


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CESIRA ELISA DE FÁVARI

NARRATIVAS BENJAMINIANAS: descrição e
engenhosidade como figuras pedagógicas possíveis



ARARAQUARA – S.P.
2020

CESIRA ELISA DE FÁVARI

NARRATIVAS BENJAMINIANAS: descrição e
engenhosidade como figuras pedagógicas possíveis

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira.

ARARAQUARA – S.P.
2020

F272n Fávri, Cesira Elisa de
Narrativas benjaminianas: : discríção e engenhosidade como figuras pedagógicas possíveis / Cesira Elisa de Fávri. -- Araraquara, 2020
171 f. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Paula Ramos de Oliveira

1. Educação. 2. Narrativa. 3. Rádio. 4. Podcast. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CESIRA ELISA DE FÁVARI

NARRATIVAS BENJAMINIANAS: descrição e engenhosidade como figuras pedagógicas possíveis

Tese de doutorado, apresentado ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira.

Data da defesa: 20/11/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Paula Ramos de Oliveira, Professora Doutora
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Rita Marisa Ribes Pereira, Professora Doutora
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Membro Titular: Antônio Álvaro Soares Zuin, Professor Doutor
Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

Membro Titular: Denis Domenegueti Badia, Professor Doutor
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Ediléia Pereira dos Santos, Professora Doutora
Secretaria Municipal de Educação de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu irmão Samuel, por ensinar a escuta e o acolhimento dos silêncios.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Pública, que com escassos recursos resiste e que me ensinou neste longo período de pesquisa, ensino e extensão a ficar atenta aos desmandos e ao desprotejo de fazer da escola, ruínas.

À mestra e orientadora Prof.^a Dr.^a Paula Ramos de Oliveira, que sempre recebeu minhas escrituras com olhos atentos e brilhantes. Narradora por excelência que todo Walter Benjamin gostaria de conhecer. Gratidão. Não consigo imaginar esse caminho sem você.

À sessão de pós-graduação, sempre solícita ao esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação e defesa: Rita Marisa Ribes Pereira, Antônio Álvaro Soares Zuin, Denis Domeneghetti Badia e Ediléia Pereira dos Santos pelo comprometimento, disposição de leitura e debate acerca desta narrativa/pesquisa. Obrigada.

Ao GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas de Filosofia para Crianças, a cada um dos membros, por esta longa jornada. Pelo susto ao abrir o WhatsApp e descobrir centenas de mensagens que me colocam aos risos e à reflexão.

Aos amigos/narradores do Nefi por tanta Infância: Ilha Grande para sempre será das capivaras.

À escola pública que faz de nós educadores, eternos estudantes. Aos companheiros de trabalho que sempre apoiaram a múltipla jornada de quem decide fazer da vida pesquisa e narração.

Aos meus alunos que um dia vibraram ao saber que tinha dado tudo certo na qualificação deste trabalho. Nunca esquecerei a festa que vocês fizeram.

Aos cafés e aos amigos da FCLAr: Helga, Erick e Sílvia. Vocês são incríveis!

Ao Brechó, felino companheiro das madrugadas de escrita, que me avisa a hora certa para descansar.

Aos meus pais, amor e paciência incondicionais. Ter uma filha escorpiana não é nada fácil. Gratidão.

*Quem não tem
ferramentas de pensar,
inventa.*

Manuel de Barros

RESUMO

O objeto da presente tese é a leitura da obra *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin* a partir da proposição de Rolf Tiedemann de que nela, Walter Benjamin se faz um pedagogo discreto e engenhoso. Após analisar essas narrativas pela perspectiva benjaminiana da filosofia da linguagem e por atravessamentos conceituais também em Benjamin, realizamos a tarefa de sustentar a interpretação do sujeito pedagogo nos dois contrapontos: o da discrição e o da engenhosidade. Com base nos fragmentos de *A hora das crianças* e definidas algumas imagens desses sujeitos, consideramos a pergunta: como podemos revelar pedagogos discretos e engenhosos para nosso tempo? Nosso ponto de partida é considerar que tanto um quanto outro são potenciais narradores nas definições de Benjamin, e que, portanto, faz-se necessário ampliar nossos referenciais. Atualizamos e questionamos os modos narrativos radiofônicos e através da melancolia em Benjamin, que criticou e apropriou os usos do rádio, é preciso enfrentar também nossa melancolia com a mídia podcast, defendendo, portanto, a possibilidade de narradores encontrados em áudios, vídeos e caminhadas, assim como os referenciados em livros. Se Benjamin pensou uma Berlim para crianças através de narradores que o acompanharam no desejo de contar uma história, nosso caminho também tem como resposta categorias para definir narradores de nossas horas, aproximados culturalmente e atentos com a escuta da infância. Como resultado dessa pesquisa bibliográfica e conceitual, a escrita narrativa é a nossa escolha para finalizar este estudo, tornando fontes “radiofônicas” (canções, podcasts e vídeos) não um fim, mas como meio de definir nossos narradores, estes definidos pelas seguintes categorias: cidades, narradores e ruínas. Estes textos, ao todo oito, denominados como “Nossas horas” se espelham e se constroem através dos parâmetros teórico-metodológicos que cercam o conjunto dos programas que compõem *A hora das crianças*. Esta pesquisa desperta, portanto, referenciais que não estávamos atentos para relacionar ao campo da educação. Ao cultivar a escrita como pesquisa que se inspira no formato benjaminiano, apostamos em sua constelação de categorias e conceitos como construção metodológica. Não teremos uma cidade, como assim foi Berlim ao nosso pensador, mas de certa forma temos como objetivo revelar um território narrativo diverso para a pesquisa na educação.

Palavras – chave: Narrativas radiofônicas. Narrativa escrita. Podcast. Pedagogo discreto. Pedagogo Engenhoso

ABSTRACT

The object of this thesis is the reading of *The children's hour: Walter Benjamin's radio narratives* based on Rolf Tiedemann's proposition that Walter Benjamin becomes a discreet and ingenious pedagogue. After analyzing these narratives from the Benjamin perspective of the philosophy of language and through conceptual crossing also in Benjamin, we carried out the task of sustaining the interpretation of the pedagogical subject in the two counterpoints: that of discretion and that of ingenuity. Based on the fragments of *The children's hour* and defining some images of these subjects, we consider the question: how can we reveal discreet and resourceful pedagogues for our time? Our starting point is to consider that both are potential narrators in Benjamin's definitions, and that, therefore, it is necessary to expand our references. We updated and questioned the radio narrative modes and through the melancholy in Benjamin in criticizing and appropriating the uses of the radio, we must also face our melancholy with the podcast media, defending, therefore, the possibility of narrators found in audios, videos and walks, as well as those referenced in books. If Benjamin thought of a Berlin for children through narrators who accompanied him in the desire to tell a story, our path also has the answer to elaborate categories to define narrators of our times, culturally close and attentive to listening to childhood. As a result of this bibliographic and conceptual research, narrative writing was our choice to finalize this study, making sources "radiophonic" (songs, podcasts and videos) not an end, but as a means of defining our narrators, these defined by the following categories: cities, objects and ruins. These texts, in all eight, called "Our hours" are mirrored and constructed through the theoretical and methodological parameters that surround the set of programs that make up the children's hour. This research, therefore, awakens references that we were not aware of in relation to the field of education. When cultivating writing as research that is inspired by the Benjaminian format, we bet on its constellation of categories and concepts as methodological construction. We will not have a city, as Berlin was for our thinker, but in a way we aim to reveal a diverse narrative territory for research in education.

Keywords: Radio narratives. Written narrative. Podcast. Discreet pedagogue. Ingenious Pedagogue

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Esboço do artigo “ <i>Ein deutsches Institut freier Forschung</i> ”	40
Ilustração 2	Manuscrito datilografado.....	41
Ilustração 3	Foto Infantil de Kafka.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A HORA DAS CRIANÇAS	16
1.1 As horas de Benjamin: filosofia da linguagem	22
1.2 Narrativa escrita	32
1.3 Narrativa radiofônica	47
2 PEDAGOGO DISCRETO E ENGENHOSO: sustentação de uma hipótese	58
2.1 Descrição	61
2.2 Engenhosidade	77
3 NARRATIVAS DE NOSSO TEMPO	90
3.1 Radiofônicas: atualização e questionamentos	95
3.1.1 O rádio no Brasil	100
3.1.2 Podcast e a educação	107
3.1.3 Podcast e a técnica	115
3.2 Nossas horas	121
3.2.1 Alô, alô...	125
3.2.2 Caixa de fósforos	126
3.2.3 Samba: entre cordas e arames	129
3.2.4 Territórios e alguns abraços	134
3.2.5 O menino e a arquiteta	138
3.2.6 Da varanda	144
3.2.7 Silêncio: a peça vai começar	149
3.2.8 Fim do mundo ou fim de texto?	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	164

INTRODUÇÃO

Se o método filosófico de escrita pode ser o exercício de desmembramento das palavras naquilo que tem como potencialidade de análise para voltarmos a elas com outro olhar, aspecto trabalhado na obra *Os métodos em Filosofia* (2010) de Jacqueline Russ, duas palavras se fazem suficientes para tensionar pensamentos do presente trabalho. “Engenhoso” e “discreto” serão os termos que irão relacionar o papel do pedagogo em lugares e horas que não seriam de seu campo habitual. A pedagogia enquanto saber se relaciona com aspectos sociais, políticos e culturais e é exigente naquilo que podemos nos empenhar na sua reescrita.

A elaboração do projeto inicial do doutorado¹ tinha como pontos de debate fragmentos textuais onde Benjamin apontava traços de censura nas ações do pedagogo. Este referenciado como inventor forçoso de brinquedos e situações destinadas às crianças: “Desde o Iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos. Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificadas.” (BENJAMIN, 2012a, p. 256).

Complementando o tom de censura que seria a marca do adulto, como considerado no ensaio “Livros infantis antigos e esquecidos” (2012a), durante o processo de revisão das leituras em Benjamin, nos deparamos com uma nota à edição alemã para *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin* (2015) que definiria esta obra nosso objeto central e que colocaria mais uma vez em tensão o papel do pedagogo. Nela, Rolf Tiedemann (2015, p.7), editor de Adorno e de materiais póstumos de Benjamin em janeiro de 1985, escreveu: “Estas palavras radiofônicas para crianças dão uma nova dimensão à fisionomia do escritor que é Benjamin, revelando um pedagogo tão discreto quanto engenhoso.”

A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin (2015) - tradução no Brasil por Aldo Medeiros - reúne textos que entre os anos de 1927 e 1932 foram escritos por Walter Benjamin como palestras radiofônicas. Parte de um conjunto de 86 programas, com a maioria narrada por ele mesmo. Transmitidas em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt, as temáticas propostas para atingir o público alemão daquele período, inclusive infante/juvenil, foram apresentadas em diferentes formatos que vão de conferências a resenhas de livros. De modo coerente aos ensaios que tratam a respeito da infância, incluiu a criança ao papel de

¹ Intitulado inicialmente como *Autoridade docente na Educação Infantil: entre o "olhar paternal" e a "voz radiofônica" em Walter Benjamin*, inscrito no programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciência e Letras da Unesp de Araraquara - FCLAR, início no ano de 2016.

ouvinte e de sujeito histórico em acontecimentos de seu interesse nas áreas da técnica, cultura e memória.

Tiedemann (2015) ao acrescentar características à complexa figura do escritor, as proposições “Engenhoso” e “Discreto” soariam como termos que teriam o papel de redimir a ocupação daquele lugar do adulto com “preocupações estéreis.” (BENJAMIN, 2012a). O que guardaria de potencialidade este fragmento que aparentemente coloca Benjamin em uma posição um tanto contraditória, mesmo integrando a criança às suas narrativas? A perspectiva que tinha sobre a linguagem e o interesse pela arte de contar uma boa história fornecem pistas por onde começaríamos fundamentar teoricamente nossos estudos e definindo, não uma inversão de planos, mas colocando os papéis de escritor/pedagogo lado a lado.

A hora das crianças (2015) instigava a leitura como se fôssemos ouvintes de sua escrita, quando foi possível perceber, então, que nessa forma de escuta residiria a elaboração de uma metodologia própria, consistindo na tarefa de fragmentar as horas de Benjamin em três atos: debate teórico acerca da linguagem, com atenção às aproximações e distanciamentos entre narrativa escrita e narrativa radiofônica; a sustentação do pedagogo discreto e engenhoso na aproximação com modelos pedagógicos, restando ao terceiro e último ato, a defesa dos possíveis modos discretos e engenhosos de nosso tempo, não como afirmação do “ser pedagogo”, mas para nos colocarmos em exercício de reescrita da pedagogia enquanto saber que considera as tensões entre técnica e criação.

Considerando que esses três processos é uma forma de substituir o nosso não domínio da escuta daqueles que foram seus ouvintes, para a primeira etapa tendo como elementos a escrita e a palavra radiofônica, propomos a apresentação de *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin* (2015) pelos autores que nos apresentaram e a ampliaram de forma interpretativa e conceitual. Nessa familiarização com trabalhos existentes, antecede a necessidade de compreender e definir uma estrutura das temáticas que compõem as 29 apresentações, ou os 29 textos disponíveis, elencados, portanto, em três categorias: cidade, ruínas e narradores. Como poderemos ver, esses elementos que seriam restritos à compreensão da estrutura do sumário e do repertório do autor, irão garantir posteriormente à metodologia de nosso trabalho a criação de nossos próprios textos na busca dos narradores de nosso tempo.

Partindo da filosofia da linguagem, alguns conceitos irão contribuir no entendimento do quanto sua escrita se fez entre limites da filosofia e literatura, entre os quais estão “Alegoria” e “Melancolia”. Na sistematização da ideia de que linguagem não é apenas informação são importantes os pensamentos em torno do ensaio como gênero de escrita, da

mesma forma como seu “Sistema de signos” que compõe o seguinte cenário: linhas narrativas desviantes, fragmentadas e novamente retomada como num tecido por tramas.

Ainda para esta primeira etapa, o ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (2012b) esclarecerá como podemos visualizar na narrativa escrita o apreço pelos contadores de histórias, mas também a presença de elementos do narrador como estrutura para a escrita dessas peças. Não menos importante, a relação entre Benjamin e a rádio e talvez o que possa justificar o fato de ser nomeado como pedagogo discreto, sua constante crítica e reformulação a respeito da técnica, nos apoiando para isso no ensaio “A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica” (2017).

Haveria ainda uma outra possibilidade para interpretar sua “discrição”. Tínhamos assegurado Walter Benjamin como aquele que criticou o pedagogo e que no momento de se dirigir às crianças parecia não pretender ocupar o lugar de um professor. Das imagens de crítica, a base dessa construção foi acompanhada por imagens/lembranças do aluno, como o relato da criança que chega atrasada na sala de aula na versão encontrada em *Rua de mão única* (1984a):

Inaudivelmente ela coloca a mão sobre a maçaneta. O sol embebe o local onde ela está. Então ela injuria o dia verde e abre. Ouve a voz professoral matraquear como uma roda de moinho; está diante da engrenagem do moinho. A voz matraqueante mantém sua cadência, mas agora os serventes deitam tudo abaixo e sobre a recém-chegada; dez, vinte pesadas sacas voam sobre ela, e ela tem de carregá-las até o banco. Em sua mantilha, cada fio está empoeirado de branco. Como uma pobre alma à meia-noite, ela faz ruído a cada passo, e ninguém a vê. Se então se senta em seu lugar, ocupa-se mansamente até o toque do sino. Mas não há nenhuma bênção nisso. (BENJAMIN, 1984a, p. 37-38).

E é dessa forma que daremos continuidade à segunda etapa de nosso estudo, na sustentação da hipótese do sujeito pedagogo discreto, aqui tensionado pela memória do ser aluno. Das censuras que partiam dos adultos, as imagens dos objetos que o cercaram parecem transmutar o pesar da criança. Não apenas sua relação com o mundo dos objetos, mas com relação ao que Benjamin escolheu fazer pela lembrança: escrever. E quando não eram suas lembranças, em “A hora das crianças” se apoiou na lembrança de outros sujeitos de seu tempo. E mais uma vez ele parece ser aluno dos narradores que escolhe.

