1922. Neste ensaio, Benjamin faz a distinção entre “teor coisal” e o “teor da verdade” de uma obra. A abordagem referente a elementos materiais e

históricos estão presentes também na alegoria barroca – *A Origem do Drama Barroco Alemão* (1925) – tema da tese de livre-docência e da lírica baudelairiana (1930).

Em *A obra de Arte na Época da sua Reprodutibilidade Técnica* (1935), desfere a crítica à “perda da aura”. Esse conceito de Benjamin refere-se à perda da autenticidade da obra de arte. Quando se reproduz uma obra de arte há o rompimento original da obra. Ela não existe mais. Reproduzir a obra de arte (copiar, imprimir) na concepção benjaminiana pode até ser “positivo”, por democratizar o acesso das pessoas à arte e à cultura. Contudo, a democratização da obra rompe com a autenticidade original, à memória da obra de arte, pauperizando-a.

Nem sempre democratizar significa emancipar. A massificação e popularização também produz mediocridades, desvios e excessos. Pois, quando um grupo se apropria do que é reproduzido, passa a ter o monopólio do objeto. Benjamin retoma esse tema em 1939, no ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, fazendo referência ao elemento sacro do poeta, a poesia.

No pensamento de Benjamin a função do método materialista marxista é “denunciar não somente os limites histórico-sociais que presidem à gênese das obras, mas também e, sobretudo, as deformações a que são obrigadas a se submeter pelo processo de transmissão da cultura” (GAGNEBIM, 1982, p 58). Considerando que não há neutralidade nesse processo, a pretensão de Walter Benjamin ao denunciar os limites histórico-sociais, não só sinalizou a originalidade ou autenticidade da obra de arte no decorrer do processo, como expôs o interesse da classe dominante como única a ter acesso à cultura e à obra de arte. Acabou se tornando a detentora.

A partir da concepção acerca dos elementos materiais e históricos, Benjamin formula sua própria teoria de como elementos comuns da história do passado se aproximam historicamente no tempo presente nas teses *Sobre o conceito de História* (1940)⁸. Na perspectiva de Lowy, em *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”* (2005), a concepção da história

⁸ O documento *Sobre o conceito de história* foi redigido no começo de 1940, pouco antes da tentativa de seu autor de escapar de uma França vichysta em que os refugiados alemães judeus e/ou marxista eram entregues às autoridades da Gestapo. Como sabemos essa tentativa fracassou: interceptado pela polícia franquista na fronteira espanhola (Port-Bou), Walter Benjamin optou, em setembro de 1940, pelo suicídio (LOWY, 2005, p. 33).

de Walter Benjamin tem inspiração nas concepções messiânicas e marxistas. Sendo assim não é: “Pós-moderna, antes de tudo porque, longe de estar ‘muito além de todos os relatos’ – supondo-se que isso seja possível”, a concepção de história benjaminiana “constitui uma forma heterodoxa do relato da emancipação: inspirando-se em fontes messiânicas e marxistas, ela utiliza a nostalgia do passado como método revolucionário da crítica do presente” (LOWY, 2005, p. 15). Ainda conforme as análises de Lowy, Benjamin se opõe drasticamente aos padrões, as regras normativas da história tradicional e “materialista triunfante”.

De fato, nas teses *Sobre o conceito da história*, Walter Benjamin apresenta o historiador materialista como um porta-voz, um crítico da história do passado, e, mais especificamente, do passado dos esquecidos que devem ter suas histórias narradas. Dessa feita, o historiador materialista não pode ser imediatista em sua análise. Antes, “o historiador materialista deve sempre se lembrar de que a imagem do passado – que é a sua imagem de passado – não pode oferecer um ponto de partida imediato à sua análise”, não só lembrar-se disso, “mas que a condição prévia de todo julgamento do passado é o exame crítico da constituição histórica da representação deste passado.” (GAGNEBIM, 1982, p 58-59).

Essa é, portanto, “a tarefa crítica materialista” - dar voz, e acima de tudo, saber ouvir o outro: “esses possíveis esquecidos, mostrar que o passado comportava outros futuros além deste que realmente ocorreu” e que para Benjamin se tratava “de resgatar do esquecimento aquilo que teria podido fazer de nossa história outra história” (GAGNEBIN, 1982, p. 60). Esta é, portanto, a função da história que Benjamin arquitetou. Refletir sobre os esquecidos a partir dos rastros e estilhaços deixados. A história que não foi acabada, precisa ser (re)contada, ser ouvida, ser difundida: “somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado” (BENJAMIN, 1994c, p. 223).

A seguir, analisaremos alguns aspectos da categoria memória (*Erinnerung*) e experiência (*Erfahrung*) nos ensaios benjaminianos. Em especial, *O Narrador, Experiência e pobreza, Sobre alguns temas em Baudelaire e as Teses sobre o conceito de História*.

3.2 Comunicabilidade técnica empobrece a experiência (*Erfahrung*)

As categorias memória (*Erinnerung*) e experiência (*Erfahrung*) são fundamentais à Teoria Crítica da Sociedade, para pensar a filosofia da história, da memória e da experiência do filósofo Walter Benjamin. Uma das categorias centrais, na obra de Benjamin, segundo Gagnebin (1994), é a da experiência (*Erfahrung*).

As categorias memória (*Erinnerung*) e experiência (*Erfahrung*) perpassam os ensaios e fragmentos benjaminianos. Tais categorias estão presentes em seus escritos desde sua juventude nos textos: *Erfahrung*, ensaio sobre o conceito de experiência em Kant (*Über das Programm der kommenden Philosophie*). Em diversos textos dos anos 30 – *Experiência e Pobreza* (1933) e “O Narrador” (1928-1935), os trabalhos sobre Baudelaire (1939) e finalmente, as teses de 1940” (GAGNEBIN, 1984, pp. 08-09).

A categoria experiência (*Erfahrung*), no sentido pleno do termo, significando comunicabilidade e transmissibilidade na avaliação do pensador, estava em vias de extinção. Benjamin problematizou sobre a concepção de experiência (*Erfahrung*), em dois momentos distintos. Primeiro, refletiu sobre a experiência (*Erfahrung*) no sentido de partilhar a tradição pela oralidade que estava se perdendo, pois “cada vez mais rara vai-se tornando a possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento” (BENJAMIN, 1975, p. 63).

O segundo momento problematizado pelo filósofo é quando essa experiência (*Erfahrung*) perder valor, cedendo lugar à vivência (*Erlebnis*) na ordem privada do indivíduo solitário. No ensaio *O Narrador: considerações sobre Nikolai Leskov* (1928-1935), Benjamin sustentou a tese de que a arte de narrar oralmente a experiência (*Erfahrung*), as histórias tradicionais, assim como a figura do narrador, encontravam-se em declínio – “uma das causas desta situação é óbvia: as experiências perderam muito do seu valor. E parece que assim continuarão perdendo. Basta olharmos um jornal qualquer, para verificarmos que seu nível está mais baixo do que nunca,” (BENJAMIN, 1975, p. 63).

Na ótica benjaminiana, o narrador da tradição oral “desaparece” de cena, dando lugar ao narrador técnico, o livro (criado pela imprensa) tal qual conhecemos hoje. A partir dos escritos de Nikolai Leskov, Benjamin destacou três formas de

comunicação, a saber, a *narração*, o *romance* e a *informação*. Avaliemos, sob a perspectiva de Benjamin, cada uma dessas modalidades comunicativas.

3.2.1 Característica da Narração

A arte de narrar história tem sua gênese fundamentada na cultura da comunidade, na transmissão dos fatos narrados de uma geração à outra. Fundamentada na tradição e na cultura da coletividade – na relação entre quem fala (conselheiro) e quem recebe o ensinamento (ouvinte), a narração acumula saberes e experiências no processo de rememoração viva das relações.

Em Benjamin, a narração se configura como a forma de comunicação em que elementos da experiência (*Erfahrung*) da comunidade são transmitidos e experienciados na relação com o outro. No ensaio *O Narrador*, o filósofo crítico apresenta três categorias de narradores anônimos, porta-vozes da perpetuação da experiência (*Erfahrung*) narrada oralmente.

Na primeira categoria encontra-se o agricultor sedentário. Este permanece enraizado na sua pátria – é “conhecedor” de sua própria história e tradição. Outra categoria de narrador é a do marinheiro comerciante, sabedor das histórias e tradições de outros povos. A terceira categoria é a junção temporal e espacial dos dois primeiros. Esta categoria de narrador pode tanto percorrer terras longínquas como fixar-se em um lugar específico e produzir sua arte (artífice). Assim, a narrativa passa tanto pela voz do narrador como pelas mãos do artesão.

Portanto, a extensão do reino da narrativa oral, para ser compreendida, tinha que abarcar a interpretação dos vários gêneros arcaicos. Ou seja, “a extensão real do reino da narrativa não pode ser compreendida em toda sua dimensão histórica sem levar em conta a mais pronunciada interpretação de tais tipos arcaicos da narração (...)”, na voz dos agricultores, marinheiros ou pelas mãos dos artífices. Portanto, “se agricultores e marinheiros foram os antigos mestres da arte de narrar, os artífices medievais constituíram o conjunto mais destacado desta arte” (BENJAMIN, 1975, p. 64).

São essas características (arte de narrar e de contar história) da experiência (*Erfahrung*), que Benjamin compreendeu que estavam se extinguindo. O narrador para o filósofo era uma “espécie de conselheiro do seu ouvinte”, mas para isso é preciso “saber narrar a estória”, é preciso saber tecer fio a fio e com precisão os conselhos. Na análise benjaminiana, “um conselho, fiado no tecido da existência vivida, é sabedoria”. Benjamin não deixa claro que origem de sabedoria é esta: se é popular, filosófica ou histórica. Ou se trata da reunião de todas elas: “a arte de narrar aproxima-se de seu fim por extinguir-se o lado épico da verdade, a sabedoria”. E esse apagamento da narrativa oral não é um processo recente, é um processo que vem de longe, é um “fenômeno de decadência” – um fenômeno próprio da “decadência moderna” (BENJAMIN, 1975, p. 65).

Benjamin acredita que o processo de perda da capacidade de narrar oralmente não é recente. Foi elaborada ao longo do tempo, impulsionada pelos processos históricos e sociais “civilizatórios”, “que pouco a pouco expulsaram a narrativa do campo do discurso presente, ornando-a ao mesmo tempo, com uma nova beleza no decurso de tal processo de distanciamento” (BENJAMIN, 1975, p. 66).

Como sustentado início desta pesquisa, a forma épica de narrar (oralmente) a história ocidental teve sua origem nos poetas e filósofos gregos, na cultura da comunidade e suas relações coletivas. Benjamin em *O Narrador* faz menção a *Heródoto*, descrevendo-o como o primeiro narrador entre filósofos gregos. Faz alusão a uma das histórias de Heródoto, trata-se de “Psamenita” (rei dos egípcios), conforme citação abaixo:

Quando Cambises, rei dos persas, conseguiu derrotar e prender Psamenita, rei dos egípcios, timbrou em humilhá-lo. Deu ordens no sentido de que Psamenita fosse colocado preso junto à estrada pela qual deveria passar o exército persa em desfile triunfal. E, além disso, arranjava as coisas de forma tal que o prisioneiro teria de ver a filha dirigir-se à fonte, na condição de escrava. Enquanto todos os egípcios lamentavam e choravam este espetáculo, Psamenita sozinho ficou imóvel e sem dizer palavras, os olhos fixos no chão. Da mesma maneira se comportou quando viu passar seu filho que estava sendo levado para a execução. Mas, quando depois viu, entre a fileiras de prisioneiros, um de seus criados, um pobre velho, bateu com os punhos na cabeça e evidenciou claramente o seu mais fundo pesar (BENJAMIN, 1975, p. 67-68).

Benjamin considerou a história do *Psamenita* instrutiva porque cultiva elementos de justiça e experiência ética que compõem a verdadeira narrativa oral através do tempo. A verdadeira narração, nesse aspecto, tem o potencial de despertar interesse, admiração após milênios. Foi o que fez o filósofo, escritor, francês Montaigne (1533-1592), conforme Benjamin (1975, p. 68), Montaigne também teceu considerações sobre *Psamenita*, a ponto de indagar “por que se lamenta ele apenas quando vê o criado?” O próprio Montaigne respondeu essa objeção: “uma vez que já estava mais que cheio de tristeza, bastou o menor acréscimo para que todas as represas caíssem e a dor corresse” (BENJAMIN, 1975, p. 68).

No ceticismo de Montaigne, por mais que Heródoto não tivesse exposto o motivo do lamento de *Psamenita* (apenas pelo criado), outras interpretações podem ser advindas dessa estória. Podemos interpretar, por exemplo, que o rei *Psamenita* chorou pelo criado porque tem memória de gratidão. Ao que parece, este (o serviçal) não é responsável por seus infortúnios, é apenas um cumpridor de suas obrigações, enquanto seus filhos usufruíram de todos os seus bens.

Na lógica benjaminiana, o narrador não tem a pretensão de abarcar as causas psicológicas das personagens. Antes, “aspira por um lugar na memória daquele que as escuta” (BENJAMIN, 1975, p.68), para transmiti-las posteriormente a outros. Esse processo de assimilação provoca experiências profundas. Do contrário, sem ouvinte, a arte de narrar se extraviaria, “pois narrar estória é sempre a arte de transmiti-la depois, e esta acaba se as estórias não são guardadas na memória enquanto experiência. Perde-se porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as narrativas.” (BENJAMIN, 1975, p.68).

Fiar, tecer e destecer é a intenção da verdadeira narrativa oral, como na história de *Penélope*, na *Odisseia*. Ao tecer arditamente sua interminável tela durante três longos e árduos anos, “durante o dia ocupava-se em tecer a enorme tela; mas, de noite, desfazia-a, à luz dos archotes” (HOMERO, 1979, p. 22). *Penélope*, na epopeia, tece e destece sua tela, ou seja, sua vida, seus temores, seus horrores, suas esperanças, suas decepções, sua memória, na tentativa de persuadir seus pretendentes, urgindo significar seus dias, enquanto aguarda o retorno do seu esposo *Ulisses*.

Benjamin comparou “a narrativa, tal como se desenvolve durante muito tempo no círculo dos ofícios mais diversos – do agrícola, do marinho e, depois, do urbano –, é, por assim dizer, uma forma artesanal de comunicação.” (BENJAMIN, 1975, p. 69). As características do narrador se assemelham às do artesão, no estilo e na técnica. A maneira de preservar a narrativa oral (e/ou a peculiaridade do artesão) seria resguardar seu modo característico, que inclui a marca, os traços, as particularidades do narrador: “assim a narrativa revelará sempre a marca do narrador, assim como a mão do artista é percebida, por exemplo, na obra de cerâmica” (BENJAMIN, 1975, p. 69).

Para Benjamin, um dos grandes perigos da arte de narrar – e sua extinção – é que a relação entre ouvinte e narrador deixará de existir nos moldes da tradição épica. O que poderia ser guardado na memória (recordações, lembranças), advinda da experiência narradora oral, será convertida em outra forma comunicacional. Na análise benjaminiana, “apenas graças à memória ampla, pode a épica apoderar-se, por um lado, dos acontecimentos, sendo, pelo outro, capaz de revelar compreensão quando esses acontecimentos se desvanecem pelo poder da morte.” (BENJAMIN, 1975, p. 73).

A memória evidencia o elemento estético fundador do épico – a narrativa – oral – comunica os acontecimentos e estes podem ser narrados e recordados por gerações. Recordar é atributo da *Mnemosina*, a musa dos poetas épicos gregos. A recordação na avaliação de Benjamin, “inaugurou, assim, a corrente da tradição, que transmite de geração a geração os acontecimentos verificados. Ela representa os elementos artísticos inerentes à obra épica, no sentido mais lato, e integra esses elementos na obra” (BENJAMIN, 1975, p. 73).

Para Gagnebin (2006, p. 53), Benjamin, no ensaio *O Narrador*, além de constatar o “fim da narração tradicional”, “esboça como que a ideia de outra narração, uma narração em ruínas da narrativa, uma transmissão entre os cacos de uma tradição em migalhas”, se faz presente nas formas inovadoras de comunicação.

Em *Experiência e Pobreza*, Benjamin versa sobre os traços da experiência comunicável e partilhada pela tradição, e como ela foi subtraída (subvertida) ao longo do tempo pela técnica. Ele apresenta a decadência da oralidade, da transmissibilidade, marcadamente perceptível na ausência de oralidade dos

combatentes que voltavam da guerra. Os horrores e os traumas da batalha fazem o “narrador silenciar”, tão empobrecidos de linguagem a ponto dessas experiências se tornarem efetivamente incomunicáveis. A guerra não insufla a linguagem, mas exaure a experiência no cardápio dos falantes.

Na apresentação do livro *Documentos de cultura, documentos de barbárie* (1996), o professor de literatura Willi Bolle assim se posiciona sobre o texto *Experiência e Pobreza* (1933):

(...) é uma meditação sobre o sentido da história – à luz da experiência vivida de 1914/1918 e da data presente: 1933 com “a crise econômica diante do porto e atrás dela, uma sombra: a próxima guerra” – Benjamin lança um olhar de desengano sobre a mentira da civilização, a saturação dos privilégios, a liquidação do patrimônio cultural. Não obstante, busca uma saída: através de “um conceito novo, positivo de barbárie”, tenta mostrar como a humanidade se esforça para sobreviver (BOLLE, 1996, p. 13 [grifos do autor]).

A esse respeito, Gagnebin (2006, p. 50) considera que a questão crucial para Benjamin em *Experiência e Pobreza* foi o “desaparecimento das formas tradicionais de narrativas, de narração, que tinham sua fonte nessa comunicabilidade e nessa transmissibilidade. As razões dessa dupla desaparecimento provêm de fatos históricos”. Um desses fatos históricos que proporcionou o desaparecimento da narrativa e da narração oral para Benjamin foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1919), que desencadeou o empobrecimento e a expropriação da experiência (*Erfahrung*).

O filósofo foi categórico ao afirmar que os homens retornavam da guerra, empobrecidos de experiências comunicáveis.

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1919 viveu uma das terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os companheiros tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos... Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994b, p. 114-115).

O empobrecimento de experiências comunicáveis trata-se, por assim dizer, do esvaziamento, da desmoralização tática, econômica, corporal, moral e ética da experiência. Todos estes originados pelo desenvolvimento técnico-científico e pelas forças produtivas presentes na sociedade e na guerra que dentre tantas coisas negativas faz eclodir o empobrecimento da experiência comunicável e das relações sociais.

Para Benjamin a industrialização, as transformações técnico-científicas promotoras das guerras revelaram o declínio e o empobrecimento da experiência (*Erfahrung*).

Aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiência ou apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não se vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é privada, mas de toda humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1994b, p. 115).

Na modernidade, o indivíduo almejou novas formas de experiência. Talvez não tivesse a intenção de romper com as antigas formas e, sim, agregar novos formatos de informação. Contudo, para Benjamin, as aspirações dos homens eram antes de tudo “(...) libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza de experiência externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (BENJAMIN, 1994b, p. 118). Ou seja, os homens não fizeram isso por serem sempre “ignorantes” ou “inexperientes”, mas pelo consumo excessivo de culturas e vivências.

Em *Experiência e Pobreza*, Benjamin utiliza-se também da metáfora (*o velho vinhateiro*) para falar da importância da comunicação e da tradição. Segundo a fábula, o “velho vinhateiro”, nos seus momentos finais, revela a seus filhos a existência de um tesouro escondido em seus vinhedos, e que os jovens teriam que descobrir sozinhos a sua localização. Em seu leito de morte, o “velho vinhateiro” faz a revelação:

Revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1994b, p.114).

A riqueza retratada na estória, no fundo, indica o cultivo e elevação da experiência. A experiência (*Erfahrung*) da comunicabilidade só pode ser comunicada aos membros de certa comunidade humana. Na fábula do velho vinhateiro, os filhos aprenderam que a felicidade não estava na riqueza material e, sim, na experiência partilhada, comunicada, transmitida.

Para Gagnebin (2006), Benjamin não se interessa tanto pelo teor da fábula, e se ela possui conteúdo moralizante ou não. O que realmente importa é que o pai foi ouvido pelos filhos. Uma vez “ouvido”, alguma coisa dele, de sua história, além das “pequenas experiências individuais” (*Erlebnis*), foi repassada aos filhos: a singela experiência individual do pai será comunicada também a outros ciclos geracionais.

O que importa é que o pai fala do 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 a geração; algo maior que as pequenas experiências individuais particulares, (*Erlebnis*), maior que a simples existência individual do pai, um pobre vinhateiro, porém, que é transmitido por ele; algo, portanto, que transcende à vida é a morte particular, mas nelas se diz; algo que concerne aos descendentes (GAGNEBIN, 2006, p. 50).

Estas percepções iniciais constatadas nos ensaios *O Narrador e Experiência e Pobreza* apresentam o desdobramento do processo histórico-capitalista, técnico-científicas. O distanciamento, a decadência da narrativa oral cedeu lugar, foi subtraído por um novo conceito de experiência – vivência (*Erlebnis*).

3.2.2 Característica do romance – vivência (*Erlebnis*)

Benjamin faz notar que a “extinção” da narrativa oral – comunicabilidade e transmissibilidade – deu origem a um novo gênero literário, um novo gênero de comunicação, o romance (romance, também é narrativa). Este gênero passa agora a ser difundido com o surgimento da imprensa, com “o impulso experimentado no começo da idade contemporânea pelo romance, é o primeiro indício de um processo, cujo fim será marcado pela decadência da narrativa **oral**” (BENJAMIN, 1975, p. 66 [grifos nossos]).

Benjamin categorizou essa nova forma de comunicação denominando-a “vivência” (*Erlebnis*). É caracterizada pelo indivíduo em sua solidão, no âmbito de sua vida privada.

O filósofo brasileiro Leandro Konder (1936-2014), em *Walter Benjamin; o marxismo da melancolia* (1999), fez uma distinção entre experiência *Erfahrung* e vivência *Erlebnis*. Ele diz-nos que: “**Erfahrung** é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como uma viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo”. Enquanto “**Erlebnis** é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pessoas, que produz efeitos imediatos (KONDER, 1999, p. 83, [grifos do autor]).

Os aspectos característicos da experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*) no entendimento benjaminiano são antagônicos, personificados na narrativa de tradição oral e no romance. A narrativa (transmissão oral) tem o aspecto de contar e escutar, lembrar e esquecer. O romance depende estritamente do livro. Para Benjamin a narrativa de tradição oral e o romance se diferenciam por suas características, na narrativa de tradição oral “a experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez transforma-se na experiência daqueles que ouvem estórias”. A característica do romance “o local de origem é o indivíduo na sua solidão, que já não sabe discutir, de forma exemplar, os seus assuntos mais prementes, que precisaria de ajuda, sem tê-la, e que ele próprio não sabe transmitir conselhos de qualquer natureza (BENJAMIN, 1975 p. 66).

As transformações ocorridas nas sociedades modernas não só modificaram o modo de produção, como alteraram o modo de vida das pessoas. Nesse contexto, o que se destaca é a lógica da vivência (*Erlebnis*) da vida privada. Para Gagnebin

(2013, p. 59), a vivência (*Erlebnis*) “reenvia à vida do indivíduo particular, na sua infável preciosidade, mas também na solidão”.

A dinâmica vivencial do indivíduo moderno é também sobreviver ao sistema político e econômico. É desprovido de percepções e de experiências comunicáveis provenientes da comunicabilidade e transmissibilidade dos acontecimentos sociais e coletivos. Nesse novo cenário, o que se impõe é o indivíduo isolado, bombardeado de informações sobre as quais não sabe se posicionar e as quais não possui comunicabilidade.

Nesse novo contexto existencial, “o lembrar infinito e coletivo do tempo pré-capitalista cede lugar à narração da vida de um indivíduo isolado que luta pela sobrevivência e pelo sucesso numa sociedade marcada pela concorrência (GAGNEBIN, 2014, p. 221)”. Ainda segundo Gagnebin, não só o lembrar infinito e coletivo do tempo anterior ao sistema capitalista perde lugar, como também “o espaço infinito da memória coletiva comum encolhe, dividindo-se em lembranças avulsas de histórias particulares contadas por um escrito isolado, lidas por um leitor solitário: é o advento de outra forma literária, o romance” (GAGNEBIN, 2014, p. 221).

A característica do leitor do romance é a solidão. A modernidade arma a tenda do lobo solitário: o indivíduo “é mais solitário que qualquer outro leitor”. Ele está enclausurado no seu próprio eu, “e nesta sua solidão o leitor de romance apodera-se do assunto com ciúmes mais intensos do que qualquer outro” (BENJAMIN, 1975, p. 75). O leitor solitário, ao ler um romance, anseia pelo grande final da trama, se a personagem vive ou morre, se a obra se encerra ou não.

Na concepção de Benjamin o leitor do romance, em sua redoma umbilical, consome o material com a mesma intensidade que o vento devora, consome a chama na lareira, “sim, ele o devora, acaba com o assunto, (...). A tensão que perpassa o romance assemelha-se em muito à ventilação que alimenta a chama na lareira, dando vida à sua atividade” (BENJAMIN, 1975, p. 75).

Outra característica do romance, em Benjamin, diferente da narrativa de tradição oral, é que ele não tem espaço para diversas interpretações. Ele é hermético, homogêneo, diferente das epopeias narradas por Heródoto, onde os espaços hermenêuticos são pluriformes. O romance possui a característica da finitude, da morte, despe-se do aspecto das histórias epopeicas. A imagem da morte

é um dos alimentos que nutre o interesse ardente do leitor pela leitura do romance, em busca de aquecer sua própria vida e encontrar sentido para sua existência. Nesse sentido, segundo Benjamin “o que atrai o leitor ao romance é a esperança de aquecer a sua vida relegada numa morte, a respeito da qual é informado pela leitura” (BENJAMIN, 1975, p. 75).

É a modernidade que permite atribuir à característica solitária ao homem, em busca do sentido vivencial para existir. O “sentido da existência’ é, de fato, o centro em torno do qual se move o romance”. É a essência representada na figura do romance que alimenta o interesse abrasador do leitor (pela morte fictícia ou verdadeira). Tendo em vista, que no romance “o “sentido” de sua vida apenas se revela partindo da sua morte” (BENJAMIN, 1975, p. 75).

Benjamin também considera que o leitor do romance busca nas personagens o “sentido da existência”, seja “no pior dos casos a morte figurada: o fim do romance. Mas de preferência, a verdadeira” [...]. “Eis a questão que alimenta o interesse ardente do leitor no assunto tratado pelo romance” (BENJAMIN, 1975, p. 75). O sentido da vida, da existência, da morte.

A carência do homem moderno representa o afastamento da memória da tradição, da experiência (*Erfahrung*) da comunicabilidade da comunidade, da narrativa tradicional oral. O romance atesta as modificações sofridas pela narrativa oral levando-a ao estágio arcaico quando não apresenta possibilidade de questionamento. No romance, a palavra “fim” encerra toda possibilidade de diálogo. Seu gênero literário está relegado ao livro, à imprensa, até mesmo o romance de formação, pois na sua estrutura fundante se integrava “o processo de existência social no desenvolvimento de uma pessoa, justiça as suas determinantes da maneira menos coerente possível” (BENJAMIN, 1975, p. 66).

A verdadeira narração, segundo Walter Benjamin é que toma sua fonte de uma experiência no sentido forte do termo (*Erfahrung*) da comunicabilidade – que foi modificada pelo romance e este, por sua vez, pela informação.

3.2.3 Característica da informação – verificabilidade

No conjunto do romance outra forma de comunicação “muito mais ameaçadora”, para Benjamin, apresentou-se à modernidade com nova roupagem e

se consolidou a partir do império do capitalismo. Essa nova forma de comunicação chama-se informação. Conforme Benjamin, “é de notar que leva o romance a uma crise” (BENJAMIN, 1975, p. 67). Assim como a imprensa, a informação é de domínio da burguesia. Sobre isso, leiamos o que diz Benjamin sobre o novo instrumento de comunicação da sociedade burguesa.

Reconhecemos o surgimento de uma nova forma de comunicação que, assim como a imprensa, pertence aos instrumentos mais importantes de domínio da burguesia do período áureo do capitalismo e que, por mais distante que se encontre a sua origem no tempo, nunca influenciou em nenhum momento anterior a forma épica (BENJAMIN, 1975, p. 67).

A sociedade moderna técnico-científica capitalista exige a verificabilidade imediata dos acontecimentos. A informação possui essa característica que a modernidade requer: pontualidade e novidade (seu valor consiste na novidade). A essência da informação é dimensionada por Benjamin aludindo o fundador do *Fígaro Villeemessant*.

Para os meus leitores”, assim costumava dizer, “um incêndio de telhado no Quartier Latin (**bairro latino**) é mais importante que uma revolução em Madri”. Isto torna claro que agora a informação capaz de oferecer alguma ligação com a vida prática é recebida com mais agrado do que o relato de situações e a descrição de lugares longínquos ou tempos afastados (BENJAMIN, 1975, p. 67, **grifos nossos**).

A informação, assim como o romance, se desobriga dos elementos da memória e da experiência (*Erfahrung*) de tradição oral. A característica da informação é a verificabilidade, e a velocidade na qual elas são processadas e modificadas. Para que o leitor assimile seu conteúdo, ele precisa eliminar qualquer possibilidade de distanciamento da notícia. O mérito da informação é que ela “reside exclusivamente no fato de ser nova e desconhecida. Ela vive para o momento da sua revelação, entrega-se a ele e depende inteiramente dele” (BENJAMIN, 1975, p. 68).

Nos tempos atuais, em que as informações se dão em tempo real, sobretudo nas redes sociais, a informação produz consequências políticas e sociais inimagináveis, uma vez que a ela fora dado o poder de aferidora da “verdade” dos

“fatos”. No conjuntura da pós-verdade⁹ como se distingue uma notícia, um fato verídico de uma “*fake news*”? Ora, o indivíduo vive bombardeado de informações a todo instante, a cada segundo, já que o mundo reside na palma da mão. O *smartphone* está a sua disposição com todas as informações possíveis que se possa imaginar ou não. Cada indivíduo ostenta um aparelho monocelular e pode acessar as redes sociais e ser uma fonte de informação e desinformação simultaneamente, uma fonte de “verdade” e “inverdade” dos fatos, levando-nos a questionar a verificabilidade da informação nos tempos das novas mídias sociais.

Na compreensão benjaminiana, a estrutura da informação é composta por elementos explicativos e sempre novos, pois “cada manhã traz-nos informações a respeito das novidades do universo. Somo carentes, porém, de estórias curiosas. E isto porque nenhum acontecimento nos é revelado sem que seja permeado de explicações” (BENJAMIN, 1975, p. 68).

Hoje não é diferente do tempo de nosso autor. A diferença é a velocidade cada vez mais célere com que as informações chegam até nós. Não espera o raiar de um novo dia para chegar. Chegam a todo instante. Quase tudo que ocorre no planeta é abarcado pelos novos conteúdos da informação instantaneamente. Por conta disso, trata-se de um novo que se esgota com facilidade, fazendo o “leitor” procurar novas e novas informações a cada segundo.

A informação, em Benjamin, não tem objetivo de construir nenhuma forma de experiência ou formação maciça no leitor. Nesse aspecto, de acordo com a leitura de Gagnebin, a narração tradicional (oral) “acarreta a formação (*Bildung*), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade” (GAGNEBIN, 3013, p. 57). Todavia, para uma sociedade da “informação”, que é aquela na qual estamos submersos, o leitor torna-se objeto, agente real dos “fatos”, e não mero expectador dos conteúdos. O leitor também sobrevive da imediatividade e verificabilidade da informação.

⁹ Este fenômeno, batizado de pós-verdade, foi definido pelo Dicionário de *Oxford* como a circunstância em que os fatos objetivos são menos influentes na opinião pública que as emoções e as crenças pessoais, concedendo ao termo o prêmio da palavra do ano de 2016 (...). Atualmente, o acesso a conteúdo de informativos, assim como o seu imediatismo e volume, não têm precedentes. O impacto da digitalização no mundo das comunicações significou uma revolução na forma como as pessoas produzem informações. Um exemplo notável desta democratização midiática é o jornalismo cidadão. Do mesmo modo, também mudou a forma como se consomem e se digerem as notícias (GOOCH, 2017). Anthony Gooch é diretor de Relações Exteriores e de comunicação da OCDE/Espanha-Reino Unido.

Concluimos, ao modo benjaminiano, que as diferentes formas de comunicação foram se configurando a partir dos diferentes gêneros narrativos, conforme vimos nos ensaios benjaminianos aqui analisados. A narrativa oral se diferenciou do romance, porque se identificava na relação com o outro. O romance tem sua identificação com vivência (*Erlebnis*), aspecto do indivíduo solitário presente na modernidade (em busca do sentido da vida). E a informação, por sua vez, é a forma de comunicação (de aspecto verificativo e imediato), que prima pelo afastamento das formas anteriores de experiência. Estas formas de comunicação sofreram transformações ao longo do tempo. Benjamin, por certo, observou e denunciou, em seus escritos, que esse processo de transformação levou séculos, milênios:

Ao pensarmos na modificação de **formas épicas**, temos de imaginar ritmos parecidos com aqueles que, com o correr dos milênios, provocaram as transformações da face da terra. Dificilmente outras formas de comunicação levaram mais tempo para desenvolver-se e perder-se. Demorou séculos até que o **romance**, cujos inícios retrocedem até à Antiguidade, pudessem encontrar na burguesia em formação os elementos necessários ao seu florescimento. Graças ao aparecimento de tais elementos, iniciou a narrativa a sua vagarosa passagem ao estágio arcaico, pois embora se apoderasse muitas vezes do conteúdo novo, não se deixou determinar pelo mesmo. Por outro lado o surgimento de uma nova forma de comunicação que, assim como a imprensa, pertence aos instrumentos mais importantes do domínio da burguesia do período áureo do capitalismo e que, por mais distante que se encontre a sua origem no tempo, nunca influenciou em nenhum momento anterior a forma épica. Agora esta influência se verifica, sendo digno de notar que ela não é menos estranha à narrativa do que o próprio romance, porém muito mais ameaçadora. Esta nova forma de comunicação é a **informação** e é de notar que leva o romance a uma crise (BENJAMIN, 1975, p 67, grifos do autor).

A transição de uma forma de comunicação para outra não provocou somente transformações nas suas características próprias, mas no modo como as pessoas passaram a se relacionar umas com as outras. Os elementos constituintes das formas de comunicação foram subtraídos progressivamente. O aspecto central da forma épica à comunicabilidade e transmissibilidade foram relegadas ao sentimento de existencialismo, que por sua vez foi ameaçado pela informação (verificabilidade imediata), dos acontecimentos. Todas as formas de comunicar foram afetadas pelas

mudanças oriundas das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no decorrer do tempo.

A infinitude de memória e experiência (*Erfahrung*) coletiva é reduzida aos fragmentos da memória, da vivência individual e finita, personificada no gênero literário romance. A informação, por sua vez, deu o golpe de misericórdia. Distanciou-se exponencialmente do conceito de experiência (*Erfahrung*). Mesmo que a informação provoque esvaziamento, expropriação e empobrecimento no indivíduo pós-moderno, pode-se deduzir que o século XX e o atual, se renderam a sua lógica. Quando isso acontece, a memória como experiência também se modifica e se transforma. Os aspectos constituintes da memória e experiência (*Erfahrung*) pré-capitalista do lembrar no contexto da oralidade é modificado por outra forma de narração, outro estilo de vida, instado ao domínio do privado. Com isso, a modernidade decreta o funeral da memória e da experiência formativa, no sentido benjaminiano ao insistir na frieza das relações e na perda da sensibilidade estética.

3.3 Modernidade e experiência (*Erfahrung*)

As transformações da modernidade fazem parte do repertório ensaístico e filosófico benjaminiano. Em *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo* (1994), e no ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire* (1936 a 1938) o filósofo criticou a cultura moderna proveniente da transformação da força produtiva no contexto do capitalismo. Descreveu como a percepção estética voltada para a arte, para a literatura foram afetadas pelo capitalismo. Sua crítica se fundamenta na oposição entre experiência (*Erfahrung*) – caracterizada na relação coletiva e vivência (*Erlebnis*) – alavancada mediante advento do indivíduo solitário.

A filosofia, de acordo com Benjamin, pretendia desde o final do século XIX, tomar conhecimento da “verdadeira experiência (*Erfahrung*) em oposição à vivência (*Erlebnis*) da vida normatizada. Tais tentativas em sua análise se inscrevem “sob a rubrica de filosofia de vida”. E normalmente, “elas não partiam da existência do homem na sociedade; invocam a literatura, melhor ainda a natureza e, finalmente, a época mítica, de preferência” (BENJAMIN, 1994g, p. 94).

