

WALTER BENJAMIN, O SUJEITO MODERNO E A PEDAGOGIA DO ESCLARECIMENTO: CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS

*Dirceu Ribeiro Nogueira da Gama **

Resumo: Este artigo objetiva, a partir da visão de Walter Benjamin sobre o universo das crianças, estabelecer uma linha de reflexão acerca da forma como o autor trabalha a questão da racionalidade, tomando-se como contraponto a análise interpretativa que o mesmo faz sobre as principais características do modelo científico de razão nascido durante o Século das Luzes, no tocante às suas repercussões pedagógicas para a formação do sujeito moderno.

Palavras-chave: Educação. Século das Luzes. Sujeito. Walter Benjamin.

Introdução

A grande maioria dos estudiosos que se debruçam sobre a obra de Walter Benjamin não hesita em concordar quanto ao singular interesse que o mesmo tinha em investigar temas ligados ao universo infantil, incluindo-se aí a educação. A observação crítica das nuances de tal universo foi uma prática recorrente na sua vida filosófica, a ponto de o

* Doutorando em Filosofia pela Universidade Gama Filho. Professor Auxiliar da Universidade Católica de Petrópolis, RJ. E-mail: dirceugama@uol.com.br.

amigo e confidente íntimo, Gershom Scholem (1994), ter declarado que os escritos sobre esse assunto correspondem a alguns de seus ensaios mais densos, merecendo ressalvas os textos “Rua de Mão Única” e “Infância em Berlim por volta de 1900”.

Uma questão explorada por Benjamin em algumas passagens dos dois ensaios supracitados, e que, volta e meia, também faz-se presente em outros artigos seus, remete à atmosfera de tensão característica das relações entre crianças e adultos no tocante aos objetos que mediam este encontro geracional ao longo da infância, tais como roupas, brinquedos, jogos, doces, livros, etc. Muito embora o oferecimento desses objetos não raro ocorra segundo um caminho de expectativas traçadas pela mentalidade adulta, por outro lado, a criança procede modificando muitos dos sentidos e funções para os quais foram criados. Uma vez que essas rearticulações ocorrem à medida que o agir acontece, sem programações prévias, pode-se dizer, segundo a análise de Matos (1990), que elas dão-se aleatoriamente, sem indícios de previsibilidade. Assim, o acaso representa um fator inerente ao mundo infantil, permeando inclusive o território da educação. A título de ilustração, o comentário adiante de Benjamin (2000, p. 18-19) é deveras elucidativo quanto a esse aspecto:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis [...]. 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 põem materiais de espécie muito diferente [...] em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas.

Percebe-se pelos dizeres do filósofo que a dinâmica do mundo infantil abrange uma remodelação fantasiosa de elementos do real, na qual as representações do mundo adulto dialogam com íntimas produções imaginárias. As crianças são então fidedignos agentes transformadores dos espaços com os quais interagem, a ponto de levarem Benjamin a anunciar que tais imagens da infância, por mais surpreendentes que pareçam, são importantes fontes de subsídios para o entendimento dos processos em volta dos quais gravita a constituição do sujeito moderno (MATOS, 1990). Nesse sentido, com base nas elaborações feitas pelo autor sobre a vida infantil, este artigo objetiva delinear uma reflexão sobre a visão benjaminiana da racionalidade, tomando-se como contraponto o modelo de razão proposto pelo Iluminismo.

Walter Benjamin e o sujeito da Modernidade

No clássico texto “Dialética do Esclarecimento”, as análises realizadas por Adorno & Horkheimer (1985) enveredam para a constatação de que o advento da *Aufklärung*, o assim chamado Século das Luzes, reuniu pensadores comprometidos com a elaboração de um empreendimento filosófico de vasto espectro, capaz de abranger com seus verbetes todos os segmentos do saber contidos na filosofia, na ciência, na política e nas artes. Esse pensamento creditava à consecução de um projeto de conhecimento universal a condição de eixo principal do alvorecer de uma racionalidade privilegiada para “esclarecer”, “clarificar”, “ilustrar” e “iluminar” os caminhos do homem até então mantidos bloqueados pelo peso da tradição. Essa racionalidade deveria acima de tudo garantir o progresso intelectual, o aperfeiçoamento moral, a estabilidade político-econômica e o controle da natureza.