Anteriormente à hipótese de Tiedemann (2015), no projeto, o pedagogo poderia ser analisado apenas como aquele que censurava o aluno. Superando a intenção de pesquisar somente essas referências de crítica, na tese afirmamos outras possibilidades que compõem o que pode ser considerado para nós como conceito de engenhosidade. Desde a metodologia de

escrita ao cuidado de si pela experiência, o diferencial estaria na superação dos processos que envolvem suas próprias “engenhosidades” para revelar outros “Pedagogos engenhosos”, ou seja, conceder a diferentes figuras o lugar de narrador seria uma questão ética.

Teríamos, portanto, um sujeito de fronteira e podemos reforçar a hipótese que a discricção e engenhosidade tem potencial naquele que se faz ainda hoje por territórios díspares: do educador que precisa construir um território seguro e reconhecido, como à imagem consagrada do escritor em Benjamin, ao mesmo tempo em que se lança como pedagogo num lugar e espaço fora de seu domínio e segurança, quando a tecnologia irrompe muito mais por descaminhos. Ou quando precisamos reconhecer que nosso repertório na educação se faz também com diferentes figuras e diferentes vozes narradoras.

Antes de afirmar pedagogos/educadores outros, é preciso perceber o longo caminho de aperfeiçoamento de nossa escuta. Para, então, manifestar a pedagogia em uma rede de pensamento como a de Benjamin. Atravessando sua narrativa escrita e fazendo disso um caminho de questionamentos de como ser ouvinte, mais uma vez nos colocando em movimento. Das personagens nas quais ele se apoiou para afirmar uma aprendizagem que acontece nas ruas, nas feiras, pela linguagem, brincadeiras e hábitos, teríamos também como reconhecer nossos próprios narradores.

Feirantes berlinenses, livreiros, carrinhos de livros e vendedores de rua que não são nossas referências culturais, no entanto, estão entrelaçados às ordens de pensamento e conceitos que Benjamin criou. Da diversidade dessas imagens e relatos que Benjamin acreditava como importantes, consideramos como elementos para pensar uma engenhosidade para nosso tempo. Desta maneira, na terceira seção, sem delimitar um mundo das crianças, buscaremos outros possíveis pedagogos discretos e engenhosos que as expressem como integrantes. Defendendo a elaboração de um método de escuta de nossas horas que integre crítica e criação, elegeremos dentre as possibilidades levantadas na segunda sessão, o pedagogo discreto como aquele que está em constante crítica e em reformulação a respeito da técnica e o engenhoso naquele que concede a diferentes figuras o lugar de se contar uma história.

Nesse caminho, a nossa discricção residirá na atualização das narrativas radiofônicas transitadas da influência do rádio para outras plataformas, destacando entre diferentes formatos o *podcast*. Pensado desde o início como recurso didático, a potencialidade de concentrar arquivos em pouca memória e de atender ao mercado recoloca mais uma vez a necessidade de afirmar Benjamin e sua crítica à técnica como pensamento atual. Entre os usos deste recurso, da forma como os programas radiofônicos representaram ao nosso pensador,

justificamos no debate desta mídia radiofônica um modo para não sermos atravessados pela corrente de informações que fazem da linguagem um fator de empobrecimento de nossas experiências.

E da mesma forma como alimentou suas análises críticas, o desejo de contar uma história resultará no reconhecimento de *A hora das crianças* o modelo teórico e para além dele, as cidades, as ruínas e os narradores continuam a pronunciar com as crianças um mundo não segregado ao interesse delas. E é nessa escuta que poderemos revelar pedagogos discretos e engenhosos.

Ainda na terceira seção, representando o grupo de “Narradores” teremos o personagem Lucas Silva e Silva do programa infantil “Mundo da lua”, Emicida em podcast sobre seu álbum “AmarElo” (2020) e referências na formação de Tom Zé (2019) para o álbum musical “Estudando o Samba”. Considerando o grupo “Cidade” em maior número, da mesma forma como em Benjamin, apresentaremos Eduardo Galeano (2017) e o território como afeto; Tim Tim (2014) e Lina Bo Bardi revisando o que entendemos por arquitetura; Djanira Silva e o que vemos pelas varandas e para finalizar Tatiana Belinky (2003) e sua permanência em uma infância imigrante. Krenak (2019) e o fim do mundo será o único a tratar sobre as ruínas. Concebendo como aquele que reconhece a nossa incapacidade de desapego pelo progresso, Krenak é representante de um grupo que há mais de 500 anos convive e enfrenta a ruína.

Referenciar cada um deles será defender nas possibilidades de metáforas e imagens o que nos cabe para transbordar, assim como Benjamin considerou o que estava à margem do seu caminhar pela cidade. Compreendemos nossas escolhas nas relações encontradas com conceitos de Walter Benjamin, sendo nossos textos escritos e não narrados uma forma de encontro, uma amizade. Que para ser um narrador é preciso primeiro tecer-se escritor/ouvinte.

Justificamos a escolha em Benjamin como o pensador que converge sobre tudo aquilo que nos desconforta na nossa incapacidade de sermos professores e contemporâneos de nosso tempo. Seu esforço de compreensão da modernidade o fez não apenas como um homem de seu tempo, mas como aquele que oferece meios para pensar outros períodos e contextos culturais. Apesar de não ter tido a intenção de tratar a educação como objeto central, entre uma temática e outra quando há a aproximação para se pensar a infância, o debate sobre educação é possível.

É necessário retornar, então, ao trecho: “Estas palavras radiofônicas para crianças dão uma nova dimensão à fisionomia do escritor que é Benjamin, revelando um pedagogo tão discreto quanto engenhoso.” (TIEDEMANN, 2015, p.7). Partindo, então, dessas duas categorias retornamos à pergunta: como poderíamos revelar nossas próprias narrativas? Em

outras palavras, como podemos revelar pedagogos discretos e engenhosos no lugar e tempo que habitamos tendo Walter Benjamin como fundamentação teórica?

1 A HORA DAS CRIANÇAS

A Hora das crianças (2015) tem na cidade de Berlim o tema para maioria de sua programação, sendo revista em diversos setores que uma cidade grande pode comportar. Mas ela não está sozinha. Benjamin sempre acabou por pedir auxílio de seus personagens ilustres, já adultos em seus feitos e justificáveis nos modos de ser durante a infância. É como procede, por exemplo, com a referência da autobiografia de um escritor pouco conhecido, conforme sua indicação:

Vou lhes contar sobre a infância de um garoto de Berlim, que foi criança há mais ou menos 120 anos atrás, sobre como ele via Berlim, que tipo de brincadeiras e travessuras havia naquela época. Mas no meio disso tudo irei acrescentando e contando coisas que nada têm a ver com esse tema, mas que se destacam na história da infância de Ludwig Rellstab de forma tão vivaz. (BENJAMIN, 2015, p. 47).

Entre os 29 textos, títulos como “As fraudes em filatelia”, “Histórias reais sobre cães” e “O teatro de marionetes em Berlim” chamam a atenção pela diversidade temática, nos quais não foram organizados em livro pelo autor desde a primeira versão em alemão. Como consta em *Radio Benjamin* (2014) edição publicada em língua inglesa, todos os 29 textos são apresentados na mesma sequência da edição brasileira, com o diferencial de três outras sessões contendo ensaios acerca do rádio. Ao que antecede nossa forma de interpretar os componentes do sumário, a autora menciona que os textos, como seguido pelo esquema da edição alemã *Gesammelte Schriften*², apresentam ordem e estrutura:

[...] a ordem das transmissões é aproximadamente cronológica, com outros agrupamentos em três preocupações benjaminianas abrangentes: histórias relacionadas a Berlim; histórias sobre trapagens e fraudes; histórias sobre catástrofes; e finalmente "True Dog Stories" e “A Crazy Mixed-Up Day”, que não se enquadra nas categorias anteriores. (ROSENTHAL, 2014, n.p., tradução nossa).

Ainda sem esta indicação no início da pesquisa sobre a ordem cronológica, nossa tarefa foi propor um agrupamento, primeiramente por aspectos culturais de Berlim que carregam em seus títulos o nome da capital, compondo os sete primeiros ensaios. Berlim não foi a única cidade retratada, há diferentes lugares listados em títulos e que compõem os textos, sendo o caso de Paris e outras cidades da Alemanha. Ainda assim, poderíamos pensar que a

² *Gesammelte Schriften*, 7 vols., with supplements, eds. Rolf Tiedemann, Hermann Schweppenhäuser et al. (Frankfurt: Suhrkamp, 1972–1989).

cidade é uma categoria que poderia cercar um conjunto dos textos, devido à dedicação que Benjamin se colocava as distinções das cidades por onde passava e que reflete em alguns de seus ensaios.

Uma segunda temática é o interesse por tratar sobre desastres naturais. A ruína, no entanto, não seria um acaso da natureza, seria parte do processo histórico e que compõe o que entende por conceito de história. As ruínas compõem sua famosa metáfora, que se segue:

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece prepara-se para se afastar de qualquer coisa que olha fixamente. Tem os olhos esbugalhados, a boca escancarada e as asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado. A cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído. Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval. (BENJAMIN, 2012c, p. 14).

“A destruição de Herculano e Pompeia”; “O terremoto de Lisboa”; “O incêndio do teatro de Cantão”; “O desastre ferroviário da ponte do Rio Tay” e “A enchente do rio Mississipi em 1927”, são alguns desses exemplos apresentados em sua programação no rádio. A História que habilmente é referenciada à ideia de progresso é questionada quando a técnica é exposta por Benjamin em seus deslizos e o ser humano como aquele capaz de reconquistar sua própria humanidade:

[...] pode-se dizer que as transformações mais significativas do globo terrestre ao longo do século passado estão ligadas à estrada de ferro. É sobre um desastre ferroviário que vou contar hoje a vocês. Não pelo prazer de contar coisas terríveis, mas porque desejo entrar na história da técnica, especialmente na história da construção metálica. Vamos falar de uma ponte. Uma ponte que desaba. Certamente foi uma tragédia enorme para as 200 pessoas que ali perderam a vida, para seus familiares e tantos outros. Mas quero descrever esta fatalidade para vocês como um incidente de percurso numa luta muito maior, uma luta na qual os homens saíram vitoriosos e continuariam saindo vitoriosos, caso eles não insistissem em aniquilar o seu próprio trabalho. (BENJAMIN, 2015, p. 251-252).

As ruínas ainda poderiam compor o interesse do pensador aos objetos do mundo, tendo o brinquedo como representante de como a criança foi incluída ao mercado. Na contramão, “quinquilharia” garantiria o acesso às brincadeiras, entre as quais tecidos e madeira são considerados materiais de um “microcosmo” (BENJAMIN, 2012d, p. 265): “[...]”

ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude”. Em *A hora das crianças* (2015) poderíamos destacar “Passeio pelos brinquedos de Berlim I e II”, onde revisita o brinquedo como história e como caminho para questionar o lugar que a criança ocupa na sociedade:

Eu disse a mim mesmo: os adultos podem escutar no rádio todo o tipo de programa que interesse a eles com informações especializadas, apesar de, ou exatamente porque eles já entendem do assunto tratado, no mínimo tanto quanto o locutor do programa. E por que não se pode fazer esses programas especializados para crianças também? (BENJAMIN, 2015, p. 61)

Correspondendo aos personagens e lugares que estavam à margem da sociedade ao lado de grandes nomes da literatura e outras linguagens artísticas, sugerimos cada um deles como “narradores”: bruxas, bandoleiros, ciganos, Caspar Hauser, Doutor Fausto e Cagliostro. Todos eles nas programações parecem contar a história ao uso por Benjamin de diálogos constantes dentro da narrativa e na forma como se deixava tornar próximo, como quando apresenta a fala de um deles: “Com a palavra aqui então, o nosso homem do engomador universal.” (BENJAMIN, 2015, p. 26).

A cidade, as ruínas e os narradores são, deste modo, para nós categorias inicialmente pensadas para ordenar nossa leitura, mas que com seus textos teóricos, entrelaçaram em conceitos para se fazer como elementos fundamentais de nossa pesquisa. Adiante, elas irão compor a fundamentação da escolha de nossos narradores e no decorrer de toda a tese, sem precisar indicar ao leitor, estarão presentes e entrelaçadas aos principais conceitos benjaminianos.

Estudar Benjamin é, então, como vivenciar caminhos desde Moscou à Paris, que em *A hora das crianças* (2015) não parece se fazer diferente. Retrata vivências, andanças e repertórios culturais, com o diferencial de um caminho que a própria obra seguiu para sobreviver quando seu autor já havia partido em um contexto de guerra, fuga e morte:

Essa coleção de textos foi deixada por Walter Benjamin em sua residência, em Paris, e confiscada mais tarde pela Gestapo. Tais escritos, que escaparam de ser incendiados em 1945 por um fortuito ato de sabotagem, foram enviados para a Rússia em meio a outros documentos, sendo levados em 1960 para a Alemanha, onde se encontram até hoje. Dezenove desses relatos foram reunidos e publicados em 1985, sob o título de *Aufklärung für Kinder*. (PEREIRA, 2009, p. 260).

Afinal, um caminho que se fez coerente com suas temáticas tratadas. Nesses textos há tanto de bandoleiros, ciganos, aventuras e tesouros da infância que certas palavras parecem ganhar pernas. Mal sabiam Benjamin e seus jovens ouvintes que a aventura seria longa e se faz até hoje.

A nossa se iniciou ao escolher o texto de Rita Marisa Ribes Pereira como apresentação de nosso objeto de estudo. Com o artigo “A Hora das Crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin” (2009), que teve como base a tradução hispânica *El Berlin Demônico*³, fizemos nossa leitura marcada pelo interesse da autora por revelar aspectos nessa atividade do rádio acerca dos temas selecionados por Benjamin.

São questionados os modos de “interlocução” e as inovações deste meio, todos conectados à perspectiva da infância como um tema central em Benjamin, “seja para destacar a peculiaridade da ação e do pensamento das crianças; seja como alegoria para tratar daquilo que no homem permanece inacabado, inconcluso.” (PEREIRA, 2009, p. 260).

Esta leitura foi também o primeiro direcionamento à distinção entre as narrativas radiofônica e escrita, denominada pela autora como “cuidado metodológico”. Ao que seria o som, “elemento constitutivo” para se fazer análises sobre um objeto que se apresenta como radiofônico, Pereira (2009, p. 260) destaca a peculiaridade desse estudo:

[...] apreciar tais narrativas a partir do registro escrito que lhes serviu de base, garante aproximação, mas guarda, também, um certo distanciamento, haja vista que, como bem pondera o narrador em questão, cada meio cria suas leis próprias de essência e de forma – e o que temos em mãos são, de fato, escritos.

Entre aproximações e distanciamentos, percebemos que nessas duas formas de entender o mesmo objeto de estudo, poderíamos acolhê-las como estruturas para compor nossa tese, primeiro como análise de *A hora* (2015) depois como procura de nossas próprias horas, como logo será possível notar. Dessa primeira impressão em Pereira (2009), portanto, foi possível rever que o que considerávamos como peculiaridade, nesse texto se transformou em tempo pensando, na confluência sempre entre busca e manutenção da memória daqueles que sabem contar uma bela história.

Prosseguindo em Hagen (2006), consideramos o texto *On the minute – Benjamin’s silente work for the German Radio*⁴ como passo esclarecedor sobre o conjunto das narrativas

³ BENJAMIN, Walter. *El Berlim demonico – relatos radiofônicos*. Barcelona: Içaria, 1987.

⁴ “No Minuto: o trabalho silencioso de Benjamin pela Rádio Alemã” (tradução nossa)

radiofônicas, do qual *A hora das crianças* (2015) faz parte. No artigo são fornecidos mais detalhes, como a elaboração da estrutura dessas apresentações em categorias.

Aqui sabemos que o primeiro programa de rádio de Benjamin foi no dia 23 de março de 1927 com o título “Jovens escritores russos” - apresentação esta que era para complementar um relatório exclusivo escrito por Bernhard Reich acerca das relações sociais e artísticas de Moscou. Benjamin havia acabado de chegar de viagem do mesmo destino e nessa programação tratou sobre a cena literária soviética. (HAGEN, 2006).

