

**A DIMENSÃO POLÍTICA DA LEITURA LITERÁRIA E A POSSIBILIDADE DE
EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM WALTER BENJAMIN**

**THE POLICY DIMENSION OF THE LITERARY READING AND THE POSSIBILITY
OF AESTHETICS EXPERIENCE IN WALTER BENJAMIN**

**LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA LECTURA LITERARIA Y LA POSIBILIDAD DE
EXPERIENCIA ESTÉTICA EN WALTER BENJAMIN**

CHAVES, Priscila Monteiro
priscila.chaves@unoesc.edu.br
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

GHIGGI, Gomercindo
gghiggi@terra.com.br
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

OURIQUE, João Luis Pereira
jourique@yahoo.com.br
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

RESUMO Sob a perspectiva de Walter Benjamin, a pesquisa teórico-bibliográfica apresentada aponta pressupostos culturais para o Ensino de Literatura e problematiza o conceito de 'experiência' abordado por esse autor, recorrendo a raízes epistemológicas que o conceito traz para contribuir com a discussão acerca da formação do leitor literário na contemporaneidade. O texto motiva-se também pela noção de 'sobrevivência', proposta por Didi-Huberman, como condição antropológica de resistência ao poder centralizado do fascismo, pensando em outras possibilidades para o Ensino de Literatura por meio do conceito de *experiência* proposto por Benjamin.

PALAVRAS-CHAVE: Walter Benjamin. Experiência. Formação. Ensino de Literatura.

ABSTRACT According Walter Benjamin's perspective, the theoretical research presented shows cultural presupposition for Literature Teaching and discusses the concept of experience addressed by this author, using epistemological roots of the concept brings to contribute to the discussion about the formation of literary reader in contemporary times. The text also drives up the notion of *survival*, proposed by Didi-Huberman, while anthropological condition of resistance to centralized fascism power, thinking to other possibilities for Literature Teaching through the concept of experience proposed by Benjamin.

KEYWORDS: Walter Benjamin. Experience. Formation. Literature Teaching.

RESUMEN Bajo la perspectiva de Walter Benjamin, la investigación teórico-bibliográfica presentada apunta presupuestos culturales para la enseñanza de Literatura y problematiza el concepto de experiencia abordado por ese autor, recurriendo a raíces epistemológicas que el concepto trae para contribuir con la discusión acerca de la formación del aprendizaje lector literario en la contemporaneidad. El texto motiva también la noción de supervivencia, propuesta por Didi-Huberman, como condición antropológica de resistencia al poder centralizado del fascismo, pensando en otras posibilidades para la Enseñanza de Literatura por medio del concepto de experiencia propuesto por Benjamin.

Palabras clave: Walter Benjamín; La experiencia; Formación; Enseñanza de la Literatura.

1 INTRODUÇÃO

Alterar maneiras de ver o mundo, de compreender a humanidade, de conhecer as coisas mundanas, faz parte de uma tarefa formativa que bem pouco tem sido tomada pela escola, tanto para o docente quanto para o discente. Em contrapartida, constata-se uma tentativa de constituição de uma identidade local ou cultural por meio da literatura. Nesse sentido, Antonio Candido (2014) lembra que a Literatura é coletiva na medida em que requer uma certa comunhão de signos, meios expressivos, sentidos, e tende a mobilizar afinidades profundas que congregam homens de um lugar e de um tempo, de modo que não há Literatura enquanto não houver tal congregação espiritual e formal que se manifesta por intermédio dos homens que pertencem a um mesmo grupo. Entretanto, é o encontro de consciências, também oportunizado pela ‘experiência estética’ advinda do componente curricular em questão, que permite o embate entre as especificidades das compreensões daqueles aspectos, pois tal encontro não tem a intenção de produzir corpos de maneira coletiva e sim, na contramão disso, busca inserir nesses corpos coletivos imaginários, fronteiras e crateras que possibilitem a ‘desmassificação’ por intermédio do questionamento e da dúvida.

A partir desse pressuposto, o presente artigo se ancora, em especial, na perspectiva de Walter Benjamin, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica (GIL, 2010), de cunho filosófico (SEVERINO, 2002), apontando pressupostos culturais no Ensino de Literatura para problematizar os mais correntes impasses, no que concerne

ao conceito de 'experiência', que permeiam o referido componente curricular, na formação do leitor contemporâneo. Para tanto, é necessário notar que o texto que se enceta não analisará métodos de Ensino de Literatura, uma vez que transcende a compreensão da área por vias de seu aspecto instrumental. Para além disso, valendo-se de pressupostos filosóficos e sociológicos, a presente proposta objetiva compreender, ainda que sem respostas cerradas, quais são os aspectos impeditivos a uma formação cultural do leitor que são provocados pelo esfacelamento da experiência estética na contemporaneidade.

Em uma leitura bastante determinista das concepções propostas por Benjamin, Giorgio Agamben (2008) acredita que tudo aquilo que será falado sobre a experiência deve partir da inexorável constatação de que ela não mais consiste em algo que ainda seja possível de se realizar. De modo que, da mesma maneira como o homem vem sendo privado da sua biografia há algum tempo, é também desapropriado de sua experiência. O autor complementa indicando a probabilidade de que tal impossibilidade – de fazer e transmitir experiências – seja uma de suas poucas certezas (AGAMBEN, 2008).