A fé nesse tipo de racionalidade ilustrada subentendia que a libertação da consciência era um imperativo para que o homem se emancipasse das seculares argúcias metafísicas dificultosas da compreensão definitiva dos fatores que regiam a si e ao cosmos. A crença na dimensão cognitiva do sujeito, no que concerne ao encontro

de respostas confiáveis sobre a constituição dos fenômenos do mundo, passa a prevalecer sobre os outros canais de conhecimento humanos arraigados na afetividade e na fantasia como as artes, a religião, os mitos, etc. A sensualidade, a sensibilidade, o desejo e a paixão ascendem como inimigos do fidedigno ato de pensar. O parágrafo inicial do célebre opúsculo “Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?”, redigido por Kant (2005, p. 64) em 1783, dimensiona em poucas linhas a principal tese da filosofia das Luzes:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem de sua minoridade, da qual ele próprio é culpado. A minoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento.

Malgrado as palavras de Kant sobre a Ilustração expressarem o espírito de uma época cujos grandes divulgadores (Voltaire, Diderot, D’Alembert, Condorcet...) produziram detalhados ensaios sobre crítica literária, política, geografia, educação, economia e direito, sem esquecer das peças de teatro, romances e antologias poéticas, também foi no interior da mesma que as ciências naturais de viés empirista consolidaram-se enquanto proposta paradigmática de investigação e intervenção no real (ABRÃO, 2004; KUHN, 1996). Cumpre afirmar que o *Aufklärung* não significou a propagação absoluta dos métodos da ciência enquanto procedimentos de todo confiáveis para a obtenção definitiva de verdades, ainda que a recorrência às imagens científicas tenha sido prática corrente, em muitos tratados filosóficos e enciclopédicos (BERLIN, 2005). No entanto, considerar o intenso desenvolvimento que a atividade científica teve durante as Luzes representa um importante caminho estratégico para se compreender as críticas tecidas por Walter Benjamin ao modelo de razão dominante na Modernidade.

No bojo dessas considerações, uma conseqüência de peso advinda do supracitado relevo conquistado pelo pensamento científico durante as Luzes foi, afere Gagnebin (2004), a crescente confiança depositada nas práticas experimentais e o paulatino descrédito nos discursos baseados na temporalidade histórica quanto ao seu teor de veracidade, visto que comunicar a história não é um procedimento exato. A história, ao se fazer conhecer através de narrativas e documentações construídas com base em interpretações amparadas no resgate de informações de memória, não passa de uma aproximação contaminada pela imaginação e onirismo. Um exemplo cabal de tal desconfiança reside no depoimento com que Descartes (1968, p. 95), já no século XVI, abre sua “1ª Meditação”, justamente a que versa sobre as coisas que devem ser alvo de dúvidas:

Já faz algum tempo que me apercebi de que, desde meus primeiros anos, tenho aceitado muitas falsas opiniões como verdadeiras, e que aquilo que fundamentei nessas premissas pode apenas ser duvidoso e incerto; de maneira que me vi no decisivo compromisso de desembaraçar-me das mesmas e começar de novo dos princípios, caso desejasse estabelecer algo firme e constante nas ciências.

No “Discurso sobre o Método”, Descartes (1995, p. 16-17) anuncia o núcleo de onde emergem conhecimentos formadores das falsas opiniões:

Tendo sido educado nas letras desde a minha meninice e, como me tornassem convencido de que por meio delas podia alcançar um conhecimento claro e certo de tudo quanto é útil à vida, tive extremo desejo de aprendê-las. Assim que concluí, entretanto, todo esse curso de estudos ao término do qual se costuma ser tido na classe dos doutos, mudei totalmente de opinião. É que me vi enlaçado por tantas dúvidas e erros que me parecia não ter tido outro proveito, tratando de instruir-me, senão o de descobrir cada vez mais minha ignorância.

Os conteúdos veiculados através de uma educação ancorada apenas nas letras são pouco confiáveis, assevera Descartes, levando-o a por em xeque o aprendizado conseguido pela imersão no plano das linguagens oral ou escrita, porquanto estas são estruturas pouco verossímeis:

Eu sabia que as línguas que aí aprendíamos são precisas para o conhecimento dos livros antigos; que a gentileza das fábulas desperta o espírito; que as ações memoráveis da história o elevam, e, lidas com discricção, auxiliam a formação do critério, que a leitura dos bons livros é o mesmo que conversar com as pessoas mais honestas dos séculos passados [...]. Entretanto, eu acreditava ter consagrado tempo suficiente às línguas e à leitura dos livros antigos, às suas histórias e às suas fábulas. É que palestrar com os dos outros séculos é, por assim dizer, como viajar. Contudo, quando se passa muito tempo em viagem, termina-se por ficar estrangeiro no próprio país e [...] fica-se, em geral, ignorando o que se faz no atual (DESCARTES, 1995, p. 18).