Hagen nos apresenta em números a evolução de seu trabalho que no ano de 1930 chegou a 37 programas. Mais que um “trabalhador casual” este autor afirma Benjamin como um “profissional”: “Todos os scripts nos dariam um livro de dois volumes com mais de mil páginas impressas. Assim, vou separar o seu trabalho em categorias específicas para apenas dar uma indicação de algumas das inovações.” (HAGEN, 2006, p. 7, tradução nossa).

As categorias são as seguintes: resenha de livros, palestras em “formato comum”, conversas “nunca realizadas ao vivo”, “Programa dos jovens” e a quinta definida como conceito de “modelo de audição” (*Hörmodelle*). Esta última criada juntamente com Ernst Schoen era algo aproximado a “[...] uma dramatização quase teatral.” (HAGEN, 2006, p. 14, tradução nossa). Especificamente a de nosso interesse, a categoria IV “[...] contém as inovações mais importantes que Benjamin fez para o rádio, o chamado *Jugendstunde*, que é o Programa dos Jovens. Este formato começou em Berlim no outono de 1929. (HAGEN, 2006, p. 10, tradução nossa).

A inovação, por fim, de todas essas categorias consistia basicamente na forma de se colocar ao ouvinte, com atenção de como o outro o receberia. Tratava a si mesmo pela primeira pessoa do singular e aos seus ouvintes por “você”, “[...] sugerindo que ele e seus ouvintes são uma comunhão para o tempo dado de ouvir. Benjamin não teria sido o homem que ele era, se ele teoricamente não tivesse refletido sobre o que estava fazendo.” (HAGEN, 2006, p. 11, tradução nossa).

A Hora das crianças (2015) poderia ser interpretada, nesse cenário, pela habilidade do narrador que aparenta ser um único sujeito, o berlinense ouvinte da cidade. Benjamin para narrar Berlim parece tê-la habitado. Que para além da cidade conhece seus habitantes na complexidade de seus modos, como no trecho a seguir:

Bom, hoje quero conversar com vocês sobre o jeito de falar dos berlinenses; o famoso bico enorme é a primeira coisa na qual se pensa, quando se fala de Berlim. Na casa de um berlinense tudo é diferente, tudo é melhor e feito de um jeito mais esperto, pelo menos é o que se diz na Alemanha. Na verdade,

é até bom quando se tem a capital de um país da qual se pode falar mal. (BENJAMIN, 2015, p. 9).

No entanto, no decorrer da obra, e justamente sendo um bom ouvinte, ele se desdobra em personagens, esses com tantas histórias para contar. Do berlinense para feirantes, marionetes, meninos, bruxas, bandoleiros, ciganos, assim como outras cidades para além de Berlim.

Dessa forma, estamos atentos à hipótese levantada por Gagnebin (2004, p. 74-75) no texto “A criança no limiar do labirinto”, onde:

[...] Benjamin nos propõe uma concepção do sujeito que, seguindo a herança de Proust e de Freud, não o restringe à afirmação da consciência de si, mas o abre às dimensões involuntárias, diria Proust, inconscientes, diria Freud, da vida psíquica, em particular da vida da lembrança e, inseparavelmente, da vida do esquecimento. Esta abertura, eis minha segunda hipótese, consiste igualmente numa ampliação da dimensão social do sujeito que, renunciando à clausura tranquilizante, mas também à sufocação da particularidade individual, é atravessado pelas ondas de desejo, de revoltas, de desesperos coletivos. Esta ampliação ao mesmo tempo política e filosófico-psicológica do conceito de sujeito me parece essencial para uma reflexão que tente pensar a nossa prática histórica, isto é, como contamos a nossa história e como agimos nela. Uma reflexão que deveria conseguir evitar tanto as armadilhas de um individualismo triunfante [...], quanto as ilusões de uma consciência soberana que pretende obedecer somente às regras da competência linguística.

Há a sistematização e o cuidado com a competência linguística, mas também a concepção de sujeito que reconhece o isolamento da modernidade. Seu diferencial parece ser a postura de enfrentamento dentro de um movimento histórico para se fazer, como vozes possíveis dentre a voz de um tempo que parece querer nos esmagar.

Do referido “desespero coletivo” (GAGNEBIN, 2004) que nos parece ser permanente, demarcado pela frieza, Benjamin escrevendo acerca de bruxas, ciganos e feirantes oferece um caminho de ampliação dos seres com a “dimensão social”. Para cada experiência pode ser possível ver relações entre essas figuras narradas em “A hora”. Afinal, entre desesperos coletivos passados e atuais, parece haver mudanças apenas de configurações técnicas e terminológicas.

Dos sujeitos que são atravessados permanece a situação do estar à margem. A chave, então, para atravessar esta obra se faz na atenção aos sujeitos, mas também aos elementos principais que conseguimos destacar quando se trata da competência linguística. É nesse sentido que pretendemos continuar nossa leitura de *A hora das crianças*, contemplando

respectivamente o debate teórico com a distinção metodológica apontada por Pereira (2009) entre “aproximações e distanciamento”; narrativa radiofônica e narrativa escrita.

1.1 As horas de Benjamin: filosofia da linguagem

Seguimos, então, com a fundamentação filosófica em Benjamin que pode colocar as narrativas radiofônicas não como texto menor ou maior, referente aos ensaios mais conhecidos, mas como aquelas que apresentam um roteiro coerente entre seus conceitos e procedimentos metodológicos, entre os quais se destacam sua proposição para a filosofia da linguagem.

Na relação epistemológica que compreende arte, filosofia, teologia e história, de acordo com Franco (2009, p.194-195), da escola neokantiana na qual foi formado intelectualmente, Benjamin reconhece a relação conhecimento/experiência, mas que são muitos os elementos dos quais afirma ser preciso criticar e superar, como a representação do tempo pelo traçar de uma linha reta quando se faz a análise lógica da linguagem.

Para além de uma análise cartesiana, sua proposição da linguagem como teoria chama a atenção pelo lado místico em seu contexto de formação familiar religiosa judaica. Desses elementos que muitas vezes abrem caminhos interpretativos diferenciados e de afastamento do materialismo histórico, seguimos com o que dialoga com nosso problema: a crítica de Benjamin à concepção burguesa da linguagem como simples instrumento de informação. Conforme destacou em “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”: “se a arte da narrativa hoje é rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIN, 2012b, p. 203).

Enquanto para Kant a análise da linguagem é lógica, Benjamin considera que ela não pode ser apenas um instrumento para elaboração de dados (FRANCO, 2009). Ela é essencialmente expressão e o caminho para enfrentar o empobrecimento da experiência humana. Dessa forma, *A hora das crianças* seria o caso da permanência em temas que cercam a fotografia, o livro e os brinquedos como pontos de tensão além de dados quantitativos. Trazer a imagem de objetos materiais como armário ou gravata para além da descrição é colocá-los pela primeira vez em um lugar não antes ocupado: em diálogo com obras literárias ou passagens históricas. São tantos os objetos de estudo de Benjamin:

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

Como destaca Gagnebin (2007, p. 84), Benjamin está no “território fronteiro” entre literatura e filosofia e “[...] pode ser caracterizado pela sua incrível capacidade de estilos e escritas diferentes”. Da disposição interpretativa pela literatura haveria diversos elementos para compor nossa leitura das narrativas, afinal encontramos nelas outros tantos autores e livros que compõe o cenário cultural de Berlim. No entanto, não há como separar isso em Benjamin. A linguagem como uma teoria é o exercício de acompanhar sua transformação em cada texto, principalmente no campo das ideias, do fenômeno e do conceito:

Trata-se de uma filosofia da linguagem considerada como um sistema de signos que se constitui com o fio descontínuo da expressão. Fios únicos se emaranham em laçadas que se separam e conectam ideias, tecendo as diversas dimensões que expressam a existência humana. (FRANCO, 2009, p. 195).

Essa relação do conectar e tecer ideias vem de aspectos de sua filosofia baseados em estudos da teoria do conhecimento, como encontrada em *Origem do Drama Barroco Alemão* (1984b) na qual se elabora “uma singular Teoria das Ideias.” (FRANCO, 2015, p. 37). Nela enquanto a verdade se dá pela linguagem como meio, as ideias despontam como um campo em pelo menos três sentidos metafóricos: constelações, configuração e mosaico. Três sentidos para entendermos o que seria a concepção por “ideia” e que “[...] expressam a tentativa de Benjamin de descrever o copertencimento de elementos, sem que cada um perca a sua particularidade.” (MACHADO, 2004, p. 65).

Referente ao exemplo metafórico do “mosaico”, seria possível observar “o objeto como que por meio de um microscópio, que traz a luz, mediante diferentes ampliações, variadas camadas e partes possivelmente desconhecidas deste.” (MACHADO, 2004, p. 51). Forma aproximada de como analisamos as narrativas radiofônicas: estruturas diversas do sujeito narrador no interior do texto e o sentido de “ideia” nas possibilidades de outros planos para o mecanismo de como contar uma história.

A especificidade de não estar isolado seria justamente a nossa necessidade das diferentes camadas de leitura e análise:

Deste trabalho atento e paciente resulta, portanto, fragmentos de pensamento (*Denkbruchstücke*) dos mais diferentes tipos, entre os quais dificilmente encontra-se uma relação lógico-matemática ou casual. Isso não significa, porém, que uma totalidade não se forme, mas a totalidade deve ser pensada como um mosaico, no qual elementos isolados e desiguais podem tomar parte. (MACHADO, 2004, p. 51-52).

A proposição dessa “Doutrina das Ideias”, fazendo referência em Platão, no entanto, distancia-se dele em vários pontos, principalmente acerca da separação entre o mundo sensível e inteligível (MACHADO, 2004). Nada difícil de imaginar para quem recoloca a relação entre ideia, fenômeno e conceitos para pensar aspectos estéticos: “Sem dúvida, Benjamin recorre a uma distinção entre o mundo sensível e mundo inteligível, mas com a existência de uma abertura e uma interdependência entre ambos que supera a separação.” (MACHADO, 2004, p. 59).

Nesse sentido, o de entrelaçamento entre sensível e inteligível, ter uma ideia permitiria um tempo de passagem pelas diferentes camadas. Ao que pareceria apenas como desvio, este tempo do descaminho, se faria, então, como rotas para a verdade. E é assim que percebemos na escrita de Benjamin, uma via para afirmar a narrativa não como informação, mesmo sem o auxílio quantitativo de dados.

E como seria uma ideia prática acerca da escrita desviante deste pensador? No capítulo “A Berlim demoníaca”, ele aponta: “Por que escrevem os escritores?”:

Por mil razões. Porque se divertem ao criar algo; ou porque estas criações e imagens tomam conta deles de tal modo, que eles só encontram paz depois de colocá-las no papel; ou porque eles andam às voltas com questões e dúvidas para as quais só encontram respostas no destino dos seus personagens, ou simplesmente porque aprenderam a escrever; ou, o que acontece muito frequentemente, porque não sabem fazer absolutamente nada. (BENJAMIN, 2015, p. 40).

Talvez seja este um dos trechos que Benjamin pode ter definido acerca de sua trajetória enquanto narrador e que nos faz tanto sentido a respeito do que entendia por linguagem. Não podemos afirmar que *A hora das crianças* (2015) é uma escrita que se aprofunda. Parece mais que são palavras que voltam à primeira lembrança, simplificadas e diretas nelas mesmas, para mais uma vez dar um outro sentido. Não somos nós que retornamos aos textos de Benjamin. Antes de abrir as páginas que um dia foram visitadas, alguns trechos tiveram tempo de se refazer nos desdobramentos da memória. Essa é a sua potencialidade.

Se a interpretação e a leitura são refeitas na memória, a linguagem se desenvolveria na aceitação deste movimento. Temos o exemplo da imagem de Benjamin criança que chega atrasado na sala de aula. Ou a lembrança do que pode significar o atraso e a punição para qualquer outra criança em idade escolar:

O relógio do pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava ‘atrasado’. No corredor penetravam murmúrios de consultas secretas vindos das portas das salas de aula que eu roçava ao passar. Atrás delas, professores e alunos eram camaradas. Ou então tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse aguardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava. Foi assim que violei meu dia que mal começara, e entrei. Ninguém parecia me conhecer. Tal como o diabo se apodera da sombra de Peter Schlemihl, também o professor retivera meu nome desde o início da lição. Não deveria mais ser chamado. Quietamente, ocupei-me até o toque da sineta. Mas foi tudo em vão. (BENJAMIN, 1994a, p. 84).

Rua de Mão única (1984a) guarda essa disposição pela memória acrescentado pelo o que Konder (1999, p. 48) define como, o livro de “[...] expressão mais eloquente das múltiplas disposições de Benjamin”. *A Hora das Crianças* (2015) também marca a impressão de que a releitura não esgota os sentidos de sua escrita, devido à proximidade da memória à serviço da comunicação oral. Como ressaltam Briggs e Burke (2016, p. 18-19):

[...] assim como em outras culturas orais, canções e histórias tinham forma muito mais fluida do que fixa, e a criação era coletiva, no sentido de que cantores e contadores de histórias continuamente adotavam e adaptavam temas e frases uns dos outros. Os acadêmicos fazem o mesmo hoje em dia, embora o plágio seja censurado e nossas concepções de propriedade intelectual exijam que as fontes de empréstimo sejam indicadas, ao menos em nota de rodapé.

Além de reescrever acontecimentos biográficos, a critério de como a memória pode ser falha e por isso mesmo recriada, é constante em *A hora das crianças* (2015) a inclusão de longos diálogos. Queremos dar destaque a este recurso pelo fato de que, para além da possibilidade de ter feito diferentes vozes, sua escrita já fazia essa distinção para se aproximar da oralidade, ao exemplo dos xingamentos que representavam o ambiente das feiras em Berlim:

Glassbrenner descreveu em uma de suas melhores cenas uma destas feirantes usando seu mundialmente famoso linguajar berlinense e falando o que lhe dá na telha para passar uma descompostura num freguês que acabou de xingá-la de “ambulante”. “Ambulante?” ela repete, se levanta e bota a mão nas

cadeiras: “S’cuta ’qui, ô vira-lata puguento, `gora tu vá latí longi daqui ô iêu lhe dô um bico na fuça di tu fica ganino oito dia!” (BENJAMIN, 2015, p. 20, grifo do autor).

Este fragmento de um longo linguajar, que para Benjamin (2015, p. 21) seria necessário “vasto vocabulário e inspiração” para mantê-lo, é dentre as variações textuais, um modo de como manter a disposição dos seus ouvintes.

Mas não apenas à diversidade cultural, a complexidade de seu pensamento reside também na forma escrita que não é escolhida ao acaso. Como destaca Santos (2015, p. 226):

De acordo com Andreia Meinerz (2008), uma das formas de compreender a riqueza da teoria benjaminiana consiste em perceber a diversidade de formas literárias que compõem sua obra: textos ensaísticos, monográficos, aforismos, críticas, resenhas e cartas, para citar apenas algumas de suas formas textuais presentes na escrita desse autor.

O ensaio é uma dessas formas que queremos destacar em auxílio na compreensão de sua filosofia da linguagem. Algo alternativo à “Filosofia Sistemática” que como Machado (2004, p. 49) destaca “[...] compreende-se o sistema como uma rede de conhecimento, que aprisiona a verdade vinda de fora, ao invés de apresentá-la em sua imanência.”

Ensaio em Benjamin, podemos conhecer como “Conceito escolástico de tratado”, caminho este que não segue “[...] uma rigorosa coerência lógica.” (MACHADO, 2004, p. 49). Da crítica de conceber apenas instrumentos matemáticos para o campo da linguagem que Benjamin se debruça, a escolha pelo tratado “realiza antes uma tentativa de aproximação cuidadosa à verdade.” (MACHADO, 2004, p. 50):

O caminho para a verdade é assim indireto, pois não há uma linearidade necessária, que leve até ela, a não ser ignorando seu lado esotérico e incompreensível. Nesse contexto, o pensamento precisa insistentemente iniciar-se de novo, sempre e incansavelmente voltar à coisa mesma e observá-la com cuidado. Esse modesto esforço do pensamento, de sempre se aprofundar na imanência das coisas e de se deixar determinar por elas. (MACHADO, 2004, p. 50).