Neste cenário, a literatura que se destaca das demais, segundo Benjamin, são os primeiros escritos de Henri Bergson (1859-1941) *Matière et Mémoire* (*Matéria e memória*), pelo fato de manter “mais que as outras, relação com a investigação científica”, posto que sua ênfase é na biologia. Na compreensão benjaminiana, o título da obra *Matéria e Memória* “demonstra que a estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência” (1994g, p.94).

Ainda segundo Benjamin, “(...) a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória” (1994g, p.94). Contudo, a teoria bergsoniana coloca em evidência uma experiência isolada em si mesmo na sua própria vivência (*Erlebnis*). O filósofo da “duração” não tinha a pretensão ou a intenção de “especificar historicamente a memória”. Portanto,

(...) rejeita qualquer determinação histórica da experiência evitando com isto, acima de tudo, se aproximar daquela experiência, da qual se originou sua própria filosofia, ou melhor, contra a qual ela foi remetida. É a experiência inóspita, ofuscante da época da industrialização em grande escala. (BENJAMIN, 1994g, p. 95).

A tese bergsoniana determina “o caráter da experiência na *durée* (duração) de tal maneira que o leitor se sente obrigado a concluir que apenas o escritor seria o sujeito adequado de tal experiência” (BENJAMIN, 1994g, p. 95). A teoria de Bergson é posta à prova pelo escritor romancista, ensaísta, crítico literário, o francês Marcel Proust (1871-1922). Em *À la Recherche du Temps Perdu* (*Em busca do tempo perdido*) a partir dos conceitos *mémoire involontaire* e *mémoire volontaire* da inteligência diária, Proust fez oposição a *memória pura* e *memória hábito* de Bergson.

A teoria da *memória voluntária* na concepção proustiana não guarda nenhum traço, informação sobre o passado, seria “trabalho perdido procurar evocá-lo, todos os nossos esforços de nossa inteligência permanecem inúteis” (PROUST, 2016, 71). Para Proust, o passado está oculto, fora do domínio e de alcance, em algum objeto material, que a *memória voluntária* nem sequer suspeita. Esse passado oculto pode ser encontrado pela *mémoire involontaire* em algum objeto material “esse objeto, só

do acaso depende que o encontremos antes de morrer, ou que não o encontremos nunca” (PROUST, 2016, 71). Há de se destacar que o conceito *mémoire involontaire* foi forjado por Proust, no contexto de sua experiência (isolada) com o passado, quando recordou um episódio transcorrido em sua infância, na cidade de Combray.

A teoria proustiana sobre *mémoire involontaire*, na análise benjaminiana, carrega as “marcas da situação em que foi criado e pertence ao inventário do indivíduo multifariamente (**ingressa no estado variável de isolamento**) isolado” (BENJAMIN, 1994g, pp. 97 [grifos nossos]). Conforme Rouanet “a importância da obra de Proust vem da tentativa de restaurar a figura do narrador, numa época caracterizada pela extinção da experiência”. Mediante o conceito *memória involuntária* “ele tenta realizar com meios privados o que a sociedade, com meios comunitários, oferecia antes a cada indivíduo; a possibilidade de extrair, do fundo de sua experiência, os momentos significativos do passado individual e coletivo” (ROUANET, 1981, p.50). No entendimento benjaminiano somente “onde há experiência no sentido estrito do termo, entram na conjunção da memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 1994g, pp. 97).

Proust em uma entrevista ao jornal *Le Temps* em 1913, descreve o conceito *memória voluntária e involuntária* da seguinte maneira:

Para mim, a **memória voluntária**, que é, sobretudo, uma memória de inteligência e dos olhos, não nos dá, do passado, mais do que faces sem realidade, mas sem um único cheiro, um sabor encontrado em algumas circunstâncias totalmente diferentes, despertam em nós, à nossa revelia, o passado, passamos a sentir o quanto este passado era diferente daquilo que acreditávamos lembrar, e que nossa memória voluntária pintava, como os maus pintores, com cores sem realidade. (...) acredito que é apenas as lembranças **involuntárias** que o artista deveria requisitar a matéria-prima de sua obra. Antes de tudo, precisamente porque elas são involuntárias, que se formam por si próprias, atraídas pelas semelhanças de um minuto idêntico, elas são as únicas a possuir uma marca de autenticidade. Depois, porque nos trazem de volta as coisas numa dose exata de memória e esquecimento e, enfim, uma vez que nos fazem experimentar a mesma sensação em uma circunstância completamente diferente, elas a liberam de toda contingência, e nos dão dela a essência extratemporal, aquela que é exatamente o conteúdo do belo estilo, esta verdade geral e necessária que somente a beleza do estilo traduz (PROUST, 2016, pp. 511-512 [grifos nossos]).

Por tudo isso, Benjamin se reporta à literatura *Além do Princípio do Prazer* (1921) de Sigmund Freud, “na busca de uma definição mais concreta do que parece ser um subproduto da teoria bergsoniana no conceito proustiano de *memória da inteligência*”. Em *Além do Princípio do Prazer*, Freud “estabelece uma correlação entre memória (na acepção de *mémoire involontaire*) e o consciente” (BENJAMIN, 1994g, p. 97).

Na formulação do psicanalista freudiano “o consciente surge no lugar de uma impressão mnemônica”. Neste sentido, o consciente “se caracteriza, portanto, por uma particularidade: o processo estimulador não deixa nele qualquer modificação duradora de seus elementos, como acontece em todos os outros processos psíquicos, porém se esfumaça no fenômeno da conscientização”. Logo a evidência desta hipótese é de “que a conscientização e a permanência de um traço mnemônico (memória) são incompatíveis entre si para um mesmo sistema” (FREUD, 1923, p. 31)

Freud (1923), em sua formulação sobre o consciente pondera que a função de acumular “traços permanentes como fundamento da memória” em processos estimuladores compete a “outros sistemas”, que não seja à consciência. Walter Benjamin assinala que segundo Freud “o consciente como tal não registraria absolutamente nenhum traço mnemônico” (FREUD, 1923, p. 34). O consciente não acumula absolutamente nenhum vestígio mnemônico, sua função é “a de agir como proteção contra estímulos”. Essa função (proteger contra estímulos) é tão importante quanto recebê-los, já que o organismo recebe excitações externas.

De acordo com o Rouanet, em *Édipo e o anjo* (1981), referindo-se ao sistema percepção-consciência, ele diz: “Incapaz de conservar vestígios das excitações recebidas, o sistema percepção-consciência exerce, no entanto, uma função básica para o aparelho psíquico, que é protegê-lo contra o excesso de excitação provenientes do mundo exterior” (ROUANET, 1981, p. 44). Esse sistema é dotado de um *Reizschutz* (escudo de defesa/proteção) de um mecanismo “de defesa contra as excitações que filtra as formidáveis energias a que está exposto o organismo, [...] Ao serem interceptadas pelo *Reizschutz*, as excitações demasiadamente intensas produzem um choque traumático” (ROUANET, 1981, p. 45).

Portanto, é função do consciente proteger o aparelho psíquico das energias exteriores, destrutivas. Benjamin (1994g, p. 98) sinaliza que: “A ameaça destas

energias se faz sentir através do choque”. Freud em sua formulação busca entender a natureza dos choques traumáticos “... a partir do rompimento da proteção contra o estímulo”. De acordo com esta teoria, o sobressalto tem “seu significado” na “falta de predisposição para a angústia” (FREUD, 1923, p. 41).

A formulação freudiana estabelece a dicotomia entre consciência e memória. Com base nesse pressuposto, Benjamin expõe então a cisão entre a experiência (*Erfahrung*) no sentido pleno do termo – experiência acumulada na memória sem a interferência da consciência; e vivência (*Erlebnis*) no sentido privado, isolado – fato assistido estritamente pela consciência. A experiência (*Erfahrung*) no sentido estrito do termo benjaminiano é àquela que pode ser evocada, escavada da memória. É a experiência que traz recordações, que suscita rememoração. É a experiência que deriva da tradição, da memória coletiva.

Na concepção de Rouanet (1981), Benjamin distinguiu o mundo moderno presentificado no choque, a partir de três esferas de domínio capitalista. Esfera econômica, política e da vida cotidiana. A **esfera econômica** determina que o operário reaja como autômato, aos estímulos da máquina.

Na esfera econômica, o capitalismo institucionalizou a produção em série e o tipo de trabalho que lhe corresponde, a cadeia de montagem. Essa forma de trabalho implica a adaptação do ritmo do operário ao ritmo da máquina, e esse ritmo consta de momentos autárquicos. [...] O operário tem que reagir, como autômato, aos estímulos da máquina, que lhe impõe uma resposta reflexiva, e lhe transmite uma espécie de choque elétrico, que cada minuto se repete, para desencadear um novo movimento muscular, em tudo idêntico ao anterior (ROUANET, 1981, p. 45).

A **esfera política** por sua vez, carrega as marcas do golpe de estado praticado por Napoleão Bonaparte, em 1799, na França. A política nessa esfera é assimilada no *putschismo* e esse ao choque. Sobre este fato histórico, Rouanet escreve:

[...] O *putsch* é uma tentativa mecânica de intervenção no processo histórico, em contraste com a revolução, que implica no amadurecimento das condições objetivas e na mobilização de tendências inscritas na própria história. Nesse sentido, o *putsch* pode ser assimilado ao choque: uma investida externa, brusca, aparentemente imotivada, sem relação orgânica com processos societários reais, com objetivo de induzir o estado de coisas desejado pelo *putschista*. O *putsch* é a estratégia do choque (ROUANET, 1981, p. 45).

Quanto à **esfera da vida cotidiana**, Rouanet considera que para Benjamin, ela se impõe como realidade onipresente (não no sentido do atributo de divino) ele está em todo lugar. Na esfera da vida cotidiana o indivíduo moderno encontra-se totalmente desprovido da sensibilidade, da memória, da experiência (*Erfahrung*) sedimentada no próprio passado e na tradição coletiva.

[...] o indivíduo está diariamente exposto aos choques da multidão, na qual tem que abrir seu caminho, com gestos convulsivos, como esgrimista, distribuindo estocadas, como choque, sem os quais a cidade não seria transitável. A sobrevivência, na cidade, exige uma atenção superaguçada, a fim de afastar as ameaças múltiplas a que está sujeito o passante. A experiência do choque acaba produzindo um novo tipo de percepção, voltada para o idêntico, uma nova sensibilidade, um novo aparelho sensorial, por assim dizer, concentrado na interceptação do choque, em sua neutralização, em sua elaboração, em contraste com a sensibilidade tradicional, que podia defender-se, pela consciência, contra os choques presentes, mas podia também, pela memória, evocar as experiências sedimentadas em seu próprio passado e na tradição coletiva (ROUANET, 1981, p. 45).

Com base na distinção do mundo moderno presentificado nas três esferas de domínio capitalista, cabe aqui a interrogação benjaminiana (1994g, p. 99): “de que modo a poesia poderia estar fundamentada em uma experiência, para a qual o choque se tornou a norma?” A resposta de Benjamin para essa questão, refere-se a características dos leitores a quem é destinado o volume de poema *As Flores do Mal* (1857) escrito na primeira metade do século XIX. Distingue-os como isentos de forças de vontade e sem poder de concentração, essas características anulam o interesse e a receptividade à obra lírica. Esses leitores na crítica benjaminiana “preferem os prazeres dos sentidos e estão afeitos ao *spleen* (melancolia), que anula o interesse e a receptibilidade” (BENJAMIN, 1994g, 94).

Benjamin considerou que se estas “condições de receptividade de obras líricas se tornaram menos favoráveis, é natural supor que a poesia lírica, só excepcionalmente, mantém contato com a experiência do leitor. E isto poderia ser atribuído à mudança na estrutura dessa experiência” (BENJAMIN, 1994g, 94). Conjecturamos que as condições de receptividade de obras líricas se tornaram menos favoráveis a partir do modo como a elas se adequaram, se consolidaram, submergiram às três esferas do capitalismo (econômica, política e da vida

cotidiana). Neste panorama, a experiência no sentido estrito benjaminiano (*Erfahrung*) da coletividade é subtraída por um novo estilo de vida, de vivência (*Erlebnis*) isolada. Nesse modelo existencial, as ações são mediadas pela *memória voluntária*, no sentido proustiano, ou pelo consciente no sentido freudiano.

Em Benjamin as experiências (*Erfahrung*) da coletividade oriundas da tradição oral são impressões incorporadas e acumuladas pelo psiquismo na memória; na vivência (*Erlebnis*), essas impressões assinaladas pelo choque são aparadas pelo consciente, ou seja: “quanto maior é a participação do fator choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos”, do contrário, “quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência” (BENJAMIN, 1994g, p. 100). As impressões neste sentido, não poderão ser incorporadas à memória, a não ser no sentido proustiano (*voluntária*) ou freudiano (*consciente*).

A literatura lírica baudelairiana está atravessada pelo tema da “experiência do choque”. No dizer de Walter Benjamin (1994g, p.101) “A experiência do choque é uma das que se tornaram determinantes para a estrutura de Baudelaire”, presentes em *O Spleen de Paris; As flores do mal, O Flanêur, O homem da multidão...O spleen revela o processo de extinção da experiência e do passado, nele o tempo é sem história, não existe recuperação para o passado, o que existe é o tempo retificado*.

No spleen, o tempo está retificado; os minutos cobrem o homem como flocos de neve. Esse tempo é sem história, do mesmo modo que o da *mémoire involontaire*, no spleen, no entanto, a percepção do tempo está soberanamente aguçada; cada segundo encontra o consciente pronto para amortecer o seu choque (BENJAMIN, 1994g, p. 122).

O tema “multidão” foi empregado por vários literatos no século XIX (o primeiro deles foi Victor Hugo). Conforme Benjamin, “Baudelaire não descreve nem a população, nem a cidade”. Ele abre mão de fazer tal descrição. A multidão de Baudelaire “é sempre a da cidade grande; a sua Paris é invariavelmente superpovoada” (BENJAMIN, 1994bb, p. 105).

Inspirado no conto clássico *O homem da multidão* – do poeta, escritor, crítico literário, estadunidense Edgar Allan Poe (1809-1849) – Baudelaire traduziu esse conto. O cenário geopolítico é Londres. O narrador do conto de Poe é “(..) um homem que, depois de longa enfermidade, se aventura no burburinho da cidade” (BENJAMIN, 1994g, p. 108) para analisar a multidão transitando pela rua, a característica dos altos funcionários e o comportamento dos transeuntes. O local da observação é um espaço público.

Como espectador da vida, o narrador não tem preocupação com a hora avançada, é tarde. Ele está atento ao comportamento da multidão metropolitana que por ali transitava. A tarde de outono, prenunciava a chegada da noite “ele se instalou atrás da janela de um bar e examina os fregueses a sua volta, bem como os anúncios no jornal; mas, acima de tudo, seu olhar se dirige à multidão que passa aos trancos diante de sua janela” (BENJAMIN, 1994g, p. 108). Leiamos a introdução do conto, na pena de Poe:

A rua era das mais movimentadas da cidade; o dia todo estivera cheio de gente. Agora, contudo, ao cair da noite, a multidão aumentava a cada minuto; e, ao serem acesos os bicos de gás, duas densas correntes de transeuntes passavam se empurrando pelo café. Nunca antes me sentia em condição semelhante, como àquela hora da tarde; e saboreava a nova excitação, que me sobreviera ante o espetáculo de um oceano de cabeças, encapelado. Pouco a pouco deixei de observar o que acontecia no recinto onde me achava. Perdi-me na contemplação da cena da rua (POE, 1887, p. 88).

O narrador descreve detalhadamente a característica física da classe dos altos funcionários:

Em geral, seu cabelo já estava bastante rarefeito; a orelha direita geralmente um tanto afastada da cabeça, devido a seu emprego como portas-caneta. Todos, por força do hábito, mexiam em seus chapéus, e todos usavam correntes de relógio curtas douradas, de forma antiquada (POE, 1887, p. 94).

Descreve minuciosamente, também, o modo, o estado de humor e como a maioria deles se movimentava pela cidade:

A maioria dos que passavam parecia gente satisfeita consigo mesma, e bem instalada na vida. Parecia apenas pensar em abrir caminho através da multidão. franziam o cenho e lançavam olhares para todos os lados. Se recebiam um encontrão de outros transeuntes, não se mostravam mais irritados; ajeitavam as roupas e seguiam apressados. Outros – e também esse grupo era numeroso – tinham movimentos desordenados, rostos rubicundos, falavam consigo mesmo e gesticulavam como se estivessem sozinhos exatamente por causa da incontável multidão ao redor. Se tivessem de parar no meio do caminho, repentinamente essas pessoas paravam de murmurar, mas sua gesticulação ficava mais veemente, e esperavam – um sorriso ausente – até que as pessoas em seu caminho se desviassem. Se eram empurradas, cumprimentavam graves aqueles que as tinham empurrado e pareciam muito embaraçadas. Poder-se-ia pensar que se está falando de indivíduos empobrecidos e semiembriagados. Na verdade, trata-se de “gente de boa posição, negociantes, bacharéis e especuladores da bolsa (BENJAMIN, 1994g, p. 108-109).

A **Multidão** referendada no conto de Poe são os transeuntes da metrópole londrina, desconhecidos A transitar pelas ruas da cidade, no cair da tarde, se empurrando um ao outro. A multidão londrina carrega o aspecto sombrio e confuso do caminhar errante.

Baudelaire iguala o homem da multidão de Poe, a um tipo de *flâneur*, contudo “o homem da multidão não é nenhum flâneur”, (BENJAMIN, 1994bb, p. 110). O *flâneur de Baudelaire*, precisa de espaço para transitar livremente pelas ruas parisienses, ele não quer “perder sua privacidade”. Mesmo Paris sendo uma grande metrópole, resistia às transformações do movimento industrial da revolução taylorista (produção do capital) que ocorria em Londres. Mas, o ritmo do *flanêur* parisiense sucumbiu às revoluções do seu país.

A cidade grande de Baudelaire é Paris a capital do século XIX, a cidade espelhada, símbolo da modernidade, inspiradora de artistas, poetas, arquitetos, que compuseram e construíram monumentos, obras-primas, romances, literaturas, óperas, arquiteturas, economias, revoluções. A cidade burguesa foi palco das memórias e experiências revolucionárias. Benjamin delineia a imagem histórica da capital espelhada, como se vê em *Imagens do pensamento* (textos escritos entre 1925-1934):

Nenhum monumento nesta cidade no qual uma obra prima não se tenha inspirado. Norte Dame – pensamos no *romance* de Vitor Hugo. Torre Eiffel – *Os noivos da Torre Eiffel*, de Cocteau; com *Oração da Torre Eiffel*, de Giraudoux, já estamos nas vertiginosas alturas da nova literatura. A ópera:

com o famoso romance policial de Leroux, *O Fantasma da Ópera*, estamos nos subterrâneos dessa construção e da literatura ao mesmo tempo. O Arco do Triunfo se estende em volta da terra com o *Tumulo do Soldado Desconhecido*, de Raynal. Esta cidade se inscreveu tão indelevelmente na literatura porque nela mesma atua um espírito aparentado aos livros (BENJAMIN, 1987c, p. 195).

Conforme Benjamin, o conto de *E. T. A. Hoffmann*, intitulado *A Janela de Esquina do Primo* (escrito 15 anos após o conto de Poe), esclarece a “forma como o homem privado vê a multidão”. As diferenças entre os dois contos se destacam no ambiente pelo qual os narradores observam os transeuntes. O narrador de Poe olha a multidão pela janela de um recinto público; o primo do conto de *Hoffmann* observa a multidão da janela de esquina do seu próprio ambiente doméstico, ele é paralítico.

Na lente de Lowy, o conto *A Janela de Esquina do Primo* de *E. T. A. Hoffmann*, trata da “oposição radical entre a vida e o autômato, no contexto de uma análise de inspiração marxista, da transformação do proletariado em autômato” (LOVY, 2005, p.29), referindo-se a obra *O Capital*, de Karl Marx (1818-1883). A reação do autômato é desprovida da “experiência autêntica (*Erfahrung*), baseada na memória de uma tradição cultural e histórica, mas somente a vivência imediata (*Erlebnis*) e, particularmente, o *Chockerlebnis* (experiência do choque) que neles provoca um comportamento reativo de autômatos” (LOWY, 2005, p. 28). O autômato existe como fios descascados que ao serem tocados remetem cargas de energia, sem serem afetados.

Os transeuntes de Poe na avaliação benjaminiana “(...) se comportam como se adaptados à automatização, só conseguem se expressar de forma automática. Seu comportamento é uma reação a choque”. Estavam entorpecidos de suas vidas, de si mesmos, de suas existências, não conseguem perceber o outro, além de si mesmos, assim “A vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, correspondem a “vivência” do operário com a máquina” (BENJAMIN, 1994g, p. 114).

Não foi na literatura de Bergson que Benjamin, estabeleceu a relação da memória com o passado. Foi na obra *Em busca do tempo perdido* de Proust e na teoria psicanalítica de Freud que ele encontrou “os dois grandes modelos de tentativa de estabelecer uma nova relação com o passado e com a memória, não só no que diz respeito ao passado individual e singular, mas, também ao passado

histórico de um povo ou uma nação, e até da própria humanidade” (Gagnebin, 2014, p. 233). Conforme Gagnebin, Benjamin como um dos primeiros leitores de Proust, observa o quanto o esquecimento, que rejuvenesce, é imprescindível para as pequenas “ressurreições” da memória (Proust) – a *memória involuntária*, portanto, isto é, aquela que lembra daquilo de que não tinha dominado, mas de que tinha justamente esquecido” (Gagnebin, 2014, p. 233).

As ideias de Proust, na obra *Em Busca do Tempo Perdido* (*memória involuntária*), e a teoria psicanalítica (*memória inconsciente*) de Freud, estabelecem, na visão filosófica de Benjamin, uma nova relação com o passado mediante a memória. Segundo Gagnebin, é “imprescindível compreender as mutações introduzidas por eles, em particular no que diz respeito à concepção clássica de memória” (GAGNEBIN, 2014 p. 238-239) formulada pelos filósofos Platão e Aristóteles. Estes pensaram a memória de maneira paradoxal (faculdade psíquica e fisiológica). Seu antagonismo consiste que, ao mesmo tempo em que a memória tem aspecto de passividade (recebe e é afetada por imagens), tem a característica investigativa (atividade intensa).

A tradição filosófica ocupou-se do processo *psíquico e fisiológico* da memória. Na modernidade Proust forjou os conceitos: *memória involuntária e voluntária*; Freud fez *correlação entre memória e consciente*; e Walter Benjamin fez oposição entre *experiência – Erfahrung e vivência – Erlebnis*. Eles redirecionaram e deslocaram seus olhares “para as imagens das lembranças que o sujeito não escolhe e que podem até incomodar ou assustar, mas também provocar surpresas e encontros felizes” (GAGNEBIN, 2014, p. 240).

No entendimento de Gagnebin, o deslocamento do olhar para a memória como lembrança, manifesta uma transformação teórica em torno da memória e uma profunda transformação na concepção de sujeito. Esse processo de construção do sujeito consciente e soberano, possuidor de uma memória obediente pode ser lido no início da obra “*Em Busca do Tempo Perdido*” e, é isso que Benjamin destaca.

Para a pesquisadora “não se trata de tentar alcançar uma lembrança exata de um momento do passado, como se fosse uma substância imutável, mas de estar atento às ressonâncias que produzem identificação entre passado e presente, entre presente e passado” (GAGNEBIN, 2014, p. 241). Não a eterna imagem do passado que a historiografia burguesa e o historicismo pretenderam fundar, baseado na

concepção de uma história universal que “trata o passado como um objeto atemporal que um lembrar aplicado poderia, com paciência e erudição, reconstruir elemento por elemento” (GAGNEBIN, 2014, p. 241). A autora aponta que a tarefa da memória, de reconstrução do passado, precisa de um pesquisador provido de alguns elementos, pois:

Essa tarefa infinita de memória e de reconstrução se ancora na certeza de que os “fatos” do passado jazem à espera do pesquisador que – se tiver tempo e desprendimento, “desinteresse” e objetividade científica suficiente – saberá descobri-los tal qual um explorador encontrar um tesouro (GAGNEBIN, 2014, p. 241).

Ricoeur (2007, p. 40), no seu “*Esboço Fenomenológico da Memória*”, afirma que uma das primeiras convicções de sua pesquisa era sustentar que: “uma ambição, uma pretensão está vinculada à memória: a de ser fiel ao passado”. Se uma coisa se apresenta diante de nós e não recordamos dela é porque não ficou registrada na memória e/ou fomos privadas dela pelo esquecimento. Ou seja, “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, **passou-se** antes que declarássemos nos lembrar dela” (RICOUER, 2007, p.40 [grifos nossos]). A segunda convicção de Ricoeur, segundo suas palavras, é a que ele tomou emprestado de Aristóteles que a memória é sempre “memória do passado”.

A retomada conceitual de Benjamin, da concepção de memória remete a antiga tradição do *Kairós*, em oposição ao conceito de memória “do tempo (*chronos*), concepção unilateral de memória, que é entendida como mero instrumento a serviço de uma vontade de acumulação” (GAGNEBIN, 2014, p. 241). De acordo com Gagnebin, a concepção de memória em Walter Benjamin, também se modifica:

De maneira dócil a serviço de uma intenção consciente, ela se converte em meio de iluminação recíproca entre um passado – até aqui esquecido – e um presente concebido como limiar possível de uma transformação existencial, individual ou coletiva, mas também estética e/ou política (GAGNEBIN, 2014, p. 242).

A modificação da concepção de memória fez com que a historiografia crítica de Benjamin procurasse “uma nova apreensão conjunta do passado e do presente, uma intensificação do tempo que permite salvar do passado outra coisa que sua imagem habitual”, repetitiva contada pela memória da história tradicional. Salvar, segundo Gagnebin, não uma imagem eterna do passado, mas “verdadeira” e “frágil”, “uma imagem involuntária e inconsciente” um elemento escondido, esquecido e negligenciado, “recalcado”, “mais que o presente pode reconhecer e retomar” (GAGNEBIN, 2012, p. 242).

Ainda conforme Gagnebin, a aproximação de Benjamin ao conceito proustiano de memória *involuntária*, ele o faz no contexto da “história crítica da humanidade reprimida” (GAGNEBIN, 2014, p. 243), e não de acordo com “a construção individual e estética, como o narrador proustiano”.

Tal conclusão nos permite pensar: será possível a memória transitar entre passado e o presente, em um contexto histórico-social na qual a “multidão” se vê submersa nas novas formas de comunicação que podem expropriar a vida, a experiência, a memória, a própria vivência? Todos estes problemas originados pelo desenvolvimento das novas tecnologias e pelas forças produtivas presentes nas sociedades capitalistas tem fomentado guerras, separações, que entre tantas coisas negativas, faz desaparecer a tradição da memória, E essa por sua vez, extingue a experiência, como apontado por Benjamin.

3.4 Teses sobre o conceito da história/memória

Em suas teses *Sobre o conceito da História* (1940), Benjamin nos indica como pensar a história sobre outro ponto de vista, à revelia do historicismo burguês. É um teórico que conclama a história a expor a memória dos vencidos, possibilitar outras formas de lutas e ações destes pelos historiadores (GAGNEBIN, 2014). Nas teses, Benjamin criticou a história dos vencedores, no entanto, sua postura não representa anulá-la, tampouco suprimi-la. Antes, requer que a historiografia não negligencie a existência dos vencidos, oprimidos, silenciados.

Conforme Lowy (2005), “A filosofia da história de Benjamin se apoia em três fontes muito diferentes: o Romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo”. Sua filosofia “não se trata de uma combinação, ou síntese eclética dessas três perspectivas (aparentemente) incompatíveis, mas da invenção, a partir destas, de uma nova concepção profundamente original” (LOWY, 2005, p. 17).

A primeira menção às *Tese sobre o conceito da História*, aparece em uma carta de Benjamin a Adorno, escrita em francês em 22 de fevereiro de 1940, na qual explica o objetivo do texto (LOWY 2005).

Acabo de terminar certo número de teses sobre o conceito de história. Por um lado, a essas teses se aplicam visões que se encontram esboçadas no capítulo I do “Fuchs”. Por outro lado, deve servir como base teórica para o segundo ensaio sobre Baudelaire. Constituem uma primeira tentativa de fixar um aspecto da história que deve estabelecer uma cisão inevitável entre nossa forma de ver e as sobrevivências do positivismo que, em minha opinião demarcam muito profundamente até os conceitos de história que, em si mesmo, nos são os mais próximos e os mais familiares” (GSI, 3, p. 1225, APUD LOWY, 2005, p. 33 (nota de rodapé).

Em uma carta endereçada a Gretel Adorno (esposa de Theodor Adorno), no início de 1940, Benjamin fez menção às célebres “Teses sobre a história”, apontando para a possibilidade de uma nova escrita da história em que a memória dos esquecidos ficasse em evidência (GAGNEBIN, 2014).

As *Teses sobre o conceito da História* contrapõem-se à doutrina do historicismo conservador e a historiografia progressista burguesa-positivista, ambas centradas no progresso científico iminente e seu academicismo ortodoxo. Pautada na concepção de história da socialdemocracia,¹⁰ “a teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade” (BENJAMIN, 1994c, p. 229).

A teoria e a prática da noção de progresso difundida pela social-democracia, na tese XIII – assinala que o progresso se estruturava nos atributos: progresso da humanidade; processo sem limites e processo essencialmente automático.

¹⁰ A doutrina socialdemocrata era frequentemente de inspiração neokantiana, mas essa orientação não era necessariamente contraditória com a opinião positivista no campo das ciências sociais, como demonstra tão bem a obra de Édouardo Bernstein (LOWY, 2005, p 33 nota de rodapé).

Progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimento. Em segundo lugar, era um processo sem limites, ideia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo irresistível, uma trajetória em flecha ou espiral. Cada um desses atributos é controvertido e poderia ser criticado (BENJAMIN, 1994c, p. 229).

A noção de história de progresso da humanidade é sempre intrínseca “da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo”. A humanidade sempre em marcha... Ao alcance de... Na visão benjaminiana, permite que o autor historicista se identifique “sempre com o vencedor”, na medida em que, pela “força das coisas”, é sobre este que existe o maior número de testemunha e documentos” (GAGNEBIN, 1982, p, 65). É a concepção positivista e progressista da história triunfalista e linear de progresso que não denuncia, mas sempre coloca em evidência os vencedores, os grandes vultos e personagens. Nos dias atuais regredimos a esse modelo positivista de narração, ao evocar apenas a figura do “herói”, que remonta aos tempos epopeicos.

O progresso tem sido a mola propulsora para o desenvolvimento técnico-científico, na medida em que nele há elementos de reprodução da ordem vigente, contradição e aniquilamento da experiência formativa. Segundo Benjamin, esse modelo promoveu entendimento único da narrativa histórica dos vencidos, deixando à margem a experiência (*Erfahrung*) da história do ponto de vista dos esquecidos.

Nas ponderações de Gagnebin (1982), “se, com efeito, as teses *Sobre o Conceito da História*, partem de uma crítica à prática da social-democracia alemã sob a república de Weimar”, elas dão abertura para um problema teórico muito maior: “como pensar o tempo da história? Como escrever a história, como fundar uma historiografia que não faça do presente o resultado previsível de um desenvolvimento necessário, mas que saiba revelar o possível”. Que saiba revelar “o que foi um dia possível no passado, e o que é possível hoje? (GAGNEBIN, 1982, p. 22). Segundo a pesquisadora, para responder a essa questão, Benjamin elabora nas teses II, III, VI, “uma teoria da experiência da história que toma não somente o tema político da história dos vencidos, mas também alguns temas da tradição messiânica judaica” (GAGNEBIN, 1982, pp. 22-23).

Benjamin, na tese II – expõe que “o passado traz consigo um índice misterioso que impele à redenção”. Redenção trata-se de conceito teológico que acompanha a escrituração benjaminiana. Neste termo, prevalece o sentido de “rememoração histórica das vítimas do passado” (LOWY, 2005, p. 49). Redimir o passado com o presente e futuro, como possibilidade de rememorar os esquecidos, é uma das propostas de Benjamin. A redenção messiânica em Benjamin tem uma dimensão reparadora. Inicia a tese II, inspirado no filósofo alemão Lotze (1817-1881), da seguinte forma:

Entre os atributos mais surpreendentes da alma humana”, diz Lotze, “está, ao lado de tanto egoísmo individual, uma ausência geral de inveja de cada presente com relação a seu futuro”. Essa reflexão conduz-nos a pensar que nossa imagem de felicidade é totalmente marcada pela época que nos foi atribuída pelo curso da nossa existência. A felicidade capaz de suscitar nossa inveja está toda, inteira, no ar que já respiramos, nos homens com os quais poderíamos ter conversado, nas mulheres que poderíamos ter possuído. Em outras palavras, a imagem da felicidade está indissociavelmente ligada à salvação. O mesmo ocorre com a imagem do passado, que a história transforma em sua. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele a redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos ecos de vozes que emudecem? Não têm mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialismo histórico sabe disso. (BENJAMIN, 1994c, p 222-223).

A tese II destaca, em primeiro lugar, dois conceitos importantes, *egoísmo* e *inveja*, duas características humanas, que se apresentam na individualidade com projeção para o futuro, com a intenção de se redimir com o passado. Posteriormente, aventa a possibilidade de ouvir o apelo das vítimas do passado e não as rejeita como o faz o historicista. Benjamin deixou claro que diferente do historicista, o materialista histórico sabe que necessita ouvir o clamor dos olvidados.

Na tese III – Benjamin apresenta a função do cronista. Ele deve descrever os fatos sem fazer distinção entre eles, ao mesmo tempo adjetiva-os como “grandes” ou “pequenos”. Deve, sim, “levar em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”. Considerar que, “sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é

aceitável, em cada um dos seus momentos”; ao apropriar-se do seu passado redimido “cada momento vivido transforma-se numa *citation à l’ordre du jour* (**uma citação na agenda do dia**) – e esse dia é justamente o do juízo final” (BENJAMIN, 1994c, p. 223 [grifos nossos]).

O historiador, tal como o narrador, segundo Gagnebin, precisaria comunicar o que a tradição oficial ou dominante não recorda e faz questão de soterrar as imagens, de esquecer de maneira proposital: “essa tarefa paradoxal consiste, então, na transmissão do inenarrável, numa fidelidade ao passado, aos mortos, mesmo – principalmente – quando não conhecemos nem seu nome, nem seu sentido” (GAGNEBIN, 2009a, p. 54). Nas teses benjaminianas, a figura do narrador apresenta-se travestido de outra roupagem, mais humilde e bem menos triunfante: “Ele é, diz Benjamin, a figura secularizada do justo, essa figura da mística judaica cuja característica marcante é o anonimato; o mundo repousa sobre os sete justos...” (GAGNEBIN, 2009a, p. 53). Ainda que não se saiba suas identidades, a figura do narrador secularizado pode ser “a figura do trapeiro, a figura do *Lumpensammler* ou do *cbiffonnier*, do catador de sucata ou de lixo”. A figura do narrador encontra refúgio nas personagens à margem “das grandes cidades modernas que recolhem os cacos, os restos, os detritos movidos pela pobreza certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder” (GAGNEBIN, 2006, p. 53 -54).

As personagens figurativas descritas anteriormente podem ser também o historiador, que semelhante ao sucateiro, vê e recolhe o que não tem importância, o que não possui mais valor para alguns. São os que a história oficial ignora. Os que recolhem a voz emudecida dos silenciados, ultrajados, desfigurados, humilhados pelas guerras e ignorados pelo discurso dos historicistas. Os que tiveram seus nomes apagados e permanecem no anonimato, sem registros, sem memória (GAGNEBIN, 2006).

Na tese VI – Benjamin refere-se a articular historicamente a relação entre o passado e presente. Na concepção de Benjamin, articular é estar desatrelado do ideal historicista da ciência burguesa centrada no discurso de “fatos” históricos. “Nós articulamos o passado, diz Benjamin, nós não o descrevemos, como se pode descrever um objeto físico,” (GAGNEBIN, 2006, p. 40). Nas palavras de Benjamin:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele é de fato”. Significa apropriar-se de uma reminiscência. Tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialista histórico fixar uma mensagem do passado, como ela se apresenta no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que recebem... O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. Este inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 1994c, pp. 224-225).

Articular (saber, pensar) historicamente o passado é o tensionamento que Benjamin estabelece nas teses. Uma memória reflexiva elabora a mensagem do passado e se opõe à cultura triunfalista dos dominantes. Contesta a memória, a história que acolhe e escreve apenas os indícios do presente, característica da história universal, linear e homogênea.