Sobre as estórias com aspectos fabulares, Descartes notifica o risco delas serem adotadas para a constituição de eixos morais, na medida em que sua acentuada carga imaginativa contribui para tornar imprópria e mesmo perigosa esta pretensão:

Além do mais, as fábulas fazem que imaginemos muitos eventos como prováveis, quando não o são, e ainda as histórias mais fiéis, se não modificam ou aumentam o valor das coisas para fazê-las mais dignas de serem lidas pelo menos não referem freqüentemente as circunstâncias mais baixas ou menos ilustres, então, o restante não surge tal qual é e os que regulam seus costumes pelos exemplos aí encontrados expõem-se a cair nas extravagâncias dos paladinos dos nossos romances e a imaginar empresas que vão além de suas próprias forças (DESCARTES, 1995, p. 21).

As palavras de Descartes exemplificam com algum arrazoado importantes contingências nutridas no espírito do projeto filosófico das Luzes. Uma delas alude à imaginação enquanto esfera da experiência

ligada a um estado de confusão e erro que dificulta o encontro maduro da verdade. A outra, derivada da primeira, ratifica a baixa validade dos discursos mantidos pela tradição através dos quais as memórias das gerações passadas são transmitidas a seus descendentes, na medida em que estes sedimentam-se na ilusão e na fantasia. Vista por esse lado, a educação do homem precisa ser um procedimento de destituição da confusão e do caos presentes em sua vida na proporção de sua adesão ao registro de valores do senso comum. A tarefa do educar, pelo viés Iluminista, consiste então em procurar controlar processos enganosos que, caso mantidos, impedem a chegada ao esclarecimento indispensável para a futura emancipação (GILES, 1983).

A necessidade de controle epistêmico dos afetos e paixões à vista de seu caráter pouco confiável para abalizar a busca pela obtenção de verdades recebeu pertinentes críticas de Walter Benjamin porquanto esse anseio de esclarecimento não deixa de ser, segundo o autor, uma forma de paixão angustiada pela tenacidade de suas intenções (MATOS, 1999). A volúpia de tal desejo de iluminação tende a provocar, nas suas palavras, um duplo movimento de repulsa e atração pelos objetos sobre os quais incide, ameaçador das próprias esperanças de esclarecimento ao distanciarem o sujeito de si mesmo e do restante do vivido.

Buscar a clareza dos fenômenos, alumiar o que guardam de confuso, decodificar as coisas obscuras em idéias inteligíveis e evidentes são anseios que, para Benjamin, apresentam parentesco com o conceito grego de melancolia, ou “doença do olhar” (KONDER, 1999). No escopo da medicina grega e medieval, de Hipócrates a Galeno, a melancolia era uma patologia dos olhos que, danificados por algum trauma, impedia a saída dos raios visuais, acarretando o surgimento de alucinações. A procura exacerbada pela evidência pura compara-se a um fato melancólico, visto que a aspiração de escrutinar todos os objetos com o intuito de desvelar suas essências mais secretas só é possível pelo esvaziamento de seus atributos interiores. Nesse sentido, Benjamin (1984a) afirma que a idéia fixa da iluminação pela razão é melancólica por redundar na idealização de um sujeito cuja transcendência tem um preço: a dessubjetivação do homem.

A fascinação ontológica pelo esclarecimento acalenta assim a possível criação de um indivíduo angustiado, dividido entre a promessa de efetivação do desvelamento do mundo pelas investidas do intelecto e a perda da identidade consigo próprio causada por um penoso processo de despersonalização. Essa condição do indivíduo das Luzes, também extensiva à gênese da Modernidade, finaliza Benjamin (1984a), é parecida, salvaguardando as devidas proporções, com a do homem barroco do século XVI, cindido num mundo esfacelado pelo confronto dos milenares valores da Cristandade com o ideário classicista da Renascença.