Esse caminho de cuidado com o pensamento pode ser aprofundado no texto “O ensaio como forma” de Adorno (2003). Classificado para seu tempo e na Alemanha como um “produto bastardo”, a resistência enfrentada está relacionada à ocupação de um território entre a arte e a ciência. Intenciona, pois, um “impulso expressivo”, o que o aproxima mais da arte e se afasta da ciência por não almejar “uma construção dedutiva ou indutiva.” (ADORNO,

2003). Sendo aquele que evoca uma “liberdade de espírito” na citação a seguir é possível vislumbrar o quanto de ensaio há nas narrativas escritas de *A hora das crianças* (2015):

O ensaio [...] não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo científico ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. [...] Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, [...] (ADORNO, 2003, p. 16-17).

Entre seus domínios há espaço em um primeiro momento para a autonomia, o transitório, abertura ao erro, descontinuidade e a suspensão ao “conceito tradicional de método” (ADORNO, 2003). Do que pode parecer uma forma vulnerável de escrita em contraponto temos a afirmação de pensamentos profundos para expor um objeto; a experiência como uma relação entre linguagem e conceitos e a partida por conhecimentos complexos: “O que determina o ensaio é a unidade de seu objeto, junto com a unidade de teoria e experiência que o objeto acolhe. O caráter aberto do ensaio não é vago [...], pois ele é delimitado por seu conteúdo.” (ADORNO, 2003, p. 36). Essa aposta, portanto, é a da imersão na teoria:

O ensaio devora as teorias que lhe são próximas; sua tendência é sempre a de liquidar a opinião, incluindo aquela que ele toma como ponto de partida. O ensaio continua sendo o que foi desde o início, a forma crítica. (ADORNO, 2003, p. 38).

O que Adorno anunciou em “Ensaio como forma” sugerimos a contribuição ao entendimento da aposta de Benjamin sobre o objeto como “apresentação do singular” de forma exercitada e constantemente retomada (MACHADO, 2004). Vemos, então, que entre o terremoto de Lisboa e o teatro de marionetes é findado o suposto distanciamento temático. Ao objeto que lhe cabe o singular, a forma de se contar uma história é o exercício constante.

Mestres em oratória seriam os primeiros a serem pensados na aproximação com a filosofia, mas como mencionado, em Berlim havia uma “verdadeira Academia de Retórica”, o comércio de rua:

[...] tal orador, para desempenhar sua função com vivacidade, precisa de certa forma, se armar para que, antes mesmo que alguém lhe dê atenção ou escute, ele arrume o cenário diante do seu ‘Tira-manchas Universal’, de sua gravata com fecho automático, do seu kit de montar do Palácio de Cristal. É preciso que ele lance no ar vazio, e com um fatal desdém, seu pequeno

discurso de apresentação, se possível acompanhado de um gestual, até o instante exato em que alguém morda a isca. Morder a isca não significa aqui, contudo, comprar. No universo do comércio de rua a compra é a última peça do quebra-cabeça. A primeira é, em todo caso, o entusiasmo do orador. A segunda é que os ouvintes e espectadores compareçam, quanto em maior número tanto melhor. (BENJAMIN, 2015, p. 25).

Dando destaque aos elementos “cenário” e “gesto” no processo de exercício da linguagem em feiras de Berlim, o “comércio” poderia ser pensado como metáfora das funções acerca da narrativa: pareceria fácil indicar onde e quando a encontramos, mas sustentar e finalizar uma “compra” não seria para qualquer um.

Tendo como objetivo intelectual ser reconhecido como pensador da estética (MACHADO, 2004), Benjamin fez incursões também pelo teatro. Levantar alguns pontos desses estudos e visitar alguns desses conceitos trará novamente sustentação acerca da ideia de coerência de seu pensamento sobre linguagem. Em *Origem do drama alemão* (1984b), Benjamin afirma este gênero como forma de teatro diferenciado, pois, até então, análises anteriores o interpretavam como uma cópia da tragédia grega. A defesa do drama barroco se faz como “forma artística autônoma” vinculada primeiramente a uma teoria que trata das aparências que envolvem o mundo; as efemeridades (MACHADO, 2004).

Denominada como “Teoria da Alegoria” esta se fez na “forma de expressão mais essencial do drama barroco” definida como aquela que “despedaça todas as coisas em partes e atribui a cada parte um outro significado.” (MACHADO, 2004, p. 39). “Alegoria” expressa no e sobre o Barroco em tudo aquilo que se pode dizer de um período histórico cultural marcado por “uma alteração profunda na relação entre homem e natureza” e tendo como marca principal “uma espécie de sensação de falta de sentido na existência ou na relação entre os homens e entre esses e as coisas.” (FRANCO, 2015, p. 36-37).

Superando a alegoria apenas como “forma de expressão” e “forma literária” (FRANCO, 2015, p. 42), Benjamin a recoloca para definir a sensação de despedaçamento da história: “concebe-a como implicada a um modo determinado de experiência, em uma maneira de perceber e de sentir o mundo como transitório, que em tudo sente a ameaça do declínio.” (FRANCO, 2015, p. 42).

O mundo como lugar transitório em específico é uma marca nas narrativas radiofônicas que se faz presente, por exemplo, em passagens que tratam sobre parques de Berlim ou sobre o teatro de marionetes: “Por muito tempo ele foi algo para as crianças e para pessoas simples, depois foi decaindo aos poucos, ninguém se interessava mais [...]” (BENJAMIN, 2015, p.29).

Sobre esse despedaçar das coisas do mundo é possível identificar, no entanto, um movimento de recomposição e ressignificação. São diversas também as passagens nas narrativas nas quais isso ocorre, podendo definir Benjamin ao que ele próprio afirma no papel do “alegorista”. Enquanto a visão alegórica marca “uma espécie de emudecimento dos objetos e dos seres” (FRANCO, 2015, p. 43), o papel do “alegorista” seria o de empregar uma significação a esses mesmos objetos. Partindo do entendimento de que significação resulta de um procedimento que “arranca o objeto de seus contextos habituais a fim de inseri-lo em contextos novos, originais, nos quais é forçado a experimentar relações inusitadas, que lhe conferem um sentido até então insuspeitado” (FRANCO, 2015, p. 43), para cada fim de hábito surgem outras possibilidades.

Em “A hora” é possível até mesmo relações inusitadas com livros:

Quase não há mais livreiros ambulantes em Berlim. Em compensação há os carrinhos de livros. O livreiro das ruas de Berlim é o único que ainda se vê hoje em dia lendo os seus próprios livros. Na maioria das vezes vemos um homem sentado na mureta estreita de um jardim ou num banquinho que ele mesmo trouxe, sem se deixar incomodar pelas pessoas que param para fuçar os seus livros. É que ele sabe que, entre dezenas de pessoas que passam ali, talvez não haja uma sequer que realmente tenha intenção de comprar algo. E se no caso, ele dependesse de intenções sinceras, simplesmente perderia as esperanças. Mas é este o truque com os carrinhos de livros: ali as pessoas compram livros que nem em sonho imaginariam encontrar ao sair de casa de manhã. Leitores de ocasião, aficionados de ocasião. (BENJAMIN, 2015, p. 24).

Nesse processo de significação da função do alegorista nada impede que tanto os carrinhos de rua quanto os livreiros ambulantes sejam esquecidos novamente, pois leitores são aqueles de ocasião. Aprofundar esse conceito e voltar a leitura das narrativas radiofônicas é quase uma brincadeira, o que nos torna por algum tempo leitores além da ocasião.

Quando se trata da metáfora “constelação”, haveria espaço para um outro conceito, o de melancolia. Lages (2007, p. 57), em “Alegoria da leitura, figuras da melancolia: a tarefa do tradutor, de Walter Benjamin”, menciona que dentre os estudos acerca da linguagem, a melancolia se faz presente no texto “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem dos homens” e retomada no “Ensaio sobre o tradutor”.

De acordo com a autora “A aridez e uma certa frieza que lemos nesses dois ensaios benjaminianos correspondem, [...], à falta de umidade vital, carência típica da compleição ‘humoral’ do melancólico, assim como descrita desde a antiguidade clássica” (LAGES, 2007,

p. 57). Ao que permite questionarmos: é possível encontrar essa aridez nas narrativas radiofônicas?

Entre os indícios para verificação dessa melancolia, seria possível partir do estudo acerca da tarefa da tradução, ao que Lages (2007) adverte pelo conceito “alegorização radical”:

[...] o ensaio sobre a tarefa do tradutor faz com que o leitor pressinta, a cada nova interpretação, um excesso e uma falta de sentido, uma proximidade e uma distância entre os textos e seus leitores, [...]. Esse movimento oscilante não só é correlato da alternância que encontramos no próprio impulso melancólico, com seus momentos alternados de depressão e exaltação, mas constitui o modo específico pelo qual a melancolia age na leitura, sobretudo numa leitura que se pretende interpretativa ou autoritativa, ou seja, potencialmente direcionada para a produção de um texto escrito. (LAGES, 2007, p. 55).

Partindo do fato de que “A melancolia emerge do reconhecimento de uma condição inicial de desagregação que só poderá ser superada por meio de uma busca de aproximação” (LAGES, 2007, p. 60), são diversas as narrativas onde foi possível considerar a “alegorização radical” no exercício de Benjamin. Ocorre que na apresentação de aspectos aparentemente negativos, o narrador nesse processo inclui os ouvintes também como responsáveis, não cabendo mais uma postura de distanciamento.

Na maioria de seus primeiros parágrafos é possível reconhecer essa estrutura de interpretação e de produção de texto, que lhe garantiria uma marca narrativa ao conjunto de sua programação. Ao reconhecimento dos problemas urbanos estariam relacionados os possíveis problemas rotineiros que toda criança seria capaz de notar:

Não preciso explicar a vocês por que o tema de hoje está relacionado com Berlim. E receio também, que nem seja necessário descrever as casernas de aluguel para vocês. Pois todos vocês as conhecem. E a maioria as conhece também por dentro [...]. Berlim é a cidade com o maior número dessas casernas em toda Terra. E como isso aos poucos, com o passar dos séculos, veio a se tornar o nosso pesadelo – é o que tentarei explicar a vocês hoje. Abram seus ouvidos, vocês já podem ouvir o que não se consegue aprender com tanta facilidade nas aulas de alemão, de geografia ou de moral e cívica, mas que para vocês pode ser importante. Pois todos vocês devem entender o que se quer dizer quando se fala da grande luta contra as casernas de aluguel, que a Grande Berlim começou a travar a partir de 1925. (BENJAMIN, 2015, p. 87).

São evidentes também outros modos de aproximações entre narrador e ouvintes. Personagens não são apresentados de forma descritiva, mas como se fosse um amigo antigo

que há muito tempo pertenceu a brincadeiras ou na relação com outros seres e objetos por meio da arte. Temos o exemplo do ilustrador Theodor Hosemann que não escondia das crianças as misérias da humanidade e que de certa forma seus traços não afastavam da infância a percepção da sensibilidade:

Quantas vezes Hosemann retratou mais tarde uma dessas famílias pobres e sossegadas, que trabalhavam incansavelmente todos os dias para conseguir um pouco de dinheiro. E não raro, estavam ali uma mãezinha enferma ou uma criança febril de cama, pois as publicações para jovens que Hosemann ilustrava naquela época adoravam impressionar as crianças com histórias comoventes, considerando que assim garantiriam seu bom comportamento. Talvez seja aí que tenha se enganado. As crianças querem evidentemente conhecer tudo. E se os adultos só mostram a elas o lado bem comportado e correto da vida, elas logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas. (BENJAMIN, 2015, p. 98-99).

O exercício de tradução definido por Benjamin como “potência autônoma e infinita de produção textual, que parte do contato com o original – ou seja, de sua relação, e não de sua identificação com ele” (LAGES, 2007, p. 60), pode ser o exemplo de como encontrar uma alternativa ao permanente distanciamento do estado melancólico:

[...] não teremos banido a melancolia da reflexão benjaminiana; ao contrário, ela passa a aparecer como índice do paradoxal modo de relacionamento entre original e tradução, modo esse que, em última instância, é afim ao modo de toda e qualquer leitura, simultaneamente senhora e prisioneira de seu objeto: o texto, um objeto, desde sempre, alheio, outro em relação ao leitor. (LAGES, 2007, p. 63).

Dessa perspectiva, as narrativas radiofônicas poderiam ser consideradas como exercício de tradução daquilo que os adultos não consideram como temas apropriados às crianças em uma linguagem que é pensada muito mais na potencialidade das coisas do mundo e dos seres. E nessa linguagem que até agora dedicamos a atravessar, queremos entendê-la especificamente em dois aspectos indicados inicialmente por Pereira (2009) como metodológico: narrativa escrita e narrativa radiofônica. Prosseguimos, então, com nossa leitura em *A hora das crianças* e o destaque a dois de seus ensaios para cada modo narrativo.

1.2 Narrativa escrita

A TÉCNICA DO ESCRITOR EM TREZE TESES

I – Quem tem a intenção de passar à redação de uma obra mais extensa procure seu bem-estar e permita-se, depois da tarefa concluída, tudo o que prejudica a continuação.

II – Fale do realizado, se quiser; contudo, durante o decorrer do trabalho, não leia nada dele para outros. Toda satisfação que você se proporciona através disso bloqueia seu ritmo. Com a observância desse regime, o crescente desejo de comunicação acaba tornando-se motor do acabamento.

III – Nas circunstâncias de trabalho, procure escapar à mediania do cotidiano. Meia tranquilidade, acompanhada de ruídos insípidos, degrada. Em contrapartida, o acompanhamento de um estudo musical ou de uma confusão de vozes pode tornar-se tão significativo para o trabalho quanto a perceptível quietude da noite. E esta aguça o ouvido interior, aquele se torna a pedra de toque de uma dicção cuja própria plenitude sepulta em si os ruídos excêntricos.

IV – Evite utensílios quaisquer. A pedante fixação a certos papéis, penas, tintas, é de utilidade. Não luxo, mas abundância desses utensílios é indispensável.

V – Não deixe nenhum pensamento passar incógnito e mantenha seu caderno de notas tão rigorosamente quanto a autoridade constituída mantém o registro de estrangeiros.

VI – Torne sua pena esquiiva à inspiração, e ela a atrairá com a força do ímã. Quanto mais refletidamente você retarda a redação de uma ideia que ocorre, mas maduramente desdobrada ela se oferecerá a você. A fala conquista o pensamento, mas a escrita o domina.

VII – Jamais deixe de escrever porque nada mais lhe ocorre. É um mandamento da honra literária só interromper quando um prazo (uma refeição, um encontro marcado) deve ser observado ou a obra está terminada.

VIII – Preencha a suspensão da inspiração passando a limpo o realizado. Com isso a intuição despertará.

IX – *Nulla dies sine linea* – mas talvez semanas.

X – Nunca considere como perfeita uma obra sobre a qual não se sentou uma vez desde a noite até o dia claro.

XI – Não escreva a conclusão da obra no local de trabalho habitual. Nele você não encontraria a coragem para isso.

XII – Graus da composição: pensamento – estilo – escrita. O sentido de passar a limpo é que, em sua fixação, atenção diz respeito somente à caligrafia. O pensamento mata a inspiração, o estilo acorrenta o pensamento, a escrita remunera o estilo.

XIII – A obra é a máscara mortuária da sua concepção. (BENJAMIN, 1984a, p. 30-31)

Há viajantes que gostam de preparar sozinhos um roteiro. Outros gostam de procurar lugares indicados por amigos. Benjamin relatou uma Berlim que um dia queremos visitar para reencontrá-lo. Entre lugares indicados aos ouvintes e também sobre escritores e brinquedos, é constante o recurso de diálogos entre personagens ou longos trechos de histórias como já

citado, que atravessam o seu próprio modo de escrita. Mesmo que essas passagens tenham sido narradas por ele, seria interessante imaginar ele entonando a voz ou qualquer outro recurso sonoro para destacar a narrativa entre um e outro.