Na concepção de Gagnebin (2006), o historiador materialista é a personagem que consegue fazer esse movimento reflexivo-elaborativo:

É aquele que insiste sobre o caráter necessariamente retrospectivo e subjetivo da memória em relação ao objeto da lembrança, ele também não corre o risco de cair num relativismo apático, já que todas as verdades se equivalem se não há mais ancoragem possível em uma certeza objetiva, independente dos diferentes rastros que os fatos deixaram nas memórias subjetivas e da diversidade de interpretações sempre possíveis a partir dos documentos inexistentes? (GAGNEBIN, 2006, p.40).

Para Lowy (2005), Benjamin na tese VI – inicia renunciando à concepção historicista/positivista da história, presente na célebre frase do historiador prussiano, conformista e conservador Ranke: “a tarefa do historiador seria, simplesmente, de representar o passado “tal como ele propriamente foi”. O teor da frase consiste na omissão do historiador, pois “o pretense historiador neutro, que acede diretamente aos fatos “reais”, na verdade apenas confirma a visão dos vencedores, dos reis, dos papas, dos imperadores – tema privilegiado na historiografia de Ranke – em todas as épocas” (LOWY, 2005, p. 65).

Nas considerações de Lowy, tanto o sujeito histórico (classe oprimida) quanto o historiador materialista têm clareza que articular a imagem autêntica do passado é

um momento de perigo. O perigo é duplo por “transformar tanto a história do passado” (tradição dos oprimidos) e/quanto a “do sujeito histórico atual” (classe dominante) (LOWY, 2005, p. 66).

Ainda na tese VI, Benjamin afirmou que a articulação histórica do passado não é sobre o conhecimento da totalidade do passado como ele foi de fato, e sim “significa apropriar-se de uma reminiscência/**lembrança**, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994c, p. 224, [grifos nossos]). Essa imagem do passado para Benjamin, deveria ser fixada pelo materialismo histórico, na forma como ela se apresenta, no momento que se apresenta narrativamente.

Benjamin, na tese V, assim se manifesta com referência ao passado: “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é conhecido. [...]. Pois irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Identificar a imagem do presente é poder capturar na memória o rosto das pessoas, as coisas, os lugares que desejamos recordar, lembrar.

Na tese VIII – Benjamin comparou duas concepções de história, que implicam nas questões políticas no contexto das duas grandes guerras mundiais, a concepção de doutrina progressista que coloca em evidência os vencedores; e a que tem como ponto de vista os oprimidos. Na avaliação benjaminiana, “a tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade”, só assim, “nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo” (BENJAMIN, 1984b, p. 226). As teses benjaminianas estão assentadas eminentemente na memória, em lembrar o que é o fascismo, o que é uma concepção de história fundamentada em vencedores em detrimento dos vencidos.

Seligmann-Silva, em *História, Memória, Literatura: o testemunho na Era das catástrofes* (2003) aborda que na teoria da memória do passado de Benjamin existe sempre a necessidade de lembrar e esquecer, não havendo “oposição entre memória e esquecimento”. Lembrar e esquecer estão sempre entrelaçados, “a memória só existe ao lado do esquecimento: um complementa e alimenta o outro, um é o fundo sobre o qual o outro se inscreve” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 53). Existe um movimento constante entre lembrança e esquecimento de algo ou

alguém. A função da memória é justamente fazer lembrar, fazer pensar o que pode ser esquecido, adormecido, apagado, recalçado.

Na concepção de Seligmann-Silva, a literatura benjaminiana está sedimentada na teoria da memória.

Creio que ele é o pensador que melhor pode instrumentalizar-nos na leitura dos textos de testemunho. Se a arte e a literatura contemporâneas têm como seu centro de gravidade o trabalho com a memória (ou melhor, o trabalho da memória), a literatura que situa a tarefa do testemunho no seu núcleo, por sua vez, é a literatura *par excellence* da memória (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 392).

Na análise de Seligmann-Silva, designar a teoria de Benjamin de “filosofia da história” seria reduzi-la ao pensamento de Herder, Kant e Hegel, principais representantes da tradição alemã. Para ele, Benjamin não pode ser vinculado apenas a um “pensador e filósofo do tempo” cronológico, ele é também um teórico das *imagens*, “o tempo para ele não é vazio, mas sim *denso poroso* – matérico” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 394).

Lowy (2005) considera que a expressão “filosofia da história” corre o risco de nos induzir ao erro. Em sua análise, não haveria, em Benjamin, um sistema filosófico fechado: toda a sua reflexão adquire forma ensaística – quando não da citação pura e simples, em que as passagens tiradas do seu contexto são colocadas a serviço do seu próprio itinerário (LOWY, 2005, p. 17). Benjamin escapa dessas classificações, posto que temos por hábito classificar o pensamento dos autores da filosofia. Não é possível, portanto, rotular Benjamin, pois ele é ao mesmo tempo: uma e outra coisa. Assim, para Lowy (2005):

Ele é um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário do marxista do “progressismo”, um nostálgico do passado que sonha com o futuro, um romântico partidário do materialismo. Ele é em todas as acepções da palavra “inclassificável”. Adorno o definia, com razão, como um pensador “distanciado de todas as correntes”. Sua obra se apresenta, realmente, como uma espécie de bloco errático à margem das grandes tendências da filosofia contemporânea (LOWY, 2005, p. 16).

A tentativa de “recrutar” ou “classificar” Benjamin para um dos campos das ideias modernistas ou pré-modernistas, seria antes de tudo, uma tentativa frustrada. E pode fazer preterir a intencionalidade de sua filosofia, ao realçar o papel da memória e da experiência. A teoria da memória e experiência proposta pelo filósofo Benjamin conclama pela necessidade de lembrar e esquecer, rememorar e dar voz aos sem-voz. É dever da memória como experiência se aproximar do passado, cavando e escavando na tentativa constante de lembrar e significar outra imagem. E porque não dizer outra imagem e narrativa de vida.

Gagnebin (2009), no texto *Verdade e Memória do Passado*, fez duas indagações sobre a relação do presente que se entrelaça como passado. A primeira indagação incide saber: “porque hoje falamos tanto em memória, em conservação, em resgate?” A segunda é: “e por que dizemos que a tarefa dos historiadores consiste em estabelecer a verdade do passado” (GAGNEBIN, 2006, p. 38). Na perspectiva da pesquisadora, as constantes ponderações sobre memória, conservação e resgate ocorrem pela profunda relação histórica entre passado e presente, pois, é possível registrar uma história da história já iniciada por outros historiadores que tenha relação do presente com a memória e o passado.

Na concepção do historiador inglês Eric Hobsbawn (1917-2012) em *A era dos extremos* (1995), o historiador tem o compromisso social de despertar na sociedade a importância da memória para a perpetuação dos processos humanísticos, pois um fenômeno decorrente é “a destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que não vinculam nossa experiência pessoal às das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX” (HOBSBAWN, 1995 p. 13). Ainda de acordo com Hobsbawn, “quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem” (HOBSBAWN, 1995 p. 13).

Na análise de Gagnebin (1982) as imagens suscitadas por Benjamin, de certo modo, fazem conexão com a noção de esperança (*Hoffnung*), por um lado, e o conceito de experiência (*Erfahrung*) interligando o passado submerso e esquecido com o presente experienciado, por outro.

Eis, portanto, a efetiva necessidade de estabelecer os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* desde a educação infantil, que

se constitui como proposta nuclear desta tese. Nos dois capítulos a seguir analisaremos as narrativas autobiográficas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim* para embasar os fundamentos dessa pedagógica emancipatória e formativa.

4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS NARRATIVAS

Analizamos nos dois capítulos anteriores os rastros memoriais dos escritos de Meireles e Benjamin, neles estão presentes vários gêneros literários. Suas escrituras apontam para a defesa da vida dos excluídos, dos discriminados, ignorados; ambos almejaram a reforma do pensamento da sociedade de seus tempos. Os autores cada um a seu modo não compactuaram com o cenário histórico-político-social, histórico-cultural, político-educacional que instaurou a manutenção da semiformação e perpétua a exploração capitalista.

Pela literatura, Cecília Meireles encontrou refúgio para documentar sua memória e contrariar a morte. Na concepção ceciliana, a vida é breve e a existência humana é precária, então: ela deu sentido à vida – constituiu memória, e reafirmou a tese na qual “o poeta é doador de sentido” (BOSI, 1977, p.132). O poder de doar ou nomear as coisas e seres foi sedimentado pela linguagem poética ceciliana.

Nos ensaios de Benjamin, vimos que a memória é uma faculdade extraordinária porque mantém a comunicabilidade, transmissibilidade, a experiência (*Erfahrung*) da coletividade. Contudo, tais características se perderam com as novas formas de comunicação na modernidade capitalista, cedendo lugar a vivência (*Erlebnis*) e à informação midiaticizada. Nas teses *Sobre o conceito da história*, Benjamin disferi sua crítica à forma como se escreve a história e/ou as histórias. A história que não foi contada deve ser narrada sobre outros aspectos e pontos de vista. A isso se presta a história materialista.

Traçar essa trajetória conceitual sobre memória e experiência formativa, nos capítulos anteriores, desde a tradição poética, filosófica, aos pensadores Meireles e Benjamin, foi premente e mais que necessário. De posse desses elementos, podemos estabelecer interface (correlação) entre as lembranças das experiências infantis de Meireles e Benjamin, a fim de alicerçar os *Fundamentos da Pedagogia Memória como experiência formativa*.

Nessas narrativas *Olhinhos de gato e Infância em Berlim*, ambos os autores desvelam os fragmentos de suas infâncias demarcadas em contextos histórico-sociais específicos de suas respectivas épocas. Portanto, o substrato teórico que

ebulirá nestes últimos capítulos da tese é uma reflexão derivada e fundamentada nas narrativas

Antes de adentrarmos mais especificamente nas memórias dos autores, descrita nas narrativas, faremos uma breve descrição acerca das obras.

4.1 Considerações acerca da autobiografia *Olhinhos de Gato*

O primeiro registro da narrativa *Olhinhos de Gato*, de Meireles, consta em uma correspondência datada de 28 de janeiro de 1938 à sua amiga portuguesa Fernanda de Castro. Neste registro, Meireles escreveu: “estou escrevendo um livrinho em prosa que me parece a melhor coisa que já fiz”¹¹ (LOBO, 2010, p. 62). O “livrinho” era a narrativa autobiografia *Olhinhos de Gato*.

Nos anos 1938 e 1940, foi publicado em capítulos na revista lusitana *Ocidente*. Sua primeira edição no Brasil foi em 1980, a segunda em 1983 e a terceira em 2003, todas pela editora Moderna. É uma obra composta de 13 capítulos. Narra a trajetória infantil da menina Cecília, desde as vagas lembranças fragmentadas do funeral da mãe, culminando na expressão dita pela avó D. Jacinta: “és uma mocinha”.

As personagens principais da narrativa ceciliana são pessoas que faziam parte do círculo de vida da criança, pois residiam na mesma casa. Todas são identificadas pela menina com codinomes específicos. Sua avó Jacinta é “Boquinha de Doce”, a ama é “Dentinho de arroz”, “Maria Maruca” é a criada, “Có” é uma agregada da casa, não era empregada e nem da família.

A menina Cecília, recebeu da avó o apelido carinhoso de *Olhinhos de gato*. Ela tinha os olhos azuis verdes-cinzentos, feito um felino. Por que olhos de gato? Seria por que a comunicação visual dos gatos envolve, além dos olhos, sua postura corporal, cauda, orelha, boca e pelagem? Teria a avó percebido essas características na comunicação e percepção de Cecília, revelando na menina o

¹¹ A carta consta na Seção de Manuscrito – Inventário Darcy Damasceno (Cartas a Fernando de Castro).

olhar estético que captura os diversos movimentos e situações do mundo à sua volta, entorno de si e dos outros, um olhar abrangente e perspicaz, capaz de ver até no escuro, tão claro como a luz do dia?

O que importa é que a narrativa *Olhinhos de gato* coloca em evidência o aspecto melancólico, solitário, silencioso, mágico que compõe as imagens do espaço em que viveu a menina Cecília, à luz da interpretação da Cecília adulta que faz relação entre o momento presente e o momento passado rememorado. Neste jogo rememorativo o movimento entre narrador (presente), e criança (passado), constrói ou reconstrói a identificação do *eu* rememorativo ceciliano.

Para o psicanalista Sigmund Freud (FREUD, 1923/2011) o *Eu* rememorativo está ligado à consciência para denominar as coisas, descarregar as excitações do mundo externo. É a instância psíquica que coloca em funcionamento todos os processos parciais, e mesmo durante à noite (dormindo), coloca em prática a censura nos sonhos. O *Eu* rememorativo ceciliano entrelaça realidade-ficção-realidade, aspectos contidos no processo de elaboração, revelação no sentido ceciliano.

Meireles, em *Olhinhos de gato*, narra seu *Eu* consciente e inconsciente, o conhecido/desconhecido, visível/invisível, realidade-ficção-realidade. De acordo com a psicanálise freudiana “encontramos no próprio *Eu* algo que é também inconsciente, comporta-se exatamente como o reprimido, isto é, exerce poderosos efeitos sem tornar-se consciente, e requer um trabalho especial para se tornar consciente” (FREUD, 1923/2011, p. 21).

A incursão rememorativa ceciliana é o ambiente rural – as imagem lembradas revelam os cheiros, odores, sabores e os sons da infância. O local de desfecho da rememoração é panorama “ideal” para pintar o cenário permeado de cores, sons, odores, imagens e formas, tendo, como pano de fundo a natureza, que compõe as experiências do cotidiano infantil.

Na abordagem de Damasceno, Cecília Meireles tinha essa capacidade de apreender as imagens pelos sentidos.

O conjunto de seres e coisas que latejam, crescem, brilham, gravitam se multiplicam e morrem, num constante fluir, perecer ou renovar-se, e, impressionando-nos os sentidos, configuram a realidade física, é gozosamente apreendido por Cecília Meireles, que vê no espetáculo do

mundo algo digno de contemplação – de amor, portanto. Inventariar as coisas, descrevê-las, nomeá-las, realçar-lhes as linhas, a cor, distingui-las em gamas olfativas, auditivas, tácteis, saber-lhes o gosto específico, eis a tarefa para a qual adentra e afina os sentidos, penhorando ao real sua felicidade (DAMASCENO, 1967, p. 22).

Em *Olhinhos de gato*, Meireles revela também as decepções a respeito da finitude da existência, circunscrevendo o rompimento da vida que pode se dar a qualquer instante. A narrativa perpassa o sentimento de perda, de que tudo o que existe, um dia desaparece. Todas essas questões existenciais são percebidas pelo olhar rememorativo de Cecília Meireles. Em sua anamnese recordatória, retroage à pequena menina Cecília, olhando atentamente às pessoas, os objetos, os animais, as coisas, o *eu*, o *outro*, nos seus afazeres rotineiros.

De acordo com a própria Meireles, em *Obra Poética* (1972), “tudo quanto, naquele tempo, vi, ouvi, toquei, senti, perdura em mim com intensidade poética inextinguível” (MEIRELES, 1972, pp. 58-59). A natureza macro e microscópica compõe o cenário narrativo e poético ceciliano.

Na abordagem da professora de Literatura da Universidade de Indiana (*EUA*), Darlene J. Sadline, Meireles diferentemente de seus contemporâneos que têm o olhar voltado para as transformações das grandes metrópoles, ela “(...) se volta para uma geração de poetas românticos que preferiu escrever sobre a beleza e a tranquilidade do campo, ou sobre o *locus amoenus*, do que sobre a paisagem contemporânea urbana” (SADLIER, 2007, p. 252).

A narrativa memorialista *Olhinhos de gato* transita por temas imersos na natureza, seus moradores, animais, crendices, jogos, brincadeiras, contos, cantigas ... A realidade da vida e da morte. Expõe também diferentes sentimentos como o silêncio, o vazio, a solidão... Tal como Meireles, Benjamin também partilha suas memórias infantis em Berlim por volta 1900.

4.2 Considerações acerca da narrativa Infância em Berlim por volta de 1900

Na primavera do ano 1932, quando Benjamin residia em Ibiza, na Espanha, recebeu convite da revista *Laterarische Welt*, para escrever um ensaio

autobiográfico. Ele aceitou o convite como desafio. E logo se lançou a tarefa de redigir um conjunto de anotações e impressões sobre Berlim, sua cidade natal. Estas primeiras anotações foram nomeadas pelo filósofo de *Crônica berlinense*. O manuscrito, a princípio, ficou incompleto. Posteriormente (no mesmo ano), passou a redigir a obra com o título *Infância em Berlim por volta de 1900*. Texto em que o autor expôs sua própria singularidade para refletir a realidade da categoria memória e experiência infantil no contexto histórico-social.

A estética da escrita benjaminiana em *Infância em Berlim por volta de 1900* (1932-1938) desenvolveu-se sob os holofotes do poder político nacional-socialista. Esse arranjo sociopolítico modificou a estrutura da cidade de Berlim durante e depois da infância benjaminiana. Fato que ficou marcado historicamente pela perseguição aos democratas e comunistas, especialmente aos judeus. Esse foi o pano-de-fundo histórico a partir do qual Benjamin rememorou a cidade de Berlim e apresentou a infância como o tempo propício da experiência, seja na vida cotidiana (familiares e amigos), seja no tempo experienciado na coletividade ou lembrando de si, pois “ao se lembrar de algo, alguém lembra de si” (RICOEUR, 2007, p. 107).

Em uma carta datada de setembro de 1932, ao seu amigo Scholem, Benjamin escreveu: “eu comecei a escrever um ciclo do qual metade já existe, infância em Berlim, em direção a mil e novecentos, uma exposição das minhas primeiras lembranças” (BENJAMIN; SCHOLEM, 1933 -1940, p. 25). Lembranças de experiências compostas não apenas de características pessoais e privadas do próprio narrador. Ele articula tais experiências particulares mescladas às experiências da coletividade social, da memória cultural, vinculada ao passado-presente. O narrador Benjamin torna-se, então, sujeito e objeto de sua própria experiência memorial e narrativa.

Gagnebin, em *A Criança no Limiar do Labirinto* (2013), analisa as razões pelas quais Benjamin deixa inacabado o manuscrito *Crônica berlinense* e por que redigiu a pequena obra-prima *Infância em Berlim por volta de 1900*. Esta mudança chamou a atenção dos comentadores de Benjamin. Um desses, segundo ela, é Gershom Scholem, amigo de Benjamin, que percebeu que *Infância Berlinense* “nasce de uma recusa do estilo clássico da autobiografia”, pois no “Posfácio” do manuscrito da primeira edição de 1970 de *Crônica berlinense*, caracteriza a mudança da seguinte maneira:

[...] em vez de anotações imediatamente mais autobiográficas de lembranças ou de acontecimentos da sua infância, do seu tempo de escola e da universidade, Benjamin limita-se a evocar “lembranças de sua infância, transformando-as poeticamente e literariamente (SCHOLEM, 1970, p. 15 apud GAGNEBIN, 2013, p. 76 [grifos da autora]).

Nas ponderações de Gagnebin (2013), uma das causas dessa mudança se deu, provavelmente, em função do problema existencial em torno do “suicídio”. Em julho de 1932, quando abdicou do texto “*Crônica Berlinense*” e passou a escrever *Infância Berlinense*, após seu quadragésimo aniversário, Benjamin atentou contra a própria vida. Contudo, ele abandonou a ideia de “se matar” nesse dia, como parece ter sido sua firme intenção (GAGNEBIN, 2013, p. 76). A recusa à escrita autobiográfica pode ter sido porque ela caracteriza a preservação da vida e, por outro lado, revela “a proximidade da morte”. Vida e morte são temas presentes e centrais em *Infância em Berlim*”, assim como o são em *Olhinhos de gato*, mais um traço em comum entre Benjamin e Meireles.

No prefácio de *Infância Berlinense: 1900*, Benjamin tomado pelas imagens a que o exílio lhe remetia, ao sentimento de nostalgia (sentimento que ele contém) de rememorar à infância, afirma: “procurei conter esse sentimento recorrendo ao ponto de vista que me aconselhava a seguir a irreversibilidade do tempo passado, não como qualquer coisa de casual e biográfico, mas, sim de necessário e social” (BENJAMIN, 2017, p. 69). A recusa do gênero autobiográfico é explícita no escrito benjaminiano.

No ano de 1932, quando me encontrava no estrangeiro, começou a tornar-se claro para mim que em breve teria de me despedir por longo tempo, talvez para sempre, da cidade em que nasci.

[...] Guiei-me por essa intuição também nessa nova situação e apelei deliberadamente àquelas imagens que no exílio costumam despertar mais fortemente a nostalgia – as da infância. O resultado foi que os traços biográficos, que se revelam mais na continuidade do que na profundidade de experiências, recuam completamente para o plano de fundo nessas tentativas. E com eles as fisionomias – tanto as da minha família como as dos companheiros de escola (BENJAMIN, 2017, p. 69, 70).

Os fragmentos de *Infância em Berlim por volta de 1900* refletem como o autor articulou poética e esteticamente o processo rememorativo da experiência da criança de maneira não linearizada. Diferentemente de Meireles, Benjamin excluiu o

estilo da escrita literária tradicional autobiográfica baseada na lógica do “eu” e do “outro” (ainda que Cecília também não se utilize da terminação eu no sentido cronológico). Em correspondência com seu amigo, Scholem, Benjamin escreveu que sua rememoração: “não segue uma ordem cronológica, mas descreve uma expedição às profundezas da memória” (BENJAMIN; SCHOLEM, 1932, p. 25).

Sobre o tema autobiografia, Gagnebin no texto *Infância e Pensamento* (2013) salienta que nos fragmentos *Infância em Berlim por volta de 1900* Walter Benjamin não tem a pretensão de “contar sua infância ou de resguardar lembranças felizes”. Ele não pretendeu descrever ou idealizar a infância com “um paraíso perdido que o adulto possa ressuscitar pela escrita. O que interessa a Benjamin é tentar elaborar uma certa experiência (*Erfahrung*) com a in-fância.” (Gagnebin, 2005, p. 179). Quando Benjamin busca elaborar uma certa experiência (*Erfahrung*) com a infância, ele a organiza entre duas dimensões “[...]: primeiro, ela remete sempre à reflexão do adulto que, ao lembrar o passado, não o lembra tal como realmente foi, mas sim, somente através do prisma do presente projetado sobre ele” (Gagnebin, 2005, pp. 179). Porque o presente só permite lembrar os acontecimentos passados a partir dos fragmentos de imagens guardados na memória. Desse modo, “a lembrança da infância não é idealização, mas, sim, realização do possível esquecido ou recalçado. A experiência da infância é a experiência daquilo que poderia ter sido diferente, isto é, releitura crítica do presente da vida adulta” (Gagnebin, 2005, pp. 179).

A segunda dimensão crítica dessa elaboração com a in-fância segundo Gagnebin, é que o filósofo não ressalta em *Infancia em Berlim*, a “ingenuidade ou a inocência infantil, mas, sim, a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças em oposição à “segurança” dos adultos” (Gagnebin, 2005, pp. 179-180), *Infância em Berlim* trata dessa relação do olhar do adulto para a criança – da criança para o adulto. A pesquisadora Gagnebin considera a incapacidade infantil preciosa. Contudo, não devemos lançar para a criança que fomos “um olhar retrospectivo comovido e cheio de benevolência sobre os coitadinhos que fomos, ou que nos cercam hoje”. Devemos olhar retrospectivamente “porque contém a experiência preciosa e essencial ao homem do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança primeira, enfim, da sua não-soberania” (Gagnebin, 2005, p.180).

Quando Benjamin procura “elabora uma certa experiência com a in-fância”, no sentido do prefixo *in* da palavra, segundo Gagnebin, ele tenta evocar o significado da palavra *in-fância*. O que a *in-fância* constitui para “o pensamento humano essa essência originária e universalizante de linguagem, de palavras, de razão, esse antes do *logos* que não é nem silêncio inefável, nem mutismo consciente, mas desnudamento e miséria no limiar da existência e da fala?” (GAGNEBIN, 2005, p.180).

4.3 Interface entre as narrativas

Meireles e Benjamin descreveram as experiências do universo infantil em que viveram as aventuras e desventuras da vida e a relação com a finitude das coisas, que se encerra com a morte. Abrigadas nos labirintos do imaginário, as crianças Meireles e Benjamin traduzem os elementos cardeais das imagens ausentes de suas experiências infantis, “presentificadas” nas incursões memorialísticas que eles e nós poderíamos realizar.

Com sutileza e maestria poética, suscitam a experiência “recordatória” da memória adormecida, que rememora coisas, lugares, objetos, familiares/pessoas (criados, mendigos, vendedores, médico, mortos), festas, brinquedos e brincadeiras, odores, cores, sons, sabores, os elementos da natureza. Todo esse conjunto de imagens representa para eles a prova contundente e incontestável de suas experiências recordatórias infantis.

A menina Cecília e o menino Benjamin não apenas contemplaram, mas viram com profundidade e delicadeza a realidade, a minúcia das coisas e dos seres. Ambas as crianças apreenderam o mundo pelos sentidos olfativos, auditivos, tácteis, visuais. Os sentidos possibilitam sentir, tocar, ter impressões que permitiram perceber o mundo sem conceitos, como o amor, a felicidade, a solidão, o silêncio. Contemplar de igual modo a beleza da vida e a certeza da morte.

Meireles e Benjamin, ao descrever suas experiências infantis, nos relatos sobre a vida e a morte, o fizeram a partir da captura do olhar sensível, dramático da existência, narrando a construção da memória da criança que percebia, sentia o

mundo a sua volta, com atenção, admiração e medo. A morte, como acontecimento iminente, é pulsão, impulso presente que atrai o narrador, o poeta, a escrever sobre ela de maneira persistente e implacável.

Em *Olhinhos de gato*, em particular, o leitor é convidado a se aproximar de uma criança – uma menina que gosta de gente, de bicho, da natureza, de coisas... gosta de explorar e questionar tudo ao seu redor. Nem mesmo o espelho escapa de sua indagação sobre as pessoas. A menina Cecília, assim como a Cecília adulta, tinha o “vício” de gostar de gente. Na entrevista à revista *Manchete* (maio de 1964), ela ratifica tal compulsão: “tenho um vício terrível”.

Meu vício é gostar de gente. Você acha que isso tem cura? Tenho tal amor pela criatura humana, em profundidade, que deve ser doença. Em pequena (eu era uma menina secreta, quieta, olhando muito as coisas, sonhando) tive tremenda emoção quando descobri as cores em estado de pureza, em um tapete persa. Caminhava por dentro das cores e inventada meu mundo. Depois ao olhar o chão, a madeira, analisava os veios e via florestas e lendas. Do mesmo jeito que via cores e floresta, depois olhei gente. Há quem pense que meu isolamento, meu modo de estar só (quem sabe se é porque descendo de gente da Ilha de São Miguel em que até se namora de uma ilha para outra?), é distância quando, na realidade, é a minha maneira de me deslumbrar com as pessoas, analisar seus veios, suas florestas (Leite, 2020, s/p).

Em *Olhinhos de gato*, Meireles considerou que a memória pode ser buscada nos lugares mais inusitados, como o assoalho e o tapete que as pessoas pisam de modo indiferente; no avesso da tecelagem, nas cores; nos objetos (lenços, roupas, perfumes, retratos). A memória inclusive pode ser buscada no guarda-vestidos, no qual a menina Cecília encontrou refúgio para acalmar a si mesma do medo da morte. A narrativa chama atenção justamente por abordar a efemeridade da vida, seja de gente, seja de bicho. Apesar da pequenez, entende que a vida é pobre e o tempo é triste, o que torna a vida uma eterna rotina. Rotina que lhe serve de mote para a escrita profunda, como ela disse: “escrevo porque o instante existe”.

Walter Benjamin, por sua vez, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, nos seduz na exploração da memória das experiências infantis graças ao ponto de vista histórico, do olhar do menino burguês, no final do século XIX e início do século XX, antes da Primeira Guerra Mundial.

Benjamin nos convida a perscrutar como se dá a intrincada relação entre criança e adulto. Adulto e criança são exploradas como se explora os labirintos da cidade (Berlim). Evocando as imagens da metrópole, as lembranças das experiências rotineiras de sua vida burguesa, Benjamin nos apresenta um quadro no qual se deu sua relação no convívio familiar. Rememora sua relação com os estudos, com o aconchego das casas das tias, com as viagens, com os passeios, com as visitas aos parques e monumentos; sua relação com os brinquedos e brincadeiras, com as coleções, com as pessoas, com a doença, com os nomes das ruas, com as festas, com as notícias, com a morte; bem como o despertar da sexualidade, do sexo. Benjamin adentra todos esses becos da memória para dar sentido à vida e sua escrituração. Tanto sua escritura como sua vida são permeadas pela pulsão de vida e pulsão de morte.

As imagens evocadas por Benjamin foram aquelas “(...) *imagens* nas quais se evidencia a experiência da grande cidade **pelo olhar de** uma criança da classe burguesa” (BENJAMIN, 2017, p. 70 [grifos nossos]). Não imagens pré-estabelecidas pelos séculos em uma ordenação temporal e cronológica de experiência camponesa, no dizer de Benjamin: “pelo contrário, as imagens da minha infância na grande cidade talvez estejam predestinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores” (BENJAMIN, 2017, p. 70). A experiência em Benjamin está sempre vinculada ao conhecimento das coisas, das pessoas, dos lugares. Assim, parte da própria experiência para pensar os sabores e dissabores da realidade histórico-social. Essas experiências que estavam acomodadas no inconsciente foram trazidas à tona pelas lembranças.

As lembranças, ou as primeiras lembranças da infância foram conceituadas pelo psicanalista Freud, de *Lembranças encobridoras*¹² (1950), na pesquisa sobre esse tema ele apresenta um estudo sobre as lembranças infantis e neuroses, fundamentado nas pesquisas dos autores, V. e C. Henri (1895), que acompanharam um grupo de cento e vinte e três pessoas, que responderam um questionário sobre suas primeiras lembranças infantis. O resultado foram recordações e experiência na maioria dos casos entre os dois e quatro primeiros anos de vida. O que chama

¹² Trata de “problemas referentes ao funcionamento da memória e suas distorções, a importância e *raison d'être* (razão de ser), das fantasias, à amnésia que cobre nossos primeiros anos de vida, e por trás de tudo isso. À sexualidade infantil (FREUD, 1898/1950, p. 176)”.

atenção nesse estudo, segundo Freud, é que os participantes não se referiram às suas recordações e experiências de “emoção gloriosa”, as respostas mais frequentes foram: de um lado sobre “medo, vergonha, dor física etc.”, e do outro lado “acontecimentos importantes como doenças, mortes, incêndios, nascimentos de irmã e irmão, etc.” (FREUD, 1950, p. 178).

Portanto, o tema das lembranças encobridoras para Freud, “está de qualquer modo, destinado a ser de interesse psicológico, pois elas põem em notável relevo uma diferença fundamental entre o funcionamento psíquico das crianças e dos adultos”. O adulto carrega consigo as experiências da infância, na memória, e isso segundo Freud, “ninguém contesta o fato de que as experiências dos primeiros anos de nossa infância deixam traços inerradicáveis nas profundezas de nossas mentes” (FREUD, 1950, p. 177). As experiências da infância atravessam a vida da criança até tornar-se adulto, permanecendo guardadas na memória. Eis, portanto, a importância de estarmos atentos à criança e sua infância.

Conforme Meireles na crônica **A Infância**: “Nós somos a saudade da nossa infância, e vivemos dela, alimentamo-nos do seu mistério e da sua distância. Creio que são eles, unicamente, que nos sustentam a vida com a essência da sua esperança” (MEIRELES, 2001v.1, p. 173). Porquanto, as aspirações do presente podem ser a transformação dos anseios do passado quando éramos crianças. Só que agora se apresentam diante de nós com outras roupagens, outros nomes, outros desejos. Ou, em outros casos, podem ser desconhecidas de nós porque foram esquecidas, estão adormecidas no inconsciente. Na análise de Meireles, são desconhecidas porque foram transferidas “para quando fossemos grandes” (MEIRELES, 2001v.1, p. 173).

Os estudos psicanalíticos freudianos consideram que recordamos qualquer fato que pareça importante. E aquilo que nossa mente julga não ser essencial é esquecido. Quando recordamos os acontecimentos longínquos, é porque foram retidos na memória, comprovando os efeitos, as impressões, que esses acontecimentos causaram no momento ocorrido. Contudo, não é surpresa também que não raras vezes esquecemos fatos importantes e nos lembramos de coisas irrelevantes. O que pode ser defesa de um trauma (FREUD, 1950). Sobre isso, esquecer acontecimentos importantes e lembrar dos irrelevantes, Freud fez referência aos estudos dos Henri, quando mencionaram acontecimentos ocorridos

com um professor de filologia, cujas lembranças mais remotas estavam situadas entre os três e quatro anos de idade.

(...) mostrava-lhe uma mesa posta para refeição e, sobre ela, uma bacia com gelo. Na mesma época, ocorreu a morte de sua avó, o que, de acordo com seus pais, foi um rude golpe para o garoto. Mas o atual professor de filologia não tem nenhuma recordação dessa perda; tudo o que se lembra daqueles dias é a bacia de gelo. Outro homem relata que sua lembrança mais antiga é um episódio durante um passeio a pé, no qual ele quebrou um galho de árvore. Ele acredita que ainda é capaz de identificar o local onde isso ocorreu. Havia várias outras pessoas presentes, e uma delas o ajudou (FREUD, 1950, p. 179).

Partindo desse diagnóstico freudiano acima, concluímos a relevância de valorizando as primeiras lembranças infantis, seja na sua relação familiar, nos espaços educacionais, nos espaços sociais. O importante é que esses espaços acolham as diferentes linguagens da criança.

As narrativas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim por volta de 1900*, cada qual em seu respectivo tempo memorial, são obras que nos fornecem aporte teórico-crítico e prático para enfrentamento das políticas de esquecimento. Tais narrativa têm potencial formativo. As experiências particulares e coletivas narradas pelos autores, não se tratam unicamente de reprodução do passado, porque o passado, em sua raiz originante, não existe mais. E, sim, sorve o que de melhor pode nos fornecer, pois do passado podemos aprender até com suas lacunas. As narrativas, por esse prisma, exercem o poder de vincular as experiências do passado com as do presente.

Portanto, no próximo capítulo, passaremos a descrever os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*.

5 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DA MEMÓRIA COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Ao considerar o pensamento filosófico, poético, crítico, literário, formativo de Meireles e Benjamin, constatamos que a relação entre memória, experiência e educação é pouco explorada no seio educacional, bem como suas cadências formativas. Meireles e Benjamin são enfáticos quanto à necessidade e compreensão do reconhecimento subjetivo, objetivo e social dessas categorias, como forma de potencialização dos processos formativos. A área de educação carece de uma pedagogia que se respalde na memória e nas experiências como elementos formadores, criando condições materiais de (re)conhecimento da realidade educativa, subjetivada e objetivada de seus educandos e educadores.

Esta pesquisa tem se fundamentado na seguinte reflexão: pensar a educação e a formação humana a partir dos diálogos presentes nas narrativas *Olhinhos de Gato* e *Infância em Berlim por volta de 1900*. Tais narrativas contribuem para a potencialização das experiências formativas desde a educação infantil. Considerando que é na infância que a criança estabelece relações com pessoas, coisas, objetos da cultura, por meio da percepção, ela, de fato atribuir valor a todos eles. É por saber que desde a educação infantil lida-se com um histórico de desigualdade social, educacional, econômica, política presente na estrutura social brasileira, é que esta pesquisa de doutoramento apresenta os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*.

5.1 Apresentação dos Fundamentos da Pedagogia da Memória

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* se justifica pela necessidade de lembrar fatos e acontecimentos históricos. Tendo em vista, que este fundamento teórico-crítico e formativo pedagógico diz respeito à educação do lembrar, do rememorar a partir da invocação memorial das experiências individuais e coletivas libertárias. Principalmente no cenário atual em

que nos encontramos, marcado pelo contexto histórico-social, político-estatal, cultural e educacional, que endossa e perpetua a cultura do esquecimento. Além disso, visa agregar um novo olhar educativo acerca da memória, um novo conceito para pensar a educação e os processos formativos.

Angulando por esse prima, é justamente contra esse cenário distópico presente no espaço formativos que nos posicionamos criticamente. Colocando-nos contra a “cultura” de destruição e banalização da vida orgânica e inorgânica, banalização da educação, da cultura, da história social de nosso país. Assim, os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* é também a afirmação de uma política de formação contra toda e qualquer forma de exclusão e esquecimento. Parafraseando Walter Benjamin trata-se, conquanto, de uma formação contra o inimigo que não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 1994c, p. 224). E o principal antagonista da memória, desde os tempos mais remotos tem sido, nada menos, do que o esquecimento.