Se para o homem barroco as referências de conduta deveriam ser buscadas na zona complexa compreendida entre os apelos da fé medieval nos dogmas cristãos e as verdades prometidas pela incipiente racionalidade científica, zona essa que pela sua própria constituição mostrava-se confusa e pouco propensa a oferecer orientações definitivamente seguras pelo peso das contradições que encerrava, Benjamin (1984a) também irá dizer que a noção de homem gerada nas Luzes e maturada mais tarde na Modernidade destoa de qualquer relação estável e perene com o mundo. Isso porque a expansão incontida dos mercados, as explosões demográficas, a acelerada urbanização das cidades, a crescente reprodutibilidade técnica das mercadorias, a estetização do cotidiano e a massificação da cultura na Modernidade delimitam um contexto existencial dinâmico e instável, marcado por velozes transformações que não obedecem a nenhum determinismo ou simetria. Nesse imenso palco, veloz e móvel, o sujeito moderno encontra sua real habitação. Sobre ele, Benjamin (1984a, p. 187) declara o seguinte:

Cada pessoa, cada coisa, cada relação pode significar qualquer outra coisa. Essa possibilidade comporta para o mundo profano um juízo aniquilador, mesmo rendendo-lhe justiça: é caracterizado como um mundo no qual o valor do detalhe não está rigorosamente fixado.

Ao invés de evidente e lúcido, o dia a dia moderno, segundo Benjamin (1984a), é emprenhado de cenários obscuros, fadados a surpreendentes metamorfoses. Labiríntico, ele prima pela iminência de uma desorganização que, momento após momento, destitui o antigo substituindo-o pelo novo.

Encerrado nesse mundo inexato, reunidor de personagens ao acaso, a situação do sujeito moderno, por mais surpreendente que possa parecer, aparenta-se até certo ponto com a de uma criança submergida nos devaneios da infância, argumenta Benjamin (2000). O filósofo tece essa comparação justificando que o universo no qual a criança transita também é traspassado pelo aparecimento constante de fatos surpreendentes que não anunciados. Mas, diferente do sujeito moderno, cada contato dela com um objeto, frase ou acontecimento é um evento convidativo à invenção de atitudes e gestos autênticos, livres de apriorismos ou ponderações restritivas. Daí, Benjamin colocar o poeta, o colecionador de miniaturas, o apostador e o forasteiro na condição de aliados secretos das crianças, justamente pela disposição que têm para abraçarem os imponderáveis do destino seguindo intuições íntimas, sem se inibirem pelas incoerências apontadas em suas ações (MISSAC, 1998).

O mergulho no inusitado, a admissão da contradição nos agires, a errância, a predisposição ao extravio e a abertura de si para além das certezas pré-estabelecidas são peculiaridades que fazem dos personagens acima relatados figuras singulares, demonstradoras de que a realidade está sempre permeada de possibilidades cuja efetivação contribui para relativizar o peso das convenções arbitrárias.

Em seu diagnóstico sobre a dedicação de Benjamin ao estudo dessas figuras, Konder (1999) aduz que ela deve ser inserida no quadro maior do corpo teórico do autor de análise filosófica da história. Benjamin insistia na importância de o historiador descortinar o passado sem deixar de lado os condicionamentos do presente, visto que com esse procedimento as matérias daquele jamais passariam por neutras (KONDER, 1999). A relação com o passado só será julgada como

verdadeira, caso haja a certificação, no presente, de que ele reúne preciosidades ávidas por serem revividas. Ou seja, o passado é um acervo de riquezas significativas para a abertura de futuros alinhavados não com o que aconteceu, mas com o que poderia ter acontecido e ficou em suspenso:

A grande dificuldade, para o historiador, está em farejar os sonhos, as aspirações, os movimentos subjetivos voltados para o porvir que não chegaram a se expressar em realidades objetivas duradouras, embora estivessem prenes de significação histórica (KONDER, 1999, p. 67).

Entretanto, embora reconhecendo que a criança e seus aliados simbólicos (poeta, jogador, forasteiro, etc.) protagonizam agires alternativos à tipologia de razão instituída pelo paradigma histórico do esclarecimento, o autor assume que saber aventurar-se como eles no cotidiano não é tarefa fácil nem óbvia. Debateremos essa questão na próxima seção.