Ainda que haja motivos de sobra para acatar o pessimismo de Agamben (2008), o contexto educacional atual demanda, de modo tão mais urgente, um deslocamento sem descanso e a procura por possibilidades. Georges Didi-Huberman (2011) propõe semelhante alerta ao referenciar o posicionamento fatalista de Pasolini, que atestou o desaparecimento dos vaga-lumes. "Existem ainda, vivas, espalhadas pelo mundo, duas mil espécies conhecidas desses pequenos bichinhos [...]. Certamente, como observava Pasolini, a poluição das águas no campo faz com que morram, a poluição do ar na cidade também" (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 49). Entretanto, isso não pode conduzir a comportamentos suicidas. O autor complementa a analogia que estrutura toda sua obra exemplificando como ocorre quando larvas de vaga-lumes sobem nos postes elétricos e se transformam em pupas. Elas ficam "[...] perigosamente expostas aos predadores diurnos e ao sol que as resseca até a morte. É preciso saber que, apesar de tudo, os vaga-lumes formaram em outros lugares suas belas comunidades luminosas" (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 50).

É motivando-se também por essa ideia de 'sobrevivência', proposta por Didi-Huberman (2011) – enquanto condição antropológica de resistência ao poder centralizado do fascismo – que esta discussão se estrutura, pensando em outras

possibilidades para o Ensino de Literatura por meio do conceito de ‘experiência’ proposto por Walter Benjamin. Conceito este que não elimina todas as suas condições de existência e realização, mas, bem como um ‘aviso de incêndio’¹, faz saber que está em ‘vias de extinção’.

2 DAS RAÍZES KANTIANAS DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Tanto no nicho filosófico quanto no nicho dos assuntos educacionais, a relação do homem com o conhecimento é considerada temática ainda e sempre em curso. Não somente pela existência de diversas chaves para o entendimento de suas questões adjacentes, mas, inclusive, pelas diferentes implicações que ocorrem no processamento cognitivo. Pela preponderância desta temática, por vezes, para que seja garantido um estudo mais qualificado, é demandada a recorrência à noção prévia de outros textos, que foram divisores de águas na teoria do conhecimento, os quais chamamos de ‘clássicos’. Nesse aspecto, alguns conceitos impulsionados por consideráveis nomes – os quais deixaram suas contribuições na história da problemática questão ‘Como as coisas são conhecidas’ – tornam-se imperativos em determinados momentos, visto que ainda provocam incessantemente uma nuvem de ‘discursos críticos sobre si’, mas continuamente a ‘repelem para longe’ (CALVINO, 2007).

A referida máxima torna-se mais legítima quando se percebe que “[...] um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia” (CALVINO, 2007, p. 14). Ao se estabelecer um contato com essas obras, em geral, surge o decisivo impasse de como conectar a leitura dos clássicos com todas as outras que não são consideradas clássicas. Esse ‘nó’ se articula a questões como: “[...] por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo?” (CALVINO, 2007, p. 14); e ainda: “onde encontrar o tempo e a comodidade da mente para ler clássicos, esmagados que somos pela avalanche de papel impresso [e da tecnologia] da atualidade?” (CALVINO, 2007, p. 14).

¹ Alusão ao livro de Michael Löwy (2005), *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de História”.

O autor supracitado advoga que, para poder ler os clássicos, é necessário demarcar ‘de onde’ eles estão sendo lidos, uma vez que, se essa radicalidade epistemológica não fizer parte da leitura, “[...] tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal” (CALVINO, 2007, p. 14). Se dessa forma ocorre, o ponto culminante da leitura dos clássicos “[...] advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem” (CALVINO, 2007, p. 14). Avançando na temática, se a compreensão desses aspectos aparenta uma certa serenidade necessária da parte de quem os lê, Calvino (2007, p. 15) desfaz o equívoco, poeticamente alegando que

[...] isso não presume necessariamente uma equilibrada calma interior: pode ser também o fruto de um nervosismo impaciente, de uma insatisfação trepidante. Talvez o ideal fosse captar a atualidade como o rumor do lado de fora da janela, que nos adverte dos engarrafamentos do trânsito e das mudanças do tempo, enquanto acompanhamos o discurso dos clássicos, que soa claro e articulado no interior da casa. [...] Mas já é suficiente que a maioria perceba a presença dos clássicos como um reboar distante, fora do espaço invadido pelas atualidades como pela televisão a todo volume. [...] Resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista; e também em contradição com o ecletismo da nossa cultura.

Caracterizando-se como autor de obras filosóficas clássicas, em ‘Crítica da Razão Pura’, Immanuel Kant (1994) tenta trazer uma possível solução para os impasses criados pelo racionalismo e pelo empirismo, mostrando uma preocupação em esclarecer algumas dúvidas a respeito dos principais ‘pontos da crítica’. Ele utiliza o prefácio para explicar alguns alvos de sua filosofia e explicita uma introdução às possibilidades do conhecimento científico, fazendo uma análise das ‘categorias’ do conhecimento filosófico.

Para tanto, começa atestando que somente pela ‘experiência’ é permitido julgar se a elaboração dos conhecimentos pertencentes aos domínios da razão segue ou não a via segura da natureza e que, devido a algumas provações, esse conhecimento referenciado na época estaria longe de ter seguido a mencionada via. Em contrapartida, o autor fundamenta que, se a ‘lógica clássica’ de Aristóteles seguiu a trajetória segura de uma ciência, é possível notar que essa lógica é bastante confinada e que somente dentro de seus limites a ciência se apresenta de maneira acabada e perfeita.