A educação, em que pese seu lado formativo, sabe-se, tem o poder de emancipar o sujeito, mas também, de modo contrário, é um modelo de educação heteronômico, como descrito pelo filósofo Kant, molda e padroniza “coletivamente” os indivíduos. No contexto desta tese, a educação vigente no Brasil está sob constante ameaça em virtude dessas políticas do esquecimento que grassam a todo momento. O governo atual, sua liderança política e seus seguidores, convocam constantemente a nação brasileira a esquecer os marcos que sempre servirão de aporte e referência. Sob o *slogan* “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” levantam “bandeiras” e “trincheiras” pedindo o fim da democracia, a queda do STF – Supremo Tribunal Federal. Banaliza-se as ciências de um modo geral, os meios de comunicação de massa (literaturas, cinema, jornalismo, artes, culturas, etc.), menospreza-se e desvaloriza-se a educação e seus protagonistas, os educadores e educandos em geral. Sem falar da vida ecossistêmica e da biodiversidade.

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* nesse aspecto, auxilia a esboçar uma prática pedagógica mais humanizadora, menos burocrática, fugindo dos moldes da frieza burguesa (GRUSCHKA, 2014). Uma prática pedagógica mais questionadora das propostas formativas, educacionais, das políticas públicas de esquecimento. E, de modo muito específico, uma prática pedagógica que dispense um olhar mais atencioso para os educandos e educadores

na relação ensino-aprendizagem. E por que não pensar em uma prática pedagógica mais voltada para a relação-social?

Desta forma, compele conjecturar uma prática pedagógica que atente tanto para o discente como para o docente como sujeitos detentores de memória, cujas experiências são compartilháveis. Sujeitos com dores reprimidas, perdas, ausências, mortes. Sujeitos que carregam marcas da história cultural (tradição, regionalismo, marcas da oralidade, etnia, credo religioso, “entre outros”. Parafraseando Meireles, na crônica *Educação* (2001, v. I), não temos a pretensão de almejar o impossível, uma humanidade uniforme, o que se aspira é que a todos seja possível viver dignamente, com liberdade, emancipação, mediante à educação.

Meireles considerou que: “A escola tem de ser lugar de reunião daqueles que se preparam para a arte difícil de viver”, e o amor nesse lugar de trabalho pode tornar mais leve essa arte difícil de viver, conviver. Logo, “A educação que esquecer esse sentido de amor, ou que o tenha ignorado, perdeu a razão de ser, e não pode mais situar-se nos dias novos que o mundo agora reconquista, depois de tantas experiências e de tão formidável sacrifício (MEIRELES, 2001, v. I, p. 27-28). A autora referia-se à educação da Escola Nova.

Por tudo isso, entendemos ser urgente inaugurar os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* para desencadear uma educação articulada, elaborada no sentido de não esquecer da *Teoria Crítica da Sociedade* e da prática formativa de Meireles, desatrelada de uma educação heteronômica, padronizadora da consciência. A memória que precisamos ter consiste em conhecer o que foi o passado: a colonização que culminou no genocídio dos índios; o imperialismo (sistema político de dominação, exploração econômica, social e cultural); a escravidão (sistema de violenta opressão da população negra, no Brasil durou mais de 300 anos); a ditadura (regime autoritário e totalitário que impõe censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e humano, regime que persegue os que se opõem ao sistema ...). Conhecer o que significa de fato um governo democrático. O que é democracia. O que é um governo fascista. O que é barbárie. Portanto, os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* apresenta a rememoração da experiência como elemento para uma educação que se quer autônoma, formativa, libertadora, emancipadora, esclarecedora.

A emancipação intelectual no sentido de Meireles e Benjamin pode nos tornar independentes para pensar e deixar pensar; fundamentalmente, nos educar a discernir outros atores na construção do passado-presente histórico-social e cultural. Refletir acerca da memória elaborativa, conhecer a história dos vencidos, esquecidos pela história triunfalista burguesa. Quando Meireles e Benjamin revolveram as imagens de suas experiências infantis particulares e coletivas, expuseram o lugar social em que se formaram suas imagens memoriais. Isto é: o contexto histórico-social, o ambiente individual e coletivo, o cotidiano da criança que foram e a infância que tiveram. Essas recordações foram elementos preponderantes em seus registros memoriais. Por tudo isso, os autores nos permitem pensar na emancipação do coletivo, pelo viés da rememoração.

No legado escriturístico benjaminiano a memória era a fonte que recorriam todos os narradores, estes buscavam saber da experiência das pessoas para passar para outras pessoas, na coletividade. Nelas ficavam “impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila” (BENJAMIN, 1994g, p. 97). Contudo, sabe-se que a experiência (*Erfahrung*) da coletividade no sentido Benjaminiano está danificada, não extinta. Posto que, existem espaço de coletividade, de compartilhamento, de roda de contação de história e experiências. Por tudo isso, partilhamos da ideia de que é possível partilhar a memória das experiências sejam elas individuais, sejam elas coletivas, como narrado nas narrativas de Meireles e Benjamin. A partir dos diálogos narrativos se percebe que possível enraizar na vida das pessoas os aspectos subjetivos, a identidade, a tradição, os costumes, a história do seu e de outros povos. Partilhar experiência é ter empatia pelo outro, até mesmo nos tensionamentos e diferentes pontos de vista – polifonia (diferentes instrumentos em harmonia) é possível ver e enxergar o outro além de si mesmo.

Na filosofia de Benjamin somente uma vasta memória pode apropriar-se, por um lado, dos acontecimentos, e por outro, ser capaz de compreender quando esses acontecimentos se dissipam pelo poder da morte. Pois, assim como a *Mnemosýne* (recordação) é a musa da poesia épica para os narradores épicos, os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* servi de auxílio para o processo formativo, ajudando o educador e educando a “olhar” sobre/para os fatos, sobre/para os acontecimentos. Olhar a sociedade de modo geral, com postura crítica

de enfrentamento à cultura hegemônica produtora de injustiças, desigualdades, preconceitos, mazelas, difusora de “pós-verdades” e “valores” amparados em apologias de violência, tortura e barbárie.

No sentido benjaminiano, os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* poderá apropriar-se dos acontecimentos, dos fatos também, na medida em que a sociedade escolar, nas relações ensino e aprendizagem; os grupos em suas relações sociais, reconheçam que o presente se faz a partir da memória dos acontecimentos do passado-presente, do contexto histórico-social da memória individual, da memória coletiva, da memória que se forja também no cotidiano das pessoas em suas redes sociais e relacionais.

Partindo das análises até o momento realizadas, nos próximos seis subtópicos que se seguem, apresentar-se-á os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa à luz da rememoração; da percepção (sentidos); da experiência de vida e de morte; do silêncio e da solidão; dos livros, dos contos, do brincar; e do patrimônio histórico-cultural* – elementos formativos presentes nas narrativas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim por volta de 1900*.

5.1.1 Pedagogia da Memória à luz da rememoração

Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, a rememoração (*Eigendenken*) da cidade natal trouxe à memória as fisionomias (dos familiares e amigos), a arquitetura, lugares e objetos presentes na memória do adulto que “o passado já guarda o embrião de sua futura memória” (GAGNEBIN, 2014, p. 41). Podemos dizer que rememorar a cidade natal Berlim permitiu a Benjamin sintetizar suas experiências a partir das imagens da infância guardada e empoeirada no *inconsciente* (conceito freudiano), ou despertadas (as imagens) na memória *involuntária*, a exemplo de Marcel Proust (1871-1922), que recordou sua infância ao ser despertado pela *Madeleine* (doce francês), molhada ao chá. Um simples gesto cotidiano praticado por Proust na infância, despertou recordações *involuntárias*. Proust descreveu esse sentimento da seguinte maneira:

[...] levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de *madeleine*. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas do bolo, tocou meu paladar, estremei atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem a noção de sua causa. Esse prazer logo me tornara indiferente às vicissitudes da vida, inofensivos seus desastres, ilusórias a sua brevidade, tal como faz o amor, enchendo-me de uma preciosa essência; ou antes, essa essência não estava em mim, era eu mesmo. Cessava de me sentir medíocre, contingente, mortal. De onde me teria vindo aquela poderosa alegria? Sentia que estava ligada ao gosto do chá e do bolo, mas que o ultrapassava infinitamente, não devia ser da mesma natureza. De onde vinha? Que significava? Onde apreendê-la? (PROUST, 2016, p. 71).

As recordações de Proust sobre sua infância constam na obra *Em Busca do Tempo Perdido – No caminho de Swann* (primeiro capítulo), trata da memória, família, amores e demais sentimentos. Segundo Benjamin, Proust ao contar sobre sua infância “forja a expressão *mémoire involontaire*” (BENJAMIN, 1975, p.38). Na concepção proustiana a *mémoire involontaire* surge do acaso, sem ser buscada intencionalmente.

No ensaio *A Imagem de Proust*, Walter Benjamin fez a distinção da teoria (ou lei) da memória *voluntária e involuntária* dizendo: “a memória involuntária, de Proust, não está mais próxima do esquecimento que daquilo que em geral chamamos de reminiscência/**lembrança?**” (BENJAMIN, 1994, p. 37, [grifos nossos]). Benjamin escreveu e descreveu aspectos da rememoração proustiana – *mémoire involontaire* lembrada/esquecida, recordada/lembrada pela memória da seguinte maneira:

Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu. Porém esse comentário ainda é difuso, e demasiadamente grosseiro. Pois o importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento? A memória involuntária, de Proust, não está mais próxima do esquecimento que daquilo que em geral chamamos de reminiscência? 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 acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em suas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós (BENJAMIN, 1994b, 37).

A teoria proustiana está submersa no movimento “recordatório” *voluntário e involuntário* da memória. A memória *voluntária* é a memória da inteligência, do

movimento diário das coisas utilitárias. Esse movimento diário está presente desde cedo na rotina de cada indivíduo visando a memorização. Já a memória *involuntária* é a memória das lembranças adormecidas/esquecidas no inconsciente, como no episódio que Proust toma o chá acompanhado pela *madeleine* (bolo), ato que o fez rememorar a experiência degustativa, da infância em *Combray*. A memória involuntária estabelece uma identificação/semelhança com o momento passado-presente.

Portanto, em Proust, a experiência do passado não reside na *memória da inteligência* – *memória voluntária* que surge da necessidade diária de lembrar das coisas. Mas reside na *memória involuntária* que se presentifica em instantes recuperados do passado, reestabelecendo identificação com a situação presente. Na perspectiva Proustiana, o trabalho da memória voluntária em evocar o passado seria sem êxito tendo em vista que sua função é agir sobre o momento presente, enquanto a *memória involuntária* recupera imagens da experiência perdida, guardada no passado:

É assim como com nosso passado. É trabalho perdido procurar evocá-lo, todos os esforços de nossa inteligência permanecem inúteis. Está ele oculto, fora de seu domínio e de seu alcance, em algum objeto material (na sensação que nos daria esse objeto material), que nós nem suspeitamos. Esse objeto só do acaso depende que o encontremos antes de morrer, ou que o não encontremos nunca (PROUST, 2016, p. 71).

Benjamin identifica na obra de Proust, que a *memória involuntária* é acionada pelo dispositivo da representação de imagens, não apenas visuais, mas não-visuais também. Ele reconheceu que, se desejamos apreender plenamente a origem e o movimento da literatura proustiana, é necessário mergulhar nas profundezas da *memória involuntária*.

Sem dúvida, a maioria das recordações que buscamos aparecem à nossa frente sob a forma de imagens visuais. Mesmos as formações espontâneas da *mémoire involontaire* são imagens visuais ainda em grande parte isoladas, apesar do caráter enigmático da sua presença. Mas por isso mesmo, se quisermos captar com pleno conhecimento de causa a vibração mais íntima dessa literatura, temos que mergulhar numa camada especial, a mais profunda, dessa memória involuntária, na qual os momentos da reminiscência, não mais isolados, com imagens, mas informes, não visuais,

indefinidos e densos, anunciam-nos um todo, como o peso da rede anuncia sua pesca ao pescador (BENJAMIN, 1994, p. 49).

Benjamin foi um profundo admirador das obras proustianas, “o conhecia em demasia: (...), mesmo assim, ponderou: como escrever sobre sua infância sem cair nas seduções anedóticas da história particular nem na representação do projeto proustiano?” (GAGNEBIN, 2014, p. 77). Mesmo atraído pelos textos de Proust, o filósofo renunciou a escrita proustiana para encontrar seu próprio estilo narrativo. Os indícios dessa renúncia constam em uma das passagens de *Crônica Berlimense*. Nas palavras de Benjamin, segundo Gagnebin:

O que Proust iniciou de maneira tão lúdica tornou-se uma seriedade de tirar o fôlego. Quem, um dia, começou a abrir o leque da lembrança, sempre encontra novos seguimentos, novos bastõezinhos, nenhuma imagem lhe basta, pois reconheceu o seguinte: ela se deixaria desdobrar, somente nas dobras está o verdadeiro (*das Eigentliche*): esta imagem, este gosto, este toque em vista do qual abrimos, desdobramos tudo isso; e agora a lembrança vai do pequeno ao menor, dos menores ao mais minúsculo e aquilo que vem ao seu encontro nestes microcosmos adquire uma violência cada vez maior. Eis o jogo mortal pelo qual Proust se deixa levar e para o qual ele terá ainda mais dificuldade em encontrar sucessores do que precisou de parceiros para jogá-lo (BENJAMIM, 1985, pp. 467-468 apud GAGNEBIN, 2014, p. 78).

Conforme a citação apresentada, Benjamin inicia esta passagem descrevendo o percurso proustiano que começa como um jogo divertido e aos poucos foi tomando proporções inimagináveis, de “tirar o fôlego”, a ponto de culminar num “jogo mortal”. Walter Benjamin renuncia ao jogo mortal que a escrita proustiana destila ao leitor. Apesar de admirá-lo e possuir afinidade com o conceito *mémoire involontaire*, ele não o adotou esse conceito em *Infância em Berlim por volta de 1900*. De modo oposto, optou por outra categoria para evocar as imagens, à rememoração da experiência da criança e sua infância. Abdicou do conceito *involuntário* proustiano e elegeu seu próprio conceito, rememoração (*Eigendenken*).

Rememoração (*Eigendenken*) é o conceito que Gagnebin (2014) arrisca-se em sugerir uma espécie de distinção terminológica, considerando que “o vocabulário sobre a questão da memória em Benjamin nem sempre é rigoroso. No entanto, é um termo que se sobressai: das *Eigendenken*, palavra que podemos traduzir por

rememoração” (GAGNEBIN, 2014, p.232). Sem sombra de dúvida a memória em *Infância em Berlim por volta de 1900* será efetivamente rememorada, revisitada, pois, “sem dúvida, como em Proust, as imagens do passado infantil voltam para iluminar o presente por uma coincidência súbita que não depende da memória voluntária do sujeito” (GAGNEBIN, 2013, p. 86).

Pelo exposto acima, os *Fundamentos da Pedagogia da Memória à luz rememoração* parte da categoria *Eigendenken* (rememoração), presente no fragmento ***Manhã de inverno***. Conforme a rememoração benjaminiana, “a fada, por intermédio da qual alguém satisfaz um desejo, existe para todo mundo” (BENJAMIN, 1987b, p. 84). Ou seja, muitos são os que tem seus desejos satisfeitos na infância, mas será que conseguem lembrar as lembranças guardadas/acumuladas no inconsciente?

Manhã de inverno apresenta a rememoração como elemento norteador do lembrar, do recordar as experiências no sentido pleno da palavra. O adulto-Benjamin rememorou que quando era criança, acordava nas manhãs de inverno sob a luz da lamparina e tinha seu desejo materializado, precisamente às seis e meia da manhã. Como descrito no início do fragmento, não foi a fada que realizou, materializou o desejo do menino-Benjamin, e sim o candeeiro projetado a sombra da criada. Benjamin descreve o passo a passo do fogão sendo abastecido de carvão e aceso para assar maçãs. O menino sentia-se atraído pela chama do fogo ao ponto de dizer “a chama **do fogo** logo olhava para mim. E, contudo, era o poder enorme que começava a se criar ali, naquela imediação, algo menor do que eu e para o que a empregada tinha que se inclinar mais do que para mim.” (BENJAMIN, 1987b, p. 84 [grifos nossos]).

Esse momento de êxtase, prazer ao contemplar o fogo e a maçã sendo assada, só era interrompido pela voz perturbadora da babá. Porque o fogo e o calor têm esse poder hipnotizador e carregam na sua essência psicológica, psicanalítica “o meio de explicação nos domínios mais variados porque são, para nós, a ocasião de lembranças imperecíveis, de experiências pessoais simples e decisivas.” (BACHELARD, 2008, p.11).

O menino-Benjamin “afastava a tranca da portinhola a fim de seguir o rastro da maçã no forno”, muitas vezes o aroma da maçã assando, ainda não tinha mudado. Quando isso acontecia, ele “aguardava pacientemente o momento em que

acreditava sentir o aroma espumante que vinha de uma célula da manhã de inverno,” (BENJAMIN, 1987b, p. 84).

O aroma da maçã sendo assada era mais intenso e mais misterioso que o perfume que exalava da árvore no dia de Natal, essa era a percepção do menino quando via que “lá estava a fruta escurecida e quente, a maçã surgia diante de mim como algo familiar e, no entanto, mudado” (BENJAMIN, 1987b, p. 84), modificado pela mudança provocada pelo fogo.

A imagem modificada da maçã (de aparência brilhante, para a escurecida) foi comparada a um velho conhecido que retorna de viagem. Assim, como uma viagem pode mudar a fisionomia de uma pessoa, o fogo é o país que altera a exterioridade da maçã em sua viagem no calor escurecido do fogão. O menino não sentia estranhamento ao pegar a maçã em suas mãos. Após esse processo de metamorfose, o que sentia era um constrangimento, uma dúvida se saboreava ou não. A criança “sentia que o fugaz conhecimento que se aportava em seu aroma podia escapar com toda facilidade ao passar por minha língua”. Conhecimento que, às vezes, me instilava tanta coragem que no caminho da escola, me servia ainda de consolo” (BENJAMIN, 1987b, p. 84). Tudo que havia aprendido ao contemplar o fogo e a maçã sendo assada era dissipado quando sentava no banco da escola.

A *rememoração (Eigendenken)* benjaminiana abarca os eventos ocorridos na escola, os versos que preenchiam o tempo nos intervalos de cada aula, os pingos da chuva que entravam pela vidraça colorida (fazendo ele subir correndo as escadas). Lembrou-se das imagens das cariátides, atlantes, querubins e as pomonas encravadas na arquitetura do colégio. Segundo ele, as imagens que ele gostou de recordar foram as duas primeiras (cariátides e atlantes), porque mesmo empoeiradas “protegem os passos pela vida afora e dentro de casa”, e porque “para ele era indiferente aguardar um estrangeiro, o retorno dos deuses antigos ou a criança que de pasta, trinta anos atrás, passara sob seus pés” (BENJAMIN, 1987b, p.75).

Outro fragmento que descreve a *rememoração (Eigendenken)* benjaminiana é *Escavando e Recordando*, do texto *Imagens do pensamento*. Na construção desse fragmento, apresenta várias imagens que são remetidas à metáfora do arqueólogo, que tem como *meio* de descoberta a escavação. De modo semelhante, a *rememoração (Eigendenken)* opera como *meio* de exploração do passado, o

ambiente no qual se dá a experiência. O processo para se aproximar desse passado soterrado é via rememoração, que não pode ser feita de forma inconsequente e aleatória. Quem escava ou rememora “antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo” (BENJAMIN, 1987, p.239).

De acordo com a imagem benjaminiana de escavação, não é preciso temer retornar continuamente ao mesmo fato, “pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação” (BENJAMIN, 1987, p. 239). Benjamin desconsidera o absolutismo dos “fatos”; eles abrem veios interpretativos e possibilitam a descrição dos acontecimentos passados com outras perspectivas. Ao narrador não compete tomar o “factual”, se apoderar dele, como “fato em si”, até porque o fato em si é questionável.

Assim como as camadas do solo vão surgindo durante a escavação, os “fatos” também se apresentam com novas roupagens à medida que o historiador materialista questiona e escava os “fatos” com “precisão”. Na verdade, em nossa análise, essa precisão factual de que trata Benjamin é sempre de cunho interpretativo. Como o “fato” ocorrido encontra-se numa região equidistante do narrador (o passado) sua evocação consistirá, também, num processo interpretativo. A memória, mesmo que busque reunir com fidedignidade todos os elementos da experiência num determinado tempo histórico, tal “precisão” esbarrará sempre numa versão interpretativa desse *factum* transcorrido.

Precisão que na concepção benjaminiana, faz com que as imagens do passado se entrelacem com as do presente “ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidade nos sóbrios aposentos do nosso entendimento tardio, igual a torso na galeria do colecionador” (BENJAMIN, 1987, p. 239). Portanto, não se trata unicamente de invocar memórias puras, mas aquelas amalgamadas por outras conexões realizadas pelo entendimento.

Seligmann-Silva (2003, p. 408), considera que a metáfora arqueológica é levada aqui até as suas últimas consequências – ou seja: em Benjamin, idealmente, ela deveria ser como “literalizada” como a metáfora do torso em que:

O passado é uma imagem mutilada, o torso: um misto indissociável de lembrança e trabalho do tempo, esquecimento. O presente do arqueológico/coleccionador guia a sua mão de trabalho (como psicanalítico) “*de levare*” – e não “*de porre*” – das camadas geológicas que levam a esses torsos. (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 408).

Com respeito ainda à imagem da escavação do solo, “Benjamin explica que se deve proceder com cuidado, espalhar muita terra, voltar aos mesmos pontos, retomar as buscas, ir segundo um mapeamento preciso, mas também confiar no acaso” (GAGNEBIN, 2013, p.248). Nessa mesma linha de raciocínio, Gagnebin pontua que como “num bom relatório arqueológico” não se deve apenas indicar o que foi achado, mas também anotar com precisão todas as camadas que tiveram que ser atravessadas (GAGNEBIN, 2013, p. 248).

Na visão benjaminiana, à medida que o arqueólogo escava o solo, está sempre em busca de revolver indícios/vestigios de civilizações passadas, encontrar tais elementos fossilizados é sua maior recompensa, da mesma forma “as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos do nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador” (BENJAMIN, 1987, p. 239).

Na abordagem de Gagnebin (2014), a imagem da escavação não remete somente a constante dialética do lembrar-pensar, mas, fundamentalmente, à rememoração (*Eigendenken*) – pensamento.

As imagens escavação não remetem somente ao abismo sem fundo (*Abgrund*) do lembrar e do pensar, mas, essencialmente, à lembrança e ao pensamento como forma de sepultamento: o verbo cavar, *graben*, pertence ao mesmo radical que o substantivo túmulo, *Grab*. O verdadeiro lembrar, a rememoração, salva o passado não somente porque o conserva, mas porque assinala um lugar preciso de sepultura no chão do presente, possibilitando o luto e a continuação da vida (GAGNEBIN, 2014, p. 248).

No desencadeamento deste fragmento *Escavando e Recordando*, o passado soterrado deve proporcionar, e não apenas mostrar, uma imagem da qual se lembra, mas tal como o arqueólogo, o rememorar deve revelar “todas” as camadas pelas quais passou até chegar a sua descoberta.

Assim as verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e “rapsodicamente”, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo fornecer uma imagem daquele que se lembra, assim como um bom relator arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente (BENJAMIN, 1987, pp. 239-240).

Seligmann-Silva (2003, p. 412), considera que “o arqueólogo benjaminiano não sai mais leve do seu trabalho de escavação nas ruínas do tempo. Mas é a partir dos seus achados – dos torsos aí descobertos – que ele constrói a sua morada do presente e entrevê a do futuro” (SELIGMANN-SILVA, 2003). Morada que abriga o adulto e seu olhar retrospectivo voltado à consciência temporal.

Meireles abordou suas lembranças infantis em *Olhinhos de gato* a partir do conceito revelar. Utiliza a metáfora da paisagem no assoalho para comparar a memória à “paisagem secreta” que revela lembranças, imagens, cenas, cores, fisionomias, traços, elementos da natureza, do cosmo, animais, etc. Revela as pessoas com as quais a narradora-autora (retificou o pacto autobiográfico) conviveu. Para ela o assoalho revela duas paisagens secretas, a primeira se abre para o mundo da rememoração, da recordação; a segunda para o esquecimento.

O assoalho, que os outros pisam indiferentes, tem, no entanto, suas paisagens secretas. É porque ninguém contempla muito as linhas e cores de madeira. Algumas, na verdade são lisas, da mesma cor, em tons de pele humana – amarelada, róseas, morenas. Outras, porém, encerram desenhos tais que, olhando-se para dentro delas, poder-se-ia dispensar qualquer outro lugar do mundo. A princípio parecem apenas riscos, sem nenhuma significação. Mas pouco a pouco se observa que há ondulações de águas, praias, montanhas, um estremecimento de pássaros, florestas densas, que escurecem – logo, um súbito de estrelas e de luas, borboletas infinitas adelgaçam as asas riquíssimas, e santos de mãos postas pairam por cima de encrespadas nuvens... Há um mundo, no assoalho que se pisa indiferente. E os grossos pés ignorantes andam sobre essas maravilhosas coisas, sobre os palácios e as flores, sobre os peixes e os olhos dos santos... (MEIRELES, 2003a, p.16).

As paisagens impressas no tapete revelam e compõem as cores (frente e verso) tecido, fiado fio a fio. Revelam os caminhos secretos, soterrados à espera da

revelação, por meio da recordação, como *Penélope* nos longos anos tecendo suas memórias.

A paisagem do tapete, da madeira, do assoalho revela, também a imagem do que foi esquecido.

Há outros mundos, também, noutras coisas esquecidas; nas cores do tapete, que ora se escondem ora reaparecem, caminhando por direções secretas. As pessoas de pé, olhando de longe e de cima, pensam que tudo são flores, grinaldas de flores... flores... Mas “OLHINHOS DE GATO” bem sabe que ali há noites, dias, portas, jardins, colinas, plantas e gente encantada, indo e vindo, e virando o rosto para lhe responder, quando chamar...

Por isso é tão bom andar pelo chão, como os gatos e as formigas. Por baixo da mesas e das cadeiras reina uma frescura que a madeira conserva como a sombra que projetou no tempo em que foi árvore. E desse lado é que se pode ver como certas coisas são feitas: recortes, parafusos, encaixes, pedaços de cola... É desse lado que as coisas são naturais e verdadeiras, como nós, quando nos despimos (MEIRELES, 2003a, pp. 16-17).

A metáfora do tapete, de Meireles revela que a memória pode aludir a Benjamin na tese VII, quando dissertou sobre o escovar a história a contrapelo, cada um a seu modo parece estar escovando sua própria história a contrapelo “o avesso dos panos é uma revelação: que estranhos caminhos tem de seguir cada fio para, em sentido contrário, formar os desenhos que todos admiram!” (MEIRELES, 2003a, p. 17). O olhar da menina-mulher que venceu a dor da morte (pai, irmãos, mãe...) narra os sofrimentos na tentativa de revelação da realidade-ficção-realidade como processo também de rememoração. O que não foi revelado pode se tornar esquecimento como as imagens da imaginação infantil que por vezes esquecemos na vida adulta. O que era visto com encanto, admiração pela criança perde o seu valor, sua magia, seu brilho quando se torna adulto:

Nas noites de luar, olhando-se bem, veem-se as princesas de vestido verde, passeando pelos jardins que há dentro da lua.

E a terra, que ninguém observa muito, é igualmente um espantoso mundo repleto de maravilhas aparentes e ocultas. Ninguém dá conta dos filamentos de erva que só uma gota de orvalho, às vezes, prostra. Ninguém se lembra da solitária cintilante de um grão de areia, ninguém vê que o úmido caracol e a ruiva formiga cumprem seu inexplicável destino exposto miseramente ao riscos dos imensos pés distraídos que passam... (MEIRELES, 2003, p. 17).

O esquecimento na concepção de Meireles tem a mesma dimensão da recordação (memória), o assoalho que revela as recordações é o mesmo que oculta, que esquece. As imagens das paisagens secretas no assoalho e do tapete revelam o lado avesso das coisas sem mascaramento, como um corpo despido, com suas marcas, cicatrizes forjadas pelo tempo. Assim se compõe o cenário fragmentado da rememoração de Meireles e Benjamin permeado pela dinâmica de lembrar o que havia esquecido no passado historicamente.

Nesse sentido, os *Fundamentos da Pedagogia da Memória* é um recurso, um meio para a formação. Por meio dele, podemos lembrar, recordar, e revelar os acontecimentos, os fatos ocorridos no passado, no ambiente familiar, na tradição, na cultura, na história. A memória das experiências do passado que, efetivamente, pode e deve ser lembrado. Com efeito, *Os Fundamentos da Pedagogia da Memória* fornecem pistas, imagens, camadas a serem desveladas em uma proposta educacional mais formativa e potencializadora de novas formas de aprendizagem.

5.1.2 Pedagogia da Memória à luz da percepção

O segundo elemento formativo que os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* se embasa é a percepção. A percepção infantil acolhe as mais diversas imagens em consonância com os sentidos. A criança constrói conhecimento a partir da percepção daquilo que ensinamos, associada às imagens captadas e guardadas pela memória. Acerca disso, as narrativas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim por volta de 1900* apresentam a percepção das crianças Meireles e Benjamin percebendo e sentido mundo à sua volta, abarcando tempo e espaço, acumulando memória, adicionando experiências.

Gagnebin, em *História e Narrativa em Walter Benjamin (2013)*, referindo-se à *Infância berlinense (A Criança no Limiar do Labirinto)*, analisa que as descobertas da percepção infantil passam por uma tríplice mediação: tempo, espaço e percepção infantil. Essa tríplice mediação pode ser o espaço ideal no qual se realiza a aprendizagem e os processos de formação. Os meios pelos quais notadamente aprendemos, indexados aos componentes formativos derivativos da memória:

A mediação do tempo, isto é, desse jogo recíproco entre olhar cheio de expectativa da criança e o olhar posterior do adulto que sabe da realização ou da derrota destas expectativas; **a mediação do espaço**, pois é o escritor exilado que escreve sobre sua cidade natal, na convicção de que nunca voltará aí ou, então, voltará por um pouco (o olhar sobre Berlim está, portanto, profundamente impregnado pelos olhares sobre Paris, o do autor e dos autores; a mediação, por fim, especifica da **percepção infantil** enquanto tal, em particular de tudo o que a torna, aos olhares dos adultos, ingênua, sim, crédula, incompleta e canhestra (GAGNEBIN, 2013, p.81).

A mediação tempo e espaço marca o distanciamento que é rompido pela imagem rememorativa do adulto; a percepção infantil aos “os olhos do adulto” é vista como ingênua sobre os objetos, coisas e pessoas, em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Walter Benjamin exemplificou essa mediação entre o adulto e a criança como reveladora de verdade que os adultos se omitem em ouvir (GAGNEBIN, 2013). A percepção visual da criança não se restringe somente ao que os olhos podem ver, antes de tudo significa ver para além do olhar adulto, engessado, preso apenas ao que está à sua volta; o olhar da criança abarca o “mundo” e as coisas que o compõe.

Em *Olhinhos de gato* a percepção infantil consta nas primeiras páginas da autobiografia, exibindo uma menina doente, com febre (a criança é Cecília com três anos de idade), que abre a janela e “captura” o suspiro do vento entre as folhagens. Ela sente a brisa da manhã, vê o céu transparente, a lua crescente sem luz, o esvoaçar dos pombos, o piar dos pássaros, os insetos, as teias prateadas da aranha, a vibração produzida pelo som da cigarra, o zumbir da mosca, o vestido de vidro da cigarra, as formigas enfileiradas, as abelhas em um balé em volta da flor rósea, a lagartixa correndo no muro, o gato amarelo em seu passeio matinal à beira do telhado, na cerca o velho galo se aplumando para cantar, a torneira que pinga, o pintinho que pia atrás de uma pobre minhoca. Essas percepções captadas pela menina, ao suspirar o vento matinal no ambiente rural, foram posteriormente reveladas, rememoradas pela Cecília, agora em fase adulta (MEIRELES, 2003a).

A menina olhou atentamente para fora e para dentro da casa. As imagens no interior do quarto, as coisas ao seu redor, queria saber a quem pertenciam: o relógio, os vestidos guardados no armário, o leque de tartaruga, “de onde viera tanta coisa? Onde estavam os donos daquilo. [...]. **De quem seria** aquela voz ali no quarto, dizendo, às vezes, a olhar para as nuvens: “minha querida filha!” com duas

lagrimas grossas, descendo... (MEIRELES, 2003a, p. 7 [grifos nossos]). Esse acontecimento marcou profundamente a vida da criança, a mãe estava enferma, fato que ficou guardado na lembrança encobridora, na memória.

As explicações que *Olhinhos de gato* procurava são peculiares para sua idade; é o momento dos questionamentos e das indagações intermináveis que fazem parte do desenvolvimento infantil. Esse é um momento propício para o ensino e aprendizagem da criança. Essa fase da vida infantil é o da procura, do querer saber todas as coisas e sua utilidade como assinalou Rousseau. Nós, os adultos, podemos ser os mediadores desse processo formativo, principalmente os educadores e educadoras.

A criança de um modo geral procura respostas às suas indagações nas coisas mais inusitadas possíveis. A menina Cecília buscou resposta até mesmo no espelho. Quem sabe o espelho pudesse responder onde estariam seus pais, “OLHINHOS DE GATO pousava então a vista no espelho, procurando, procurando. Todos aqueles rostos deviam ter passado por ali... Mas o espelho ainda é mais infiel do que a memória humana.” (MEIRELES, 2003a, p. 8). Para a decepção da menina o espelho com todo seu magnetismo e reflexo não foi capaz de capturar as imagens remotas da fisionomia dos pais (especificamente da mãe), tinha apenas *insight* do que poderia ser. Contudo, o insight revela o quanto aqueles rostos o atravessam, constituindo o sujeito adulto-Meireles que teceu os fios do passado, sendo portanto, um elemento que deflagra a memória que guarda suas experiências.

Infância em Berlim, por volta de 1900, retrata a experiência perceptiva da infância benjaminiana revisitada pela memória do adulto-Benjamin. O arqueólogo de *Infância em Berlim*, tem a sua frente o solo, a cidade, onde ficou soterrada as lembranças da criança e sua infância. Sua tarefa foi escavar, recordar cautelosamente o inconsciente, atravessando as camadas densas até encontrar as imagens do passado infantil. A criança burguesa que mesmo se considerando prisioneira do mundo exterior à sua casa, sabe se relacionar com a cidade e seus labirintos a ponto de saber perder-se nela.

No primeiro fragmento de *Infância em Berlim por volta de 1900*, (ainda que livro não siga a estilística ou estética cronológica dos acontecimentos) **Tiergarten**¹³

¹³ Nome do Parque da Cidade e do Jardim Zoológico de Berlim.

temos o adulto Benjamin, apresentando as memórias da percepção, da experiência de um menino (que é o próprio Benjamin), eis o que ele proferiu: “por isso, quando trinta anos mais tarde um conhecedor da terra, camponês de Berlim, assistiu o retorno à cidade (**por meio da memória**) após afastamento comum de longa duração, seus passos araram esses jardins no qual semeou a semente do silêncio” (WALTER BENJAMIN, 1987b, p. 74 [grifos nossos]). Esse retorno à cidade de Berlim se deu pela memória, a partir da percepção, dos rastros deixados pelo menino- Benjamin.

No fragmento *Tiergarten*, Benjamin apresenta a memória como o *meio* à incursão no universo infantil, estabelecendo conexão com a memória histórica de uma cidade, em uma época específica, no caso Berlim, antes de sofrer inúmeros bombardeios na Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1919). O autor inicia o fragmento apresentando as seguintes coordenadas: “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1987, p. 73). Assim como a floresta, na cena pedagógica clássica dada por Rousseau, a cidade tem sua própria cartografia. Esse fragmento nos ensina muito sobre a autonomia, saber guiar-se, quando não há quem explique o caminho, a direção a ser seguida. Essa viagem formativa e expedicionária, guiada pela memória, nos reporta novamente a Rancière. A emancipação nos processos de aprendizagem deve estar na pauta dos educadores.

Em *Infância em Berlim*, a experiência da incursão na cidade requer a seguinte aprendizagem: a arte de perder-se requer autonomia: “essa arte eu aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios”. Não, não os primeiros, pois ouve antes um labirinto que sobreviveu a eles” (BENJAMIN, p. 73). Só efetivamente se encontra quem se considera perdido. Por tudo isso, para o narrador Benjamin é uma arte perder-se e achar-se nos labirintos da cidade. As imagens da vida de Benjamin, as compara com um labirinto. Conforme Gagnebin, “no limiar do labirinto, a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se” (GAGNEBIN, 2013, p. 90).