Benjamin e a Educação: arte e subjetividade

No rastro da caracterização do quadro global do sujeito moderno proferida por Walter Benjamin, a partir de sua própria interpretação filosófica do projeto das Luzes, comparando-o a um personagem que se vê diante de um mundo sem a estabilidade que acreditava haver e regido por uma multiplicidade de signos em intensa mudança, uma observação necessita ser feita em se tratando das similitudes entre sua existência e a de uma criança. De um lado, a situação de ambos é semelhante quando se observa que, tanto os micro-territórios onde a vida infantil ocorre como os macro-territórios em que o sujeito moderno trafega são instâncias com conotação dinâmica, sem parâmetros fixos ou elementos estáveis. Contudo, os papéis de ambos nesses espaços tendem a diferir, pois ao passo que a criança aceita aventurar-se no mundo lúdico das brincadeiras e fantasias sem medo ou resignação, passando inclusive a interagir de maneira bastante versátil com o leque

de mudanças ambientais com as quais se depara, um posicionamento diverso tende a ser verificado no agir do sujeito moderno constituído. Revelando desorientação, inibição e falta de nexos, suas atitudes atestam o desamparo próprio de quem se defronta com constelações de sentidos fugazes e precários.

A compreensão desse estado não se trata de algo simples, levando Benjamin (1984b) a buscar focos estratégicos para pensá-lo. Não se restringindo a uma postura crítica denunciadora, o filósofo oferece de fato alguns subsídios teóricos para a orquestração dessa empreitada. Uma hipótese interessante formulada por Bolle (1984), comentador de Benjamin, considera a freqüência com que o tema da educação aparece nos ensaios deste. Segundo Bolle (1984), desde seus escritos de juventude, Benjamin já havia notado que as relações humanas em geral comportam interferências múltiplas de toda ordem. No caso das relações inter-geracionais entre adultos e crianças, conforme mencionado na seção introdutória desse trabalho, vimos que elas envolvem tanto as expectativas e anseios dos mais velhos sobre os mais novos como as reações inusitadas destes diante do que lhes é proposto por aqueles. Tentar analisá-las exclusivamente pelo prisma dos postulados da racionalidade moderna redundaria na acentuação do que abrigam de antinômico e, portanto, das interseções que possuem com outros campos do possível.

A título de ilustração, no texto “O ensino de moral”, escrito em 1913, Benjamin (1984c) analisa especificamente os ambientes escolares, frisando que a crescente instrumentalização didática dos mesmos, iniciada no século XIX é, a princípio, dificultosa da formação da vontade moral, pelo fato desta não ser uma grandeza psicológica acessível ao emprego de técnicas de ensino. A impossibilidade de elaboração de experimentos empíricos legítimos provando os motivos que norteiam as escolhas e juízos morais das pessoas redundaria em que o aprendizado de normas éticas universais do agir, que balizem seus comportamentos, não depende apenas do recrutamento dos meios puros do intelecto. Seguindo à risca as exortações da Modernidade, a educação converte-se

igualmente em acontecimento “melancólico”, cada vez mais oco de sentidos conquanto insista na ratificação desses métodos. Isso quer dizer que, quanto mais a educação moderna procura definir e transmitir a totalidade da existência do indivíduo pela ótica da razão, mais ela corre o risco de fragmentá-lo, caindo assim em aporia. Entretanto, a própria Modernidade possui as ferramentas pedagógicas que podem levar à superação desse quadro.

Segundo Gagnebin (2000), estas ferramentas poderiam ser procuradas na contemporaneidade do teatro de Brecht, na literatura de Proust e Kafka, na poesia de Baudelaire, na arte moderna de vanguarda manifestada no cinema de Chaplin, no Cubismo, no Bauhaus, no Surrealismo de Edgar Allan Poe, etc. Não há em Benjamin uma avidez de restituição coletiva dos antigos códigos morais apregoados pela tradição, comunicados geração após geração por intermédio das parábolas bíblicas, dos contos, das fábulas e outras formas narrativas, ainda que reconheça a importância que tiveram no passado pré-moderno (GAGNEBIN, 2004). A necessidade da arte na educação segue outro porquê, o da certeza de ela possibilitar de modo equivalente o surgimento de verdades sobre o sujeito moderno que ficam encobertas, caso o estudo deste permaneça refém da necessidade melancólica da evidência do olhar. Vejamos esse trecho, retirado do artigo “Programa de um teatro infantil proletário”:

Nós sabemos que – para falar apenas da pintura – o essencial, também nessa forma de atuação infantil, é o gesto. Konrad Fiedler, em seus *Schriften über Kunst* (Escritos sobre a Arte), foi o primeiro a provar que o pintor não é um homem que vê de maneira mais naturalista, poética ou estática que os outros homens. É antes um homem que observa mais intimamente com as mãos quando o olhar é tolhido; que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação criadora da mão. Inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva: eis todo gesto infantil. O desenvolvimento desse gesto infantil até as diferentes formas de expressão, enquanto preparação de requisitos, pintura, recitação, música, dança, improvisação compete às diferentes sessões (BENJAMIN, 1984b, p. 86).