Para exemplificar melhor, Kant (1994) aponta a evolução da matemática e da física que, desde os tempos mais remotos, percorreram no decorrer de seus progressos o caminho seguro de uma ciência, visto que se constituem por conhecimentos teóricos da razão. Em outras palavras, essas duas áreas do conhecimento trabalham somente com aquilo que já são verdades *a priori*, sem trazer novidade alguma. Isto é, sem nada lhes atribuir senão o que fosse consequência necessária do que nelas já havia posto, de acordo com o conceito pré-estabelecido. Os estudiosos dessas áreas estariam fazendo ciência somente com demonstrações, equivalências e deduções.

Avançando no questionamento acerca do que pode ser chamado de Ciência, o autor analisa a metafísica, advogando ainda não ter encontrado um caminho seguro para uma Ciência, visto que a metafísica é um conjunto de conhecimentos isolados, chamada por ele de *tactear especulativo* (sem apelo algum à experiência). Posteriormente, a fim de resolver melhor sua questão norteadora, baseado na Revolução Copernicana, Kant propõe que os homens tentem “[...] experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento [...]” (KANT, 1994, p. 20), alcançando assim uma maneira mais simples de sair do embaraço. A partir dessa reflexão, ele chega à conclusão de que somente é possível conhecer *a priori* aquilo que os próprios homens nele – objeto a ser conhecido – depositaram. Assim, a teoria kantiana sugeriu que esse método de conhecer as coisas procura os elementos da ‘razão pura’ naquilo que se pode confirmar ou refutar por uma ‘experimentação’. Dessa forma, só é possível conhecer das coisas aquilo que é apresentado ao homem, aquilo que passa pelos sentidos, ou seja, objetos da intuição sensível, o que ele aponta como *fenómeno*, diferentemente da coisa em si (que mais adiante será denominado por ele como *noumenon*)². Immanuel Kant (1994) advoga que realizou um tratado acerca do método e não um sistema da própria ciência. Com tais teses, sua obra tornou-se um divisor de águas na história do conhecimento, visto que, a partir delas, é consenso que somente a crítica é capaz de cortar pela raiz o materialismo, “[...] o fanatismo e a

²A respeito desta distinção, o filósofo alemão deixa claro que, ainda que não seja possível conhecer os objetos exatamente como são, deve-se poder pensar esses como ‘coisas em si’, visto que, para que haja o ‘fenómeno’, precisa-se da ‘coisa em si’, o homem deve sempre acreditar na existência dessa, porém sem entrar em contradição consigo mesmo.

superstição, que podem tornar nocivos a todos e, por último, também o idealismo e cepticismo, que são sobretudo perigosos para as escolas e dificilmente se propagam no público” (KANT, 1994, p. 30).

Esta seção foi introduzida desta forma porque são notórias as influências kantianas em escritos de Benjamin, no que concerne ao conceito de ‘experiência’, exaustivamente abordado em seus ensaios. O filósofo da melancolia pensa e se relaciona com tal clássico com audácia e ao mesmo tempo com a cautela necessária, uma vez que há traços em seus escritos que apontam, em seu posicionamento crítico, o reconhecimento e a resolução de determinados elementos da filosofia kantiana, deixando vestígios para a interpretação de que determinados aspectos devem ser adotados e cultivados, enquanto outros devem ser retrabalhados e outros ainda não de ser desprezados.

Se, como foi apontado inicialmente, em Kant (1994) as ‘coisas são conhecidas’ mediante uma relação sujeito-objeto, Benjamin se recusa a rebaixar a experiência ao que foi previsto por Kant e pelos filósofos empiristas, fazendo da experiência científica apenas *uma* das variações das muitas experiências criadas através da história. Walter Benjamin, ao interpretar de outro modo os estudos de Immanuel Kant, compreendeu que seu conceito de experiência era lacunar para estruturar os distintos predicados e condições da experiência. Benjamin se mostra receptivo à máxima kantiana, cogitando-a como uma filosofia do futuro. No entanto, essa não foi razão suficiente para que ele deixasse de refletir acerca de suas limitações epistemológicas e avançar na questão.

Para Benjamin, Immanuel Kant foi um filósofo que compreendeu a heterogeneidade da realidade como sendo uma experiência de baixa ordem, apontando que ele não teria atentado também para outra relevante experiência, senão aquela que é transitória e se agrega ao conhecimento do homem. Ao considerar tais avanços – e ao mesmo tempo tais limitações – é que Benjamin reconheceu que Kant mostrou a condição de seus estudos no horizonte de uma experiência do seu tempo, bem identificada com o Iluminismo, uma época que demandava uma importância maior entorno da metafísica, uma época em que a experiência primitiva e desnuda era exclusivamente cogitável (PEREIRA, 2009).

Além dos aspectos que se pretende discutir neste artigo, com tais estudos é possível dizer que Walter Benjamin, de uma maneira menos didática e mais implícita,

também preleciona acerca da maneira como devem ser lidos os clássicos, uma vez que, tanto em Kant quanto em Hegel, que será posteriormente abordado, ele não dispensa todos os elementos de ambos os sistemas e sim despreza apenas aqueles que eram impeditivos para a constituição de uma experiência que considerasse as distantes demandas de seu tempo histórico. Isso porque pretendia tornar legítima, epistemologicamente falando, uma ilimitada diversidade de experiências, considerando-as, da mesma forma, válidas. Concepção esta que os clássicos estudos de Kant e Hegel, quando analisados cerradamente, não lhe permitiam.