Uma das características do menino-Benjamin ao sair de casa na companhia de um adulto era aproveitar a oportunidade para descobrir, para perceber o desconhecido, como na realização de um simples passeio matinal. Na análise de Gagnebin, o *Tiergarten* “evoca os passeios do menino não tal como foram, mas como se dão a ver na memória do adulto que lembra os lugares de sua infância” (GAGNEBIN, 2014, p. 41). A memória cultural rememorada neste fragmento, apresenta a arquitetura e seus elementos históricos como: “as pequenas escadas, os átrios apoiados em colunas, os frisos e as arquitraves das vivendas do Tiergarten – pela primeira vez as víamos como eram de fato” (BENJAMIN, 1987, p. 74). Os elementos apresentados em *Tiergarten*, podem ressignificar um tempo, um momento, no labirinto da infância.

Podemos dizer que os caminhos percorridos pelas ruas das grandes cidades, pelas vielas, pelos morros das comunidades, pelos caminhos da roça, pelas águas dos rios, ou, no caso específico do menino Benjamin, pelo caminho do parque conduzem a labirintos, e cada labirinto tem sua Ariadne, que “aqui mesmo ou perto, Ariadne deve ter assentado seu leito, em cuja proximidade compreendi pela primeira vez, e para nunca mais esquecer, o que só mais tarde me coube como palavras: amor” (BENJAMIN, 1987, p. 74). Esse sentimento, amor é rememorado, também no fragmento *Tiergarten* é a memória da perda, da morte de Luíza Von Landau, amor juvenil do menino Benjamin.

Na mitologia grega, o labirinto é lugar de aprisionamento, sofrimento, dor, abandono, segregação, é lugar de esquecimento, em *Infância em Berlim por volta de 1900* o labirinto é acesso à cidade da infância benjaminiana, é “à busca de si mesmo pelos caminhos da alteridade” (GAGNEBIN, 2013, p. 90). Caminhos que buscam na memória a experiência histórica do passado rememorado. O labirinto da experiência infantil pode levar à exploração, descobertas de coisas, pessoas, cidades com seus monumentos e arquiteturas, indústrias com suas mercadorias, as paisagens com seus cenários urbano ou rural e tudo que eles compõem. Cada um trilha o labirinto ao seu modo, tem sua própria experiência guardada no inconsciente.

Para o psicanalista Freud (1950, p. 190), “nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças nos foram despertadas”. De acordo

com Freud, no momento do despertar infantil as lembranças se formam e não emergem, como se costuma dizer. Essas lembranças formadas na infância podem ser recordadas, são experiências que permanecem a vida toda guardadas no inconsciente.

Disso a pedagogia pode se apropriar: usar do recurso memorialístico para formar e educar os infantes, estabelecendo a correlação ao/dos fatos, demonstrando equívocos do passado, como a escravidão e o autoritarismo, que pode se reinstalar; além disso, pode mostrar o quanto aprendemos com eventos históricos que nos induzem a lembrar de nossas origens culturais. Como também nos conduz a aprender com as cenas do cotidiano.

O labirinto a ser explorado em *Olhinhos de gato* foi, por exemplo, as fotos do pai, e principalmente, da mãe com quem havia convivido apenas três anos. Nas fotos e nos pertences pessoais formava-se os rastros deixados na memória, e se revelavam no “trapinho de seda branca... Pedaco de fita... resto de renda...” fragmentos que exalavam um cheiro desconhecido, “que não vem dos fios, que não vem das cores, nem dos desenhos, nem da gaveta... mas de muito antigamente, de um tempo desconhecido, onde havia outras casas, outras pessoas, outro viver, outras modas” (MEIRELES, 2003a, p. 8). O cheiro que vem do passado guardado no inconsciente é remotamente captado no presente pela sensibilidade da menina que tem o olhar cruzado por outro olhar que lhe diz em pensamento: “Luto, luto, luto...” (MEIRELES, 2003a, p. 8).

Todos esses rastros do passado foram deixados na casa e estavam relacionados à perda dos pais; cada objeto, cada roupa encontrada despertava uma lembrança guardada no inconsciente. Uma vez a menina ao brincar encontrou panos velhos, retorcidos, e no meio de tudo isso, se depara com um vestido..., veste e sai correndo pela casa. O cheiro daquelas roupas revelavam a memória sinestésica, lembranças de um tempo, de um passado, de coisa triste... Encontrou também uma blusa da mãe, e do bolso:

– caiu perto dela um pequeno lenço de seda branca bordado de roxo. Alisou com as duas mãos, estendeu no assoalho até ficar bem quadrado. E assim ficou. E olhava e olhava. E não era mais ali. Não sabia onde. Num canto de uma casa, um dia, perto de uma parede... Muita gente. Um cheiro diverso... Um ar diverso sobre as coisas. Uma pressa. Levantaram-na nos braços, como a tirando do chão. Desviaram um lenço igual, igual àquele! –

“Beije a mamãe!” – E beijou um rosto duro e frio. Perto havia uma porta. (MEIRELES, 2003a, p. 11).

Que cheiros, que coisas, que rostos, que fenômenos, despertam os nossos sentidos, a nossa memória da infância? E como aprendemos com esse tipo de experiência acumulada? Eu, por exemplo, sempre que vejo um balcão, lembro de quatro crianças sentadas nele. As crianças ali representadas sou eu mesma, com quatro anos de idade; minha irmã, com sete anos e meus dois irmãos; um de um ano e o outro de três anos, olhando um caixão. E dentro dele minha mãe e meu irmão que acabará de nascer. Outro fenômeno que me deixa nostálgica é a chuva. Toda minha infância foi marcada por intensas chuvas no interior do Pará, junto com ela vem o cheiro das frutas, da terra molhada, dos rios, dos igarapés, da trilha que nos conduzia ao caminho da roça. E como Meireles e Benjamin, as memórias de minha infância estão todas incrustadas em mim. E as revivo, todas essas imagens e percepções vividas, voluntária e involuntariamente, quando aquelas cenas me veem à mente recorrentemente.

Em *Olhinhos de gato*, o lenço despertou na menina a lembrança da mãe. A casa tinha muitos objetos que faziam a menina lembrar aquele rosto que ali estivera algum dia. Como no dia que a casa ficou agitada, tinha chegado o momento de separar os objetos que pertenciam à sua mãe, malas imensas, colchas de renda, camisolões de seda, inúmeros frascos de perfumes. Tudo era organizado para verificar se alguma coisa poderia ser aproveitada. Na casa tudo tinha indícios de morte, as pessoas tentavam docilmente mantê-la distante, mas sem sucesso. Nada e ninguém poderia fazê-la esquecer das lembranças da mãe. Nem mesmo a morte que tudo devora, dissipa, corrói, pode fazer esquecer o que a memória guardou, a não ser o esquecimento.

A cena dos objetos descortinados propiciava recordar os poucos anos em que estivera junto à sua amada mãe, lembrava-se dos momentos que pudera desfrutar de sua doce companhia, os quais transportaria para sua vida adulta, repleta de imagens e símbolos. A menina Cecília estava à espreita, com os olhos bem abertos, detalhando cada objeto que vem à lembrança, no cenário da vida que desemboca em morte. Os pertences estão sendo desnudados. Cada imagem foi percebida, recepcionada e perpetuada em sua memória para ganhar nova expressão, sob a

ótica da narradora, que desenhara novas imagens, como cristais frágeis e eternos, na morada de seu coração de criança, de adolescente, de adulta, de mãe e cidadã do mundo.

A infância é plena de acontecimentos (bons e ruins), busca morada nos sonhos. É fundamental que a criança sonhe, para que, quando adulta, possa retomar os elementos mágicos dos sonhos da infância guardados na memória. As imagens, as representações (símbolos) como a fotografia é ao mesmo tempo congelada e viva em perpétuo dinamismo frente ao tempo. O tempo, só o tempo poderá descortinar seu inconsciente e projetar as imagens recolhidas no passado.

Em *Infância em Berlim por volta de 1900* as ternas recordações da infância benjaminiana, assim como em *Olhinhos de gato*, também são acompanhadas da imagem da mãe nos mais diferentes contextos. Imagens que são mantidas vivas na memória e são redigidas em vários fragmentos, como no aconchego familiar na companhia da mãe. O menino estava sempre à espreita da mãe a observá-la, fosse nos **Saraus**, baile em que a mãe retirava do cofre uma joia que para ele evidenciava um “duplo poder”.

Na percepção do menino Benjamin, o “duplo poder” da joia representava a sociedade, “mas representava também o talismã que a protegia contra tudo o que o mundo exterior pudesse ameaçá-la. Sob sua guarda, também me sentia a salvo”. O talismã só não tinha o “poder” de impedi-la de mandá-lo para a cama, quando a festa era em sua casa, evento que o deixava aborrecido. Sentimento que se dissipava quando “a mãe, mesmo que tivesse ficado em casa, viesse por um instante a meu quarto me dizer boa noite,” (BENJAMIN, 1987b, p. 102). Para o menino:

Eram essas horas que caíam secretamente, e sem que ela soubesse, nas dobras do cobertor que ajeitava para mim, e que me consolavam, nas noites em que saía, se me tocassem na figura das pontas pretas da mantilha que ela já colocara. Eu amava aquela proximidade e o que ela me dava a mais em perfume; cada espaço de tempo ganho à sombra da mantilha e da pedra amarela me alegrava mais do que os bombons rebuçados que me eram prometidos, em seu beijo, para a manhã seguinte. (BENJAMIN, 1987b, p. 104).

Quanta falta pode fazer a uma criança um simples “boa noite”, “durma bem”, “sonhe com os anjos” (eu e meus irmãos passamos por essa experiência, essa ausência...).

Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin compartilha sua lembrança da imagem da mãe sempre afetiva, experiência que o adulto amado cultivou para a vida. Assim, como Meireles, Benjamin evocou da memória a imagem dele com febre. **A febre** era um momento oportuno para ele receber mais cuidados da mãe. Segundo ele, “a dor era um dique que só no começo oferecia resistência à narrativa; mais tarde, quando esta se robustecia, ele era minado e lançado ao precipício do esquecimento. Carícias abriam o leito dessa corrente.” (BENJAMIN, 1987b, p. 109). Neste fragmento Walter Benjamin refere-se a si-criança na terceira pessoa do singular.

As carícias, os cuidados, a atenção da mãe ou pai, de um familiar ou responsável têm o poder curador. O menino Benjamin conhecia seus ancestrais, ao ser tocado, ao ouvir o som das palavras que vinham da boca da mãe contando histórias. Essa relação afetiva da criança com a mãe, a criança também requererá da professora, do professor pelo fato dela ingressa muito cedo no espaço educativo, contudo sabe-se que a professora, o professor não são figuras parentais. Todavia, eles precisam estabelecer uma relação de cuidado, empatia, atenção à criança.

Quanto à imagem da mãe, Walter Benjamin sempre evoca a partir de personagens. Tem-se a de mãe-protetora (quando usa sua joia que parece um talismã), a mãe-enfermeira (quando cuida do doente), a mãe-rainha (quando costura), igual a mãe da Branca de Neve, que costurava enquanto a neve caía, do lado de fora. A diferença é que sua mãe costurava usando dedal, assim não corria o risco de espetar o dedo.

A imagem da mãe soberana que costura tem direito a um trono e a uma jurisdição como todo soberano. O trono genuíno de sua mãe “era a mesa de costura.” E seu reino era **A caixa de costura**, composta de carretéis, agulhas, tesouras, sobras de elásticos, ganchos, colchetes, retalhos de seda, botões. Algumas vezes, a dúvida pairava sobre o menino, chegando a desconfiar “se aquela caixa se destinava de fato à costura” (BENJAMIN, 1987b, p. 128).

Outra característica do tempo da infância cecilianiana e benjaminiana é a do desenvolvimento da racionalidade técnica, das invenções como “o grande cubo de

cristal com a mina, onde se moviam precisos, ao ritmo de um mecanismo de relógio, mineiros, operário, capatazes em miniatura, transportando pequenos vagõezinhos, picaretas e lanterna,” (BENJAMIN, 1987b, p. 86). O grande cubo de cristal era um brinquedo colocado à sua frente sempre que chegava na casa da sua tia Lehmann, residente na **Rua Steglitz esquina com Genthin**. O cubo de cristal com a mina era um brinquedo que para o eu-adulto representava a ideologia do mercado, o capitalismo que “concedia aos filhos dos ricos burgueses a visão dos locais de trabalho e das máquinas” (BENJAMIN, 1987b, p. 86).

O avanço tecnológico é revisitado pelo olhar retrospectivo do eu-adulto que rememora a experiência do som da campainha da **Rua Blumeshof, 12**: “nenhuma campainha soava mais antiga.” Pois, “o soar da campainha abria a porta que lhe oferecia abrigo e segurança. Diferente do “relógio no pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa”, indicando que ele estava **Chegando atrasado** (BENJAMIN, 1987b, p. 83). Essa invenção técnica (relógio) fazia com que o menino se sentisse invisível ao adentrar a sala de aula quando chegava atrasado.

O relógio, a menina Cecília gostava desta invenção, principalmente o relógio com forma de casa que ficava em seu quarto e a fazia adormecer com o som do tic-tac. Havia dentro do relógio duas coisas preciosas para a menina, “a chave com que fazem andar, e o nível com que lhe regulam a posição” (MEIRELES, 2003, p. 119), tudo parecia ser mágico.

Outra grande invenção moderna que Benjamin rememora é **O Telefone**. Segundo ele, o aparelho telefônico deixou várias impressões em suas recordações. O telefone provocava fascínio, admiração, a ponto de não saber definir se a causa do “eco, os ruídos das primeiras conversas telefônicas” que permaneciam em seus ouvidos estava na construção do aparelho ou em suas recordações. Na recordação benjaminiana, o menino sentia-se seduzido por essa invenção que rompia o silêncio dos lares burgueses berlinenses. Leiamos seu relato: “naqueles dias o telefone pendia contorcido e isolado, na parede entre o baú de roupa suja e o medidor de gás, num canto do corredor dos fundos, donde seus ruídos só faziam aumentar os sobressaltos nos lares de Berlim”. (BENJAMIM, 1987b, p. 80). Na percepção auditiva do menino, a acústica do aparelho isolado na parede o atraía e sentia-se totalmente envolvido, seduzido pela voz, pelo som, pelo ruído, que magicamente vinha do outro lado.

Eu ficava impiedosamente entregue à voz que ali falava. Nada havia que abrandasse o poder sinistro com que me invadia. Impotente, eu sofria, pois me roubava a noção do tempo e do dever e de meus propósitos, e, igual ao médium, que segue a voz vinda de longe que dele se apodera, eu me rendia à proposta que me chegava através do telefone (BENJAMIN, 1987, p. 80).

O fragmento **O Telefone** tem vários elementos que contribuem com os *Fundamentos da Pedagogia da Memória*. Benjamin descreve sua experiência e fala dos sentimentos que o telefone provocava nele. Sentia-se totalmente seduzido, entregue a voz que vinha do outro lado, sem piedade; não tinha nada que pudesse abrandar o sentimento assombroso que invadia seu ser. A percepção do menino-Benjamin era de impotência diante do tempo roubado nas conversas ao telefone. Outro elemento que chama atenção é o lugar no qual o aparelho telefônico ficava. O adulto-Benjamin descreve com riqueza de detalhes que naquela época, o telefone ficava pendurado, preso, “contorcido e isolado, na parede”.

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* é subsidiado pelos elementos presentes no fragmento **Partida e Regresso**. Os indícios de uma viagem para uma criança (no caso o menino-Benjamin) teve início às vésperas da partida o que gerou uma noite cheia de expectativas. No labirinto da imaginação infantil, a viagem passa a acontecer a partir do momento em que ela começa a ser planejada. O fato de não saber o que está por vir, cria imagens do que poderia vir-a-ser, antes mesmo de começar o trajeto até o desembarque final:

Não penetra a noite infantil cheia de expectativas, como mais tarde, na noite de um público, o filete de luz sob a cortina do palco? Creio que na nave de sonhos, que então nos apanhava, oscilou frequentemente sobre, o ruído das vagas de conversas e sobre espuma do estrepitar de pratos em frente de nossas camas e, de manhã cedo, nos punha de novo em terra firme, febris, como se já tivéssemos concluídos a viagem que só agora deveríamos iniciar (BENJAMIN, 1987b, p. 82).

A partida, o deslocamento de uma estação de trem para outra estação, causou estranhamento no menino-Benjamin. Como algo que estava próximo à casa, pode ficar distante dela? À imagem da “casa se apresenta à memória deformada”

(BENJAMIN, 1987b, p. 82). A partida na perspectiva infantil pode significar novas descobertas, e o regresso do ponto de vista do adulto que rememora pode suscitar o sentimento de um “apátrida”, o que perdeu a pátria, um sem-lugar. Assim se sentiu o adulto-Benjamin.

No fragmento **O Corcundinha**, personagem folclórico, no qual aquele que é olhado por ele perde a concentração, Benjamin rememorou e dissertou acerca do olhar ingênuo, inábil da criança. Olhar que o adulto perdeu ou não quer tomar conhecimento acerca da “verdade política de presença constante e subterrânea dos vencidos, humilhados, que a criança, por sua pequenez, percebe na pálida luz dos respiradores (*O Corcundinha*) ou nas figuras secundárias das bases das estátuas e da coluna de vitória (*Coluna de Vitória*)” (GAGNEBIN, 2013, p. 81).

Por essas e outras memórias, o adulto-Benjamin rejeita no fragmento **O Corcundinha**, a ideia estereotipada da criança inapta e destaca o modo extraordinário que ela tem de perceber o mundo à sua volta. Por tudo isso, nos *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* a criança e sua infância é peça chave. Posto, que é na infância que a criança estabelece relações com pessoas, coisas, objetos da cultura, por meio da percepção, ela, de fato atribuir valor a todos eles.

Na análise de Gagnebin (2013, p.82), *O Corcundinha* também pode personificar um “representante privilegiado da inabilidade, do fracasso, e do esquecimento, ou, ainda, de tudo o que escapa à soberania do sujeito consciente e marca tão profundamente a criança que não adquiriu a “segurança” do adulto” (GAGNEBIN, 2013, p. 82). Para Benjamin:

O Corcundinha era da mesma espécie. Contudo não se aproximou de mim. Só hoje sei como se chama. Minha mãe me revelou seu nome sem que eu soubesse. “Sem jeito mandou lembranças” era o que sempre me dizia quando eu quebrava ou deixava cair alguma coisa. E agora entendo do que falava, falava do corcundinha que me havia olhado. Aquele que é olhado pelo corcundinha não sabe prestar atenção. Nem a si mesmo nem ao corcundinha. Encontra-se sobressaltado em frente a uma pilha de cacos: “Quando a sopinha quero tomar /É à cozinha que vou, /Lá encontro um corcundinha /Que minha tigela quebrou”. (BENJAMIN, 1987, pp. 141-142).

Na percepção da criança, na relação olhar e ser olhado com atenção ou desatenção existe todo um simbolismo na maneira como ela acessa, percebe as coisas, a natureza, o mundo. Sua fala trôpega, pela não apropriação da linguagem “correta”, não significa que esteja alheia aos acontecimentos, ou que pertença a “uma comunidade isolada, mas, antes, faz parte do povo e da classe a que pertence” (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Chama a atenção a descrição do *corcundinha*: “faz parte do povo”, como personagem folclórico, ou pode representar a criança socialmente desfavorecida, excluída. Crianças com tais características são as excluídas socialmente, são aquelas reféns da pobreza, que tem suas infâncias sequestradas, roubadas. São crianças que muitas vezes não possuem relação de empatia, afeto e cuidado, nem mesmo por parte dos familiares.

Meireles como defensora da criança e sua infância, na *crônica* intitulada ***Ouvindo as crianças*** teceu comentários sobre a habilidade e inabilidade da criança. Para a autora:

A criança não é um boneco, cujas habilidades ou inabilidades se exploram. É uma criatura humana, com todas as forças e fraquezas, todas as possibilidades de evolução e involução inerentes à condição humana. Por isso mesmo, são condenáveis todas as atitudes que a rebaixem, ou que lhe estorvem o seu normal desenvolvimento (MEIRELES, 2001, v I, p. 163).

Esta habilidade ou inabilidade são características a serem exploradas pela escola, posto que permitirá à criança acessar novos saberes, novas relações com o mundo e consigo também. A relação da criança com o mundo é de encantamento, que o adulto perdeu. À medida que o olhar contemplativo e curioso da criança fica turvo e perde o brilho, ela ingressa definitivamente no universo do adulto.

Em *Infância em Berlim*, o olhar retrospectivo benjaminiano em busca de uma certa experiência com a infância, encontrou abrigo nas suas origens, nas ***Loggias***, lugar que representa descanso e que nas suas memórias comparou ao aconchegante colo de uma mãe: “tal como a mãe, que aconchega no peito o recém-nascido sem acordá-lo, assim também a vida trata, durante muito tempo, as ternas recordações da infância” (BENJAMIN, 1987b, p. 132).

As reminiscências infantis benjaminianas foram fortalecidas, segundo ele, pela “visão dos pátios, entre cujas *loggias* havia uma que, no verão, recebia a sombra de uma marquesinha e que foi para mim o berço, no qual a cidade pôs o cidadão recém-nascido” (BENJAMIN, 1987b, p. 132). Lugar de percepção que dominava o pensamento, assim com as figuras esculpidas nas varandas dominavam “os pátios do bairro Oeste de Berlim.” Lugar onde o sono da criança (Walter Benjamin) era embalado pelo ritmo dos bondes e bater dos tapetes, as *loggias* também produziam sonhos.

O ambiente das *loggias* comporta o trabalho e o ócio. No momento do ócio, é possível aproveitar o domingo em família, apreciar as árvores e pôr-se a “refletir sobre o que acontecia no buraco negro donde saía o troco.” Observava da varanda os trabalhadores domésticos e os cocheiros em suas atividades diárias, “cuja tranquilidade só raramente era quebrada pela entrada ou saída dos coches,” (BENJAMIN, 1987, p. 133).

A experiência recordatória da infância benjaminiana desperta a memória adormecida, como a dos colegas que algumas noites se reuniam em volta da mesa da *loggia*. Esse olhar retrospectivo do adulto que percebe que as *loggias* mudaram é recepcionado pela criança que fez parte da aliança com a *Loggia* berlinense, em consonância reconciliatória com tempo-espço. Benjamin descreveu esse olhar fazendo referência a proximidade dele com as *loggias* e a cidade de Berlim:

Desde minha infância as *loggias* mudaram menos que os demais aposentos. Mas não é só por isso que estão mais próximas de mim. É antes pelo consolo que existe no fato de serem inabitáveis para aquele que mal consegue residir nalgum lugar. É nelas que a morada berlinense tem seus limites. Berlim – o próprio deus da cidade – começa nelas. Permanece aí tão atual que nada de passageiro se impõe a ele. Sob sua guarda se reconciliam o tempo e o espaço. Ambos acampam aqui sob seus pés. Porém, o menino, que uma vez participou dessa aliança, se encontra em sua *loggia* rodeado por esse grupo, como mausoléu há muito a ele destinado (BENJAMIN, 1987b, p. 134).

A Berlim que Benjamin rememorou em seus manuscritos é a do tempo propício da construção da identidade infantil, atrelada a experiência juvenil. A identidade em *Infância em Berlim por volta de 1900* se constrói no espaço privado e

no espaço público, também como as ruas da cidade. Pelas ruas da cidade era possível fazer expedições e descobrir lugares, pessoas pobres, mendigos, prostitutas. Territórios que o feudo familiar tentava encobrir de suas crianças ricas.

Ao escavar sua memória infanto-juvenil, Benjamin se considerou prisioneiro dos limites impostos pela classe social da qual fazia parte, a burguesia. Sua família queria poupá-lo do contato com as crianças pobres, da realidade social dos marginalizados. Por residir entre os bairros nobres da cidade e os bairros socialmente marginalizados, a família do menino Benjamin tentava mantê-lo isolado da existência dos considerados “outros”, os pobres – e cultivavam no imaginário da criança burguesa que essas pessoas não passavam de mendigos. Walter Benjamin refere-se a esse sentimento (prisioneiro) no fragmento ***Mendigos e Prostitutas***:

Em minha infância fui prisioneiro do antigo e novo Oeste. Meu clã habitava então ambos os bairros, numa atitude em que se misturava teimosia e orgulho e fazia de ambos um gueto, o feudo de nossa família. Nesse bairro de proprietários, permaneci encerrado sem saber da existência dos outros, os pobres – para as crianças ricas de minha idade – só existiam como mendigos (BENJAMIN, 1987b, p. 125).

O que a família entendia como “proteção” o menino Benjamin interpretou como aprisionamento. A experiência da criança burguesa estaria restrita aos espaços socialmente delimitados pelos pais, a ter uma experiência privada. Na análise de Gagnebin a estratégia familiar falhou. O olhar do menino Benjamin capturou as imagens dos outros, dos pobres, dos revoltados, dos miseráveis, dos excluídos, dos mortos:

Com efeito, Benjamin insiste várias vezes na sua tentativa de captar, de reter imagens nas quais uma experiência muito maior que o vivido consciente e individual do narrador se depositou: a experiência da grande cidade tal como apresenta a uma criança da classe burguesa, no início do século, e isto apesar de todas as estratégias familiares e sociais para esconder a existência dos outros, dos pobres e revoltados, da miséria e da morte” (GAGNEBIN, 2014, p. 80).

A estratégia familiar foi rompida pelo olhar atento e observador do menino Benjamin que estava sempre a meio passo atrás da mãe ao acompanhá-la pelas

ruas da cidade. O olhar do menino (o Benjamin Flanêur) burguês desnuda a pobreza, os marginalizados, despe a face oculta que a sociedade burguesa tenta camuflar, ocultar, varrer para a margem da sociedade. Na percepção de Benjamin “perceber a origem da pobreza foi um grande avanço em meus conhecimentos quando comecei entender a origem da pobreza na ignominia do trabalho mal remunerado” (BENJAMIN, 1987b, p. 125).

A desigualdade social está presente em vários cenários da existência humana, em vários contextos e eventos sociais e datas comemorativas. No fragmento ***Um anjo de Natal***, o narrador começa descrevendo seu trajeto para a escola. O caminho é o mesmo de todos os dias, mas a paisagem se apresenta sob nova roupagem, nova decoração. A mudança na paisagem do trajeto da casa para a escola é detalhada minuciosamente pela percepção do narrador:

Tudo começava com os pinheiros. Ao sairmos para a escola certa manhã, surgiam grudados nas esquinas os lacres verdes que pareciam fixar a cidade em centenas de pontos, como se fosse um enorme presente de Natal. Não obstante, um belo dia a cidade rompia esse invólucro, e de suas entranhas brotavam brinquedos, nozes, palhas e adornos para a árvore: o mercado do Natal (BENJAMIN, 1987b, pp. 120-121).

A decoração natalina não consegue ocultar a desigualdade social. Ao contrário, o contexto natalino faz emergir à margem do mercado do Natal a desigualdade “presentificada” nas crianças pobres que constroem os ricos. O Natal para muitas crianças é uma realidade cruel, ele desnuda e escancara a desigualdade, solapa a esperança, despe os sonhos, expõe as diferenças. O capitalismo vende a ideia de que a noite de Natal é um evento de bondade, fraternidade, ao mesmo tempo impingindo à criança em situação de pobreza o *status* de “culpada”. Para muitas crianças é a certeza de que ela não foi “boazinha” durante o ano; ou ela é má, ou o papai Noel não encontrou seu endereço.

Endereço!? Muitas crianças não possuem endereço, são pessoas em condições de miserabilidade, vivem nos bolsões de miséria, nos lixões espalhados pelo mundo. Diferente da criança burguesa, a criança pobre vive em qualquer lugar do mundo, está constantemente em situação de vulnerabilidade, aprisionada nas

periferias das grandes e pequenas cidades, condicionada a mendicância, são socialmente marginalizadas.

O *Mercado do Natal* exhibe a fartura, a beleza, as delícias que compõem a mesa natalina, ao mesmo tempo, apresenta a contradição da sociedade. De um lado, as pessoas que podem consumir as frutas e os pratos natalinos; de outro lado, os desvalidos. A única coisa que podem fazer é desejar, esperar dias felizes. Esse fragmento revela elementos que são divisores de água, a pobreza e a riqueza. Cada um em seu labirinto oculta a face da outra realidade.

O rico, no contexto deste fragmento, se recolhe devido aos seus preconceitos, que não permitem encarar o antagonismo social caracterizado na maioria das vezes pelo viés econômico e social: “os ricos mandavam os filhos à frente para comprar dos filhos dos pobres as ovelhinhas de lã ou para distribuir esmolas que, por vergonha, não davam pelas próprias mãos” (BENJAMIN, 1987b, p.121). O pobre mesmo que saia de seu “labirinto”, na maioria das vezes, é invisível perante a sociedade, que se recusa olhar, pois olhar gera envolvimento, comprometimento com o outro. Na maioria das vezes a atitude da sociedade é semelhante a do sacerdote e do levita na parábola do *Bom Samaritano* (Lucas 10: 25-37). Ambos passaram longe ao avistarem um homem que havia sido assaltado, espancado e deixado quase morto, não fizeram nada, para não se comprometerem. Diferentemente do sacerdote e do levita o samaritano (teve piedade) aproximou-se do homem machucado, apiedando-se dele, olhou sem reprovação. Quando ele agiu assim se envolveu com a situação que não era dele. Agir como o sacerdote e o levita deve ser mais fácil.

No fragmento *Um anjo de Natal* habilita a percepção do olhar da criança que ainda não foi afetada pelo preconceito. Há, nesse fragmento, a atração da criança pela criança. Toda relação consiste em afetar e ser afetado pelo outro. Esse fragmento reflete a experiência do cotidiano da cidade e a representação do olhar da criança sobre seu entorno. A criança não nasce preconceituosa, infelizmente ela aprende a ser. Esse é um tema que pode ser trabalhado pela família, pela escola, pela sociedade. Por uma pedagogia da memória, que desnuda as contradições e erros históricos.

Meireles e Benjamin narram com riqueza de detalhes suas percepções do que foi visto, ouvido, degustado, sentido. As percepções das crianças que foram ficaram de algum modo agasalhadas em suas memórias.

5.1.3 *Pedagogia da Memória à luz da experiência de vida e morte*

Outro elemento abordado pelos *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* refere-se ao sentimento de perdas afetivas, como o tema morte. A morte é uma realidade que faz parte de todas as fases da vida, quer adulta ou infantil. Nos dois últimos anos (2020-2022) as crianças têm convivido e obtido duras experiências com a morte. Muitas delas ficaram órfãs de pai e mãe, e outras perderam avós, tios, primos, vizinhos, amigos. Se a morte ocupava no imaginário um lugar equidistante, a pandemia (Covid-19) trouxe o temário da perda e da morte para bem próximo das crianças.

E foi justamente na infância que a menina-Meireles e o menino-Benjamin defrontaram-se com as indagações da vida pertinentes ao mundo adulto, sobre a brevidade da vida. Neste cenário os narradores firmaram suas trajetórias e fixaram suas amargas lembranças. As duas crianças romperam, por assim dizer, a barreira quase intransponível das inúmeras adversidades que desfilaram diante delas. Uma educação mais formativa, portanto, não pode prescindir de abordar tal assunto, considerando que o tema da morte é quase uma marca constitutiva do pensamento judaico-cristão, em que as crenças ocidentais foram sedimentadas neste solo. A vida duelando com a morte sempre esteve no horizonte da fé judaico-cristã.

Por seu tempo, o filósofo romano Sêneca (4a. C), na carta XXIV, em que discute *O medo do futuro*, no livro sobre *As relações humanas* (2002), escreveu acerca da preocupação do homem com a morte. Para ele, de nada valia antecipar-se à chegada das desgraças e sofrer por antecipação temendo o futuro, pois “que te podes acontecer de pior, se fores vítima de uma condenação, do que o exílio ou a prisão? Que te podes temer de mais assustador que o fogo, do que a morte?” (SÊNECA, 2002, p. 93), pior que medo Do exílio, da prisão, da vida, da morte, é o próprio medo de todos esses acontecimentos.

Nas palavras de Sêneca: “a morte nos consome ou nos liberta. Àquele que liberta, ela deixa o melhor, subtraindo-lhes o fardo; àquele que consome, ela não deixa nada: tanto o bem quanto o mal são aniquilados” (SÊNECA, 2002, p. 98). Em Sêneca a morte faz parte da vida cotidiana, já que viver é morrer diariamente. Todos os dias passados são mortes, assim como o dia presente chega ao fim. Afinal, “só existe uma morte; mas a que nos leva é a morte derradeira” (SÊNECA, 2002, p. 99). Eis o postulado de Sêneca, que nos ensina a con-viver com a morte todos os dias, pois a vida é um aprender a morrer continuamente.

Em *Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900*, um dos temas centrais, como repetidamente dissemos, é a morte. A experiência da morte levou, tempos depois, a menina Cecília e o menino Benjamin a rememorarem essa dura e inexorável realidade. Adultos, se refugiaram na escrita rememorativa para de um modo ou de outro, dar conta dela. Seja para combatê-la, seja para aceitá-la estoicamente, ambos se valem da escrita rememorativa para compreender que a morte não é uma realidade que anula a dimensão da vida, mas de cujo elemento lhe perfaz. Pois, afinal, como diria Sêneca, quando a morte é nós não somos; e quando nós somos, ela não é.

A morte, em todos os casos, ainda é um enigma, uma realidade tácita que ora a aceitaremos ou a repudiaremos veementemente, como se tratasse de um antagonismo sem fim. Mas, em ambos os autores, o tema da pulsão vida e de morte, mesmo adormecidos no inconsciente dos infantes, basta uma fagulha apenas para esse tema reaparecer com a força vibrante de suas labaredas. E mais: pode ser escavada e revelada, com frequência, pela via da rememoração.

Na narrativa *Olhinhos de gato*, Meireles recorda que a morte levou as pessoas mais preciosas que possuía: seus pais e seus irmãos. A morte estava sempre a espreitar e coagia a vida da menina. Não bastasse essas perdas irreparáveis, a morte, assim entendia a menina-Meireles, estava presente também nos contos urbanos; presentificada nos ladrões que rondam as casas a noite para roubar as crianças (como a lenda do “velho do saco”). Um dos contos dizia que “naqueles tempos, o mundo era povoado de ladrões: paravam pelas esquinas, rondavam as casas, vinham buscar de noite as crianças que choravam e as que não queriam dormir...” (MEIRELES, 2003a, p.18). Mas, para a menina, o pior ladrão, não é o da noite, que povoa as cidades, as esquinas, que assombram as crianças. O

pior ladrão é aquele que ceifa a vida que não pode ser recuperada. O pior ladrão é “A Morte” (MEIRELES, 2003a, p. 18). A morte no imaginário infantil de Meireles, compartilha de uma grande vilania. Ela é o grande tirano porque chama “para si” as coisas e pessoas que “são nossas”. A menina temia que a próxima pessoa a ser levada pela morte fosse Dentinho de Arroz, sua babá, então:

Só lhe resta fechar os olhos e aceitar. Mas dói aceitar! Os olhos incham de lágrimas. No entanto, depois, por dentro dela, nasce um espaço maior que o céu, mais alto que as montanhas, um espaço que é sempre mais longe, mais fundo, mais imenso. Lá para dentro dos olhos, que lugar é aquele? Um lugar sem casas, sem ruas, sem ninguém. Tão silencioso. Tão escuro. Mas onde tudo desponta (MEIRELES, 2003, p. 19).

Deve ser muito difícil conviver com essa dura realidade. Viver sempre ao lado da memória da morte, da perda, da ausência. Como ignorar esse fato? Não tem para onde fugir! A menina-Meireles se refugiava no guarda-vestidos enorme, quem sabe ele poderia ser o labirinto, o lugar secreto para – “quando vier o ladrão” ele não a encontrar.

O guarda-vestidos na imaginação da menina era a pulsão de vida e pulsão de morte, da presença e da ausência da mãe (os pertences da mãe estavam guardados lá). A criança buscava proteção nas lembranças das coisas que ali estavam. O guarda-vestidos era o lugar de refazimento da menina. A menina-Meireles, ali podia sonhar e transformar seus medos em alegrias e voltar a brincar e ouvir novamente os contos, as lendas urbanas, e voltar a ouvir sobre a morte. Posto que, nem mesmo as visitas que iam à sua casa, deixavam a menina esquecer a morte.

A morte entenebrece os céus e corta a videira toda pela raiz. Não há o que celebrar com ela, porque se trata de um eterno pesar. Nem o cristianismo aceitou serenamente a morte. Uma prova disso é que ao terceiro dia, nos Evangelhos, Jesus Cristo haveria de ressuscitar! Onde está ó morte, o teu ferrão? Onde está, ó morte, a tua vitória? Tragada foi a morte mediante a ressurreição de Cristo Jesus. A morte morre com a ressurreição de Cristo.