Fora a imaginação é possível arriscar um outro tempo nas peculiaridades de como nosso autor pode ter pensado sua escrita baseada em referências da oralidade. Seu famoso ensaio ‘O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov’ (2012b) escrito em 1936, anos após sua experiência com o rádio, indicaria relações entre essas duas obras? Apesar da linguagem para Benjamin demonstrar sentidos de proximidade, não referenciou sua experiência de locução como crédito para suas análises para compor a figura do narrador: “De 1929 a 1932, Walter Benjamin falou na então jovem rádio alemã quase que regularmente. Ele próprio não tinha muito apreço por estes trabalhos [...]” (TIEDEMANN, 2015, p. 07).

O que para Platão acerca das ideias se faz em um mundo à parte, a ideia para Benjamin se faz exatamente na palavra (KONDER, 1999). Da meia volta em Platão, Adorno (2003, p. 25) nos lembra que o ensaio, uma das formas de escrita que Benjamin se utiliza, “[...] se revolta sobretudo contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia”. “O narrador”, portanto, guardaria como ensaio um pensamento que se faz transitório, não a medida de perder a força teórica, mas de reposicionar a análise de seus leitores para o conjunto da obra.

“O ensaio como forma” em Adorno (2003) reforça a linguagem da palavra escrita que vai ao encontro à relação de interdependência da nossa necessidade de compreender o pensamento de Benjamin. Escrever parece ser uma urgência, ato de vivificar o que o senso comum soterra: “As ideias, por sua vez, necessitam da vitalidade que os fenômenos singulares lhes trazem [...]” (KONDER, 1999, p. 37).

Dos formatos de escrita que Benjamin se arriscava, a necessidade de pensar a oralidade vai ao encontro justamente ao que Adorno sustenta acerca sobre o que é o ensaio:

Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. [...] Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim. (ADORNO, 2003, p. 16-17).

Pensando justamente sobre a disposição encontrada no roteiro dessas apresentações e por meio do que consideramos ser um de seus principais ensaios acerca da linguagem, apontaremos aspectos da oralidade em Leskov como forma de análise de *A hora das crianças*

(2015) acerca dos domínios da escrita. É relevante aqui o entendimento do que Benjamin considerou como narrador para identificar textualmente as possibilidades da narrativa escrita. Leskov ao certo não encerra a definição de narrador modelo, mas pode ser considerado como aquele que mais se aproxima da perspectiva da história dos vencidos e da presença da diversidade de sujeitos marcante em *As horas*:

Seu primeiro texto impresso intitulava-se: *Por que são caros os livros em Kiev?* Suas narrativas foram precedidas por uma série de escritos sobre a classe operária, sobre o alcoolismo, sobre os médicos da polícia e sobre os vendedores desempregados. (BENJAMIN, 2012d, p. 216, grifo do autor).

Talvez seja em *A hora das crianças* (2015) a medida de experimento que Benjamin tenha exercitado de forma mais livre a presença de feirantes à visita à fábrica de latão, detalhes sobre alguns dos ofícios e maquinários para a época. Dentre essa perspectiva dos vencidos há ainda temáticas acerca dos processos contra bruxas, fraudes e personagens destinados ao presídio mais famoso na história europeia. Seria necessária, então, uma vida de experiências para reconhecer e principalmente para narrar, o que podemos considerar seu interesse pelo caráter humano, fora de seu alcance como intelectual:

Uma coisa devo admitir logo no início: só é possível descrever uma pequena parte do que se vê. Ainda não nasceu o escritor ou poeta capaz de descrever, de forma que o leitor possa imaginar do que se trata, um cilindro laminador ou uma tesoura rolante, uma prensa de extrusão ou um laminador a frio de alta potência. Talvez um engenheiro pudesse. Mas ainda assim, ele faria um desenho. (BENJAMIN, 2015, p. 107).

Descrever ou desenhar não seriam tarefas páreas ao ato de ver com os próprios olhos e com isso a escrita estaria em desvantagem também. Mas nessa incapacidade não reside o ato de narrar como uma arte quase extinta, pois no lugar de histórias ficou o constrangimento às situações onde há a possibilidade do ouvir, mesmo na falta de sentidos da visão: “É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.” (BENJAMIN, 2012d, p. 213).

Se fosse para resumirmos a ideia central deste ensaio, poderíamos afirmar que se trata das causas que culminam no fim da narração. A primeira é constantemente retomada: “as ações da experiência estão em baixa. E tudo indica que continuarão caindo em um buraco sem fundo.” (BENJAMIN, 2012d, p. 214). E é interessante para nós reforçar que a escolha dele por Leskov poderia ser defendida justamente na longa experiência por pontuar em cada apresentação no rádio as figuras que considerou suficientemente relevantes para narrar aos

jovens. Todos eles se aproximam muito de Leskov e a escrita deste ensaio pode parecer ainda mais relevante considerando aquela trajetória de escritas “menores”.

Aos processos históricos que estiveram envoltos a essa imagem do mundo de experiências em baixa são referenciadas a Primeira Guerra Mundial e o fim de sistemas medievais de economia pelos ofícios. Para este último desenrola-se sobre os sistemas econômicos compostos por mestres e artífices, camponeses e marinheiros que estabeleciam entre si a fonte de toda “experiência comunicável”, ou o famoso “boca a boca” entre modelos que representaram o sedentarismo e a figura do viajante, o que Benjamin define como “dois tipos arcaicos.” (BENJAMIN, 2012d, p. 214 - 215).

Saindo do sistema arcaico do período medieval são concentrados os elementos do período Moderno, central em seus estudos. A Modernidade em Benjamin passa pela poesia, cinema, fotografia, nomes da literatura com variantes recursos estéticos. O romance é um desses meios, que para Benjamin parece ser o processo intermediário à queda: “processo que vai culminar no ocaso da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno. O que separa o romance da narrativa [...] é que ele está essencialmente vinculado ao livro.” (BENJAMIN, 2012d, p. 217). O que não faz dele elemento dispensável nas apresentações de rádio e como representante da cultura alemã para as crianças e jovens.

Ainda assim, não tiraria a marca da queda na concentração do narrar materializado no livro, ilustrando a ausência de contato e o retorno à tradição oral. De fato “[...] a origem do romance é o indivíduo isolado” (BENJAMIN, 2012d, p. 217) e o princípio do não isolamento da narrativa consistiria na prerrogativa de que a experiência se baseia em relatos de outros sujeitos. De tal modo como o processo histórico de superação dos ofícios, o livro e o romance não padecem de ser encarados como um fator isolado nesse processo de enfraquecimento da narrativa, pois, “O romance, cujos primórdios remontam à Antiguidade, precisou de centenas de anos para encontrar, na burguesia ascendente, os elementos favoráveis a seu florescimento.” (BENJAMIN, 2012d, p. 218).

Quando estabelecemos que o romance seria um processo intermediário de queda da narrativa é pelo fato de colocarmos a informação como objeto histórico a ser observado também a longo prazo. Ou seja, seriam elementos permanentemente atuais e que ainda se fazem em transformação para analisarmos. Livros e escritores sempre foram relevantes para tratar aspectos culturais por parte de Benjamin e a forma como não os dispensa está sempre na relação com as variadas formas que a palavra pode se expressar no campo da arte, quando por exemplo detalha como eram realizadas as peças de teatro para a narrativa radiofônica “O teatro de marionetes em Berlim”: “O famoso escritor berlinense Glassbrenner, [...] não se

esqueceu de mencionar a música: ele fala que o Quarteto era formado por cinco músicos, sendo um deles sempre acompanhado por uma garrafa de aguardente.” (BENJAMIN, 2015, p. 31).

Todavia, as impressões por afirmar uma graduação cronológica e de intensidade para esclarecer o empobrecimento da tradição oral colocaria a informação cada vez mais influente na forma como a massa interage e como o mercado explora os domínios da linguagem. Benjamin define a informação como um tipo de comunicação que se fez paralela a outras formas, mas que, no entanto, é “ameaçadora” por romper com processos que a antecederam e que caminharam para sua própria evolução:

[...] verificamos que com a consolidação da burguesia - da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes - destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antigas que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora que ele, e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação. (BENJAMIN, 2012d, p. 218).

Os indicativos para este elemento são ainda tão atuais ao que Benjamin se debruçou: “A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações.” (BENJAMIN, 2012d, p. 219).

Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações. Nisso Leskov é magistral (pensemos em textos como *A fraude*, ou *A águia branca*). O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação. (BENJAMIN, 2012d, p. 219).

Textos filosóficos evitariam justamente explicações em consideração ao leitor e ao seu tempo do pensar. Na literatura o autor de uma grande obra não precisaria revelar os pormenores de seus personagens. Considerando a complexidade de cada um embutida nas formas do diálogo e na chance do leitor compor o imaginário, entre a filosofia e a literatura, temos o exemplar do fisionomista Hoffmann representando o meio termo entre narração e a informação, lembrando que era o rádio o lugar onde Benjamin se colocou para aquele momento:

Quantos grandes escritores não passaram pela experiência de encontrar o extraordinário não flutuando livremente em algum lugar no espaço, mas sim encarnado em pessoas, coisas, casas, objetos e ruas concretas. Como vocês talvez tenham ouvido falar, existem pessoas que através de um rosto, da maneira de andar, [...], são capazes de identificar o caráter, a profissão ou até mesmo o destino de outras pessoas – são os chamados fisionomistas. Hoffmann era, assim, menos um vidente e mais um intérprete dos rostos. Esta é, aliás, a tradução correta de fisionomista. (BENJAMIN, 2015, p. 42).

Há nas narrativas explicações. No entanto, surgem em momentos posteriores e muitas vezes com mais de uma resposta possível, semelhante ao reconhecimento da figura do professor, em trecho a seguir, como aquele que também não sentiu necessidade de imprimir ao aluno Benjamin respostas imediatas e certeiras. Pois bem, Benjamin se apresenta no programa “A Berlim demoníaca” como aluno que um dia foi em um internato. Além do papel de aluno, há outro formato às relações que estabelecia por lá: “[...] todas as semanas alunos e professores se reuniam várias vezes para fazer música, ouvir alguma palestra ou ler trechos de algum poeta.” (BENJAMIN, 2015, p. 39).

Desses encontros, Benjamin traz um que foi marcante para sua memória. Seu professor de música havia preparado leituras de um autor que justamente Benjamin quer apresentar aos seus ouvintes ou pelo menos criar o mesmo efeito de curiosidade que o assaltou quando tinha 14 anos. Hoffmann foi apresentado como aquele capaz de criar histórias fantásticas e inexplicáveis:

Acredito que tudo o que ele dizia era bastante apropriado para estimular nosso interesse juvenil por aquelas histórias que viriam a seguir. Mas então, ele concluiu com esta frase que até hoje não consigo esquecer: ‘Para que alguém escreve histórias como essas? Isto eu explicarei a vocês numa próxima vez’. Eu sigo esperando por essa ‘próxima vez’ e, como aquele bom homem veio a falecer, a explicação só poderia chegar até mim – se é que isso seria possível – por caminhos tão misteriosos [...] (BENJAMIN, 2015, p. 39-40).

Nesse prolongamento da explicação ao deixar o assunto para outros momentos, redefiniu a pergunta retida em sua memória ao mesmo tempo no qual ofereceu aos seus ouvintes um tempo de pensamento. E ao retornar aos trechos dessas histórias, poderíamos afirmar que essa rememoração faz do adulto Benjamin a própria infância como referência/experiência. O medo de fantasmas é o elo entre infâncias separadas no tempo e então, temos o que parece ser o “comunicar a história”:

[...] o efeito destas histórias de fantasmas pode chegar mesmo a ser assombroso. Eu mesmo posso servir de exemplo. A circunstância favorável do meu caso era o fato de meus pais terem me proibido este tipo de leitura. Quando era pequeno, eu só podia ler Hoffmann escondido, à noite, quando meus pais haviam saído. E me lembro de uma destas noites de leitura, quando estava sentado sozinho à enorme mesa, sob a luz do lustre da sala de jantar. (BENJAMIN, 2015, p. 41).

Através da perspectiva de fantasmas, curiosidades e o prolongamento das explicações, encontramos uma metáfora que pode colocar em um mesmo plano o papel do narrador ao escritor Hoffmann e a forma como a narrativa escrita pode ter sido pensada em efeitos colocados a prova para quem foi seu ouvinte. Ela se faz como lugar onde é possível encontrar espíritos, distante do silêncio do escritório: “[...] a taberna era muito mais uma espécie de laboratório de criação literária, uma sala de experimentação, no qual ele todas as noites colocava a prova, na sua roda de amigos, [...] os efeitos de suas histórias.” (BENJAMIN, 2015, p. 44). A palavra escrita que supera a função de dados informativos não precisamente teria, então, que estar afastada do laboratório, experimentação e colocada à prova.

Retomando o questionamento ainda em Hoffmann, “E por que alguém escreve histórias como essas?”, Benjamin ao fim da apresentação não deixou os ouvintes sem resposta, que mais parece uma “explicação” cheia de armadilhas ou na verdade uma não-resposta:

Agora que estamos chegando ao final, ninguém poderá nos acusar de ter esquecido a pergunta sobre o ‘para quê’. Tanto não a esquecemos, que bem chegamos a respondê-la sem perceber. Para que Hoffmann escreveu suas histórias? Certamente ele não o fez tendo estabelecido para si um objetivo consciente. Isso não nos impede de ler as histórias como se ele tivesse realmente pensado num objetivo. (BENJAMIN, 2015, P. 45).

Para quem fica com a responsabilidade de compreender o papel do narrador para procurar melhor interpretar a narrativa escrita de *A hora das crianças* (2015), uma resposta que podemos ler entrelinhas seria aquela dada pelas caracterizações de como é realizado o “boca a boca” das histórias ou pelos mesmos questionamentos que elaborava aos ouvintes: por que Benjamin escreveu esses roteiros para as narrativas radiofônicas, quando um simples esquema temático seria suficiente? Por um momento é preciso esquecer o quão metódico foi este pensador alemão quando se tratava de seus fichamentos ao mesmo tempo que conciliava

com um pensamento citado por Wizisla (2015, p. 14) como “assistemático”. Sobre suas anotações e esquemas para o artigo “*Ein deutsches Institut freier Forschung*”⁵, consta:

São elementos arquitetônicos, que se relacionam com o artigo concluído como a estrutura com o edifício: os sustentam, são inevitáveis em termos construtivos, mas permanecem totalmente ocultos. Benjamin reúne um catálogo de críticas e as assim chamadas requisitórias (a palavra “requisitórias” – protesto, objeção, procedimento [do fiscal]; traduzindo: elementos intelectuais – aparece apenas nas anotações, e em nenhum outro lugar da obra de Benjamin) contra a intelectualidade livre, contra o pragmatismo, contra o conceito de sistema. (WIZISLA, 2015, p. 17).

Atentos aos elementos, replicamos o que considerou, por exemplo, como resposta para os motivos de Hoffmann ter sido escritor. Com objetivo consciente ou não, nada nos impede, portanto, de ler “A hora das crianças” e pensar sobre as implicações que considerava à forma de escrever na pesquisa sobre narradores em potencial.

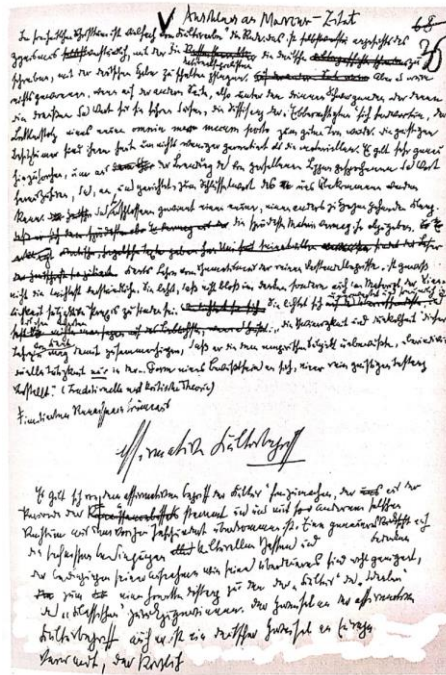
Nesse processo que envolve a metalinguagem, composição de seus próprios narradores para tratar a narrativa escrita de Benjamin, textos manuscritos e as imagens destes são referenciais para cercar nosso autor. É o que faz Erdmut Wizisla (2015) em “Construindo com astúcia. Um modelo para o modo de escrever de Walter Benjamin” onde apresenta entre as figuras o esboço sobre o Instituto de pesquisa alemão (WIZISLA, 2015, p. 14):

O texto que Benjamin enviou a Lion se encontra conservado no Arquivo Walter Benjamin em duas cópias tipografadas. Ambas começam com uma nota preliminar. Esta permite reconhecer um princípio construtivo que ultrapassa a ocasião. O artigo sobre o Instituto é um modelo para o modo de escrever de Benjamin.