Assim, Benjamin reconhece uma experiência diversa. Segundo ele, esta pode ser contrária ao espírito e assoladora de sonhos primaveris. Para Benjamin, essa seria, todavia, a mais bela, intocável, espontânea, uma vez que é a experiência do espírito (HEGEL, 2005). E, com suas influências de Hegel e Nietzsche, alega que o homem só é capaz de experienciar a si mesmo ao enfrentar suas errâncias. Compreende-se, portanto, que, de maneira mais sintética, este conceito significaria um comportamento sensível e qualitativo do homem em relação às coisas. A experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético, preocupando-se com um ‘saber sensível’, que não apenas se alimenta daquilo que se apresenta sensível aos olhos, mas também consegue apoderar-se do simples saber e mesmo de dados inertes, como de algo experienciado e vivido (BENJAMIN, 2009). Esse conceito circunda, inclusive, os escritos propostos pela teoria adorniana – que se consolidou também por interlocução com Benjamin. Para Theodor W. Adorno (2003, p. 26), a relação que se estabelece com a experiência “[...] é uma relação com toda a história; a experiência meramente individual, que a consciência toma como ponto de partida por sua proximidade, é ela mesma mediada pela experiência mais abrangente da humanidade histórica”.

3 EXPERIÊNCIA, MODERNIDADE E MARXISMO

Complementando a ideia apresentada pela seção anterior, em *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, 1994), o termo ‘experiência’ (*Erfahrung*) significaria também a sabedoria que se herdava entre as gerações. Em outras palavras, o conceito consistiria no conhecimento acumulado por famílias de diversas gerações e que era conduzido geralmente por meio das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios. O

filósofo defende que, se o saber da experiência era, aos sujeitos do passado, um conhecimento que os constituía plenamente, que os formava dentro da perspectiva da *bildung*³, que era partícipe de sua história, os indivíduos da modernidade padecem para adotar e reconhecer tal saber, que outrora era tão espontaneamente herdado das outras gerações (BENJAMIN, 1994). A noção de tempo tinha outro valor, por estar atrelada à ideia de eternidade, e a formação do sujeito por meio da experiência era mais relevante que a mera comunicabilidade dessa.

A ideia de eternidade sempre teve na morte sua fonte mais rica. Se esta ideia está se atrofiando, temos que concluir que o rosto da morte deve ter assumido outro aspecto. Essa transformação é a mesma que reduziu a comunicabilidade da experiência à medida que a arte de narrar se extinguiu (BENJAMIN, 1994, p. 207).

Diferentemente das sociedades tradicionais, que conservavam suas tradições também pelos contos épicos e narrativas, o homem da modernidade se assinala pelo individualismo, pelo declínio de um pretérito comum a ser legado. Ainda que não completamente miserável da lembrança da existência dessa tradição, segundo a teoria benjaminiana, o indivíduo da modernidade não conseguia dar prosseguimento a essa experiência, esfacelando o saber da tradição.

De acordo com as críticas de Benjamin (1994), o sujeito da modernidade precisaria admitir de forma aberta e consciente a sua pobreza de experiência; no entanto, de maneira que fosse possível fazer uma transposição de suas preocupações para os impasses formativos e culturais contemporâneos. Talvez esse seria o princípio para que se tornasse possível afirmar a existência de uma outra carência, a carência formativa, que há muito tangencia aquela. Com o que se refletiu até então,

³ O conceito de *Bildung* aqui proposto é referente a um conjunto de comportamentos e costumes, que atualmente se infere a expressão da necessidade de não denegar às condições sociais de onde insurgem as diferentes produções de sentido, da mesma maneira que não é permitido compreender a cultura como mero conformismo e adaptação ao *status quo*. Em 'Teoria da Semicultura', Adorno (1996) defende que há um duplo caráter da *bildung*, que procede do antagonismo social não harmonizado que a cultura pretende definir mas que exige um domínio que, como cultura, não há. A adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva. Como todas as expressões são potencialmente melhor entendidas quando contrapostas às suas opoentes, tal compreensão poderá ser mais acessível e parcialmente segura a partir da análise do fenômeno *halbbildung*, correntemente traduzido para o português como 'semiformação', que significa o entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – que não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam (ADORNO, 1996).

é possível dizer que a formação do sujeito contemporâneo carece, inclusive, fazer a distinção de valores entre *saber que* e *saber como*, saber este que a atual sociedade tanto estima, conhecido como *know-how*. Há, de fato, um desacordo entre esse ‘saber técnico’ (saber como, saber fazer – e essa instrução reitera-se neste momento com o *know-how*) e o pensamento das criaturas humanas, fazendo com que a grande maioria opere, nos tempos contemporâneos, por meio desse ‘saber como’, dominados por qualquer espécie de técnica que seja capaz de emitir juízos a todos comunicáveis, por todos verificáveis (ou compartilháveis).

Em ‘Rua de Mão Única’, Walter Benjamin (2013, p. 70) afirma que “[...] a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre natureza e humanidade”. Theodor W. Adorno, considerado o mais notável intérprete da teoria benjaminiana (MATOS, 2012), avigora essa crítica em sua categórica afirmação:

Na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens (ADORNO, 1995, p. 132).

Essa discussão acerca do uso desmedido da técnica merece uma reflexão mais rigorosa e exaustiva, a fim de que sejam apontadas suas causas, consequências e riscos. Entretanto, aqui é necessário que se compreenda em que medida ela contribui para a extinção da experiência humana.

É evidente que há uma raiz também marxiana nessa crítica, pela oposição apresentada por Karl Marx entre o *valor de uso* e o *valor de troca* da mercadoria. Walter Benjamin se apropria da ideia de que, à medida que o valor de uso vai morrendo nas coisas, o valor de troca passa a compor uma cifra a ser socializada com fim em si mesma. O autor lembra que, no século XIX, o número das coisas esvaziadas aumenta em um volume maior do que em tempos mais antigos, pois o progresso tecnológico foi retirando de circulação os objetos de uso que estavam por vir (BENJAMIN, 2009)⁴.