Para a menina-Meireles a aceitação da morte não é tarefa simples: “Só lhe resta fechar os olhos e aceitar. Mas dói aceitar! Os olhos incham de lágrimas” (MEIRELES, 2003, p. 19). Havia sempre de ouvir de uma senhora que frequentava à

casa, o seguinte comentário “– Como está crescidinha! Graças a Deus que escapou! Deus lhe dê boa sorte”; ou do homem risonho, de grandes olhos cor de folha, que estava sempre preocupado com a saúde da menina “– A menina podia estar doente. Lembrei-me de trazer estas coisas, que são remédio...”, e ainda havia a mulata a falar admirada da saúde da menina: “– E a menina vai andando, hein? – perguntava meio admirada de não haver notícias ruins. – Quem havia de dizer que se salvaria!” (MEIRELES, 2003, pp. 26-27). Só escapava dos comentários da senhora de luvas de pelica e chapéu de plumas, que se restringia a tomar elegantemente uma xícara de café. Todas essas falas foram guardadas na memória da menina-Meireles. E no tempo oportuno foram materializadas em sua escrita rememorativa.

A menina-Meireles, também lamentou profundamente a perda, a morte dos animais. As tragédias que se abatem sobre humanos também afligem os animais. Todos os seres vivos um dia morrem. Uma dessas lembranças sobre a fragilidade da vida animal consta na descrição do canto do canário. Acostumada a ver e ouvir o cotidiano do seu bairro; a escutar o canto do canário (engaiolado), percebe, com avidez, que o canto “magistral” (ou canto de “lamento”) da pequena ave que se assemelhava a diversos sons, um dia foi silenciado.

A menina-Meireles demonstrou riqueza ao detalhar e comparar o canto do canário, a gravidade produzida pela martelada do sapateiro, o afiar das facas e os diferentes instrumentos musicais. No entendimento da menina o canto do canário parecia com o som do sino, assovios, flautas. Como pode um ser que é só música (no entendimento da menina), um ser encantado, um dia reverbera seu canto, em outro ser apenas lembrança. Considerando que a ave estava aprisionada, aos poucos foi perdendo o viço, só debicava a água e a comida, sem espaço para voar livremente e continuar cantando, morreu.

Muitas vezes os espaços escolares são como gaiolas que moldam a forma de pensar, impedindo a autonomia do educando, e não raras vezes deixa o educando morrer. Daí a relevância de formular os *Fundamentos da Pedagogia da Memória* para o processo formativo. Apresentando elementos para que crianças e adultos recebam uma formação para autonomia, emancipação sem condicionamento. Uma formação desatrelada dos conteúdos engessados. Nesse sentido cada memória materializada na escrita cecilianiana e benjaminiana é uma possibilidade de ensino e

aprendizagem – a exemplo da experiência com a vida e com a morte, seja de gente, animais, das plantas, dos contos, das lendas, das crenças e credences populares.

Uma lembrança antiga despertada pelo inconsciente de Meireles foi a imagem de um quarto de onde saíam e entravam pessoas, carregando móveis desmontados. A única coisa inteira de que se lembra é da cama com uma moça de cabelos pretos, vestida de branco deitada sobre ela, e perto da parede havia um banquinho em forma de W. Em um instante estavam ali duas pessoas (mãe e filha), mas de repente tudo desapareceu; tudo se dissipou. Apesar da ínfima idade, tinha fragmentos na lembrança da morte de sua mãe, o que para todos era espantoso; “tão pequenina, meu Deus! Tão pequenina! Como é que pode ter guardado aquilo” (MEIRELES, 2003a, p. 84). Sempre que tinha essa lembrança pedia explicação, um dia Boquinha de Doce resolveu desvendar o mistério e disse: “tua mãe”.

Boquinha de Doce ficava impressionada como uma menina tão pequena guardava essa lembrança. Dentinho de Arroz e Có insistiam que a menina contasse suas lembranças, “e os outros diziam: “que memória!” Mas que memória!” e Boquinha de Doce falava: – “Esses *Olhinhos de gato* – que não se esquecem” ... “Não se esquecem...” (...) “parecem mesmo uns Olhinho de gato!” (MEIRELES, 2003a, p.85). Para o psicanalista Freud, “uma criança normalmente desenvolvida de três ou quatro anos já exibe uma ampla margem de funcionamento mentalmente organizado, tanto em suas comparações e inferências quanto na expressão de seus sentimentos;” (FREUD, 1950, p. 177).

Meireles, não romantizou a morte, todavia aprendeu desde criança apaziguar essa experiência em sua vida, fazendo dela memória. Cresceu consciente da brevidade da vida e que tudo é transitório, efêmero, fugaz, passageiro. Aprendeu desde cedo que mesmo existindo diferença ente animais, plantas e criatura humana, todos morrem. Os seus sentidos estavam sempre em conexão com a biodiversidade.

Os animais e as plantas jazem simples, sem vestuário, som uma expressão tão sincera de si mesmos que sempre se pode saber o que estão sentindo. E as pessoas, não. Falam, falam, falam, e entre suas e seus olhos há uma incoerência tão grande que logo se sabe que estão mentindo... Elas mesmas não percebem, muitas vezes. Muitas vezes só estão só dizendo uma coisa e pensando outra. [...]. Tudo no mundo é duplo: visível e

invisível. O visível, de resto, interessa sempre muito menos (MEIRELES, 2003, p. 111).

A experiência com morte fez a menina-Meireles voltar a sentir não só a dureza da realidade da vida, mas também, sentir-se tocada, de perto, pelas mãos da Natureza. A menina aprendeu a conviver com essa dualidade da existência humana, vida e morte. Ela adquiriu habilidade para viver/conviver/sobreviver com essa realidade-ficção-realidade, com essa existência visível/invisível, rodeada por todos os mortos que sempre estiveram á espreitar, olhando:

E todos os mortos estavam ao seu redor olhando: de dentro dos espelhos, de dentro dos quadros, de dentro do álbuns, ou puramente nos ares – Todos juntos e cada um deles sozinhos... E ela via os mortos e os vivos. E os vivos não sabiam. Nem talvez os mortos também (MEIRELES, 2003a, p.197).

A metáfora do espelho reflete a relação existencial vida/morte/eventos/fenômenos. Ainda, que a criança não compreenda essa relação, contudo a memória guarda esses registros. Esses registros, Meireles transportou para a vida adulta, as experiências recordatórias da infância. Experiência, sensibilidade e respeito às coisas, aos seres e, acima de tudo, respeito à vida e sua biodiversidade. Sua autobiografia explicita todo seu amor, cuidado, atenção, respeito e alegria em/de viver e deixar viver. Não permitiu que a memória da criança fosse tragada com a chegada da vida adulta, o núcleo/cosmo permaneceu, como afirmou Bachelard, as imagens da solidão cósmica resistem em profundidade no ser da criança (BACHELARD, 2009, p.103).

Em Benjamin a morte também é marca constante em sua psique. Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, o tema da morte é cardeal, especificamente, no manuscrito **Notícia de Uma Morte**. Essa conclusão dá-se pelo fato de Benjamin tê-lo reescrito quatro vezes. Na análise do professor de filosofia da Universidade Federal do Pará, Ernani Chaves (2007), as quatro versões constam:

As duas primeiras, na *Crônica Berlinense* (GS VI, p. 516 e 518-9 respectivamente); uma terceira, a que se encontra no manuscrito

“provisório”, que se encontra na versão do livro publicado por Adorno em 1950 (GS VI, p. 251-2;1987, p. 89-90) e que é quase uma retomada, na íntegra da segunda versão que se encontra na *Crônica Berlimense*; uma quarta, enfim, a da “última versão” do livro, encontrado por Agamben em 1981 (GS VII, p. 410-1) (CHAVES, 2007, p. 134).

O fragmento ***Notícia de uma morte*** se sustenta em duas metáforas, o *déjà vu* e o *eco*, na concepção de Chaves (2007, p. 136). Essa passagem de *déjà vu* a *eco*, é uma “transposição que significa passar do ver, do plano da ótica pregnante da *Recherche*, para o ouvir para o plano da acústica, da questão do ‘retorno’ do passado regido *pelo ‘acaso’* para a dos “acontecimentos”. Acontecimentos que para Walter Benjamin “nos atingem de forma de um eco, cuja ressonância que o provocou parece ter sido emitida em um momento qualquer na escuridão da vida passada” (BENJAMIN, 1987b, p. 89).

Não exatamente como passado ocorreu realmente, mas o que estava abrigado, submerso na memória. No fragmento ***Notícia de uma morte***, Benjamin rememora a imagem do pai em seu quarto (tinha por volta de cinco anos), na ocasião foi comunicou a morte de um primo idoso. A causa da morte naquele contexto foi apresentada como “um ataque cardíaco”. Depois de adulto, Walter Benjamin descobre que o motivo real da morte foi “sífilis”.

Na análise de Chaves, a relação entre o lembrar e esquecer, bem como a morte, estão bem presentes nos fragmentos ***Notícias de uma morte e O despertar do sexo***. Neles, consistem uma “lembrança encobridora” do conceito freudiano. Na análise psicanalista freudiana, as lembranças encobridoras (analisamos anteriormente):

[...] também não de ser formadas de resíduos de lembranças relativas a etapas posteriores da vida. [...] Algumas dessas lembranças encobridoras, versando sobre eventos posteriores da vida, devem a sua importância a uma ligação com experiência da juventude que permanece suprimida (FREUD, 1899/1950, p. 189).

Essa lembrança infantil dos cinco anos de idade, em ***Notícias de uma morte***, Benjamin assim a descreve: “fixei na memória meu quarto e minha cama, do mesmo modo como alguém grava com mais precisão um lugar, sentindo que deverá voltar a

ele algum dia a fim de buscar o esquecido” (BENJAMIN, 1987, p. 89). O que restou daquela noite foi a imagem paterna, dos objetos presentes no quarto, “e o que permaneceu da situação traumática foi a “imagem” substitutiva de uma desagradável e “chocante” impressão” (CHAVES, 2007, 145). A lembrança, a imagem da infância revela experiências produzidas pelos traumas, amores, desejos, morte, o outro e suas histórias.

No fragmento ***O despertar do sexo*** Benjamin rememora o olhar observador/desbravador do menino que não percebeu apenas o outro à margem da sociedade (pobres, mendigos e prostitutas). Ele fez a descoberta de si mesmo “numa daquelas ruas, em que mais tarde perambulei sem descanso durante a noite, surpreendeu-me, quando foi chegado o momento, o despertar do sexo em circunstâncias das mais singulares” (BENJAMIN, 1987b, p. 88).

De acordo com Chaves, no texto *Sexo e Morte na Infância Berlinense, de Walter Benjamin* (2007), o fragmento *O despertar do sexo* recebeu censura do seu amigo Scholem, por inserir a imagem de uma prostituta. “Por que incluir – pergunta Scholem – exatamente neste texto onde Benjamin narra sua iniciação sexual com uma prostituta a uma “problemática judia”?” Ainda segundo Chaves “a problemática judia” à qual Scholem se refere diz respeito ao fato de que a iniciação sexual de Walter Benjamin coincidiu com a celebração do ano novo judaico (CHAVES, 2007, p. 132). Naquela ocasião, Walter Benjamin, ao invés de encontrar-se com a mãe para participar da celebração religiosa, rende-se aos desejos sexuais no caminho para a sinagoga. Desejo que segundo ele o leva outras vezes em busca dessa audaciosa experiência sexual:

Fugi para repetir naquela mesma noite – e ainda em tantas outras – a audaciosa experiência. Quando então, muitas vezes ao amanhecer, eu me detinha em algum portal, já me enredara sem saída nos laços do asfalto da rua, e não eram as mãos mais limpas que me libertavam (BENJAMIN, 1987b, p. 126 [grifo nosso]).

O símbolo representativo da prostituta simboliza a fantasia que pode levar ao prazer solitário (masturbação), ou ao medo da morte caso venha contrair uma doença sexualmente transmissível: “afinal, a iniciação sexual com uma prostituta era um acontecimento comum, que fazia parte da construção da identidade masculina”

(CHAVES, 1986, p. 148). Segundo Chaves, o fragmento *Mendigos e prostitutas*, revela muito mais que *O despertar do sexo*, na sua compreensão.

... é algo absolutamente perigoso e nefasto, não só para o indivíduo, mas para a ordem social como um todo, na medida em que expõe o vertiginoso movimento da fascinação, onde o sujeito, errante num labirinto sem o fio da Ariadne, arrisca-se a defrontar-se com a imagem mais radical do Minotauro, a da própria morte pela sífilis (CHAVES, 1986, p. 148).

Ainda segundo Chaves, esses dois fragmentos revelam “a presença audaciosa, no núcleo do desejo, da figura de Tântatos, da “pulsão de morte” que a leitura de *Além do Princípio do Prazer*, mostrara a Benjamin” (CHAVES, 1986, p. 148). Pulsão de morte e pulsão de vida são intrínsecos no aparelho psíquico, e acompanham a trajetória existencial e filosófica benjaminiana. Chaves considera que Walter Benjamin, como leitor de Freud, pode também nesses fragmentos ter lembrado “as ‘ondas’ de desejo que com frequência igualmente arrebatadoras se faziam presentes na deriva amorosa de sua própria vida”, entre uma onda e outra “esse labirinto de amores conquistados e perdidos (com Dora, a esposa), de amores sublimados e nunca realizados (com Julia Cohn), ou de amores nunca conquistados e desde sempre perdidos (com Asja Lacis)” (CHAVES, 1986, p. 148).

Como abordado anteriormente, na concepção psicanalista freudiana “as primeiras lembranças infantis serão sempre um tema de especial interesse”, considerando que sempre “leva-nos a refletir sobre as origens das lembranças consciente em geral” (FREUD, 1899/1950, p. 189). Segundo o psicanalista, ainda que a princípio tenhamos a tendência de isolar as lembranças encobridoras infantis, são essas lembranças que fazem emergir as experiências no psiquismo.

Como reiteradamente dissemos, tanto Meireles quanto Benjamin narraram suas relações nada amistosas com respeito à finitude da existência, a morte, posto que é o rompimento abrupto da vida. Tal realidade não provocou na mente deles amnésia e, sim, lembranças. Dessa forma, conviveram com a certeza e incerteza da vida, com a presença e ausência das coisas e dos seres.

Por esse ângulo faz sentido estabelecer os *Fundamentos da Pedagogia da Memória*. Para nos levar a refletir e buscar refúgio para lidar com nossos traumas,

nossos medos, nossas angústias primordiais. Como nós educadores lidamos com o medo, com a morte, os temores da criança sob nossos cuidados? A pergunta mais crucial, talvez seja: como lidar com nossos temores diante dela? De sua espontaneidade que nos provoca?

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória* traz à tona essas questões emergentes e que são indiscutivelmente pertinentes ao universo da criança e sua infância. Nem toda criança tem essa condição de descobrir, buscar por si mesma, lugares (esconderijos) para aplacar sua dor, sua perda, seus medos. Isso nos permite pensar a relevância dos espaços formativos (formal ou informal) para abordar temas como estes, sem as extravagâncias sensacionalistas e sem as trivializações próprias de nosso tempo atual. Estes espaços devem e podem ser espaços de acolhimento, de empatia, de formação das crianças, o lugar para o despertar e potencializar a memória. Do contrário, a criança pode entender que a vida, que a morte, são coisas sem relevância, sem nenhum valor. E, se for assim, banalizará sua existência, sua trajetória. Ao banalizar a morte, conseqüentemente, irá irrelevar a dimensão da vida, pois uma integra-se e conecta-se inevitavelmente a outra.

5.1.4 Pedagogia da Memória à luz da solidão e do silêncio

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* abarca, também os elementos solidão e silêncio! Estados emocionais que acompanhou a existência temporal e existencial de Meireles e Benjamin, da infância à vida adulta foi assim. Segundo a própria Meireles, esse sentimento não afetou negativamente sua vida. A narradora considerou o silêncio e a solidão como estágios presentes que abarcaram, segundo ela mesma, a “área mágica” da vida. Se para alguns o silêncio e a solidão são considerados estados negativos, para ela, contrariamente, foram positivos desde a infância.

Minha infância de menina sozinha deu-me duas coisas que parecem negativas, e foram sempre positivas para mim: o silêncio e solidão. Essa foi

sempre a área da minha vida. Área mágica, onde os caleidoscópios inventaram fabulosos mundos geométricos, onde os relógios revelaram segredos do mecanismo, e as bonecas o jogo do seu olhar (MEIRELES, 1958/1991, p. 59).

A solidão fora também cúmplice da veia poética-literária-jornalística ceciliana. Conforme seu relato:

Mas tarde, foi nessa área (**solidão e silêncio**) que os livros se abriram, e deixaram sair suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como fios de um pano. Foi ainda nessa área que apareceram um dia os meus próprios livros, que não são mais do que o desenrolar natural de uma vida encantada com todas as coisas, e mergulhada em solidão e silêncio tanto quanto possível (MEIRELES, 1958/1991, p. 59 [grifos nossos]).

No quinto capítulo da autobiografia *Olhinhos de gato*, Cecília Meireles utilizou a expressão “SOLIDÃO, solidão... Acumulam os dias solidão” para referir-se a um período da sua infância em que ela e as outras crianças do bairro não podiam sair para brincar em decorrência do surto de sarampo, coqueluche, perebas... A menina pensava: “é a morte certa! Contudo, mesmo a solidão acumulando os dias, as pessoas continuavam suas rotinas, passando, parando, entrando, falando, apesar das barreiras impostas por “valas, grades, muros...” (MEIRELES, 2003a, p.100).

Silêncio e solidão acompanharam a existência da menina. Uma noite quando o sono não chegava, ela passou a folhear um álbum de retrato de família. Comparou o álbum a uma casa encantada, que não permite entrar o raio do sol, um sopro de ar para aquecer os silenciosos habitantes que permaneciam cada um no seu lugar sem protestar. Sem chorar, alheios ao mundo de antes e depois. As imagens das pessoas coladas no álbum representam o passado imóvel, “habitantes mortos, entre móveis complicados, vasos de bronze e cestas de flores” (MEIRELES, 2003a, p.104).

As únicas personagens sobreviventes naquele álbum eram: Boquinha de Doce, Có e a menina, apesar da aparência não ser a mesma de antes. Diante de tal constatação, eis a pergunta: se não eram mais o que tinham sido antes, estariam mortas? A menina ficou admirada ao vê-la no retrato, seria ela também uma das

crianças mortas. Como poderia estar morta, se sobrevivia? É possível estar viva e morta ao mesmo tempo? Quantas indagações filosóficas! (MEIRELES, 2003a).

Segundo Damasceno (1967, p. 41), “do conflito entre a realidade que foge e a alma que aspira a preservá-la decorre o estado espiritual...” Silêncio e solidão foram a mola propulsora que impulsionaram a existência da criança e da adulta-Meireles. Ela acreditava que deveríamos amar o que sentíamos sobre nós mesmos, as diferentes coisas descobertas pelos nossos olhos: “as nervuras das madeiras, com seus caminhos de bosques e ondas e horizontes; o desenho dos azulejos; o esmalte das louças; os tranqüilos (sic*) (**em que há calmaria**), metódicos telhados...” (MEIRELES, s/a, p. 36 [grifos nossos]). Ainda de acordo com a autora, deveríamos amar o som da água que percorre seu curso, o ruído das máquinas a produzir coisas, a constante melodia dos animais, que queremos traduzir e decifrar seus mistérios. No seu entendimento, desde criança nos encantamos com o mundo a nossa volta.

No conto poético, *Giroflê, Giroflá*, publicada em 1956, Cecília Meireles compôs sobre o *Reino da Solidão*. Ela reflete:

Onde estão, os donos das belas casas vazias? Que fazem, longe, enquanto os caramanchões se cobrem de campânulas multicores, e o gato branco, altivamente recostado nos mármore, com sonhadora miopia pergunta às nuvens pelo arco-íris?

Os relógios soam nas salas, profundamente: para ninguém. (Até quando?) Os tapetes, as cortinas, a sombra dos corredores bebem essa pergunta das horas. Onde estão os donos das belas casas vazias? Para se distraírem, as aranhas vão inventando rendas de cristal.

Nesse momento, a menina que passa pela rua, sem rumo certo, encontra as altas grades, e adivinha: Ah! Este é o Reino da solidão.

Logo ao primeiro gesto, o sino do portão começa a cantar, e a pequena mão detém-se. Mas a leve cantiga de bronze diz apenas: “Não há ninguém! Não há ninguém!” E a menina entra, esgueirando-se, com o ouvido atento a todos os rumores, as mãos esparsas, como em sonambulismo.

[...]

Isto é o Reino da Solidão, que ao mesmo tempo encanta e alucina.

[...]

Isto é o reino da Solidão, onde tudo está separado, cumprindo seu destino, com ordens secretas de caminhar ou parar, de viver Ou morrer, - e uma docilidade profunda diante dessa intimação.

[...]

Isto é o reino da Solidão. A linguagem, impossível: cada objeto possui a sua, com seus símbolos e privilégios.

[...]

Isto é a menina parada no Reino da Solidão. Imóvel. Como um perfume na flor. Alada. Como o perfume no ar. (MEIRELES, 2003b, pp.40, 44, 45, 46).

O silêncio e a solidão perpassam também a obra *Escolha Seus Sonhos* (s/d). Nela Cecília Meireles pontuou que:

Há muitas pessoas que sofrem do mal da solidão. Basta que em redor delas se arme um silêncio, que não se manifeste aos seus olhos nenhuma presença humana, para que delas se apoderem imensa angústia: como se o peso do céu desabasse a sua cabeça, como se os horizontes se levantassem o anúncio do fim do mundo (MEIRELES, s/d, p. 35).

Na concepção de Meireles como era possível haver verdadeira solidão na terra se estamos ladeados por inumeráveis objetos, infinitas formas de “Natureza”, e o mundo particular de cada pessoa é repleto de lembranças, ideias, pensamentos, tudo isso não é capaz de inviabilizar a solidão? Para Cecília Meireles “Tudo é vivo e tudo fala, ao redor de nós, embora com vida e voz que não são humanas, mas que podemos aprender a escutar, porque muitas vezes essa linguagem secreta ajuda a esclarecer o nosso próprio mistério” (MEIRELES, s/d, p. 35).

O silêncio para a menina do *Reino da solidão* não é ausência de palavras/vozes, “mais um tecido frágil de vozes etéreas onde há como sussurros distantes de insetos, de pássaros, de espumas crepitantes, – e exclamações de fantasmas, – e um bocejo de marés recaindo...” (MEIRELES, 2003b, p. 43). O Silêncio e solidão na existência, na poesia ceciliana é elemento estratégico para criar, para produzir, para compor. O poeta rompe o silêncio e a solidão, com a escrita.

Silêncio e solidão atravessam a narrativa *Olhinhos de gato*. Em um passeio matinal pelo sítio, silêncio e solidão são rompidos quando a menina encontrou um cachorrinho em um buraco, mesmo sozinha conseguiu resgatá-lo. Sua atitude provocou admiração em Boquinha de Doce que permitiu que ela ficasse com ele, e passou chamá-lo de Jasmim. Dias depois, jasmim fugiu/desapareceu? Esse acontecimento provocou tristeza e sofrimento à criança. A casa também ficou vazia. A menina sentiu-se sozinha! “Sozinha ela existia entre as coisas imóveis que talvez falassem, se pudessem, e a abraçassem, se não estivessem presas nas suas formas materiais. Sozinha ela existia – com as cadeiras, os espelhos, as paredes, as árvores, as nuvens, o sol...” (MEIRELES, 2003a, p. 100). Sozinha ela

permaneceu no reino da solidão para se (re)fazer, (re)viver, (sobre)viver as perdas, neste caso específico, à perda de Jasmim.

O desaparecimento de jasmim provocou novamente esse sentimento de recolhimento, para produzir refazimento (igual quando a mãe morreu) no reino da solidão, para despertar da crisálida e sair para novas aventuras. Sabendo que um dia os seres que amamos se vão sem deixar rastros.

O filósofo Bachelard (2009) considerou esse tempo de solidão necessário para acalmar o sofrimento da criança.

Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmo, quando o mundo humano lhe (Sic) deixa a paz. E é assim que nas suas solidões, desde que se torna dona dos seus devaneios, a criança conhece a ventura de sonhar, que será mais tarde a ventura dos poetas. Como não sentir que há comunicação entre a nossa solidão de sonhador e as solidões da infância? ... (BACHELARD, 2009, p.94).

Na concepção bachelardiana (1996, p.102), “A solidão da criança é mais secreta que a solidão do adulto. Muitas vezes, é no entardecer da vida que descobrimos, em sua profundidade, as nossas solidões de criança, as solidões de nossa adolescência”. O filósofo defendeu a tese de que permanece um núcleo da infância no centro da psiquê humana do adulto. Na narrativa cecilianiana e benjaminiana esse núcleo da infância é evidenciado pelo detalhamento dos pormenores que compõem a memória da existência humana.

Em *Infância em Berlim por volta de 1900* Walter Benjamin no fragmento **O Carrossel** relata a experiência de sentir-se sozinho, inseguro ao ter a impressão da ausência de sua mãe, quando ele girava no carrossel: “no início, tinha medo de abandoná-la. Mas depois percebia como era fiel a si próprio” (BENJAMIN, 1987, p. 106). Ao girar no carrossel sua imaginação o transportou a uma floresta, onde viu que “estava sentado no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia. Nas tangentes, árvores e indígenas formavam uma guarda de honra. De súbito, reaparecia a mãe nalgum Oriente” (BENJAMIN, 1987, p. 106). O menino não é absorvido totalmente por sua imaginação, antes busca o reencontro com a mãe.

Neste fragmento, o sentimento de silêncio e solidão podem ser a dimensão da imagem da perda e do reencontro das coisas e pessoas que um dia existiram e

que agora só existem enquanto memória da experiência daquilo que foi vivido intensamente. O girar do carrossel dimensiona também a percepção em relação ao tempo, ao perceber que “fazia tempo que o eterno retorno das coisas se tornara sabedoria infantil, e a vida uma antiquíssima embriaguez do poder com a orquestra mecânica no centro” (BENJAMIN, 1987b, p. 106). As imagens ausentes “capturadas” e “perdidas” ao girar do carrossel, sempre estiveram ali.

Solidão e silêncio são cúmplices que recebem **A lua** quando está se impõe sobre as ruas. Sob à luz do luar a criança se comunica esteticamente com o cosmos. A lua não faz parte da vida diurna. É no silêncio e solidão da noite que ela expõe sua exuberância. Surge à noite para iluminar o cenário do quarto entenebrecido, silencioso. Na imaginação do menino o elemento cósmico espetacular invade seu quarto com seu raio pálido e desaloja-o. Fiat Lux.

A luz que flui da Lua, não faz parte do cenário de nossa vida diurna. O âmbito que ilumina de maneira imprecisa parece pertencer a uma ante Terra ou uma Terra vizinha. Já não é aquela terra que a Lua segue como satélite, mas sim aquela a que ela mesma transformou em satélite. Seu peito amplo, cuja respiração foi ao mesmo tempo, já não se mexe; finalmente a criação regressa ao ponto de partida e pode novamente pôr o véu de viuvez que o dia lhe havia arrebatado. O pálido raio que permeava através da persiana de meu quarto me fez compreender aquilo. Meu dormir se tornou intranquilo; a lua o cortava com vaivém. Quando ela estava em meu quarto e eu acordava, me desalojava, pois parecia não querer abrigar ninguém a não ser a si própria. (BENJAMIN, 1987b, p. 139).

A luz da Lua faz o menino Benjamin perceber os detalhes das coisas que sempre estiveram ali à luz do dia, mas não se detinha nelas, como a cor creme das pias e seus ornamentos. O excesso de luz também é capaz de cegar os olhos. A descoberta dos detalhes dos objetos causava medo, mas é na intensidade das trevas que percebemos com clarividência os objetos. O medo se dissipava quando sentia o chão sob seus pés e adormecia novamente, e a luz se recolhia à escuridão. Ao amanhecer, sentia-se “como alguém, após o fim do combate, muitas vezes é surpreendido por uma bomba não detonada (...) Quando então, a lamparina sossegava a ela e a mim, eu verificava que do mundo nada subsistiria a não ser uma única pergunta pertinaz” (BENJAMIN, 1987b, p. 139). Ele poderia estar enganado quanto aos seus sentimentos infantis, mas a pergunta consistia nos

seguintes questionamentos existenciais: “por que existiam as coisas no mundo? Por que existia o mundo?” Essas e outras perguntas fazem parte do universo da criança, e muitas vezes do universo adulto.

Depois de conjecturar tais perguntas sobre o existir e não existir do universo, Benjamin revive aquele momento: “estupefato percebi que nada me podia forçar a pensar o mundo, de nenhum modo, seu não existir me teria sido mais questionável que seu existir, o qual parecia piscar para o não existir. A Lua fazia um jogo fácil com esse existir.” (BENJAMIN, 1987b, p. 139). A imagem da luz da Lua que invade a existência é a manifestação da experiência cósmica que ilumina o silêncio e solidão da criança e sua infância.

Silêncio e solidão quando não são estados que refletem graus de adoecimento psíquico, que necessitam de intervenção psicofarmacológica, devem ser vistos como potencializadores de inspiração, de comunicação, de apaziguamento com o *eu*, com o *cosmo*, com o *outro*.

5.1.5 *Pedagogia da Memória à luz dos livros, dos contos e do brincar*

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* tem potencial formativo nos livros, nos contos e no brincar. Em *Infância em Berlim* a incursão labiríntica que ocorre mediante a caminhada pelas ruas da cidade, pode acontecer também na leitura de um livro. Esse processo construtivo-desconstrutivo de orientação-desorientação (perder-se e achar-se) da criança, também ocorre ao embarcar nos livros para encontrar-se com o desconhecido nas histórias. Assim como o adulto adentra a cidade, a criança acessa o livro e tenta compreendê-lo. Segundo Gagnebin (2013, p. 91), “para Benjamin, o labirinto não é somente uma estrutura onírica vertiginosa: mais essencialmente, ele constitui o avesso escondido mais significativo das obras culturais, das cidades e dos livros”. O livro nos escritos benjaminiano tem o potencial de abrigar e desvendar lugares, tradições, transformar vidas.

A criança penetra nos livros como o adulto na cidade desconhecida, para se perder num “labirinto de história” ou de leitura, para seguir os corredores subterrâneos das histórias que nos levam, como metrô e as paisagens parisienses, a viagens surpreendentes (GAGNEBIN, 2013, p. 91).

No fragmento *Neuer Deutscher Jugendfreund*¹⁴, Benjamin rememora um episódio muito emotivo ao receber no Natal o “último volume do *Neuer Deutscher Jugendfreund*”. A expectativa era grande em inspecionar os labirintos que a leitura lhe proporcionaria. De acordo com o autor:

Nada havia de mais prazeroso do que seguir, nessa ligeira inspeção do labirinto de leitura, o rastro das passagens subterrâneas, como algumas que se arrastavam, através de todo o volume, as histórias mais longas, variadamente interrompidas, para sempre virem à luz como “continuação” (BENJAMIN, 1987, p.117).

O labirinto da leitura é potencializador de descoberta e experiência para Benjamin, a exemplo dos livros partilhados na *Biblioteca do Colégio*. A espera era grande para adquirir o livro almejado. Quantas descobertas seriam possíveis a partir da incursão no labirinto da leitura, a apreensão era tanta que conseguia imaginar o ar inebriante que soprava do livro e invadiam sua imaginação.

Era no intervalo da aula que a coisa era feita: juntavam-se os livros que, em seguida eram de novo repartidos entre os pretendentes. Nem sempre conseguia ser bastante ágil. Muitas vezes vi livros por mim almejados caírem nas mãos de quem não saberia apreciá-lo. (...). Quão suave e mediterrâneo era o ar tépido que soprava daqueles livros distribuídos no intervalo! Era o ar no qual a Catedral de São Estevão acenava aos turcos que sitiavam a Viena, o ar no qual formava nuvens a fumaça azul do círculo de fumantes, o ar no qual bailavam sobre o Rio Berezina flocos de neve e lívidos clarões profetizavam os últimos dias de Pompéia. Só que esse ar, em geral, se tornava algo insípido se soprasse sobre nós de obra de Oskar Höcher e W. O. von Horn, de Julius Wolff e Georg Ebers (BENJAMIN, 1987b, p.114).

Nos ensaios, Benjamin também escreveu sobre os *Livros infantis antigos e esquecidos* (sobre o colecionador de livros). Inicia o texto com a seguinte

¹⁴ Título do almanaque – “novo amigo alemão da juventude”

indagação: “Por que você coleciona livros? – Alguém já fez essa pergunta a um bibliófilo, para induzi-lo à auto reflexão?” (BENJAMIN, 1994d, pp. 235). Ele considera que seria interessante a resposta do colecionador sincero. O mesmo não aconteceria com os colecionadores “não-iniciados”. A resposta deste revelaria seu lado “arrogante” e por vezes “demoníaco”. Na avaliação benjaminiana essas características não estão presentes no “credo” de colecionador de Karl Hobrecker – colecionador de livros infantis.

Para Benjamin a fidelidade ao livro tem origem naquele que teve a experiência da leitura quando criança. A leitura de “um livro, ou mesmo uma página, e até uma simples imagem num exemplar antiquado, talvez herdado da mãe ou da avó, podem ser o solo no qual esse impulso lançará suas primeiras e delicadas raízes” (BENJAMIN, 1994d, pp. 235-236). O livro na percepção da criança “pouco importa se a capa está solta, se faltam páginas ou se aqui e ali mãos inábeis amarrotam as gravuras” (BENJAMIN, 1994d, p. 236). A criança vê o livro com sensibilidade, curiosidade e pronta a um despertar. Apenas o bibliófilo, esnobe, se mantém distante dele.

Benjamin expõe que quando Karl Hobrecker iniciou sua coleção, na época (há 25 anos), “os velhos livros infantis eram usados como papel de embrulho” (BENJAMIN, 1994d, p. 236). Esse fato fez com que o colecionador desse “asilo” aos velhos livros. Sua atitude não tinha por objetivo o reconhecimento pelo seu ato, mas que o livro fosse partilhado por outros leitores. De acordo com o colecionador Karl Hobrecker, “o livro infantil alemão nasceu com o iluminismo”, com o propósito pedagógico (formação humanista) de (re)moralizar e (re)modelar a humanidade. “Se o homem é por natureza piedoso, bom e sociável, deve ser possível fazer da criança, ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável” (BENJAMIN, 1994d, p. 236). Karl Hobrecker teceu duras críticas as teorias pedagógicas que relegavam ao livro infantil ser instrumento didático e de catecismo. Seguindo essa proposta, outro gênero literário que surge nesse contexto foi a enciclopédia e o dicionário, ambos ilustrados. Posteriormente surge em Weimar, entre os anos 1792 e 1847, o *Livro ilustrado para crianças* (com 12 volumes, com cem gravuras coloridas cada um). A fonte para elaboração dos livros infantis vinha dos contos de fadas, das canções, dos livros populares, das fábulas. “Evidentemente, eram escolhidas as obras mais “pura” (BENJAMIN 1994d, p. 237).

Acerca do livro infantil, Cecília Meireles em *Problemas de literatura infantil - 1951/2016* (essa obra contém três conferências sobre a Literatura Infantil, apresentadas em Belo Horizonte, por Cecília Meireles, em um curso de férias promovido pela Secretaria da Educação, no mês de janeiro de 1949) fez várias perguntas, dentre elas: “A Literatura Infantil faz parte dessa Literatura Geral?” Propôs a essa pergunta uma nova reflexão: “Existe uma Literatura Infantil?” Se existe, como caracterizá-la?

Em resposta aos questionamentos erigidos, Meireles considerou que a “Literatura” não abarca apenas o que se encontra escrito. Ainda que essa seja a forma mais fácil de admitir como literatura o que é associado à “leitura” e “letras”. (MEIRELES, 2016). Indiretamente ela estava falando do letramento literário, tema que toca a leitura de mundo antes da palavra, conforme tematizado por Paulo Freire (FREIRE, 1989). Por essa forma de pensar de Meireles, há de se considerar que a “Literatura” precede o alfabeto, os iletrados, os povos primitivos, ou qualquer que seja o grupo humano, sem relação às disciplinas de ler e escrever, possuem uma “Literatura”. Sua “Literatura” está presente nos seus cânticos, nas suas lendas, nas suas histórias. Sua experiência, sua moral, sua ética são exemplificadas com provérbios, dramatizações – essa herança literária é difundida, transmitida através dos tempos, de memória em memória e de boca em boca (2016).

Para a poeta, tudo é uma Literatura só! A grande questão é delimitar o que se considera especificamente da esfera infantil. Já que: “São as crianças, na verdade, que delimitam, com sua preferência”. Os adultos costumam classificar, determinar como Literatura Infantil o que se escreve para eles. Na sua avaliação seria mais adequado classificar o que a criança lê com “utilidade e prazer”, se o adulto assim o fizesse “não haveria, pois, uma literatura Infantil *a priori*, mas a *posteriori*” (MEIRELES, 2016, p. 15).