Uma defesa firme de Benjamin (1984d) no tocante à inclusão desses conteúdos na educação está no texto “Uma pedagogia comunista”, de 1929. Nele, Benjamin justifica que, ao acatar a arte moderna, o ensino abre as portas para incorporar a si o inacabamento polifacetado do real, de maneira lúdica, justamente por recorrer aos recursos de uma linguagem mimética cujos componentes estruturais não são de todo estranhos à percepção dos indivíduos maturados nos séculos XIX e XX. Ao optar por esse caminho, a educação confere aos educandos oportunidades de interação ativa e crítica com os símbolos e realizações culturais da Modernidade, na medida em que “[...] novas forças, novas inerções vêm à luz [...] nessa selvagem libertação da fantasia [...]. Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil” (p. 88).

Vemos aqui a admissão de Benjamin de que a diminuição das distâncias formais entre a educação e a arte moderna compõe um espaço potencialmente frutífero para se repensar, de modo dialético, aspectos da realidade do sujeito moderno que o discurso racional nascido das Luzes não dá conta de abranger. Tal possibilidade, comenta Konder (1999), é um apanágio de sua desconfiança do tratamento filosófico dado ao mundo de Kant a Hegel.

Sabe-se que em Hegel o conceito é a culminância do trabalho executado pelo espírito. Ele é o instrumento privilegiado que espelha a chegada ao auge da razão. Já para Benjamin, o conceito atua mediando o fenômeno singular em si e a idéia universal (KONDER, 1999). O conceito representa a idéia pura, tornando-a viva ao mesmo tempo em que redime os fenômenos, salvando-os de sua dispersão caótica nas malhas do mundo empírico. Em outras palavras, os fenômenos precisam das idéias para poderem se agrupar; porém, isso não lhes garante nenhum acesso direto ao plano da universalidade. Para isso, dependem do trabalho do conceito. As idéias, por seu turno, demandam a vitalidade particular que os fenômenos singulares lhes adicionam, caso contrário ficam inacessíveis.

Não se pode assim pretender que os conceitos sejam tão universais como supunha Hegel, adita Benjamin, uma vez que eles

precisam ter um mínimo de ligação com singularidades da realidade empírica. Ao mesmo tempo, os conceitos são fundamentais para conduzir a migração do pensamento do plano dos fenômenos ao das idéias universais.

A universalidade das idéias depende da autonomia delas em relação aos fenômenos. Para serem plenamente universais, para serem “essenciais”, as idéias precisam valer por si mesmas, precisam ser completamente independentes [...] até mesmo umas das outras [...] As idéias, então, são autárquicas: são mônadas (KONDER, 1999, p. 37).

Onde se encontram essas mônadas? Segundo Benjamin, elas habitam a linguagem. As idéias não se situam num mundo à parte, alusivo a uma realidade superior cuja sombra se projetaria no fundo da caverna onde vivemos nós, como acreditava Platão e muito menos são seres especiais acessíveis por intuições intelectuais, tal qual defendeu Kant em “Crítica da Faculdade de Julgar” (ARENDE, 1997; LEBRUN, 2002). As idéias, continua Benjamin, são elementos da linguagem, irmanados à origem mesma da palavra desde seus primórdios (KONDER, 1999).

As principais convicções de Benjamin sobre a indissociabilidade entre linguagem e idéia são expostas nos trabalhos “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do ser humano”, de 1916, “A doutrina da semelhança”, de 1933, e “Sobre a faculdade mimética”, também de 1933 (KONDER, 1999). Neles, Benjamin dedica-se a discorrer sobre a tese de que criação e conhecimento constituem grandezas interpoladas. No caso da interatividade do sujeito com legítimas obras artísticas, ela é um dos focos da tese de doutorado de Benjamin (2002), onde o filósofo retoma a posição dos pensadores românticos, ao advogar que a livre contemplação desinteressada destas também é um exercício de reflexão sobre suas essências, o que mostra seu inacabamento perante as investidas do olhar crítico.