⁴ Consideradas as influências da teoria marxiana em Walter Benjamin, é possível afirmar que esse avançou a discussão no que concerne à relação entre economia e cultura ao analisar o contexto histórico do seu tempo. À primeira leitura, a diferença é deveras sutil, entretanto, enquanto “[...] Marx expõe a relação causal entre economia e cultura, [o] que conta aqui é a relação expressiva. Não se trata de apresentar a gênese econômica da cultura, e sim a expressão da economia na cultura. Em outras palavras, trata-se da tentativa de apreender um processo econômico como fenômeno primeiro

Tangenciando a proposta de Walter Benjamin com as teses de Friedrich Hegel, a fim de qualificar a leitura de tal distanciamento recém anunciado e encetando a reflexão acerca da noção de ‘semiformação generalizada’, evoca-se o não-reconhecimento do objeto pela apressada constatação de seu reconhecimento. Nas palavras de Hegel, “[...] o objeto conhecido em geral, pelo fato mesmo de ser conhecido, não é reconhecido” (HEGEL, 2005, p. 19). Para o filósofo, essa seria a forma mais comum de “[...] iludir-se a si mesmo e de iludir os outros, consiste em supor no conhecer algo como já conhecido e deixá-lo como tal. Semelhante saber, como todo o ir e vir do discurso, e sem perceber como isto lhe aconteça, não sai do lugar” (HEGEL, 2005, p. 19).

Consideradas as principais raízes epistemológicas do conceito de experiência em Walter Benjamin, observa-se que é da convergência à extinção da experiência humana que decorre o fenômeno da ‘semiformação socializada’, que vem sendo recorrente na formação de leitores na contemporaneidade. Essa relação entre ambos os fenômenos e a formação do leitor literário é reflexionada na progressão deste texto.

4 DAS RAÍZES HEGELIANAS DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Desde Protágoras já se tem a preocupação de que, quando se faz do homem a medida de todas as coisas de uso, se está priorizando a relação do mundo com o homem que utiliza e fabrica artefatos, coisas, ferramentas. E não com o homem-orador, pensador, com o homem político. E como é natural do homem-coisa, do homem do ‘trabalho’, visar em tudo que há ao seu redor a um meio para um fim, isto, por conseguinte, significaria não somente transformar o homem em meio de todas as coisas materialmente necessárias, como também corrobora a constituição de uma sociedade apolítica, em que o discurso e a ação são tomados equivocadamente como ociosidade, como vã e carente de função significativa social. “O sonho da formação — a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade — é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição”,

perceptível, do qual se originam todas as manifestações de vida [...] do século XIX” (BENJAMIN, 2009, p. 502).

disse Adorno (1996, p. 410). Nesse mesmo sentido, relacionando subjetividade, experiência e memória, Tzvetan Todorov (2004, p. 35)⁵ lembra o quão necessário é

[...] insister là-dessus et ne pas négliger ce point de vue subjectif: pour l'individu, l'expérience est forcément singulière, et, du reste, la plus intense de toutes. Il y a une arrogance de la raison, insupportable à l'individu, qui se voit dépossédée de son expérience et du sens qu'il lui accordait au nom de considérations qui lui sont étrangères⁶.

A carência de experiência singular elucidada pelo filósofo e linguista búlgaro é responsável por um dos pontos falhos que Benjamin reprocha, a franqueza do 'eu'. Essa é uma das críticas centrais da perspectiva de Walter Benjamin (2009), expressa especialmente pelo texto 'Teoria do Progresso', 'Teoria do Conhecimento'. De maneira análoga acontece com a educação na contemporaneidade, que tenta considerar tudo o que existe e foi 'extraído' de sua formação como simples meios à sua disposição, meios de ser reconhecido socialmente, de adquirir uma técnica e ter uma 'utilidade' social, através das mais diferentes ferramentas. A partir da aquisição desse reconhecimento e de tais instrumentos, em suas mais diferentes apresentações, ele se servirá de um conhecimento tomado como legítimo e com fim em si mesmo, que será extremamente útil para a obtenção de outras coisas.

Considerando que o Ensino de Literatura tem buscado objetivar o que é subjetivo, instrumentalizar a leitura do texto literário e consagrar uma espécie de literatura canônica, torna-se válido o retorno a Hegel para dar outras direções à radicalidade epistemológica da crítica benjaminiana e relacioná-la, de modo diverso, ao Ensino de Literatura. Localiza-se nas palavras do autor:

A impaciência exige o impossível, ou seja, a obtenção dos fins sem os meios. De um lado, há que suportar as longas distâncias desse caminho, porque cada momento é necessário. De outro, há que demorar-se em cada momento, pois cada um deles é uma figura individual completa, e assim cada momento só é considerado absolutamente enquanto sua determinidade for

5 Texto de Tzvetan Todorov apresentado primeiramente no congresso organizado pela Fundação Auschwitz, « Histoire et mémoire des crimes et génocides nazis », na década de 90, em Bruxelas, no qual o conceito de experiência aparece atrelado ao conceito de memória, como « qualité singulière » (2004, p. 39).

6 Tradução livre: "É preciso insistir nisso e não negligenciar este ponto de vista subjetivo: para o indivíduo, a experiência é sempre única, e, de fato, a mais intensa de todas. Há uma arrogância da razão, insuportável para o indivíduo, que se percebe desapropriado de sua experiência e do significado que ela lhe deu em nome de considerações que lhe são estranhas.

vista como todo ou concreto, ou o todo [for visto] na peculiaridade dessa determinação (HEGEL, 2005, p. 18).