Um dos problemas dos livros infantis, na crítica ceciliana, se dá pelo fato de ele passar pelo crivo, pelo critério e pela apreciação do adulto. Para ela, se o livro é infantil, então deveríamos submetê-lo ao uso, ao juízo da criança, não à crítica especializada do adulto. Nesses moldes, só se poderia conjecturar um significado para o livro infantil a partir da apreciação da criança e de seus gostos pela leitura. Só posteriormente a esse momento poderíamos definir, de fato, o que seria ou não uma literatura infantil. Portanto, no seu entendimento:

... em lugar de classificar o livro infantil como habitualmente se faz, pelo critério comum da opinião dos adultos, mas acertado parece submetê-lo ao uso – não estou dizendo a (sic) crítica – da criança, que, afinal, sendo a pessoa diretamente interessada por essa leitura manifestará, pela preferência se ela a satisfaz ou não (MEIRELES, 2016, p. 19).

Na entrevista à *Manchete*, Cecília Meireles narrou suas memórias infantis – sua relação com os livros, dizendo: “Quando eu não sabia ler, brincava com os livros, e imaginava-os cheio de vozes, contando o mundo” (MEIRELES, 1991/1958, p. 62). Indagada quais foram suas primeiras leituras, respondeu: seu contato com os livros e a leitura foi bem precoce – lia de tudo que estava ao alcance de suas mãos. Disse na entrevista: “Lembro-me que os livros ilustrados me interessavam muito.” O interesse pelo livro não era somente pela leitura em si, mas “os livros também já me interessavam como ‘objetos’, pelo seu aspecto gráfico, sua encadernação, beiras douradas, etc. Gostava muito desse papel que se chamava ‘marmoreado’ e servia para forrar as encadernações por dentro e também por fora” (MEIRELES, 1958/1991, p. 60). Ela recorda que era eclética quanto à leitura de livros. Lia os livros didáticos, os de histórias infantis e os de adultos. Contudo, sobre os livros de adultos ela disse não parecerem tão interessantes. Fez ressalva apenas ao livro *Os Três Mosqueteiros*, de uma edição monumental, que pertencera a seu avô. Assim, ela descreveu seu amor pelos livros dizendo: “mas, se antes de saber ler já gostava de brincar com os livros, antes de brincar com os livros gostava de ouvir histórias. (MEIRELES, 1958/1991, p.60).

Esse contato com os livros, com as histórias infantis, com os contos, com os livros de adultos (os livros da mãe, professora primária), com o folclore, foi mediado segundo Meireles, pela Pedrina, sua pajem, “companheira mágica da minha infância ela sabia muito do folclore do Brasil, e não só contava histórias, mas dramatizava-as, cantava, dançava, e sabia adivinhações, cantigas, fábulas, etc.” Outra pessoa de forte influência na vida da menina foi sua avó, D. Jacinta que “sabia muitas coisas do folclore açoriano, e era muito mística...” (MEIRELES, 1991/1958, p. 61). De sua mãe herdou o gosto pela leitura e a “vocação” pelo magistério, “minha mãe tinha sido professora primária, e eu gostava de estudar em seus livros. Desses velhos livros de família, às gramáticas, sobretudo a latina e a italiana, me seduziam muito. Assim, também as partituras e os livros de música” (MEIRELES, 1958/1991, p. 61).

Nos dias atuais, a dinâmica da vida contemporânea é tão desumana que demanda dos pais muitas horas de trabalho fora de casa, isso faz com que muitos não tenham tempo para a leitura de um livro com seus filhos. Diante de tal realidade, o contato com o livro, com a leitura, com os contos, com o folclore para muitas crianças acontece no ambiente escolar, na creche. Nesse momento entra em cena o professor. É ele quem apresenta o livro para a criança. É ele que na maioria das vezes conta a primeira história infantil para ela. O professor neste caso, é o mediador, o facilitador, o que incentiva a criança a manusear às páginas do livro; observar as imagens, as gravuras, as cores, a textura.

Contudo, devemos atentar para às práticas pedagógicas. Do contrário, seremos enquadrados nas duras críticas feitas por Benjamin aos pedagogos do seu tempo. Em conformidade a ele, tais pedagogos pensam que têm que ser inventivos para distrair as crianças, e essa postura não é nova, vem desde o Iluminismo. Ele chegou a considerar que: “(...) essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos” (BENJAMIN, 1994d, p. 237). Essa atitude para ele trata-se de “preconceito segundo o qual as crianças são tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las” (BENJAMIN, 1994d, p. 237).

Na concepção de Meireles, ainda com respeito ao “Livro Infantil” e “Literatura Infantil”, uma das questões primeiras a ser questionada é quanto as características e estilos desse material “... é saber-se o que há, de criança, no adulto, para poder comunicar-se com a infância, e o que há de adulto, na criança, para poder aceitar o que os adultos lhes oferecem”. Não apenas isso: deve-se ter conhecimento, também, “se os adultos sempre têm razão, se, às vezes, não estão servindo a preconceitos, mais que à moral; se não há uma rotina, até na Pedagogia(Sic*); se a criança não é mais arguta, e sobretudo mais poética do que geralmente se imagina...” (MEIRELES, 2016, p. 18). Diferentemente do que os adultos pensam, a criança tem preferência, gosto, vontade. Do contrário, não pediria para ver, ouvir a mesma história, assistir ao mesmo desenho, brincar a mesma brincadeira, várias e várias vezes, repetidamente, até sua atenção ser despertada e se dobrar para outras coisas.

Na concepção benjaminiana, não existe nada mais ocioso que tentar fabricar objetos para as crianças, seja, material ilustrado, brinquedos ou livros. É justamente

o preconceito dos pedagogos desde a época do iluminismo que não os deixa perceber que a terra é repleta de “substâncias puras” e inalteráveis. Essas “substâncias puras” têm a capacidade de atrair o olhar, a atenção da criança para o ato de brincar. Assim, Walter Benjamin considerou que:

As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas, onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assumem para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo (BENJAMIN, 1994d, pp. 237 e 238).

Sobre o brincar da criança com detritos, Benjamin esclarece que “o conto de fada é uma dessas criações composta de detritos – talvez a mais poderosa na vida espiritual da humanidade, surgida no processo de produção e decadência da saga”. De fato, “a criança lida com os elementos dos contos de fada de modo tão soberano e imparcial como com retalhos e tijolos. Constrói seu mundo com esses contos, ou pelo menos os utiliza para ligar seus elementos” (BENJAMIN, 1994d, p. 238). O potencial dos contos, das fábulas, das canções é que permite à criança construir narrativas e experiências próprias com elementos presentes nos mais variados espaços (oficinas, construção, jardinagem etc.).

Assim como Benjamin, Meireles considerou que a criança pode acolher resíduos, objetos, sobras de materiais orgânicos e inorgânicos para brincar. Com os resíduos a criança pode imaginar, construir “bonecos de trapos, carrinhos feitos com latas, casas de caixas de papelão, arranjos com panos velhos, bandeiras de papel, pedras, colares de botão, anéis de fio de linha, e outras coisas desse gênero”. (MEIRELES, 2001 v.5, p. 16). Nas mãos, na imaginação criadora da criança tudo se transforma “... as belas invenções das crianças são a realização da sua própria vida interior, a prática de si mesma... É por isso que o brinquedo mais útil é aquele que a criança cria, ela mesma, que procura realizar com o material de que dispõe” (MEIRELES, 2001 v.5, p. 17).

Benjamin no texto *Rua de Mão Única*, fragmento *Canteiro de obras*, fez crítica à fabricação de “material educativo, brinquedo e livro”, como únicos apropriados à

brincadeira e experiência infantil. Salientou que os pedagogos envolvidos com a psicologia desde o Iluminismo especulavam sobre os objetos apropriados às crianças. Seus estudos inviabilizavam o reconhecimento de que:

A Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercícios infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irreversivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou marcenaria. (BENJAMIN, 1997a, p. 18).

E continuou sua descrição dizendo:

Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que com eles aprontam no brincar, em uma nova, brusca relação entre si (BENJAMIN, 1997a, p. 19).

E mais:

Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, ela mesma. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a ela (BENJAMIN, 1997a, p. 19).

Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin recorda a tradição familiar de conservar objetos novos e guardas os velhos. Apesar disso, a tradição do menino-Benjamin “não era conservar o novo e sim renovar o velho” (BENJAMIN, 1987b, p. 124). Transformar o velho em novos (achados) elementos “das coleções amontoadas em minhas gavetas”, cada objeto da coleção representa uma conquista, um achado, uma nova coleção, “cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção” (BENJAMIN, 1987b, p. 124). É importante que o adulto não cerceie a criança. Ela pode criar e inventar coisas, a partir de resíduos, sobras, detritos etc.

A coleção do menino-Benjamin era composta de resíduos de construção, de jardinagem, resíduos do trabalho do adulto que na sua percepção:

Uma “arrumação” teria aniquilado uma obra tão cheia de castanhas espinhentas — estrelas da manhã de folhas de estanho - um tesouro de prata de cubinhos de construção - ataúdes -, de cactos - totens-, e de moedas de cobre- escudos. Era assim que cresciam e se mascaravam os haveres da infância, em gavetas, arcas e caixas. (BENJAMIN, 1987b, p. 124).

Além de colecionar castanhas espinhentas - estrelas da manhã de folhas de estanho - um tesouro de prata de cubinhos de construção - ataúdes -, cactos – totens -, moedas de cobre - e escudos, Benjamin recorda que possuía outra coleção, a de borboletas. A coleção era composta por “Piérides da couve com bordas gastas, mariposas cor enxofre com asas muito brilhantes,” todas capturadas com ardor pelo **Caçador de Borboletas**, nos lugares ermos, distante da casa de veraneio da família.

O Caçador de borboletas tinha como opositor “a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o voo das borboletas”, sentia como se elas estivessem brincando em um *ballet* flutuante, pois “esvoaçavam em direção a uma flor, pairavam sobre ela”, esse era o momento oportuno para capturá-las e “com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele par de asas, cumprisse sua tarefa;” esse não haveria de ser o momento de serem enredadas pelo puçá “então aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado” (BENJAMIN, 1987b, p. 81).

O menino sentia que as borboletas zombavam dele “com vacilações, oscilações e flutuações”, a ponto de desejar “dissolver-se em luz e em ar a fim de aproximar da presa sem ser notado e poder dominá-la. Um desejo se fazia tão real, que lufavam sobre mim, que me arraigavam, cada agitar e cada oscilar de asas, pelos quais me apaixonava” (BENJAMIN, 1987b, p. 81).

O desafio estava posto. De um lado, o caçador de borboletas, que se sente desafiado à experiência da captura; do outro lado, a caça em seu território

condenada à morte. Não a morte decorrente do processo natural da crisálida, destinada naturalmente a emergir para expandir. Mas a morte que põe fim à existência.

Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quando mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavivada. [...] era desse modo penoso que penetrava no caçador o espírito daquele ser condenado à morte. O idioma no qual presenciaria a comunicação entre borboleta e as flores – só agora entendo suas leis (BENJAMIN, 1987b, p. 81).

No fragmento **Caçador de Borboletas**, Benjamin se apropria de diferentes formas de linguagem. Existem no mundo, segundo ele, diferentes formas de falar sobre as coisas que o constituem, de compreendê-lo, de analisá-lo. Nenhuma destas formas linguísticas se constituem como únicas válidas e verdadeiras, pois todas possuem o mesmo estatuto, grau e validade, na medida em que dão sentido e suporte teórico ao mundo em que vivemos.

Uma dessas formas de linguagem utilizada pelo autor é a linguagem simbólica, em que a caça assume a decisão do humano; e o humano a essência da caça. Essa linguagem simbólica refere-se à capacidade de significar, de conferir sentido por meio dos gestos e atos que expressam emoções e subjetividades. Possuir a essência da borboleta é ter a possibilidade de emergir para a “morte” (crisálida) e expandir-se em uma nova experiência de vida.

No fragmento **O Jogo das Letras**, Benjamin recordou com saudade o jogo das letras e considerou: “Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade” (1987b, pp. 104-105). Saudades das brincadeiras que podem ser lembradas, não manipuladas, encobertas pelo passado empoeirado pelo tempo; “saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi integrante de minha infância. O que busco nela na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro,” (1987b, pp. 104-105). Saudade da experiência infantil guardada na memória e articulada entre passado-presente soterrado historicamente pelo tempo, “tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde ordenava um a palavra. A mão pode ainda

sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-lo de fato” (BENJAMIN, 1987b, p. 105). E, se assim, o fizesse a experiência seria outra.

Retomando o assunto contos infantis, eles também podem construir experiências infantis. No fragmento **A Mummerehlen**, Benjamin rememora a tradição folclórica que mantêm viva a tradição do povo, incorporando na fantasia da criança o medo, seja por mal-entendido ou equívoco de interpretação (quando não se entende a pronúncia da palavra). Para Benjamin **A Mummerehlen** “É numa velha rima infantil que aparece a Muhme Rehlen. Como na época Muhme* nada significava para mim, essa criatura se tornou em minha fantasia uma assombração: a Mummerehlen.” (BENJAMIN, 1997b, p. 98).

As lendas, os contos urbanos em *Olhinhos de gato* são contados por Maria Maruca, Dentinho de arroz e pelas crianças do bairro. A menina-Cecília gostava de ouvi-las contarem as histórias, porções de coisas que pareciam mentiras, histórias de animais, de lobisomem, mulas-sem-cabeça, de mortos que voltam e arrastam correntes, demônios que aparecem na encruzilhada que assustam cavalos. Além das lendas, dos contos urbanos assustadores, as crianças do bairro falavam de credices. Elas diziam que: as cores das borboletas douradas e pretas querem dizer morte. O zumbido da mosca quer dizer visitas. Um sapo morto representa que vai chover. Uma orelha vermelha quer dizer que estavam falando bem ou mal da pessoa. A menina Cecília aprendeu com as crianças do bairro que cada animal tem um número, que os números atribuídos aos animais são para jogar (jogo do bicho) e quem acerta o número do animal é aquele que ganha o jogo. Assim, seguiam os dias da menina permeados por contos, credices, superstições.

A menina-Cecília acreditava fielmente que todas as personagens das histórias contadas por Maria Maruca, Dentinho de arroz e pelas crianças do bairro eram reais. Seus passeios nos ombros de Dentinho de Arroz, subindo a ladeira eram uma verdadeira viagem imaginária. Sentia-se por cima das nuvens, próxima às estrelas, podia brincar, voltar a brincar, e repetir essa brincadeira quantas vezes fosse possível. Na imaginação-criação da criança nada é impossível:

Brincar ao seu lado é sair invisível, é viajar por países azuis e dourados, onde os peixes conversavam com princesas, os pássaros puxavam carros festivos, e as palavras, ditas três vezes, formam e desfazem as pessoas e as coisas mais impossíveis.

Ela conhece (pessoalmente) o Rei, a Rainha, a fada, a Bruxa, o Gigante e o Anão. Conhece mesmo muitíssimas outras coisas, de que os outros não falam nem parecem ter notícias. Além disso, sabe para onde voam os palácios, de que lado veem as feras, em que lugar enterraram os tesouros. (É estranho que não acredite na barreira mágica de Maria Maruca) (MEIRELES, 2003a, p. 63).

Repetir as brincadeiras várias vezes, compulsivamente, pode tanto produzir experiências prazerosas quanto ter percepções desagradáveis. A compulsão (repetição) é um conceito elaborado por Sigmund Freud em *Além do Princípio do Prazer* (1920). Sua constatação se fundamenta ao observar um bebê repetindo várias vezes a mesma brincadeira. Assim, ele considerou que esse era o: “primeiro jogo de invenção própria de um menino de um ano e meio” (FREUD, 1920, p. 127). O menino tinha o hábito de jogar para bem longe de si um objeto pequeno sempre que a mãe se ausentava dele. Após jogá-lo, o menino balbuciava um longo o-----o-----o com expressão de interesse, satisfação, também balbuciava “*fort*” (foi embora). Na compreensão freudiana, isso já era um jogo. Após vários episódios observando o jogo do menino, Freud pôde confirmar sua tese. O brinquedo utilizado pelo menino era um carretel de madeira enrolado em um cordão. Ele nunca puxava o carretel atrás de si, ou brincava de carro com ele e sim,

... em vez disso com habilidade colocava o carretel seguro no cordão, para dentro do berço, através do seu cortinado, de modo que ele desaparecia, nisso falando o significativo o-----o-----o-----o, e depois o puxava novamente para fora do berço, saudando o aparecimento dele com um alegre “dá [está aqui]” (FREUD, 1920, p. 128).

Freud concluiu que a brincadeira do carretel de madeira era um jogo que a própria criança criou. A prática desse jogo “(...) estava relacionado a grande conquista cultural do menino, à renúncia instintual (**renúncia à satisfação instintual**) por ele realizada, ao permitir a ausência da mãe sem protestar” (FREUD, 1920, p. 128 [grifos do autor]).

A tese de Freud é que no ato de brincar a criança produz a repetição, compulsão, demonstra sua subjetividade, seus sentimentos. E, de maneira inconsciente, manifesta ansiedade, frustração. No entendimento freudiano, a criança substituía sua insatisfação pela ausência da mãe, no ato de brincar, no

“desaparecimento e reaparecimento” do carretel. Igualmente como o carretel de madeira desaparecia e reaparecia e seu reaparecimento provocava alegria, a mãe do mesmo modo teria de reaparecer.

A compulsão da criança pode ser verificada pela repetição do jogo, da brincadeira infantil: “vê-se que as crianças repetem brincando o que lhes produziu uma forte impressão na vida, que nisso reagem e diminuem* a intensidade da impressão e tornam-se por assim dizer donos da situação” (FREUD, 2010, p. 129). O psicanalista não descarta que a repetição da brincadeira seja influenciada pelo desejo de dominar, de poder gritar com os maiores que ele. Ainda de acordo com Freud, “no caso do jogo infantil, acreditamos perceber que a criança também repete a vivência prazerosa porque sua atividade lhe permite lidar com a forte impressão de maneira mais completa do que apenas a sofresse passivamente” (FREUD, 2010, p. 146).

Ademais, a compulsão em jogar o mesmo jogo, em brincar as mesmas brincadeiras, não satisfazem a criança apenas pelas repetições, e sim pelas novas impressões que elas podem propiciar, pois “cada nova repetição parece melhorar o controle que ela busca ter sobre a impressão, e também nas vivências prazerosas a criança não é saciada pelas repetições, insistindo implacavelmente para que a impressão seja igual”, do contrário, nunca abandonaria o jogo, a brincadeira, o brinquedo por outro. Conforme estudo psicanalítico do autor, “esse traço do caráter desaparecerá com o tempo” (FREUD, 2010, p. 146-147), até ser substituído por um novo jogo, por uma nova brincadeira, por um novo brinquedo.

Na narração benjaminiana, um ato repetitivo praticado por ele era manipular objetos e coisas no seu **Armário**. Na sua descrição rememorativa ele disse: “O primeiro armário que se abriu por minha vontade foi a cômoda”, que guardava roupas que ali estavam e as que já tinham sido levadas. Mas, “havia algo que não se perdeu e que fazia minha ida a esse armário parecer sempre uma aventura atraente” (BENJAMIN, 1987b, p. 122). O que não havia se perdido proporcionava uma nova experiência no labirinto do **Armário**. Para chegar a esse lugar, “era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas na maneira tradicional, de sorte que cada par tinha aspecto de bolsa” (BENJAMIN, 1987b, p. 122).

A memória do **Armário** é narrada de maneira tão pedagógica que nos “permite” perceber a minúcia dos detalhes. Pois, uma das características desse fragmento é remontar a delicadeza, o cuidado da tradição que dobra, enrola cada par de meias, a ponto de a criança considerar uma aventura atraente sua ida ao armário, para sentir repetidas vezes em suas mãos o calor produzido pela textura do tecido. A experiência tátil é uma das atividades trabalhadas na educação. Por meio do toque, a criança sente as texturas ao estimular coisas, objetos, brinquedos. A atividade tátil contribui para o aprendizagem e desenvolvimento motor, percepção e distinção das coisas e objetos.

A aventura em desdobrar as meias desencadeava um misto de sentimentos permeado de detalhes, emoções, prazer. Leiamos a descrição minuciosa de cada etapa dessa repetição empolgante, reveladora de desembrulhar a “tradição”:

Nada superava o prazer de mergulhar a mão em seu interior (**da gaveta**) tão profundamente quanto possível. E não apenas pelo calor da lã. Era “tradição” enrolada naquele interior que eu sentia em minha mão e que, desse modo, me atraía para aquela profundidade. Quando encerrava no punho e confirmava, tanto quanto possível, a posse daquela massa suave e lanosa, começava então a segunda etapa da brincadeira que trazia a empolgante revelação. Pois agora me punha a desembrulhar a “tradição” de sua bolsa de lã. Eu trazia cada vez mais próxima de mim até que se consumasse a consternação: ao ser totalmente extraída de sua bolsa, a “tradição” deixava de existir”. Não me cansava de provar aquela verdade enigmática: que a forma e o conteúdo, que o involucro e o interior, que a “tradição” e a bolsa, eram uma única coisa. Uma única coisa – e, sem dúvida, uma terceira: aquela meia em que ambos haviam se convertido. Considerando minha insaciabilidade em exorcizar essa maravilha, fico muito propenso a suspeitar que meu artifício era uma equivalência irmanada aos contos de fadas, que, do mesmo modo, me convidavam para o mundo para o mundo dos espíritos ou da magia para afinal me devolver pronta e infalivelmente à realidade crua, que me acolhia contanto consolo quanto um par de meias (BENJAMIN, 1987b, pp. 122-123).

Rememorar o labirinto da cômoda pode ser o mesmo que penetrar o labirinto da memória em busca da aventura que se desenrolava no jogo de desembrulhar a “tradição” da bolsa, a ponto de deixar de existir. Esse jogo repetitivo deixa evidente a compulsão (insaciabilidade) infantil de brincar a mesma brincadeira quantas vezes sentir vontade, até obter novas experiências. A criança ao repetir o mesmo ato de brincar se renova e transforma esse ato em experiência acumulada (BENJAMIN, 2002).

O fragmento **A Despensa** traz à tona a memória degustativa de Benjamin. Essa recordação nos permite deduzir que esse lugar era visitado repetidas vezes. Ele descreve poeticamente e porque não dizer romanticamente sua percepção ao tocar as guloseimas que ali estavam: “Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetrava tal qual amante através da noite” (BENJAMIN, 1987b, p. 87). Em verdade, o fragmento **A Despensa** coloca em evidência todos os sentidos e descreve uma despensa farta.

Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com lisonja entregavam-se à minha mão o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, como a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira. A mão esse *Don Juan* juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava, **se repetia** (BENJAMIN, 1987b, p. 87 [grifos nossos]).

No ensaio *Imagem de Proust* (1929) Benjamin ponderou que a repetição pode ocorrer intencionalmente no processo rememorativo. Essa alusão refere-se ao trabalho repetitivo de Penélope, que tece durante o dia e destece durante a noite os fios de sua trama: “cada dia, suas ações intencionais e, mais ainda, com sua reminiscência intencional, desfaz os fios, os ornamentos do olvido” (BENJAMIN, 1994a, p. 37).

Na perspectiva de Gagnebin (2013, p. 5), a metáfora “do véu tecido por Penélope... é, geralmente, tida como monumento à e da memória, involuntária certamente”. Memória que constitui a identidade do sujeito, sem memória não há o que fiar e desfiar no tecido da existência. Não há sequer experiência. Não há o que lembrar muito menos o que esquecer. Se não há o que lembrar, não há fios identitários.

Nesse sentido, a criança que brinca, que cria, inventa, imagina já está construindo desde a infância sua identidade e sua relação com as coisas existentes no mundo. O ato de brincar revela a estética infantil mesclada aos elementos que compõem **As cores** de um pavilhão. A recordação de Benjamin revela as cores de

“um pavilhão abandonado e carcomido”, no jardim que ele quando criança gostava de contemplar “por causa de suas janelas coloridas” (BENJAMIN, 1987b, p. 101). A criança benjaminiana sentia-se transformada nas cores da janela, da aquarela e das bolhas de sabão, ao tocar os vidros da janela.

Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada. Ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se deva com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todos o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia, num livro (BENJAMIN, 1987b, p. 101).

O adulto que rememora conclui que “de todo modo, as crianças são sempre presas suas”: presas da estética das cores proporcionada pela pintura; presa da imaginação criadora (concepção bachelardiana). Para Bachelard (2009) em *A Poética do Devaneio*, “a imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever” (BACHELARD, 2009, p. 99).

Na rememoração de Meireles, no mundo existem coisas que só a criança sabe ver e sabe contar, como a menina *Olhinhos de gato*. Para ela o apito do trem falava. Na imaginação criadora da menina, o que o trem falava era: “Tira terra, bota terra, tira terra, bota terra...”. Ela sabia dizer o trajeto do trem mesmo sem vê-lo passar. Sabia somente de ouvi-lo ao longe: “Agora chegou em São Francisco Xavier...” Agora, parou...” “Agora, tornou a andar...” “Agora, a moça chegou na janela...” “A moça disse adeus...” (MEIRELES, 2003a, p. 64). E assim, seguia imaginando todas as paradas do trem.

Ao recordar sua infância, Meireles descreveu coisas, pessoas, objetos, situações, animais etc. presentes em sua rotina na casa da avó D. Jacinta. A imagem de todos as guardou. E de alguma maneira a Cecília adulta utilizou essas imagens guardados da memória em sua poesia, livros didáticos, em sua vasta literatura.

Recordo céus estrelados, tempestades, chuvas nas flores, frutas maduras, casas fechadas, estátuas, negros, aleijados, bichos, suínos, realejos, cores de tapete, bacia de anil, nervuras de tábuas, vidros de remédio, o limo dos tanques, a noite em cima das árvores, o mundo visto através de um prisma de lustre, o encontro com o eco, essa música matinal do sabiás, lagartixas

pelos muros, enterros, borboletas, o carnaval, retratos de álbuns, o uivo dos cães, o cheiro do doce de goiaba, todos os tipos populares, a pajem que me contava com maior convicção histórias do Saci e da Mula-sem-cabeça (que ela conhecia pessoalmente); minha avó que me contava rimance (Sic*) e me ensinava parlendas... (MEIRELES, 1958/1991, p. 59).

Meireles e Benjamin narraram suas memórias infantis valorizando as experiências com os livros, com a leitura, com o brincar, com as coleções, suas relações com os contos infantis, com a natureza. Suas narrativas nos induzem a refletir que é plenamente viável e verossímil uma educação pautada na memória como experiência formativa. Seus escritos narrativos destacam elementos pedagógicos que constituem a relação da criança com o mundo. Quando o adulto se permite rememorar as experiências da criança, mobiliza toda experiência do passado que é introduzida e mesclada em sua relação com o presente. A experiência de uma criança passa, eminentemente, pelo contato com pessoas, animais, coisas, objetos, lugares diversos no mundo.

5.1.6 *Pedagogia da Memória à luz do patrimônio histórico-social-cultural*

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória* encontra embasamento teórico-formativo, também no elemento patrimônio histórico-social-cultural. Considerando que para a história a memória coletiva (patrimônio histórico-cultural) sobrevive na forma de *documentos* (escolha do historiador), e *monumentos* (herança do passado). Logo, monumento se constitui de “tudo que pode evocar o passado, perpetuar recordação,” (LE GOFF, 1990, p. 462). Partindo dessa premissa, a memória coletiva se constitui a partir de acontecimentos ou fatos individuais e coletivos.

Nessa perspectiva, o monumento se apresenta em diferentes formas “arquitetura ou escultura” (arco do triunfo, coluna, troféu, pórtico, museu, monumento funerário etc.) e tem por finalidade perpetuar a memória coletiva. O documento no sentido do termo latino *Documentum*, em princípio, derivou de *docere* “ensinar”. Posteriormente, passou a ter o sentido de “prova” (leis, cartas, formulários, histórias,

etc.). Dessa maneira, o documento tem por finalidade servir de prova, testemunhar fatos e acontecimentos históricos.

Em *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin rememorou **A Coluna da Vitória**, monumento erguido para celebrar a vitória da Prússia na guerra contra a Dinamarca em 1864. No contexto benjaminiano, o menino observador transita diante da *Coluna da Vitória*. Rememora as famílias reunidas, pois, era inconcebível passar o ano sem celebrar o dia de *Sedam*. Neste fragmento, fica claro que “O Monumentum é sinal do passado” (LE GOFF, 1990, p. 462).

O monumento como sinal do passado, desperta curiosidade, afinal qual “o significado exato dos canhões que os compunham: ou os franceses tinham sido arrastados para a guerra com canhões de ouro, ou o ouro que deles arrebataram fora só então fundido por nós como tal” (BENJAMIN, 1987, p. 78). O monumento como sinal do passado levanta o seguinte questionamento: saberiam os homens os motivos que os conduziram à guerra? Se *A Coluna da Vitória* simbolizava a conquista dos vencedores, a *Unificação* e o *Fortalecimento Alemão*, a guerra por sua vez representa o aniquilamento, o sofrimento, o conflito instaurado, a separação entre os povos.

A rememoração permitiu ao adulto Benjamin decifrar o cenário histórico que talvez não tenha percebido quando criança, que “com a derrota dos franceses a história do mundo parecia ter se afundado em seu tumulo glorioso, sobre o qual essa coluna fazia às vezes de estela funerária (termo grego que significa stela, pedra erguida ou alçada) e no qual desembocava a Avenida da Vitória”. **A Coluna da Vitória** representa a articulação do passado entre a criança e o adulto que rememora a guerra, o dia de *Sedam*. Nas palavras de Benjamin, “Os heróis, cujas façanhas ali dormitavam, me pareciam no íntimo tão depravados como as hordas que, fustigadas por tufões, escarniçadas em troncos sanguinolentos e cobertas por geleiras, suspiravam na cratera escura” (BENJAMIN, 1987b, p. 78).

Sob esse ponto de vista, o monumento na perspectiva benjaminiana na tese VII, se apresenta tanto como documento de cultura como documento de barbárie, pois “nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento de barbárie” (BENJAMIN, 1994c, p. 225). Assim, a tarefa do historiador materialista é escrever/escavar a história a contrapelo, ao escovar a contrapelo está procurando

os obstáculos que ocultam os esquecidos, os mortos porque a cultura e seu processo de transmissão não estão isentos de barbárie.

Se a cultura “não é isenta de barbárie, não o é, tão pouco, o processo de transmissão da cultura. Assim, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994c, p. 225). Seguindo a linha de raciocínio benjaminiana, escovar a história a contrapelo é ir na contramão da história estabelecida pelos vencidos. É ter empatia, sensibilidade no olhar para ver o que foi ocultado, negligenciado, varrido para baixo.

Michael Lowy no artigo “*A contrapelo*”, *A concepção dialética* (2010-2011) apresenta definições claras da tese VII, referente à cultura. A tese VII é uma crítica ao historicismo cultural, inspirada na filosofia marxista da história. Neste sentido, Lowy analisa o contexto das proposições benjaminianas, e as descreve em três momentos que ele denominou de “imagens dialéticas”: dos partidários do historicismo; do documento de cultura e; do teórico materialista histórico.

Os partidários do historicismo, dos vencedores é a primeira imagem dialética extraída por Lowy, conforme sua análise: “Os partidários do historicismo... identificam-se efetivamente com os vencedores” (LOWY, 2010, p. 21). No sentido de guerra de classes – dominantes e oprimidos – historicismo cultural.

O historicismo cultural na tese benjaminiana, segundo Lowy se “identifica empaticamente (*emfühlung*) às classes dominantes”. O historicismo cultural “compreende a história como uma sucessão gloriosa de altos feitos culturais, que vieram se juntar aos precedentes em uma acumulação de “tesouros culturais”. Ele celebra as culturas dos senhores do passado e do presente” (LOWY, 2010, p. 21). O serviço do teórico materialista histórico se contrapõe a essa submissão cega. “Sua tarefa, portanto, é a do “quebrar”, do fazer explodir, de destruir o fio conformista da continuidade histórica e cultural”.

O argumento de Benjamin, de que a cultura e a tradição se tornam “um instrumento das classes dominantes”, encontra respaldo no conhecimento cultural herdado dos antepassados, “presentificados” nos monumentos erguidos em homenagem aos vencedores, conquistadores, “a totalidade da “herança” cultural dos vencedores desde a Grécia, Roma e, em seguida, a Igreja da Idade Média, caindo posteriormente nas mãos da burguesia – do Renascimento aos nossos dias”. Seja no contexto da colonização ou das guerras, “em cada caso, a elite dominante se

apropriada – pela guerra ou por outros meios bárbaros – da cultura precedente e a submete ao seu sistema de dominação social e cultural (LOWY, 2010, p. 21).

A segunda “imagem dialética” aventada por Lowy, consiste no documento de cultura. “Não há nenhum documento de cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento de barbárie”. Conforme Lowy (2010, p. 23), “este princípio é a chave de uma concepção dialética da cultura”. Benjamin não fez oposição entre cultura e barbárie como dois polos opostos ou como faz a evolução da história (história do antes e depois das luzes), dividindo-os em duas partes distintas. Todavia, constituem-se numa unidade contraditória e coerente ao mesmo tempo. A barbárie é praticada pela cultura e a cultura promove barbárie.

A barbárie presente em cada documento cultural, segundo Lowy, é uma referência a “corveia sem nome” (trabalho realizado pelo servo dentro do domínio feudal), imposta ao povo. A evidência dessa barbárie está presente nas construções monumentais desde a comunidade judaica tradicional à Ópera de Napoleão III. “Os exemplos mais evidentes desta barbárie podem ser encontrados nos monumentos da arquitetura: de novo, a imagem judaica tradicional (retiradas da *Aggada*) que representa os escravos hebreus construindo as pirâmides retorna ao espírito” (LOWY, 2010, p. 23).

Em todas as civilizações, “porém é possível dizer a mesma coisa das numerosas construções, de prestígio, dos aquedutos romanos nas catedrais, do palácio de Versailles ao da Ópera de Napoleão III” (LOWY, 2010, p. 23). Os mesmos monumentos que exaltam as conquistas imperiais também carregam a marca da “barbárie intrínseca”, naqueles que ergueram, assentaram os monumentos.

Por último, Lowy apresenta a “imagem dialética” do teórico materialista histórico que entende que sua tarefa é revisitar, escavar a história e fazer vir à tona suas contradições. Neste cenário, tem papel fundamental o teórico do materialismo histórico, este “considera que sua tarefa consiste em escovar a história a contrapelo” (LOWY, 2010, p. 25). Escavar a história a contrapelo, para a história da cultura, segundo Lowy, implica em analisar os “tesouros culturais” com um olhar distante, afastado, colocando-se “do lado dos vencidos, judeus, párias, escravos, camponeses, mulheres, proletariado” (LOWY, 2010, p. 25).

Dessa maneira, “escavar a história da cultura a contrapelo” é igualmente redescobrir os momentos utópicos escondidos na “herança” cultural, (...) nos contos

fantásticos de Hoffmann, os escritos esotéricos de Franz Von Baader, os ensaios de Bachofen sobre o patriarcado ou a narração de Leskow” (LOWY, 2010, p. 25).

Os imperativos benjaminianos – Resistir, Salvar e Luta propõem a escavação da história a contrapelo. Resistir é um imperativo da memória portanto, compete ao materialista histórico a luta pela memória, pela história dos oprimidos; fazer emergir a identidade que foi apagada, ocultada pela historicista burguesa. A Luta para que a memória permaneça “fiel ao passado” em consonância com o presente. Salvaguardando a memória do passado que a história triunfalista jogou e continua jogando para debaixo do tapete. Somos resistência quando não calamos diante da apologia à tortura, à barbárie, à xenofobia, à injustiça, ao preconceito, diante do atos racistas, sentimento misógino etc.

Conhecer a história por trás de cada patrimônio histórico-cultural (monumentos ou documentos preservados) pode auxiliar na conscientização, valorização e formação da memória coletiva e individual de uma sociedade, ou de um grupo de pessoas. Uma sociedade ou um grupo de pessoas que não conhece ou reconhece sua história patrimonial, cultural, social está sujeita a permanecer na ignorância e aceitar com passividade os mandos e desmandos de um governo autoritário, fascista, ultranacionalista.

A sobrevivência de uma sociedade ou de um grupo de pessoas depende da memória de seu povo, pois “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1990, p. 476/410).

Nessa perspectiva de sobrevivência da memória social e coletiva (cultura memorialista) a cidade de São Paulo, fundou em 1991, o Museu da Pessoa,¹⁵ (na época não havia internet). A primeira experiência do Museu da Pessoa foi na exposição *Memória & Migração* apresentando a trajetória de imigrantes judeus para o Brasil.