Das duas figuras que aqui queremos mostrar incluímos a imagem da cópia tipografada, complementando o apreço de todo pesquisador por conhecer a grafia dos sujeitos, além aporte teórico:

⁵ “Um instituto alemão de livre pesquisa” (Cf. Müller; Wizisla, 2005). De acordo com Wizisla (2015, p. 14): “Num legado de matérias benjaminianas que o historiador Reinhard Muller descobriu em 2004 no assim chamado ‘Arquivo Especial’ de Moscou, foram encontradas mais de quarenta páginas de esboços e versões do artigo”.

Ilustração 1: Esboço do artigo “Ein deutsches Institut freier Forschung”

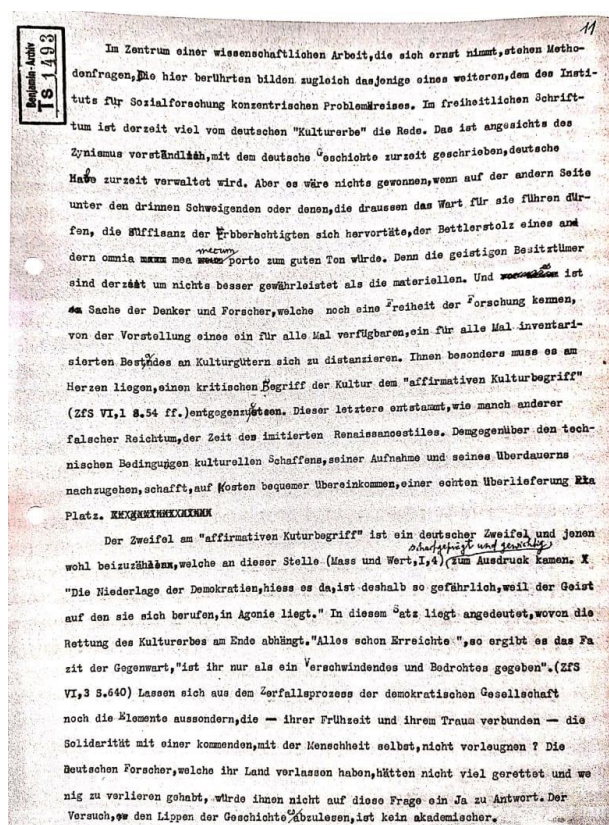


Fonte: Wizisla (2015, p. 15).

A primeira figura, então, lembra uma das treze teses sobre a técnica do escritor que abre esta seção. Sendo a de número XII sobre a composição e a graduação entre pensamento, estilo e escrita, Benjamin define: “O sentido de passar a limpo é que, em sua fixação, atenção diz respeito somente à caligrafia. O pensamento mata a inspiração, o estilo acorrenta o pensamento, a escrita remunera o estilo.” (BENJAMIN, 1984a, p. 31). E então é possível rever o apego que temos pela caligrafia do sujeito/objeto de nossos estudos. Como numa superação de um fetiche, essa graduação entre três elementos que ao mesmo tempo corroboram para a construção da primeira versão de um texto, confere entendimento de como a escrita se faz no limite da técnica e do desejo de contar algo a alguém.

Em seguida, com a cópia datilografada, lembramos o quanto o escritor precisa encarar a própria escrita enquanto leitura viciada. Com a X tese, atribui: “Nunca considere como perfeita uma obra sobre a qual não se sentou uma vez desde a noite até o dia claro.” (BENJAMIN, 1984a, p. 31).

Ilustração 2: Manuscrito datilografado



Fonte: Fonte: Wizisla (2015, p. 15).

Estes arquivos revelam também o contexto social e histórico onde todo escritor se faz, principalmente quando é possível definir seus primeiros leitores e o crivo da revisão. E essas fontes foram justamente escolhidas pelo fato de ser uma prova permanente de afirmá-lo engenhoso, mesmo quando não é o momento. Devido ao perfil conservador do redator do Instituto, "Benjamin teve que se adaptar de imediato à necessidade de um procedimento estratégico." (WIZISLA, 2015, p. 16). Ao que consta:

Horkheimer e Benjamin sabiam desde o começo que haveria dificuldade com o responsável pela redação. Lion havia colocado duas condições. A contribuição "não [deveria ser] comunista", e deveria aparecer na seção de críticas da revista: uma clara limitação da extensão do artigo, que o redator disfarçou com a indicação de que não haveria espaço ali [...]. (WIZISLA, 2015, p. 16).

E é sobre essa capacidade de adaptação que é necessário destacar. Que em sua vida pode ser entendida como uma questão de sobrevivência para além da questão de estilo. O rádio, que exigiu dele outras tantas adaptações, não confere, portanto, um afastamento do conjunto da obra. Como veremos a frente, sobre a narrativa radiofônica, estratégias também

foram necessárias por ser o rádio instrumento político para a Alemanha da época. Nada poderia correlacionar ao comunismo, mas ele estava certo de que marcos da história inspiram levantamentos. Narrar sobre a queda de um presídio pode ter sido um risco que ele assumiu correr, mesmo sendo de um período distante no tempo.

Quando há a nomeação dos narradores como “natos” e “anônimos” (BENJAMIN, 2012b), temos nas narrativas o que é preciso para sustentar uma consciência dos passos. Na forma de sugestões práticas, em “O dialeto berlinense”, narrativa que abre *A hora das crianças*, a possibilidade de partir da perspectiva de que o ouvinte não depende de seu narrador na busca de novas estórias, novamente toca a História como uma ciência não acabada, feita às margens para quem tiver interesse:

De uma outra vez, se vocês quiserem, trago mais histórias sobre o berlinês. Mas não há a menor necessidade de vocês ficarem esperando. Quem abrir os olhos, apurar os ouvidos e caminhar por Berlim, poderá reunir muito mais dessas belas histórias do que as que contei hoje aqui no rádio. (BENJAMIN, 2015, p. 17).

Nessas sugestões de caminhadas, a busca por “anônimos” não seria aconselhável a lugares restritos ao prestígio social, como no caso da indústria “Borsig”, uma fábrica de latão. Nossa passagem por essas leituras, tendo o portão da cidade de Berlim é um convite de entrada, mas também de saída dos lugares que não nos pertencem. Nada mais intrigante a escolha de alguém que não era de Berlim para ser cercado no sumário por espaços berlinenses. Ordens do acaso? Pode ser, para quem estiver disposto a aceitar passagens:

Este nome soa familiar a vocês? Provavelmente não. Nos seus livros ilustrados vocês não vão encontrá-lo. Mas se um dia vocês derem uma revirada naqueles que pertenciam aos seus pais e suas mães, talvez possam descobrir este nome na capa. Mais especificamente, indicando que ele é o autor das ilustrações do livro. Mas como ele era um homem muito modesto, muitas vezes seu nome não constava nos livros, então é possível que vocês conheçam ilustrações de Hosemann, sem saber que ele é o seu autor. (BENJAMIN, 2015, p. 97).

Nomes não familiares vão ao encontro de um Benjamin que se reconhece em outras formas de expressão, na necessidade de ver a criança no mundo, pertencente à história material, com todas as enfermidades dos seres e febris relações. É uma sociedade sem progresso e sem fama que Benjamin constantemente apresenta como ruína.

E ainda mesmo que ruína, uma marca do narrador estaria na sustentação da autoridade daquele que fala. Em “O terremoto de Lisboa” (BENJAMIN, 2015) interpretamos essa

perspectiva elementar de “O Narrador” que para Benjamin pode ser metaforicamente vinculado ao ofício do farmacêutico no preparo de um medicamento, naquele que “pesa as substâncias”. Como se trata de um desastre afastado territorialmente no tempo e no espaço, ele “mede” o tempo de tudo o que é preciso falar: “Os meus pesos são os minutos, e eu preciso medir exatamente o quanto disso e o quanto daquilo vou usar para chegar à mistura correta.” (BENJAMIN, 2015, p. 235).

O trecho que vem a seguir fica claro para nossa leitura que não se trata apenas do tempo no qual cada parágrafo foi escrito, mas sobre a relação de conteúdo no texto para não constar apenas informação:

Se o senhor vai contar sobre o terremoto de Lisboa, então que comece pelo princípio. E então continue contando o que aconteceu depois. Mas se eu fosse contar dessa forma, vocês não achariam muita graça. As casas indo abaixo, uma após a outra, as famílias perecendo, uma após a outra, o horror do incêndio se espalhando por toda a parte, da água, a escuridão e os saques, os gemidos dos feridos e as lamentações daqueles que procuravam por seus parentes – quem gostaria de escutar só essas coisas? – que afinal são as mesmas de qualquer catástrofe natural de grandes proporções. (BENJAMIN, 2015, p. 235).

Quais seriam, então, as medidas para a receita de narrar o terremoto em Lisboa? A proposição se faz justamente pela temática. Não é apenas um terremoto para chamar a atenção das crianças, com fatos curiosos. Apresenta-se uma “terra estranha” contextualizada na história e então de calamidade passa-se para um acontecimento singular. São repassados seu apogeu comercial e o poder colonial. Aspectos locais do Porto e do rio Tejo e com maior empenho sobre as tradições de uma era para validar sua narrativa: “A corte do rei era famosa por sua severidade e esplendor, e muitos relatos publicados em Lisboa nos anos anteriores ao terremoto nos contam sobre o estranho ar de solenidade nas cerimônias.” (BENJAMIN, 2015, p. 236).

E são os folhetos mencionados que trazem ainda essa autoridade da narrativa escrita através da fonte histórica. Mais que informações, são evidências históricas sem a menção destes termos, pois em Benjamin há o cuidado de trabalhar com objetos necessários sempre com a aproximação ao domínio das crianças pelos objetos do mundo: “Os folhetos, nos quais se podiam ler coisas do gênero, eram o equivalente dos jornais de hoje em dia.” (BENJAMIN, 2015, p. 236).

Das experiências que várias regiões do mundo tiveram com o terremoto, fenômenos observáveis antes e após a tragédia, ficaram os saberes que tal acontecimento deixou como

marca na humanidade, especialmente por pensadores conhecidos; autoridades no campo da filosofia:

Ninguém mais do que o grande filósofo alemão Immanuel Kant, de quem vocês talvez já tenham ouvido falar, se interessou por estes estranhos fenômenos. Nesta época ele era um jovem de 24 anos, nunca havia saído nem jamais sairia de sua cidade natal, Königsberg, mas com um zelo impressionante recolheu todas as notícias que pôde encontrar sobre este terremoto, e o pequeno livro que ele redigiu sobre o fato marcou o início da geografia científica na Alemanha, e sem dúvida, o início da sismologia. (BENJAMIN, 2015, p. 238).

Após o relato que Benjamin trouxe de um inglês que vivenciou o terremoto e as consequências do desastre, fica em aberto uma reflexão: a técnica que pode encontrar “formas de remediar as coisas”, mas também o uso dos sentidos como “instrumento de alta precisão” (BENJAMIN, 2015, p. 242). As diversas ciências tiveram seus inícios no que parece ser uma teimosia, principalmente na dos jovens. Benjamin parece justamente oferecer o conselho das possibilidades que se abrem no interesse pelo estranho como o fez o jovem Kant.

Da curiosidade juvenil, chega-se à morte como autoridade. Em “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (2012b), a transformação da cara da morte é um ponto de análise, uma referência para atender transformações de seu tempo e de seu objeto. A arte de narrar foi desaparecendo e por consequência a comunicabilidade da experiência também. Assim como a relação entre morte e ideia de eternidade.

Benjamin (2012b, p. 223) faz um mergulho de análise sobre o conceito de morte para a sociedade: “[...] morte vem perdendo na consciência coletiva, sua onipresença e sua força de evocação”. Século XIX - sociedade burguesa - medidas higiênicas - evitar o espetáculo da morte. Para a Idade Média: “Morrer era antes um episódio público na vida do indivíduo, e seu caráter era altamente exemplar.” (BENJAMIN, 2012b, p. 223).

Esse afastamento da hora da morte para Walter Benjamin é um problema, pois, deixa-se de perceber o momento mais tensionado sobre a vida vivida. Vida resumida em um único olhar de quem acaba de partir:

Ora, é no moribundo que não apenas o saber e a sabedoria do homem, mas sobretudo sua vida vivida - e é dessa substância que são feitas as histórias - assumem pela primeira vez uma forma transmissível. Assim como no interior do agonizante desfilam inúmeras imagens - visões de si mesmo, nas quais ele havia se encontrado sem dar-se conta disso -, o inesquecível aflora de repente também em suas expressões e olhares, conferindo a tudo o que lhe dizia respeito aquela autoridade que mesmo um pobre-diabo possui, ao

morrer, para os vivos em seu redor. Na origem da narrativa está essa autoridade. (BENJAMIN, 2012b, p. 224).

Para o moribundo sabedoria e vida vivida assumem pela primeira vez forma transmissível. Autoridade que se dá por visões, o inesquecível, por expressões e olhares: “A morte é a sanção de tudo o que o narrador pode relatar. É da morte que ele deriva sua autoridade. Em outras palavras: suas histórias remetem à história natural.” (BENJAMIN, 2012b, p. 224).

Seria na morte que faria sentido a exaltação de uma vida. Do ditado popular que após a morte todos viram santos, é possível encarar, portanto o luto na narrativa que não se esgota. Um desastre ferroviário, incêndio e enchente. Quem nunca teve um relato para se apegar? O interesse da criança por processar lutos sociais se faz também na repetição: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo [...]” (BENJAMIN, 2012b, p. 220-221).

Entendendo que narrar se faz nas relações entre ouvinte e narrador e que muitas vezes afastamos as crianças do que seria de interesse conservar para o entendimento dos sentimentos humanos, o certo é que não mais sabemos nem mesmo quais transmissões queremos assegurar a elas: “Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado.” (BENJAMIN, 2012b, p. 227). Denominando a “rememoração” como uma “musa épica” (BENJAMIN, 2012b, p. 228), teríamos na tradição a passagem dos acontecimentos entre as gerações:

Ela (rememoração) tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si. Uma se liga à outra, como demonstraram todos os grandes narradores, principalmente os orientais. Em cada um deles vive uma Scherazade, à qual ocorre uma nova história em cada passagem da história que está contando. Tal é a *memória épica*, a musa da narração. (BENJAMIN, 2012b, p. 228, grifo do autor).

Scherazade não é mencionada em *A hora das crianças*, mas poderia ser relacionada aqui com a cidade de Berlim. Alguns narradores de Benjamin estão ligados entre si, assim como alguns elementos culturais. Mas é a cidade Berlim que tece a rede, o lugar de encontro entre Benjamin, crianças e jovens para o educar-se a si mesmo. E não se enganem que uma grande cidade não há espaço para a fantasia. Conto de fadas é mais um elemento que compõe a figura do narrador e que, nas narrativas radiofônicas entre uma citação e outra de personagens estritos à cultura alemã, passam a impressão para quem lê que o conto vai além desses mesmos personagens:

Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho quando ele era difícil de obter, e era o primeiro a ajudar em caso de emergência. Essa emergência era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas revela-nos as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo que o mito havia infundido em nossos corações. Ele nos mostra, no personagem do ‘tolo’, como a humanidade se ‘fez de tola’ para proteger-se do mito. (BENJAMIN, 2012b, p. 232).

Há vários tolos em *A hora das crianças* ou há situações nas quais Benjamin se coloca como tolo na necessidade urgente de aconselhar. De como uma música pode ajudar um amigo a entender um determinado sentimento ou como a poesia lança jogos políticos. Encontrar esses personagens dos contos nas figuras apresentadas por Walter Benjamin é expandir o conto de nosso repertório restrito:

[...] no personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo, mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas; o personagem sagaz mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto as feitas pela esfinge; no personagem do animal que socorre uma criança, mostra que a natureza prefere associar-se ao homem do que ao mito. O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia. (BENJAMIN, 2012b, p. 232 – 233).