Cada singularidade que vem sendo compreendida como meio de identificação de uma corrente literária, de um tempo, de uma espécie de narrador, consiste em uma tentativa de obtenção dos fins sem passar pela experiência formativa – os meios. Assim, pode-se considerar que esse é um plano muito mais maléfico e enganador do que propriamente o não reconhecimento da pobreza de experiência, pois a captação ou identificação de conceitos afastada da experiência estética, dos caminhos a serem percorridos por ela, é um dos estratagemas para a composição da sociedade administrada, criticada por Benjamin. Nas palavras de Hegel (2005, p. 9),

[...] esses discursos proféticos pensam exatamente que permanecem no centro e no fundo, olham com desespero para determinidade [...] e mantêm-se cuidadosamente longe do conceito e da necessidade, ou seja, da reflexão cuja morada seria apenas na finitude. Do mesmo modo, porém que existe uma extensão vazia, existe igualmente uma profundidade vazia, e do mesmo modo que existe uma extensão da substância que se derrama numa multiplicidade finita, sem força para runi-la, existe igualmente uma intensidade sem conteúdo que, mantendo-se como força pura sem se difundir é o mesmo que a superficialidade.

Desse modo, intui-se que um dos mais graves impasses do Ensino de Literatura ocorre pelo esfacelamento da experiência do sujeito. Estado esse que, segundo Benjamin, consiste em uma miséria totalmente nova que se abateu sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica. Tal pobreza de experiência é uma fração da grande pobreza que ganhou novamente um rosto, tão nítido e exato como o do mendigo medieval, fazendo o autor questionar qual o valor de todo o patrimônio cultural que se tem. Não seria esse de fácil comparação a uma riqueza sufocante de ideias, quando a carência de experiência já não mais possibilita um vínculo de tais ideias com a cultura do sujeito? Para a teoria benjaminiana, a citada pobreza de experiência não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda humanidade. Uma espécie de nova barbárie (BENJAMIN, 1994).

Com efeito, a coisa não se acostuma no seu fim, mas em sua atuação, e o todo efetivo não é o resultado, a não ser juntamente com o seu devir. O fim para si é o universal sem vida, assim como a tendência é o puro impulso que ainda carece de sua realidade efetiva (HEGEL, 2005, p. 6).

Alguns extratos à frente, o autor complementa e elucida a reflexão já encetada:

Para tornar-se propriamente saber ou para produzir o elemento da ciência que é seu elemento puro o saber deve saber percorrer trabalhosamente um longo caminho. Esse devir, tal qual se mostrará no seu conteúdo e nas figuras que nele se apresentam não será o que neles se representa primeiramente como sendo introdução da ciência não científica a ciência. Será outrossim algo diferente da fundamentação da ciência. Acima de tudo será diferente do entusiasmo que começa com o saber absoluto já imediatamente, como que se desferindo um tiro de pistola, e se considera desobrigado com respeito a outros pontos de vista, declarando nada querer saber acerca deles (HEGEL, 2005, p. 17).

Considerados esses pleitos, torna-se necessário o constante questionamento à constituição do leitor literário “formado” por esta *experiência* que se apresenta em tempos contemporâneos, que não medeia a maneira como o indivíduo se envolve com a narrativa, que faz com que ele se adapte facilmente ao meio e tome como verdade aquilo que extrai de uma distante e artificial relação, conforme uma maneira de se relacionar com o mundo calcado no sociável, envolvendo uma relação ambígua com o contexto social, que visa à adaptação. Resta também a lacuna da imperativa demanda de desconfiança dos louvores aos textos literários enquanto bens culturais, desconfiança da dissociação desses bens às coisas humanas. Demanda-se um olhar duvidoso acerca da finalidade de uma formação do leitor que esquece dessa relação e descansa em si mesma e se absolutiza (ADORNO, 1996).

É bem verdade que, no legado de Walter Benjamin, o tom pessimista é bastante diáfano, todavia sua acepção é muito semelhante àquela de Adorno e Horkheimer (1985), isto é, a de ser pessimista teórico e otimista prático. Sentido esse que foi coerentemente retomado por Didi-Huberman (2011), ao reatualizar a leitura da obra benjaminiana. Em ‘Dialética do Esclarecimento’, Adorno e Horkheimer (1985) conceberam a racionalização da sociedade não mais como algo a ser produzido e arquitetado por alguns, mas como uma tendência imanente ao desenvolvimento da humanidade, um movimento anunciado. Essa racionalização inelutável está estreitamente associada à extinção da experiência, que castra seu potencial emancipatório e passa a subjugar as relações eminentemente humanas. Para Benjamin, a ideia de progresso triunfa com o desaparecimento da experiência, em um totalitarismo que busca a uniformização tanto quanto possível dos homens.

Entretanto, se o Ensino de Literatura não considera estes pressupostos fundamentais expostos aqui, o saber com o qual trabalha o componente curricular em questão dificilmente se desvinculará da tendência imanente de ser compreendido como trajeto lógico-formal. Da mesma forma, carece que se desvincule da ideia de mero entretenimento ou meio de socialização, para que passe a se constituir como parte integrante da faculdade de realizar experiências sensíveis. Como defende Coleridge, citado por Dewey (2010), o leitor precisa ser levado adiante não meramente – ou sobretudo – pelo impulso mecânico da curiosidade, não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade do percurso em si.