Em abril de 1996, o Museu da Pessoa abriu um espaço na internet para veicular informações de jornais, livros e TV. No ano de 1997, criou outro espaço, também na internet para as pessoas registrarem suas histórias. Em 2009, criou a

¹⁵< <https://museudapessoa.org/sobre-o-museu/>> acesso em 09/09/2020

ferramenta *Tecnologia Social da Memória*, ferramenta que incentiva e apoia além das pessoas, as comunidade e as instituições a registrarem suas histórias.

O *Museu da Pessoa*, em parceria com o *Instituto Avisa Lá*, também incentiva o *Programa Memória Local na Escola*¹⁶. O projeto conta com a participação de crianças de escolas públicas. As crianças são incentivadas a contarem a história da cidade, entrevistando seus moradores e ilustrando suas memórias. Tal iniciativa visa incentivar a escola a agregar ao seu plano de ensino, projetos que incentivem as crianças a pesquisarem sobre a memória e experiência de familiares, professores, comunidades, instituições, etc.

Na cidade de Belém do Pará, a Igreja Luterana, no ano de 2004, subsidiava o projeto social *Arca em Barca* (trabalhei no projeto), espaço destinado a atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social que evadiam do espaço escolar. Nesse espaço de socialização, o principal objetivo era incentivar a criança a voltar a frequentar regularmente a escola.

Para isso, o *Arca em Barca* promovia atividades voltadas à visitas aos Museus da cidade (Museu Paraense Emílio Goeldi, Museu do Estado do Pará, Museu de Arte de Belém, Memorial do Círio); Monumentos (ex. Forte do Presépio, Coretos, Praça do relógio (monumento fundado em 1931, o relógio ainda funciona), A Casa das Onze Janelas, Memorial da cabanagem, entre outros. Pontos Turísticos (Mercado do Ver-o-Peso, Estação das Docas, Parque Zoobotânico, Mangal das Garças, Bosque Zoobotânico Rodrigues Alves); além de visitas a cinema, circo, festividades culturais. Todas as atividades eram acompanhadas pelos educadores do projeto e pelos guias turísticos. Após a visita, eles tinham que descrever suas impressões sobre o que viram e qual foi a sua experiência.

Outra atividade interessante e provocativa na época em que trabalhei no *Arca em Barca* era a atividade com letras de músicas (folclore popular, MPB e outros estilos musicais). A dinâmica com a música era propiciar a oralidade/comunicação das crianças e dos adolescentes, muitas delas tinham dificuldade de se expressar oralmente, com os educadores. Após ouvirem a música, todos eram convidados a

¹⁶<<https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/projeto-memoria-local-na-escola-trazhistoria-das-cidades-pelo-olhar-das-criancas/%3>> acesso em 09/09/2020

falar sobre a letra, melodia; que sentimento a música despertou; que relação era possível fazer da letra da música com suas vidas.

A timidez e o silêncio eram rompidos quando a música começava a tocar. Muitas das crianças e adolescentes ficavam eufóricas, nesse momento elas expressavam seus sentimentos mais profundos (alegrias e tristezas), era um momento de catarse. Tinha uma menina que chorava copiosamente quando cantava, outras vibravam de alegria. Era como se a música tivesse sido composta para elas.

Havia duas músicas que não podiam faltar em nenhum encontro: “Aquarela” (Toquinho) e “Esse rio é minha rua” (Fafá de Belém). Literalmente o espaço *Arca em Barca* proporcionava às crianças e adolescentes experiências inimagináveis. A música tinha poder terapêutico, aliviava a dor reprimida, a opressão, a violência física (muitas delas sofriam abuso físico na própria casa). Meireles diria que a maioria dessas crianças já havia sido “deformada” pela “tirania dos adultos”. A jornalista-cronista escreveu acerca desse tema na crônica *A imaginação deslumbrada da criança*, dedicada à primeira *Página de Educação* do jornal *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro.

Em toda criança preservada ainda dessa opressão dos preconceitos, **violência, abusos sexuais** que sobre elas costuma exercer a deformadora tirania dos adultos, em toda criança que vem evoluindo livremente de si mesma com essa misteriosa orientação que faz as plantas romperem as sementes para, atravessando o duro solo, realizarem em pleno sol a intenção do seu destino, mora uma alma deslumbrada, enfrentando a vida com um grande espetáculo mágico, e elaborando, diante de cada coisa que contempla, o sonho silencioso das suas próprias interpretações. (MEIRELES, 1930, p. 4 [grifos nossos]).

O *Arca em Barca* almejava que as crianças e adolescentes tivessem a possibilidade de uma vida digna, de guardarem na memória experiências marcantes, transformadoras, emancipadoras. Seja no aspecto individual ou seja no coletivo, por meio dos passeios, da música, da relação com os educadores e demais participantes do projeto. Posso assegurar fielmente que esta relação com as crianças e adolescentes deixou experiências profundas na minha memória, na minha vida pessoal e profissional como educadora e formadora.

O fato é que a memória sobrevive no patrimônio histórico-social-cultural das cidades. Portanto, é preciso haver conscientização de que em cada patrimônio, espaço cultural, monumento, documento, existe uma identidade cultural que subjaz (seja de opressão ou não). Dessa forma, a memória (coletiva) presente em cada um desses espaços (patrimônio, documento ou pessoa) resguarda-se uma relação de pertencimento (grupo social ou sociedade), de identificação, de preservação da memória social e coletiva. É importante que os grupos sociais ou a sociedade de modo geral identifique e reconheça os que representam à barbárie, à colonização, a opressão dos povos.

A relação de pertencimento a um lugar, a um contexto histórico, fica registrada na memória. No fragmento *Kaiserpanorama*, Benjamin descreve mais uma de suas experiências coletivas. O *Kaiserpanorama* foi um dispositivo óptico pelo qual se observava uma série de fotografia estereoscópica. Para ver as imagens as pessoas usavam um binóculo. *Kaiserpanorama* ou *Panorama Imperial* foi patenteado em 1890 pelo alemão August Fuhrman, e, se popularizou no final do século XIX e início do século XX, na Alemanha. Como espaço histórico-cultural da cidade, crianças e adultos iam visitá-lo. Na análise benjaminiana:

Este era o grande fascínio das estampas de viagem encontradas no *Kaiserpanorama*: não importava onde iniciasse a ronda. Pois como a tela, com seus assentos à frente, formava um círculo cada um passava por todas as posições das quais se via, através de cada par de orifício, a lonjura esmaecida do panorama. Lugar sempre se achava. E, sobretudo, já pelo fim da minha infância, quando a moda começou a se desinteressar dos panoramas imperiais, era mais comum circular naquele recinto semivazio (BENJAMIN, 1987, pp. 75-76).

Benjamin relata que apesar de não haver música no *Kaiserpanorama*, para ele, uma criança pequena, aquele lugar tinha o efeito de dissolver “a imagem, da qual a fantasia era capaz de se nutrir” (BENJAMIN, 1987b, p. 76). Em sua análise rememorativa, narra que sentia-se atraído por aquele lugar, a ponto de dizer que voltaria outras vezes para ver a arte, as fotografias estereoscópicas projetadas. Benjamin nos informa, ainda, que “as artes que aqui penduravam, surgiram com o século XIX. Não antes, mas ainda a tempo de dar as boas-vindas à época Biedermeier (**época do romantismo burguês ‘1815-1848’** [grifos do autor]).

Segundo Benjamin, na época de sua primeira visita, já havia acabado o tempo da exibição das “visitas mais graciosas”, contudo “a magia, cujo derradeiro público foi de crianças, nada perdera” (BENJAMIN, 1987b, p. 77). O tempo cronológico passou, mas as marcas das experiências ficaram armazenadas na memória do menino Benjamin. No momento oportuno, o Benjamin adulto as recuperou. Como poderia esquecer um lugar que propiciava as crianças estreitarem amizade até mesmo com o globo terrestre?

A cidadã-educadora Meireles preocupada com a criança e sua infância, inaugurou em 1934, uma biblioteca infantil, espaço de identificação de crianças e adolescentes. A biblioteca foi um projeto idealizado e realizado pela educadora. À época, o Pavilhão Mourisco abrigou a biblioteca e se tornou também um Centro de Cultural infantil “por vontade expressa de sua idealizadora” (LÔBO, 2010). Em sua última entrevista à revista Manchete (maio de 1964), Meireles fez referência à biblioteca infantil, dizendo:

Criei a primeira biblioteca infantil, ali onde era o Pavilhão Mourisco. Criança que não tivesse onde ficar podia encontrar o livro que lhe faltava, coleção de selos, moedas, jogos de mesa, sonhos, histórias e as explicações de professoras prontas e atentas. Acabou, depois de quatro anos, mas frutificou em São Paulo, onde hoje existe até biblioteca infantil para cegos (LEITE, 2020, s/d).

Segundo a escritora Yolanda Lôbo, em *Cecília Meireles* (2010), em 19 de outubro de 1937, a biblioteca foi fechada pela polícia do Estado Novo, cujo governo era presidido por Getúlio Vargas. A notícia da desativação da biblioteca foi noticiada pelos jornais do Rio de Janeiro, assinalando que “por infundados motivos políticos” à biblioteca havia sido desativada. A polícia cumprindo ordem do Interventor Federal argumentou que a biblioteca “teria em seu acervo um livro “de conotações comunistas,” cuja ideias eram perniciosas ao público infantil. Tratava-se da clássica obra de Mark Twain, com seu inesquecível *Tom Sawyer*.” (LÔBO, 2010, p. 57).

A política de muitos governantes brasileiros ao longo dos tempos têm como tática o esquecimento, esquecer o passado, a cultura, a ancestralidade. Fazer esquecer está na base de todo esquema político populista e autoritário. A característica de tais governos é soterrar ou suavizar o que foi a colonização dos povos indígenas, a escravidão de grupos étnicos (nigerianos, angolanos,

moçambicanos, e outros). E, se não bastasse, glorifica o horror e o despotismo oriundos da ditadura militar (1964 a 1985).

Todas as memórias relacionadas à colonização, a escravidão e, a ditadura militar no Brasil são lembranças dolorosas. E não podem ser deletadas, esquecidas. Assim, é fundamental que o passado seja elaborado no sentido adorniano – esclarecimento contra o esquecimento; articulado no sentido benjaminiano – formação contra o esquecimento e; revelado no sentido ceciliano – conhecimento contra o esquecimento. Essas memórias podem e se formam no contexto histórico social ou no contexto cotidiano mediante a uma política educacional que se posicione contra o esquecimento.

Entretanto, não podemos desconsiderar a avaliação feita por Gagnebin (2014, 252), quando afirma que a “questão da memória, particularmente da memória dita nacional, não se coloca nestes termos no Brasil, devido ao fato de possuir uma “certa” imagem positiva de “país do futuro”. Porém, atrelada a essa imagem de um país em “que tudo é possível”, se coloca uma imagem negacionista e anticultura que macula a nação brasileira e a educação.

Do país que desde a colonização tem sua estrutura de poder quase que inalterada, essa imagem revela em “uma elite corrupta, de um povo resignado e submisso, tomado por um misto de alegria e ignorância; do país dos diversos truques (o famoso jeitinho) e de expedientes sempre no limite da legalidade” (GAGNEBIN, 2014, p. 252). Ao lado dessa imagem hostil e militarizada, existe a ideologia da cordialidade e do favor. Tal comportamento resulta na convicção de que não é preciso lembrar, recordar fatos e acontecimentos, porque nada será alterado ou modificado segundo a lógica dessa estrutura de apagamento dos vestígios (Gagnebin, 2014).

Diante do exposto, pode até parecer utópico pensar que os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* contribua para a formação no tocante a elementos fundamentais para o processo formativos, como a questão da memória. Uma vez que a sociedade brasileira está marcada pelas políticas do esquecimento, indiferenças sociais, culturais e educativas, essa demanda soa imperiosa. Sabe-se que a política do esquecimento dificulta o processo de rememoração, de (re)construção do desenvolvimento da autonomia e da emancipação do sujeito. Mesmo assim, consideramos ser possível um posicionamento crítico contra a política do esquecimento, a partir dos *Fundamentos*

da Pedagogia da Memória como experiência formativa, que reforça e potencializa o ato de rememorar, lembrar, a começar pela educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como propugnado ao longo de toda pesquisa, o objetivo foi o de analisar em que medida as narrativas autobiográficas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim por volta de 1900* fornecem subsídios Teórico-críticos e formativos para o estabelecimento dos *Fundamentos de uma Pedagogia da Memória* com vistas à potencialização das experiências formativas desde a educação infantil. Para alcançar o patamar deste objetivo, ainda que parcialmente, buscamos responder a seguinte pergunta: que contribuições o processo de rememoração das experiências do passado (infância), nas formulações autobiográficas de Meireles e Benjamin, trariam para propor uma *Pedagogia Memória como experiência formativa* em solo brasileiro, em um contexto histórico-ideológico marcado pela política do apagamento e esquecimento?

Para responder tal questionamento, balizamos, conceitualmente, o papel da memória e da experiência formativa a partir do pensamento poético e filosófico difundido desde as origens da tradição Ocidental, a começar pelos gregos. Presumimos que nesta tradição poética a função da memória consistiu no estabelecimento de pontes entre o mundo (tempo antigo) dos vivos e dos mortos por meio da memória. A musa *Mnemosýne*, deusa da memória, tornava o poeta conhecedor dos eventos antigos de seu tempo.

A função da memória, nesse ambiente cosmogônico grego, era revelar a “verdade”, demonstrando a origem dos homens e dos deuses. Para os filósofos clássicos, sobretudo Platão e Aristóteles, antes de definir a função da memória, primeiramente, trataram por conceituá-la. Por um lado, temos a teoria platônica da memória, centrada na representação de uma coisa ausente – tema da *eikon*, figurada pela imagem. Segundo o platonismo, só há memória de alguma coisa quando se adquiri conhecimento sobre ela.

Por outro lado, a teoria da memória para Aristóteles, fixou-se no tema da representação de uma coisa que se conhece, se percebe anteriormente, já que “a memória tem por objeto o passado”. Segundo o aristotelismo, a memória estaria profundamente ligada às experiências temporais, conectando-se com a imagem no tempo, característica da percepção humana. Essas são as duas aporias, na Grécia

clássica, que foram vislumbradas em seu conjunto no decorrer da pesquisa. Por esses termos, só se tem memória do que se torna efetivamente conhecimento, no caso de Platão, e/ou tem-se apenas memória do que é adquirido anteriormente, no caso de Aristóteles.

Com o desdobrar do tempo histórico, a memória assumiria características próprias de cada época. Na Idade Média, com efeito, o tema da memória passaria por grandes transformações conceituais, tendo como maior influenciador o cristianismo como religião. Herdeiro da tradição do judaísmo, que se traduz como “tradição da memória”, o cristianismo sustentou a premissa da memória como recordação, atada à rememoração oral.

O judaísmo em sua gênese tinha como expressões da memória a palavra comentada, a oralidade. Esta por sua vez não dependia da escrita. O que era narrado oralmente, desde o patriarcado, era guardado na memória coletiva e clânica das tribos. E repassado de geração à geração.

Consequentemente, a memória da oralidade, no decurso das tradições judaicas, foi sendo modificada com o advento da escrita. De acordo com a conceituação temporal que ela fora conferida, a memória sofreu deslocamentos e mudança de percepção. Na Idade Média, o teólogo-filósofo Agostinho, um dos maiores pensadores cristãos, dedicou parte de seus estudos à memória. Para Agostinho, a única memória que persiste no tempo é a do tempo presente. O tempo passado para Agostinho não existe, posto que não existe mais; tampouco o tempo futuro, posto que o futuro ainda não chegou. Dessa forma, o bispo de Hipona consagra o tempo presente como o maior dos tempos plausíveis.

Na modernidade, mais especificamente nas primeiras décadas do século XIX, a memória passa a ter características predominantemente advindas do campo acadêmico-científico. No novo cenário academicista, a memória romperia com a tradição poética dos antigos, sendo relegada ao campo do ficcional e, a filosofia tradicional, do mesmo modo, perderia o status de detentora de todos os conhecimentos, sendo diluída a uma mera disciplina.

A memória como objeto de estudo da área acadêmico-científico adquire novas distinções, novas nuances, novas formatações. Os pensadores da primeira geração da teoria crítica da sociedade, posicionados entre os séculos XIX e XX, trazem para o debate acadêmico diferentes temas a serem abordados, dentre eles, a questão da memória e da experiência formativa.

O sentido atribuído à memória pela *Teoria crítica da sociedade* diante do fascismo instalado no mundo, é da lavra do filósofo contemporâneo crítico, Adorno (1985), seus escritos ressoam quase como imperativo memorial, que o inconsciente reavive a memória do passado. Logo, a memória tem o “dever de não esquecer” pessoas, fatos, situações. Sobretudo aqueles rastros tirânicos que dizimaram povos e populações.

A memória, conforme a pena de Adorno, no texto *O que significa elaborar o passado* (1985), tem o dever de *elaborar o passado*. É dever da memória a recordação, a lembrança, a ruminação. A memória não deve recair no esquecimento, mas apontar, a exemplo, o que foi o genocídio praticado pelo governo alemão nos campos de concentrações de *Auschwitz*. No sentido adorniano, o esclarecimento milita contra o esquecimento, contra a barbárie humana que se perpetua de tempos em tempos.

Nos escritos benjaminianos, a concepção de memória está intimamente vinculada à experiência (*Erfahrung*) da coletividade, dando sentido à vida em comunidade. Nesta perspectiva, o passado encontra lugar na palavra falada e compartilhada. Assim, articular o passado-presente é apropriar-se de uma reminiscência, lembrança. Articular o passado-presente trata-se de uma possibilidade que a história materialista possui para lembrar de uma imagem, para fazer conhecer as vozes silenciadas pelos regimes autoritários e totalitários. Portanto, articular o passado-presente pode e deve ser um meio formativo contra o esquecimento. A memória, portanto em Benjamin tem o sentido de reflexão e elaboração.

Ao percorrer a categoria memória e experiência (*Erfahrung*) nos escritos benjaminianos, percebemos ainda que sua filosofia sinalizou, no ensaio *O Narrador*, a extinção da narração de tradicional oral, marca da experiência (*Erfahrung*) coletiva, contra qual manifestava-se contrário a essa aniquilação. Essa forma de comunicabilidade foi subtraída por novas formas de comunicação, tal como se vê no romance e na informação, solidificando a vivência (*Erlebnis*) solitária. Em *Experiência e Pobreza*, Benjamin sugere um novo conceito de barbárie, que é o silêncio presente nos combatentes que retornavam do campo de batalha (Primeira Guerra Mundial, 1914 a 1918). A história que devia ser contada por eles, passou a

constar nos livros de guerras, redigida por outros interlocutores que não passaram por esse tipo de experiência campal.

No ensaio *Sobre alguns temas em Baudelaire*, verificou-se que mudanças em curso na modernidade capitalista modifica o modo de viver e de sentir do indivíduo. Transforma a forma de perceber a estética presente nas obras de arte e na poesia. As teses *Sobre o conceito da História* (1940) são críticas pontuais à historiografia e historicismo burguês. Benjamin volta-se contra a história linear, homogênea, vazia e universalizante que nega a história, a experiência, a memória e a experiência dos vencidos. Sua historiografia evoca imagens, cenas de tristezas, memórias amargas, o clamor dos vencidos, bem como o tema da teologia judaica e do materialismo histórico.

Em se tratando de Meireles, sua ampla literatura poética possui afinidade com a memória e ligação com a transitoriedade e temporalidade da vida. Seus textos foram marcados pela busca do si e do outro, em conexão com os acontecimentos e fatos guardados na memória (da infância a vida adulta) e rememorados em tempos oportunos, como demonstra sua narrativa autobiográfica das memórias infantis intitulada *Olhinhos de gato*.

Como exposto no decorrer da pesquisa, Meireles demarcou em sua literatura um forte posicionamento crítico-educacional e político, contribuindo para arraigar um legado memorialístico poético-formativo. Sua literatura, ademais, comporta sua visão mundo. Um mundo revestido de aprendizagens, formação, personalidade, identidade, experiência. Por mais que a aprendizagem seja algo “dolorosa e, por vezes, cheia de violência”, como foi a educação de Meireles, ainda assim é importante recordar, lembrar, esquecer, ter memória, reavivar tais experiências. Segundo ela, todos esses elementos podem fundamentar a nossa personalidade e nos tornar indivíduos, nos tornar sujeitos autônomos. E propicia o ser que somos ou poderemos ser.

Nos escritos de Meireles a função da memória é defender a vida que se revela nas coisas mais inusitadas possíveis. A memória se revela na natureza e seus elementos, na poesia, nos seres orgânicos e seres inorgânicos. Revelar para Meireles tem o sentido de conhecer para não esquecer. Revelar o passado e sua relação com o presente foi intuído pela autora em suas diferentes literaturas. O importante, de acordo com a ideia de revelar, é não negar o passado. Negar é

atribuir a memória, apenas a função de esquecimento. Por essas e outras que a função da memória revela, desnuda a seu tempo, o que os regimes autoritários e totalitários querem ocultar.

Todos as referências acima mencionadas, foram bases para subsidiar os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, e a partir, delas adentrar os vastos labirintos das narrativas *Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900*. Em todos esses labirintos, deparamo-nos com halls de entrada, mas não de saída. Assim, as análises das narrativas advertem que uma das funções da memória, dentre tantas, sobretudo no processo educativo, formativo é rememorar, é lembrar, é revelar, é articular passado-presente! É esquecer, também! Lembranças e esquecimentos, é disso de que trata o tema da memória! Lembrar para reviver e sobreviver aos escombros do passado demolido e presente a sobreviver (Agostinho, 1997).

Poderíamos dizer, sob essa perspectiva, que foram as memórias do passado empoeirado que conduziram Meireles e Benjamin à narração de suas experiências infantis na fase madura. Reanimadas, àquelas experiências longínquas passam a ter, para eles, nova (re)significação. Neste sentido, as narrativas *Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900* são um arsenal recordatório e potente da memória, tal como sugerem os autores. Nesse contexto, auxiliaram na formulação dos *Fundamentos da Pedagogia da memória como experiência formativa* que é exatamente aquilo que nos propusemos a investigar, desde o início, e que engloba uma das problematizações centrais desta pesquisa.

Assim, quando Meireles e Benjamin apresentam a criança e sua infância; sua relação com o contexto histórico-social; sua relação com o cotidiano tanto no plano individual como no coletivo, nos permitem entender, compreender que as experiências acumuladas historicamente na memória são capturadas pela percepções e estão vinculadas as relações individuais/coletivas com os lugares/cidades, com os eventos/celebrações, com os cultos/cerimoniais.

Afinal de contas, o que seria da memória e do ato de rememorar as experiências sem os odores, sem os sabores, sem as cores, sem as imagens, sem os sons? Ou seja, o que seria da memória recordatória sem as percepções? Nada seria! As narrativas, com isso, nos permitem presumir que é possível uma educação pautada na e pela memória, seja na experiência infantil, seja na vida como um todo.

Afinal, o adulto que se permite rememorar a criança e sua infância revela as experiências infantis mobilizando o passado-presente, pois, segundo Bachelard (2009), em todo adulto existe aquilo que designou “núcleo de infância”, e, caso não venham à tona, tais memórias podem continuar silenciadas, adormecidas, enevoadas.

Olhinhos de gato e Infância em Berlim por volta de 1900 ao apontarem os lugares para a rememoração do ponto de vista histórico-cultural, a partir do cotidiano e da cidade natal, assinalam que a infância é o tempo propício (kairótico) de impressão das experiências individuais e coletivas. Trata-se, porquanto, de uma estação de formação das memórias. De abrigar lembranças de si, dos outros, dos monumentos, das ruas da cidade e seus labirintos, da campainha, do telefone, dos livros, da luz do luar, das coleções, das viagens, do sexo, do afeto, das brincadeiras, dos brinquedos, da escola, da natureza e seus elementos, animais, da vida orgânica e inorgânica, dos seres vivos e dos mortos.

Também como aventamos, estabelecer os *Fundamentos da Pedagogia da memória como experiência* formativa é ir contra o individualismo e o esquecimento que são mecanismos que tornam a educação alienante e massificadora, em total descompasso com o modelo de formação propugnado por essa pesquisa. Ela almeja, antes de tudo, uma formação na qual o sujeito torne-se autônomo, emancipado, imaginativo, autopoético, e não simplesmente autômato e cumpridor de regras, enredado numa linha fabril de produção.

Os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa* apresenta elementos para uma política formativa, e elementos para uma diretriz pedagógica que tem como premissa a necessidade de lembrar fatos e acontecimentos, fundamentalmente desde a educação infantil. Trata-se, portanto, de uma formação contra o inimigo da memória, o esquecimento, que se impõe e impera em nossa atualidade. O principal adversário do lembrar é, nada menos, que o esquecimento.

Em síntese, nas reflexões das narrativas de Meireles e Benjamin, cada um com suas particularidades específicas e modos peculiares de narrar, concluímos que os pensadores/poetas nos forneceram subsídios teórico-críticos e formativo, elementos conceituais e pedagógicos para subsidiar os *Fundamentos da Pedagogia da Memória com experiência formativa*, tal como apresentamos neste trabalho. Nas

narrativas de ambos, como destacado, existem a possibilidade de (re)descobrir caminhos alternativos para pensar a educação, a formação, solapadas pelo individualismo e pelos mecanismos de esquecimento reinantes no contemporâneo. Um desses caminhos, sem dúvidas, pode ser pelo potencial rememorativo a partir das experiências infantis, visto que o ato de rememorar suscita aprendizagem, formação e autonomia do educando. Também, a rememoração possibilita ao educador pensar acerca de sua práxis educativa, ou seja, refletir sobre uma espécie de educação e formação que valorize a si mesmo, autoformação, e os educandos, com vistas à ressignificação da relação ensino-aprendizagem.

Perspectivando por esse prisma, como observado na introdução da pesquisa, a partir dos diálogos narrativos de Meireles e Benjamin, a tese inaugurou os *Fundamentos da Pedagogia da Memória como experiência formativa*, à luz da rememoração; da percepção (sentidos); da experiência de vida e de morte; do silêncio e da solidão; dos livros, dos contos, do brincar; e do patrimônio histórico-cultural como elemento formativo. Com base nesses lastros conceituais e teórico-críticos e formativos que foram apresentados. Por esse ângulo, as narrativas *Olhinhos de gato* e *Infância em Berlim por volta de 1900*, nos incitam a pensar e mobilizar uma educação da memória diante de tantas lacunas educacionais e das políticas estatais de morte e desmemoramento.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **O que significa elaborar o passado**. In: ADORNO, Theodor **Educação e Emancipação**. Tradução, Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995a, p. 29-49.
- ADORNO, Theodor. **Educação após Auschwitz**. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução, Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995b, p. 119-138.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **O Conceito de Esclarecimento**. In: ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. **Mínima Moralía**: Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bisca. São Paulo: Ática, 1992.
- ARISTÓTELES. **Os pensadores**. In: A metafísica. Rio de Janeiro : Victor Civita, 1973.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins fontes, 2007.
- AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Os Pensadores**. Rio de Janeiro: Victor Civita, 1975.
- BENJAMIN, Walter. **A Imagem de Proust**. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. – 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a, p. 36-49 (Obras escolhidas v. 1).
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. – 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 114-119. (Obras escolhidas v. 1).
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. In. BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. – 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c, p. 222-234. (Obras escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Livros infantis antigos e esquecidos.** *In.* BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política:** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. – 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994d, p. 235-243. (Obras escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. **História cultural do brinquedo.** *In.* BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política:** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. – 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994e, p. 244-248. (Obras escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Brinquedo e brincadeira.** *In.* BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e política:** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução: Paulo Rouanet; prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. – 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994f, p. 249-253. (Obras escolhidas v. 1).

BENJAMIN, Walter. **Sobre alguns temas em Baudelaire** *In:* BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. Tradução José Carlos Martins Barbosa; Hermerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1994g, p. 93-134. (Obras escolhidas. v. II).

BENJAMIN, Walter. **Canteiro de Obras.** *In:* BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única** (seção Rua de mão única). Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. – 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a, p. 18-19 (Obras escolhidas. v. II).

BENJAMIN, Walter. **Infância em Berlim:** por volta de 1900. *In:* BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única** (seção Infância em Berlim). Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. – 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. (Obras escolhidas. v. II.).

BENJAMIN, Walter. **Paris, a cidade no espelho.** *In:* BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única** (seção Imagens do pensamento). Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. – 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987c. p. 195-198. (Obras escolhidas. v. II).

BENJAMIN, Walter. **Escavando e recordando.** *In:* BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única** (seção Imagens do pensamento). Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. – 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987d, p. 239-240. (Obras escolhidas. v. II).

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação:** São Paulo. Editora 34, 2002

BACHELARD, Gaston, **A poética do devaneio.** Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito; tradução Paulo Neves. - 4ª. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BERGSON, Henri. **Matéria e vida**: textos escolhidos por Gilles Deleuze. Tradução: Claudia Berliner; revisão técnica e da tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos).

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 52 ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BOSI, Alfredo. **Em torno da poesia de Cecília Meireles**. *In: Ensaios sobre Cecília Meireles*. Leila V. B Gouvêa (org.). - São Paulo: humanitas; Fapesp, 2007.

BOSI, Alfredo: **O ser e o tempo da poesia**. Cultrix. Ed. Da Universidade de São Paulo. São Paulo, Cultrix, 1977.

CHAVES, Ernani. **Sexo e Morte na Infância Berlinense**. *In: Leitura de Walter Benjamin*. Org. Marcio Seligmann-Silva. 2ª ed. São Paulo. FAPESP: Annablume, 2007.

CASSIANO, Ricardo. **A Academia e a poesia moderna**. São Paulo: E. G. Revista dos Tribunais, 1939.

DAMASCENO, Darci. **Cecília Meireles: o mundo contemplado**. Rio de Janeiro, Orfeu, 1967.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. *In: Obras completas* (vol. 14). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1921.

FREUD, Sigmund. **Lembranças Encobridoras**. Edição Standard Brasileira das obras completas de Sigmund Freud (vol. III, pp. 175-202). Rio de Janeiro: Imago (original publicado em 1899), reedição do original de, 1950.

FREUD, Sigmund. **Jensuits des Lustprinzips** (Além do princípio do prazer). 3ª ed. Viena, 1923.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores associados. Cortez, 1989.

GAGNEBIN, J. Marie. **Os Cacos da História**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GAGNEBIN, J. Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GAGNEBIN, J. Marie. **Lembrar, escrever e esquecer**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009a.

GAGNEBIN, J. Marie. **Leitura da infância, Infância da Leitura**. In. Experiência formativa & emancipação. (Org.) Pucci, Bruno; Almeida, Jorge de; Lastória, Luiz Antônio Calmon Nabuco. – São Paulo: Nankin, 2009b.

GAGNEBIN, J. Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Tecnologia na escola e na educação**. Disponível em <https://cursos.unifreireonline.org/enrollments/6138251/courses/70269/course_contents/1959227> Acesso em 03/09/2021.

GOMES, L. Roberto. Teoria Crítica da Educação: experiência atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. In. Comunicações. Piracicaba. Ano 22. n. 23 p. 145-154, 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2478/1643> Acesso em 27/09/2021.

GRUSCHKA, Andreas. Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação. Trad. Campinas/SP: Autores Associados, 2014.

GOOCH, Anthony. **No pós da verdade**. In. A era da pós-verdade: realidade versus percepção. Uno d+i – Desenvolvimento de Ideias, n, 17. LLORENTE & CUENCA. São Paulo, março 2017.

HOMERO. **Homero**; introdução e notas de Médéric Dufour e Jean Raison; Tradução Antonio pinto de carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HOBBSAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX**; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Célia Paola. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JACQUES, Rancière. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual; tradução Lima do Valle. - São Paulo: Autêntica, 2002.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução: Francisco Cock Fontanela. 2. ed. - Piracicaba: Editora Unimep, 1999. 1985.

KANT, Immanuel. **Textos seletos**. – 2. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

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

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira**: Cecília Meireles na Revolução de 30. Rio de Janeiro: Record, 1996.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Trad. Cynthia Farina. Belo horizonte: Autentica, 2004.

LÔBO, Yolanda. **Cecília Meireles**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: um aviso de incêndio**: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". Tradução de Wanda Nogueira Caldeira Branr, [trad. Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Luiz Muller. São Paulo: Boitempo, 2005.

LOWY, Michael. "**A Contrapelo**". A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin de 1940. Revista Lutas Sociais, São Paulo, n. 25/25, p 20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. 2011.

MEIRELES, Cecília. **Olhinhos de gato**. 3. ed. - São Paulo: Moderna (Coleção Veredas), 2003.

MEIRELES, Cecília. **Giroflê, Giroflá** (1956). 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003b.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. Coordenação André Seffrin; apresentação Alberto da Costa e Silva - 1ª ed. - São Paulo: Global, 2017.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa** (v4). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação** (v.1). Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MEIRELES, Cecília. **Escolha seus sonhos**. (Crônicas) 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, s/d.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: José Aguiar, 1972.

MEIRELES, Cecília. **O espírito vitorioso**. Rio de Janeiro: Editora Anuário do Brasil, 1929.

MEIRELES, Cecília. **Comentário "A futura Escola Normal"**. Rio de Janeiro: *Diário de Notícias*, Página de Educação, 21, de set, 1930.

MEIRELES, Cecília. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 12 de set, 1953.

MEIRELES, Cecília. **Comentário "A imaginação deslumbrada da criança"**. Rio de Janeiro: Página de Educação. *Diário de Notícias*. 12, de jun, 1930.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e ciência do tempo**. Tradução; Maria Antonina Pires de Carvalho Figueiredo. - Bauru, São Paulo: EDUSC, 1997.

PLATÃO. **Fedro**: Coleção Filosofia & ensaio (6ª ed.). Lisboa: Guimarães Editores, 2000.

PLATÃO. **Diálogos**: Teeteto, Crátilo. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Ed. 3ª revisada. – Belém-Pará: Editora Universitária UFPA, 2001.

PLATÃO. **O Sofista**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Versão ebookLibris, 2003. Disponível em: <<https://institutoelo.org.br/site/files/publications/c3ce95f2ea7819533050e2effd5b652d.pdf>> Acesso em: 07/03/2020.

POE, Edgar. **Nouvelles histoires extraordinaires** (Novas histórias extraordinárias), tradução de Charles Baudelaire. Ed. Calmann Lévy, Paris, 1887.

PROUST, M. **Em busca do tempo perdido**: no caminho de swann. Tradução Mario Quintana - 4. ed. - São Paulo: Azul, 2016a.

PROUST, M. **Uma entrevista com Marcel Proust**. In. Em busca do tempo perdido. Tradução Mario Quintana - 4. ed. - São Paulo: Azul, 2016b.

PUCCI, Bruno. **Walter Benjamin confidente de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento**. Disponível em: <<https://www.docsity.com/pt/benjamin-e-adorno-dialetica-do-esclarecimento/5122028/>> Acesso em: 11/11/2021.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François [et al.]. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Tradução: roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fonte, 1999.

SADLIER, J. Darlene. **ABC de Cecília Meireles**. In: Ensaios sobre Cecília Meireles. Leila V. B Gouvêa (org.). - São Paulo: humanitas: Fapesp, 2007.

SELIGMANN-SILVA, M. (2003). **História, Memória, Literatura**: O Testemunho na Era das Catástrofes. Campinas: UNICAMP. 2003.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Os complexos imaginários**: imagens, estereótipos e obstáculos. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2013.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Cecília Meireles**: imaginário, poesia e educação. 1. Ed. – Rio de Janeiro – Editora Corifeu, 2009.

TIBURI, Marcia. **Prefácio à edição brasileira.** In: Walter Benjamin: uma biografia/ Witte Bernd. Tradução de Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos:** estudos de psicologia histórica; tradução: Haiganuch Sarian. 2. ed. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

WITTE, Bernd. **Walter Benjamin:** uma biografia. Tradução de Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SITES VISITADOS

Jornal: O Vale. Bolsonaro diz que o Brasil tem excesso de professores. Disponível em: <https://www.ovale.com.br/brasil/bolsonaro-diz-que-o-brasil-tem-excesso-de-professores-veja-video-1.187427> <Acesso em 26/09/2021>

Revista Exame. Disponível em: <https://exame.com/brasil/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita/> <acesso em: 30/09/2021>

REVISTA BULA. Última entrevista de Cecília Meireles. Disponível em: <https://www.revistabula.com/496-a-ultima-entrevista-de-cecilia-meireles/> <acesso em: 07/09/2020>.

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/sobre-o-museu/>> acesso em 09/09/2020

PROJETO MEMÓRIA NA ESCOLA. Disponível em: local<<https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/projeto-memoria-local-na-escola-trazhistoria-das-cidades-pelo-olhar-das-criancas/%3>> acesso em 09/09/2020