Para Benjamin (2002), o livre jogo entre entendimento e sensação, agenciado pela fruição da obra de arte, ao contrário de Kant, não é

importante apenas por preceder a busca racional de fundamentos legais que sustentam juízos sobre o belo. De acordo com ele, no jogo mimético providenciado pela arte, a esfera meramente comunicativa, instrumental e conceitual da linguagem dá margem ao vislumbre, por parte do indivíduo, de uma outra dimensão que lhe antecede: a nomeadora.

O reaparecimento da dimensão nomeadora indica o retorno a momentos originários da humanidade onde os juízos são cadenciados pela preponderância de impulsos miméticos e não conceituais, por meio dos quais os homens inventam nomes essenciais para as coisas alusivos a porções do Eu não enquadráveis na lógica abstrata da razão esclarecedora.

Considerações finais

Por detrás das colocações de Benjamin sobre as raízes da Modernidade, sendo a filosofia da Ilustração uma delas, permanece a convicção de que o real é algo em aberto. As atuações das crianças, poetas, artistas, etc., entretidos em suas atividades de brincar, declamar e interpretar, denotam essa abertura. Especialmente nos momentos em que estão envoltos em um devir criador, os homens estão constrangidos a realizar tarefas diferentes, e é nestes momentos surpreendentes que as fronteiras instituídas do conhecimento e da linguagem que lhe torna acessível são parcialmente liquêfeitas. O viver é então um exercício não mecânico, indeterminado, com possibilidades de desvios ocasionais.

Se viver em Benjamin é desviar-se, rememora Matos (1999), à imagem do olhar inquisidor, controlador e depurador das Luzes sobrepõe-se outra, a da necessidade de um enxergar oblíquo, que não só não despreza e nem deixa de captar instantes aparentemente tolos da realidade, por mais desprezíveis e absurdos que possam parecer, como insiste em enredá-los ao teor de outros discursos. Note-se que a urgência do olhar continua a viger, mostrando que Benjamin não rompe em absoluto com o Iluminismo; o que é defendido é o resgate

de outras sintaxes sobre o mundo, baseadas em outras maneiras de vê-lo, no que tange ao poderio que possuem para gerar informações pedagógicas fidedignas acerca de frações de sua essência, do qual a arte moderna é um exemplar contumaz. A abertura de espaços para esse outro tipo de olhar supõe a viabilidade de se rever a realidade conforme linguagens que incluam os paradoxos da vida, sem submetê-los ao cancelamento único de uma razão centralizadora que se arvora auto-suficiente e ilimitada.

WALTER BENJAMIN, THE MODERN SUBJECT AND THE PEDAGOGY OF EXPLANATION: PHILOSOPHICAL CONSIDERATIONS

Abstract: The paper aims to set up – based on the particular vision of Walter Benjamin about children universe – a reflection of the way the author thinks the question of rationality. It takes into consideration the interpretative analysis done by the author about the main aspects of the scientific model reason during the Century of Lights concerning the pedagogical effects for the construction of the modern subject.

Key Words: Education. Century of Lights. Subject. Walter Benjamin.

Referências bibliográficas

ABRÃO, B. S. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

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

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BENJAMIN, W. **O conceito de crítica de arte no romantismo alemão**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984a.

BENJAMIN, W. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984b.

_____. O ensino de moral. In: _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984c.

_____. Uma pedagogia comunista. In: _____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984d.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Brasiliense, 2000. v. 2.

BERLIN, I. **A força das idéias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. In: BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método para bem dirigir a própria razão e procurar a verdade nas ciências.** São Paulo: Hemus, 1995.

_____. **Meditations.** New York: Penguin Classics, 1968.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. Prefácio: Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Brasiliense, 2000. v. 1.

GILES, T. R. **Filosofia da educação.** São Paulo: EPU, 1983.

KANT, I. Resposta à pergunta: Que é esclarecimento? In: _____. **Textos seletos.** Petrópolis: Vozes, 2005.

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

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEBRUN, G. **Kant e o fim da metafísica**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATOS, O. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, A. (Org.). **O desejo**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

_____. **O Iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MISSAC, P. **Passagem de Walter Benjamin**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SCHOLEM, G. **O golem, Benjamin, Buber e outros justos: judaica I**. São Paulo: Perspectiva, 1994.