Para Benjamin (1994), o futuro inevitável da humanidade é o mundo administrado e o progresso conduzirá a uma sociedade totalmente administrada. Ainda que com marcadas influências messiânicas e do marxismo, como foi exposto anteriormente, Benjamin não milita pela revolução no sentido apocalíptico de sua apreensão. Seu otimismo prático condiz com um desapego a expectativas longínquas e abstratas. Inclusive, ao falar da obra de arte em sua reprodutibilidade técnica, ainda que a sociedade administrada seja extremamente criticada, constata-se esse apontamento de otimismo por reconhecer a função subversiva que a imagem e o cinema podem exercer, que expõem acerca do 'que fazer' com essa era 'apesar de' (DIDI-HUBERMAN, 2011).

Para tanto, ancorando a discussão aqui posta no Ensino de Literatura, cabe redimensionar a razão e torná-la estética, formativa (LAGO; VANI, 2015), não abdicar de toda forma de razão, mas intercalar junto a ela a dúvida que o texto literário provoca. Dúvida essa que sustentará a melancolia e com ela a nostalgia de quem ainda consegue se inconformar, entristecer-se. A melancolia produz um descompasso com o real, provocando a consciência crítica e o confronto de consciências, por meio da sensibilidade.

Ao concebermos que a história se constitui de uma constante releitura dos seus modelos, dos seus conceitos, dos seus papéis sociais, cada vez mais percebemos a necessidade de teorias e formulações que visem a dar conta do mundo em que vivemos. Parece, inclusive, que uma impossibilidade de "pensar" o mundo está mais e mais forte. Isso não evidencia, é claro, uma exaltação do empirismo, da observação dos fenômenos apenas por meio da experiência individual, tampouco da imersão total ao cientificismo, esquecendo a interpretação e a releitura desse mesmo mundo.

Interpretá-lo também não significa compreendê-lo em sua plenitude, antes disso, passa por reconhecer a impossibilidade de o fazermos totalmente, assim como o perspectivismo não deve ser entendido como uma atitude de desprezo ou de acomodação, mas sim como uma tentativa de inserção de vários aspectos necessários para que possamos nos incluir criticamente no produto cultural desse mesmo mundo. Um mundo plural que nos desafia a decifrá-lo, já sabendo que, ao termos essa pretensão, não seremos capazes de fazê-lo, visto que o desafio maior é aceitarmos a impossibilidade e incorporarmos essa limitação como a mais importante das aprendizagens.

A ingenuidade de uma compreensão absoluta leva a questionamentos superficiais, que retomam a discussão sobre o que fazer com o texto literário nos 50 minutos de aula semanais. Entretanto, isso não quer dizer que a relatividade que devemos ter para com essa afirmação passe pela impossibilidade de interpretar, de nos posicionarmos perante determinado texto e salientarmos alguns pontos importantes a fim de elaborarmos não o valor, mas um juízo de valor acerca dessa obra ou do que ela nos apresenta.

Diante disso, uma possível alternativa é construir e desenvolver junto ao aluno a curiosidade, a melancolia, o inconformismo, o confronto de consciências, o pensar da abertura rizomática (MORAZ; STRIEDER, 2017). Esse movimento implica no desenvolvimento da consciência crítica, objetivando recompor conceitos e teorias, se for o caso, tornando necessário que leitores literários assumam-se sujeitos responsáveis, não massificados, mas educados para a 'prática da liberdade'. À consciência crítica é basilar acionar movimentos e problematizar situações dos envolvidos, gerando possibilidades de análise e superação da visão imediata (GHIGGI; CHAVES; SILVA, 2017) e parcial do mundo, que operem contra a sociedade administrada, situação em que o diálogo exige interferência mais decisiva de alguém, garantindo a diferença e a presença das subjetividades como mediadoras da ação-reflexão do processo de leitura, em que a possibilidade da discussão acerca da construção da identidade é histórica e política.

Ainda que um tanto descolado do quadro teórico-conceitual adotado pela presente pesquisa, para pensar a função do professor de Ensino de Literatura, recorre-se a Gramsci, citado por Freire e Guimarães (1982). Gramsci, avaliando sementes que lhe haviam sido enviadas por uma cunhada, as quais cultivava na cela,

e que custavam a transformar-se em plantas, encontra-se na tentação de ajudá-las “[...] a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções do mundo e da educação: se agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca ou forçar a natureza introduzindo [...] a mão esperta do homem” (1982, p. 128) e juntamente a ela o princípio da autoridade. Dúvida que se dilui pensando o Ensino da Literatura: defender o respeito à espontaneidade do leitor é renunciar ao ato de educar, de formá-lo enquanto tal, de acordo com o plano de humanização do homem; é abandoná-lo ao autoritarismo do meio ambiente.

Para Manacorda (1992), Gramsci é um crítico que relaciona permanentemente a educação à dimensão política e à organização do trabalho que a mesma deve ter em relação à formação social. A dimensão coletiva da leitura, aqui remetendo à formação de leitores no Ensino de Literatura, impõe-se, não como ‘massificação do indivíduo’, mas enquanto forma de mobilidade de cada um a outras dimensões de leitura, o que não se obtém por mero contato com os livros ou pelo desenvolvimento espontâneo do ‘gênero humano’. Obviamente, Gramsci fala desde contextos como a Primeira Guerra Mundial e ante a iminência de novos conflitos e da própria consolidação do nazi-fascismo, condição social que colocava a população em estado de opressão e o autor em situação de luta, o que o leva à cadeia, de lá saindo *para morrer*. A revista *L’Ordine Nuovo*, fundada por Gramsci (1987), fortalece a política de defesa das teses sobre formação humana diretiva. Na cadeia (para que parasse de pensar), Gramsci reflete e escreve, o que atemoriza a força fascista no poder: o filósofo possuía autoridade, competência e ética para ler e pensar o mundo. Aliás, como aconteceu com tantos outros pensadores, que pela força foram submetidos a regimes de verdade que se impunham a qualquer tentativa de experiência de leitura diferenciada do mundo: ocorreu com Sócrates, incriminado ao propiciar à juventude condições de reflexão: por corromper os jovens e introduzir outros deuses (PLATÃO, 1985).