Enfim, o narrador é um artesão. As teses lembram a importância de o escritor estar cercado de materiais ao escrever. Partindo das mãos que incorporam instrumentos, narrativa em Benjamin, seja ela apontada como escrita ou radiofônica, não parece se fazer apenas por linguagem. Se faz também pelo material. A narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum produto exclusivo da voz. Se faz pela voz, pelas mãos, gestos e pela experiência:

Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. É uma inclinação dos narradores começar uma história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente em uma vivência própria. (BENJAMIN, 2012b, p. 221).

1.3 Narrativa radiofônica

Quando vou a casas onde eles estão ligados em pleno volume, sinto como se tivesse ficado louca. Inexplicáveis tormentos por toda parte. Pensava que me acostumaria com eles, e nesta manhã um rádio fora posto em minha casa, por experiência. Sinto como se abelhas tivessem feito enxames em meu sistema nervoso. Todos os nervos se queixando. Um ressentimento irritado naquela horrível voz metálica. Depois de um segundo, tenho de fugir. Não posso ficar ali. Será que minha audição é imperfeita? É uma das maravilhas da época, simplesmente maravilhoso. Sei que é, mas eu o odeio. (CARR, 1966 apud SCHAFFER, 2011, p. 135-136).⁶

No lugar dos jovens ouvintes apreciamos imaginar em cada novo tema o cuidado de Benjamin para contar uma história explicando pontos que não se prendem à ordem explicadora. É fácil imaginar essa prática por um Benjamin jovem que também ouviu muitas histórias. Seguindo a interpretação das narrativas radiofônicas o momento é de pensar o processo de oralidade, escuta e o rádio como mediação técnica. Ainda mais por ele ter composto olhar de desconfiança sobre os usos tecnológicos: “a dominação pelo rádio não passou sem ser notada; mas, enquanto a oposição à Revolução Industrial tinha vindo das classes trabalhadoras [...], os principais oponentes do rádio [...] foram os intelectuais.” (SCHAFFER, 2011, p. 135).

Passando pelos ensaios benjaminianos sobre novas tecnologias de seu tempo, entre a fotografia e o rádio, talvez o que nos traz maior referência acerca de seu pensamento é o do campo da visão. Complementar à técnica fotográfica o cinema é a segunda grande temática. Benjamin, quando tratou a respeito do rádio, de forma geral, parece seguir o caminho sobre a crítica do domínio das massas e o caráter comercial:

Ao refletirmos sobre essas coisas de forma rigorosa, não podemos ignorar aquilo que é mais óbvio nesse contexto, nomeadamente a questão da técnica. Para isso, é recomendável pôr de lado toda a espécie de preconceitos, para constatar sem rodeios: em relação ao teatro, o rádio não só apresenta a técnica mais moderna como também a mais arriscada. (BENJAMIN, 2017, 148).

⁶ CARR, Emily. *Hundreds and Thousands*. Toronto, Vancouver, 1966, p. 230-1. Segundo Schaffer (2011, p. 135): “Emily Carr, que escreveu e pintou a selvagem Colúmbia Britânica, odiou quando o ouviu pela primeira vez, em 1936”

A análise dessas apresentações radiofônicas não poderia deixar de passar por essas recomendações do autor pela perspectiva crítica. Em “Reflexões sobre o rádio”⁷, este afirmou como “instituição cultural”, guardaria ainda resistências de pertencimento no campo artístico, mesmo com as tentativas de superação da técnica pelo cuidado com a linguagem:

Nunca um leitor fechou de forma tão dedicada um livro que começou a ler como os ouvintes de rádio desligam os aparelhos ao cabo de um minuto e meio de preleção. A explicação não está na matéria estranha, que em muitos casos seria antes um pretexto para escutar durante mais tempo sem compromisso. A questão está na voz, na dicção, na linguagem [...]. Basta pensarmos nas razões que levam o ouvinte de rádio, por contraste com qualquer outro público, a escutar o que lhe oferecem em casa, a receber, por assim dizer, a voz como seu hóspede. (BENJAMIN, 2017, p. 275).

A escuta se faria como sensibilização dos sentidos e de nossa atenção ao que está à margem no cotidiano. O tratamento que foi dado a objetos como livros, brinquedos ou a espaços como feiras, parece ultrapassar uma análise estrutural de escrita. Se ele incitou idas à feira com olhares mais apurados de quem atualmente o lê, é possível imaginar as crianças e jovens que o ouviram na Alemanha dos anos de 1930.

Quem faz essa passagem do caminhar sensível seria o interlocutor e é esta a interpretação que queremos fazer por meio do já citado artigo de Pereira, com um locutor que só se faz mediador devido à experiência que nela esteve inserido:

Essa experiência, embora não tenha sido objeto de uma análise filosófica por parte de seu autor durante seu processo de desenvolvimento, foi parcialmente organizada ao seu final e, certamente, em muito contribuiu para a contundente reflexão sobre a dimensão política da técnica que apareceria no clássico ensaio sobre a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, em 1935 – 1936. (PEREIRA, 2009, p. 261).

Pereira pensa a figura do Benjamin locutor e do que pode ter sido o diferencial do ato da “conversação sem resposta”. Questiona-se, “Que formas busca para a interlocução?” e “Que inovações o meio radiofônico traz para essa interlocução?”

⁷ (Fonte: Arquivo Benjamin, manuscrito n.º 674, p. 15 e segs.). Texto disponível na seção “Comentário” In: BENJAMIN, Walter. Estética e sociologia da arte. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

Benjamin reservava uma profunda desconfiança sobre a ruptura que o meio radiofônico provocava entre o locutor e os ouvintes, aos quais a única possibilidade de discordância resumia-se a desligar o aparelho. Entretanto, Benjamin foi percebendo que as intervenções técnicas – sobretudo o cinema e rádio – criavam novas bases para o campo da recepção, principalmente no que se referia à recepção em massa e à possibilidade de decisão do espectador/ouvinte sobre o momento de interagir com a narrativa. (PEREIRA, 2009, p. 262).

Dessa desconfiança do rádio como meio parece se sobressaltar a necessidade que ele tinha do fazer conhecer. Podemos lembrar do seu conceito de narrador como um ato de se colocar em prática para reconquistar o tempo perdido da modernidade contanto todas as possíveis histórias que não se contam mais às crianças: “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994, p. 217).

Benjamin foi um pensador que produzia saberes e que de forma organizada conservava todos os seus escritos. Mas o papel de todo intelectual é ainda mais desafiador que a produção, a popularização desse saber:

Nas condições anteriores existia o livro, existia a palestra, existia o periódico; todos, no entanto, eram formas de comunicação que não se distinguem em nada daquelas através das quais a pesquisa científica transmitia seus progressos para os especialistas. A popularização se realizava, portanto dentro das mesmas formas que a produção científica, e por isso estava privada de originalidade metodológica. (BENJAMIN apud KONDER, 1999, p. 48).

Mesmo percebendo que havia categorias para se pensar a respeito da técnica e alteração da recepção entre as massas, o diferencial em *A Hora das crianças* está no cuidado com que se dirigia às crianças: “com a intenção de que as crianças passassem a tratá-lo como um convidado, os programas tratam de temas profundos de forma simples, sem menosprezar [...] os ouvintes.” (PEREIRA, 2009, p. 262).

Há, então certos cuidados deste locutor, pois o simples para ser atingido pode levar tempo, como a simplicidade dos traços de grandes pintores para se fazerem na singularidade. O ato de ler ao microfone, por exemplo, a dicção e a “linearidade da leitura” parecem ser um cuidado para qualquer um que se coloque na situação de transmitir áudios ao grande público. No entanto, a peculiaridade nessa transmissão está no fato de ter sido justamente leitura ao microfone. Há nisso uma condição, o contexto de censura na qual a rádio alemã estava

inserida. Dos formatos possíveis de programa havia as conversas, essas nunca realizadas ao vivo:

Foi proibido a realização de conversas em tempo real no rádio. Quase todas as perguntas e notas de todas as respostas possíveis tinham de ser dadas aos conselhos de vigilância com antecedência, de modo que se tornou muito mais fácil escrever o todo e lê-lo verbalmente em frente ao microfone como ele havia sido escrito e confirmado. Isso foi feito, por exemplo, por Walter Benjamin e Wilhelm Speyer. (HAGEN, 2006, p. 9).

A narrativa escrita, então, para essas apresentações ganha outro sentido que até então na seção anterior não era o momento de sustentar. Hagen afirma que a possível vergonha ou o não destaque destes trabalhos está nesse controle da linguagem no qual Benjamin teve que se deixar fazer, parte de algo onde não foi possível mudar o sistema. O rádio no período no qual Benjamin transmitia suas apresentações era de um contexto que estava para preceder a Alemanha nazista:

A rádio, graças à maneira como foi organizada no período de Weimar, deve ter parecido uma coisa completamente ridícula e grotesca para homens intelectualmente de mente aberta como Flesch, Schoen ou Benjamin. Suas habilidades para agir foram duramente restritas, até os pontos mais absurdos de censura. A rádio republicana de Weimar foi de fato censurada do começo ao fim, por meio de um sistema muito complicado de comitês de vigilância, organizado provincialmente, mas com plenos direitos de intervir contra qualquer programa planejado. Programas com questões políticas e sociais contemporâneas, bem como qualquer referência à política partidária, eram estritamente proibidos. Em uma palavra: a rádio antiga na Alemanha estava fora de um início falso profano. (HAGEN, 2006, p. 15).

Em um contexto mais aproximado ao papel do rádio sua instrumentalização cumpre o papel de uma sociedade informada e consumista, deixando de experimentar construções coletivas de conhecimento para instituir nela um mercado que concorreu posteriormente com a televisão. (FERNANDES, 2014).

Para compensar o “falso profano” podemos pensar em um Benjamin que se perde na leitura das histórias sobre os ciganos e das companhias de atores viajantes. Teriam passado essas figuras pela censura pelo fato de terem sido destinadas a um público infante-juvenil? Podemos ter a impressão que para a nossa realidade política atual, Benjamin tratando acerca da história das bruxas seria mais um acusado de doutrinação.

É provável que o domínio filosófico da linguagem que possuía o colocava em uma consciência encaçada, no entanto, era o que fazia dele um pensador engenhoso. Uma

linguagem vigiada, mas que permanentemente resgatava o que estava à margem dos interesses comuns (impostos).

As cartas trocadas com o amigo Ernst Schoen é uma fonte que revela seu processo de pesquisa e contexto de toda a sua obra. Dentre as publicações desse material a maior referência é *Gesammelte Schriften* contendo sete volumes. Trechos das cartas são encontrados em *Walter Benjamin: estética e sociologia da arte* (2017), na seção “Comentário”, sendo os de nosso interesse os referentes ao texto “Teatro e rádio”. Escrito entre anos de 1930 e 1931 tratava sobre a situação de como o rádio se encontrava: “Caos dos programas, antieconômico e confuso.” (BENJAMIN, 2017, p. 273).

Ao tratar sobre a popularidade do rádio crescente a medida que o teatro parecia entrar em decadência, Benjamin traz elementos que podem ter contribuído para a escolha da massa dos meios, sendo um deles definido por ele como “de ordem pedagógica” por levar a rádio peças teatrais em formatos de peças radiofônicas, popularizando-as: Foi possível divulgar nas rádios escolares séries [...], por exemplo a peça radiofônica Ford, de Elisabeth Hauptmann -, e por outro tratar de problemas da escola e da educação, da técnica do sucesso, das dificuldades no casamento [...] (BENJAMIN, 2017, p. 147).

Colocar meios como o teatro para concorrer com um mundo dominado pelas técnicas do rádio e cinema não teria para Benjamin sucesso, a não ser pelo o que ele define como “confronto crítico” e o que ele espera pelo “teatro progressista” (BENJAMIN, 2017, p. 149). Faz-se, então, referência à Brecht e ao teatro épico e a sua característica de “transpor o acontecer técnico para o do humano”, quando o homem no rádio se faz nas palavras de Benjamin, reduzido, neutralizado e submetido:

[...] o princípio do teatro épico, tal como o da montagem, se apoia na interrupção. A diferença é que esta não tem aqui o caráter de estímulo, mas função pedagógica. Faz parar a ação que está a decorrer, obrigando com isso o ouvinte a tomar posição sobre o acontecimento e o ator em relação ao seu papel. (BENJAMIN, 2017, p. 150).

Mas talvez o conteúdo que traz a reflexão de Benjamin sobre seu exercício é a carta datada em 4 de abril de 1930 para tratar da pesquisa de um artigo para o jornal *Frankfurter Zeitung*, artigo este que não foi concluído. Encontramos então dados e etapas da pesquisa em formato de questionário com pontos concluídos e outros em aberto. Muitos dos questionamentos são referentes ao contexto político que envolvia o rádio na Alemanha. Das etapas concluídas finaliza com a expressão “de acordo” e das que estão em aberto pede ao

amigo materiais de referência. No comentário é mencionado que Schoen o atende prontamente. (BENJAMIN, 2017).

Os itens dessa listagem também podem demonstrar o envolvimento de Benjamin na relação com o rádio. “Politização do rádio como postulado”, “demagogia da imprensa”, “censura de obras literárias”, “imprensa radiofônica” e “corrupção nas relações entre imprensa e rádio” - no total de 13 itens. No item 10 encontramos também seu formato criterioso de trabalho:

O caso [Ernest] Hardt: para poder aludir à situação de Colônia, preciso que me forneças um quadro mais detalhado. Numa intervenção desse tipo, não posso utilizar apenas um prejuízo depreciativo simplista, como sugeres. Se não fundamentar o que digo nesse ponto, ponho em risco a própria publicação do artigo. (BENJAMIN, 2017, p. 271).

Do seu modo de pesquisa e escrita, quando o próprio rádio é citado durante as peças há indicativos do que parece ser ao mesmo tempo um pesar e a possibilidade de experimentação. Afinal um encontro para ser encontro precisa do reconhecimento do outro. Talvez ele tenha deixado indicações às crianças de como reconhecê-lo, não como detalhes da cor de cabelo e vestimentas. Mas da distinção entre os adultos, daquele que olha para um pavilhão com olhos de quem tem algo para descobrir. Pelo menos com a pista do horário que ele frequenta, talvez seja mais fácil:

Como desde pequeno eu nunca mais tive a oportunidade de ir novamente a um destes mercados cobertos, o encanto provocado por uma visita ainda é o mesmo de antigamente. E quando quero me presentear com algo especial, então vou até o pavilhão da *Lindenstraße* entre as quatro e cinco da tarde. Quem sabe não encontro um de vocês por lá? Mas nós não vamos nos reconhecer. Este é o lado triste dos programas de rádio. (BENJAMIN, 2015, p.23, grifo nosso).

Ana Lanfranconi (2017), pesquisadora da Universidade de Barcelona, é referência para sustentar a defesa dos elementos contidos naqueles programas como “estratégias críticas de transmissão” pelo rádio:

[...] estratégias que não residem exclusivamente nos tópicos discutidos, mas que se baseiam em diferentes estratos de discurso: desde a escolha das vozes enunciativas que rompem com a unidirecionalidade do aparelho às possíveis recepções que se abrem sem serem ditadas ao ouvido disperso da criança. Em vez de provocar reações, esses programas oferecem um repertório aberto de ferramentas críticas que podem ajudar a ouvir as crianças a criar e

apresentar suas próprias respostas por um interesse crescente no mundo ao seu redor. (LANFRANCONI, 2017, p. 33).

Considerando o contexto entre guerras não há como negar para essa obra a consciência de seu autor, mesmo sendo como aquela que garantiu seu sustento. Foi uma voz que vivenciou e foi afetada diretamente pelo fascismo de um período que não eclodiu de forma repentina com a expansão da guerra. O rádio foi instrumento de poder e “os nazistas foram os primeiros a utilizar [...] no interesse do totalitarismo, mas não foram os últimos.” (SCHAFER, 2011, p. 137).