Nesse sentido, a dimensão política da leitura, enquanto possibilidade de experiência estética que resulta em confrontos de consciência no espaço coletivo, vai na contramão da instrução de indivíduos “[...] que se enquadram cegamente no coletivo e fazem de si mesmos meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria” (ADORNO, 1995, p. 129). Difere e resiste à sociedade administrada por resistir também à “[...] postura de tratar os outros como massa

amorfa. Uma democracia não deve apenas funcionar, mas sobretudo trabalhar o seu conceito [...]. Só é possível imaginar a verdadeira democracia como uma sociedade de emancipados” (ADORNO, 1995, p. 129).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Didi-Huberman (2011) lembra que para questões cruciais e indissociáveis da política e da ideologia não há resposta dogmática, geral ou radical. E aqui se inclui também a questão formativa. Desse modo, tornam-se possíveis e factíveis singularidades ou brilhos passageiros, ainda que fracamente luminosos, para utilizar a analogia proposta pelo autor. Considerando essas singularidades, não se pode assinalar o bem, mas ainda é possível indicar o mal e, tanto quanto possível, ter consciência dele, já dizia Horkheimer (1975). Operar para adiar um pouco esse mal é também tarefa da Literatura, tornando radical o ‘pessimismo otimista’.

É difícil aceitar que o valor de uma obra literária reside exatamente na sua inutilidade perante as estruturas e os valores consensuais. Até pode operar em sua direção, mas reside no fazer literário – e deveria estar presente ainda mais no seu processo de leitura – uma certa inadequação, uma insatisfação ou nostalgia que relembra o inconformismo humano. Ao pensarmos nessa inutilidade, pensamos também acerca da (im)possibilidade de uma formação cultural por meio da experiência estética provocada pela Literatura e do que pode ser feito a partir da confusão de uma vida renascida fora da razão, como poetizou Pasolini, citado por Didi-Huberman.

Criticando uma outra forma de existência que apagou a dúvida e considerando a pergunta de Tzvetan Todorov (2010): ‘O que pode a literatura?’, talvez seja possível responder a essa demanda por meio do ‘encontro’ e do ‘confronto’ de consciências provocadas pelo saber da experiência estética, que problematizam formas de pensamento, de conhecimento do mundo psíquico e social dos homens; ou por meio da sobrevivência dos vaga-lumes, que apontou o quão subversiva pode ser uma experiência que renasce da ‘não-razão’. Vale ainda reforçar que não é a questão terminológica que configura aqui o aspecto de maior relevância, desde que se compreenda o processo de formação enquanto estético e, por isso singular, por meio do Ensino de Literatura e por meio da imbricação inseparável que há entre esse

componente curricular e o ato de conhecer o humano, as coisas mundanas e as idiossincrasias culturais.

PRISCILA MONTEIRO CHAVES

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. (UNOESC).

GOMERCINDO GHIGGI

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Professor Titular do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

JOÃO LUIS PEREIRA OURIQUE

Doutor e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*. Campinas: Papius, 1996. Ano XVII, nº.56, p.388-411, dezembro.

_____. *Notas de literatura I*. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Editora 34, 2003.

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

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: brasiliense, 1994.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

_____. *Rua de mão única: Infância berlinense*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Nacional, 2014.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. *Sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GHIGGI, G.; CHAVES, P. M.; SILVA, R. N. A formação de leitores assumida como proposta pedagógica: das contradições às congruências. *Leitura: teoria e prática*, v.35, n. 02, p. 115-130, jan./abr. 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. *L'Ordine Nuovo*. Turim: Einaudi, 1987.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter [et al.]. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

KANT, I. *Crítica da Razão pura*. 3. ed. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

LAGO, C., VANI, A. C. A experiência estética como acontecimento formativo ético. *Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 461-484, jul./dez. 2015.

LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*. Uma leitura das teses sobre o conceito de História. São Paulo: Boitempo, 2005.

MANACORDA, M. A. *História da educação*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1992

MATOS, O. C. F. Apresentação à edição brasileira Walter Benjamin e Theodor Adorno: o estupor da facticidade à meia-noite do século. In: ADORNO, Theodor. *Correspondência 1928-1940: Theodor Adorno, Walter Benjamin*. 2 ed, São Paulo: Editora UNESP, 2012.

MORAZ, A. de A.; STRIEDER, R. Complexidade e Transdisciplinaridade: convites para a colaboração e corresponsabilidade educativa. *Roteiro*, Joaçaba, v. 42, n. 1, p. 179-200, jan./abr. 2017.

PEREIRA, M. de A. Juventude, experiência e conhecimento em Walter Benjamin: para um novo saber da educação. *Currículo sem Fronteiras*. v.9, n.2, p.242-257, jul./dez. 2009.

PLATÃO. A defesa de Sócrates. In: *Sócrates*. 3ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

_____. *Les abus de la mémoire*. Paris: Arléa, 2004.