É possível ver nessas transmissões uma forma de crítica pelo conjunto da obra que a antecede e que é produzida depois, principalmente com relação ao desconforto às técnicas de reprodução da arte. Há a consciência de uma “voz dominante” pré-estabelecida como comunicação, reconhecendo o rádio um instrumento distribuidor de informação:

[...] o que queremos dizer quando afirmamos que o lugar da cultura (dos acontecimentos) é aqui ocupado pela prática (o juízo crítico). O rádio, que tem obrigação de recorrer ao patrimônio cultural do passado, fará isso de preferência em adaptações que não se limitem a ir ao encontro das exigências da técnica, mas também das de um público que é contemporâneo da sua técnica. Só assim conseguirá libertar a aparelhagem da auréola de uma “gigantesca empresa de instrução popular” (na expressão de Schoen), para reduzi-la a um formato na escala da dignidade humana. (BENJAMIN, 2017, p. 150).

De acordo com Lanfranconi (2017, p. 35), quando se trata de textos que teorizaram o trabalho de rádio de Benjamin há uma permanência nessa linha de diagnóstico, ao mesmo tempo que é possível verificar uma “desconfiança dos mecanismos padronizados de respostas públicas” dos ouvintes.

Para a autora haveria um risco de simplificação da nossa parte e dos ouvintes da época desses programas, devido à variedade complexa dos temas tratados, característica que marcava outros programas radiofônicos para o período. Schaffer (2011, p. 139) ressalta que:

Durante as décadas de 1930 e 1940, os programas se articulavam desordenadamente até que se completasse a programação do dia. A moderna programação radiofônica, uma confecção de materiais provindos de várias fontes, unidos por justaposições reflexivas, divertidas, irônicas, absurdas ou provocativas, introduziu muitas contradições na vida moderna e talvez tenha contribuído, mais do que qualquer outra coisa, para a desintegração de sistemas e valores culturais unificados.

Se conforme este mesmo autor, o rádio pode ser entendido como recurso que “introduziu a paisagem sonora surrealista” (SCHAFER, 2011, p. 140) e o surrealismo, o movimento que considerou “a construção de uma realidade absoluta”, “de cunho positivo e libertário” e propôs filosofia de vida que contemplasse “uma espécie de síntese originária regida pela coexistência e a complementariedade, por mais paradoxal que pareça, entre a tese e a antítese, entre a matéria e o espírito, imaginário e real, sonho e realidade” (AZEVEDO; FRANCO, 2015, p. 231), catástrofes, narrações de trechos e personagens habitualmente esquecidos pela história não são então variações apenas para o despertar da curiosidade. É a marca do rádio para o período e a atenção de Benjamin dada aos movimentos que saiam dos limites da arte para a vida:

A novidade do aparelho torna necessário explorar seus limites além dos limites aparentes. Benjamin investiga a complexidade de descrever passeios, caminhadas, visitas a lugares que muitos de seus ouvintes nem conhecem pelo nome. Por que descrever uma fábrica de latão ou um complexo industrial que produz de tudo, de parafusos a locomotivas e reparos de guerra? (LANFRANCONI, 2017, p. 35).

Inicialmente é destacado o despertar daquilo que não se sabe. A descrição de lugares como uma fábrica demonstra ultrapassar concepções do senso comum destinadas às crianças. Para os espaços, assim como o ato de descrever, há uma experimentação dos limites entre o observar e o comunicar as coisas do mundo. Prova de que era experimentação, Benjamin colocava sutilmente para seus ouvintes não se contentarem com aquilo que acabavam de ouvir. A imaginação não seria tão difícil de ser o próximo passo com o encerramento do programa.

Mas, voltando aos lugares, a autora complementa:

[...] esses passeios pelos subúrbios industriais apostaram em não manter as crianças como exiladas de um sistema produtivo no qual elas e suas famílias participem, o que determina o treinamento que recebem nas escolas e nas oficinas. Aprendiz, que os mantém no limbo de uma educação burguesa que deseja além dos antagonismos de classe e os reincorpora passivamente, como público consumidor de representações e reproduzidor de valores com transmissão da ordem social pré-estabelecida. Sem doutrinar a partir de uma série de slogans partidários, as transmissões apostam em uma pedagogia crítica que visa uma politização da infância a partir dos próprios fundamentos da percepção do mundo que os atravessa. (LANFRANCONI, 2017, p. 36).

A leitura crítica é centrada na defesa da autora de que “as transmissões apostam em uma pedagogia crítica que visa uma politização da infância” (LANFRANCONI, 2017, P. 36). Para além dessa proposta, dela e de sua leitura podemos guardar o conceito de “redes de relacionamento” referente aos modos textuais que engendraram diferentes camadas de escuta e entendimento aos ouvintes. Temos, então, uma sugestão de metodologia empregada por Benjamin que é integrada ao modo dialético de ver as cidades.

Berlim seria a exploração de suas ruas, modos de vida e habitantes sem esconder seus possíveis problemas. É o lugar onde a infância dos ouvintes se desenrolava, exigindo “que a criança complete o que ouve.” (LANFRANCONI, 2017, p. 37). Dos outros lugares/cidades Nápoles “será a contraparte dialética de Berlim” onde possíveis problemas são confrontados com a prevalência das catástrofes naturais e não naturais. É dada a prevalência da “porosidade temporal e espacial” e dos “dias e feriados contagiosos.” (LANFRANCONI, 2017, p. 38).

Como terceira etapa do modo dialético de interpretar a obra, a autora coloca seus interessantes personagens como representação do estado de limite de nossas verdades e nossos conhecimentos. Ladrões e impostores chamam a atenção por serem aporias de nossas “bolhas de outra ordem dentro do estabelecido.” (LANFRANCONI, 2017, p. 38). Estão para serem rompidos os limites da curiosidade, do tempo, mistério, conhecimento e da legalidade. Bolhas que saem pelos ares ao sopro. E as crianças as acompanham pelo fluxo da corrente de ar até o estouro. Nada parece sobrar delas, apenas a imagem do reflexo de seu entorno dissipado, distorcido na brevidade de seu tempo. Benjamin nessas escolhas:

[...] aposta a vida de si e dos outros no contexto da miséria que a destaca, pontos cegos que compõem o outro lado da ordem, do conhecimento e da verdade de cada época, que terá seus descendentes sob as novas coordenadas da modernidade nas figuras do falsificador de carimbos ou do contrabandista de álcool. (LANFRANCONI, 2017, p. 39).

Rosana Kohl Bines (2019) em pesquisa recente traz outros elementos para verificar essa relação das narrativas com a tecnologia do rádio. No texto “A grande orelha de Kafka” pesquisou sobre as experiências radiofônicas de Walter Benjamin em referência ao contexto de criação de uma rádio escola durante a gestão de Mario de Andrade como Diretor do Departamento de Cultura de São Paulo nos anos 1930, denominando essa experiência de Andrade como “sonora política” (BINES, 2019, p. 3).

A pesquisadora, tendo com problematização pensar possibilidades do aumento do volume dessas brincadeiras sonoras enquanto percepção dos sentidos, sustenta em Benjamin o vislumbre do rádio como experimentação, denominando-a conceitualmente “pedagogia do

ouvido.” (BINES, 2019, p. 8). Conceito este pensado inicialmente pelo destaque de uma peça radiofônica que não faz parte do compilado de narrativas da edição brasileira. Intitulada “Um coração frio” o texto foi adaptado por Benjamin e Schoen a partir de um conto de fadas popular. Adaptação que fez os personagens saírem de seu território para ganhar voz e interação com os narradores:

Na peça radiofônica criada pelos dois amigos, os personagens de um velho conto de fadas infantil escapam do livro em que moram há já uns 100 anos, invadem o estúdio de rádio e pedem pra entrar no “País da Voz” ou na “Terra da Voz” (Stimmland), com a justificativa de que ali não estariam mais falando apenas com uma só criança de cada vez, como na experiência do livro, mas com milhares de crianças ao mesmo tempo. Depois de muita confusão, o apresentador de rádio impõe aos personagens uma única condição: quem quiser entrar no país da voz tem que se desfazer de todos os seus atributos visíveis, sapatos, chapéus, cintos, etc., de modo que nada mais reste além do som da voz de cada um. (BINES, 2019, p. 9, grifo do autor).

Essa passagem de mundos pelos personagens pode ser considerada segundo a autora como “alegoria” aos efeitos da voz: “uma voz invisível, cuja localização espacial não se pode precisar. É uma voz desapegada de um ponto de origem, capaz de atravessar distâncias incomensuráveis para entrar na casa das pessoas como um convidado [...]” (BINES, 2019, p.9).

Benjamin enquanto convidado ou hóspede possuía estratégias para se fazer aproximado às crianças, processo que Bines (2019) exemplifica agora com as narrativas de nosso acesso pela tradução brasileira. Aqueles programas de rádio tinham por volta de 20 minutos. Como permanecer no lar de uma criança por meio de temas, personagens e histórias entre tempos diversos?

A pesquisadora trata de uma “feição dialética da voz” dos momentos nos quais Benjamin parece adiantar-se ao conhecimento de seus ouvintes sobre o que supostamente pode ser conhecido e desconhecido do repertório de suas histórias, brincadeiras e relações: “talvez vocês e seus pais não conheçam”. Variações dessa chamada são encontradas em diversas passagens, sendo ao que parece uma etapa importante para chegar a outra ponta dessa hospedagem. Fausto de Goethe ou Contos de Godin parecem ressoar mais entre os saltos e saídas de fragmentos inteiros dos autores que Benjamin propõe oferecer:

A voz assume, despretensiosamente, uma feição dialética nos programas de rádio dedicados às crianças: o radialista amador costuma invocar primeiro o conhecimento prévio da audiência, para logo em seguida ali flagrar uma lacuna: a presença, na experiência das crianças, de algo que lhes foi subtraído e que a narrativa desejará atualizar, trazendo notícias do que eles não conhecem, mas são capazes de pressentir. (BINES, 2019, p. 10).

A audição se faria como pedagogia, segundo a autora, devido aos diferentes graus da percepção dos ouvintes por meio de estruturas não limitantes. Como num jogo, há oportunidades da criança “escapar pelo ouvido” de forma semelhante como a narrativa vaza no tempo e no espaço (BINES, 2019, p.11): como verdadeiros brinquedos acústicos, aproveitando a etimologia da palavra em alemão para “peças radiofônicas”: *Hörspiel* (*Spiel* – jogo, brincadeira – e *Höhr*, ouvido – numa tradução selvagem, poderíamos dizer das peças radiofônicas que são efetivamente brincadeiras auditivas).

Bines (2019) ao propor estratégias para pensar o alcance dos nossos ouvidos como uma responsabilidade ética, ao que parece com auxílio das crianças, faz pensar sobre o que nos escapa: o silêncio. Anterior ao desconforto de não termos a voz de Benjamin materializada, importa registrar que seus ouvintes tinham no silêncio uma relação de estrutura sonora ainda em fase de descobertas e acertos técnicos:

A princípio, as transmissões radiofônicas eram apresentações isoladas, cercadas por grandes pausas (silenciosas) na transmissão. Essa abordagem ocasional da radiodifusão, hoje ausente do rádio doméstico, ainda pode ser experimentada, até certo ponto, nas transmissões em ondas curtas, em que as interrupções na transmissão duram geralmente alguns minutos e são acompanhadas por pequenas frases musicais, ou vinhetas. (SCHAFER, 2011, p. 138).

O silêncio não demorou para ser calculado e dominado pela técnica, pois “as montagens foram empregadas primeiramente no cinema porque este foi a primeira forma de arte a ser cortada e emendada.” (SCHAFER, 2011, p. 139). Não demorou para o mesmo ser entendido como processo lucrativo. Do silêncio foi tomado seu espaço para o mercado e “desde o advento dos comerciais cantados no rádio norte-americano, a música popular e os anúncios comerciais formam o principal material de montagem radiofônica.” (SCHAFER, 2011, p. 139).

Nossas horas parecem ser um caminho também de percepção dos silêncios históricos. E isto porque foi possível apostar nas narrativas radiofônicas de Benjamin como objeto de estudo relevante: “A programação radiofônica precisa ser analisada tão pormenorizadamente quanto um poema épico ou uma composição musical, pois em seus temas e ritmos se encontrará a pulsação da vida.” (SCHAFER, 2011, p. 138).

2 PEDAGOGO DISCRETO E ENGENHOSO: sustentação de uma hipótese.

Revelar o pedagogo discreto e engenhoso se faz possível como hipótese pelo fato de reconhecermos em textos anteriores de Benjamin o que pode ser para Tiedmann (2015) o significado para discreto. Trata-se dos caminhos que se apresentavam em Benjamin a respeito da infância e dos brinquedos em leituras que precederam *A hora das crianças* (2015). Sua voz transmitida pelo rádio, no contexto das revoluções tecnológicas, pode também ser entendida como a voz paternal e pedagógica de que tanto critica. O adulto que parece ter vivenciado o mundo dos brinquedos, estes que não existiam mais ao mundo das crianças para quem Benjamin transmitiu seu programa.

Brinquedos, livros e canções atuais, podem permanecer na perspectiva do professor que “experimenta” uma relação aproximada aos objetos culturais voltados ao mundo da infância e ao mundo dos objetos, no entanto, superficial:

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideias, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada. (BENJAMIN, 2012d, p.21).

É preciso pensar em quanto já deixamos de ouvir a criança não percebendo a nossa falta de interesse pelo mundo das coisas, este pertencente tanto pelo adulto quanto pela criança. Na experiência que acreditamos que a criança não possui, perdemos a capacidade de criticar as que também não temos. Sobre a necessidade de um “senso aguçado”, de acordo com Pereira (2009, p. 267):

É essa concepção que norteia os programas radiofônicos dedicados às crianças, onde lhes são apresentadas narrativas especialmente a elas endereçadas, porém comprometidas com o desafio de construir uma experiência compartilhada, onde adultos e crianças, com seus diferentes modos de olhar, encontrem sentido para as suas experiências.

Um mundo de referências acerca do teatro, brinquedos e livros, que para além de produtos culturais, os adultos saberiam compartilhar experiências entre eles mesmos e com as crianças e não apenas para elas. Afirmando a metáfora da máscara para pensarmos sobre a tensão das diferentes possibilidades de revelação da figura do educador construída na

narrativa radiofônica, há, então, em Benjamin, a máscara da discrição. O conhecimento como produto é pensado para e compartilhado para, apesar da atenção na escuta sensível da técnica que ainda os separa.

Dos outros indícios para afirmarmos o ser discreto que Tiedmann (2015) visualiza, o que foi notado logo no início das narrativas parece mais uma travessura de Benjamin. Uma forma na linguagem e na proposição de atividades, que parece mais uma forma de enganar ou convencer o adulto que supostamente acompanha a criança, para deixá-la ouvir a programação. Parecendo subestimar a criança, Benjamin comunica: “Com certeza vocês nunca se deram ao trabalho de pensar de onde vem a bruxa, o que ela faz ou deixa de fazer, o que ela acha do diabo ou do bom Deus.” (BENJAMIN, 2015, p. 129).

No entanto, essas chamadas parecem ter um sentido. O início das narrativas é repleto desses momentos. Mais que provocação parece ser a apresentação de uma ordem de pensamento que as crianças já estão acostumadas e juntamente um convite a superar, no decorrer da narrativa, essa mesma ordem.

Como a maior acusação é referente à iniciativa do pedagogo por criar brinquedos e jogos, temos em uma das últimas narrativas a interessante proposição de Benjamin com um jogo de pontuação. “Um dia maluco” traz o poema “Trinta quebra-cabeças” e uma história para refletir. Enquanto no primeiro os versos não fazem sentido, a segunda contém erros que podem passar despercebidos para os mais distraídos. A chave para descobrir cada um é um sistema de perguntas e por meio das respostas há o indicador do erro:

Qualquer um pode perceber que há algo estranho com este poema. Na história que vocês vão escutar agora também há algo diferente que não soa bem, mas eu acredito que não seja tão fácil de perceber. Ou falando com mais clareza: alguns erros todos vocês vão encontrar – e então o melhor é marcar com um risco num pedaço de papel. A única coisa que vou revelar é que ao todo serão 15 riscos ao longo de toda história. Mas se vocês encontrarem apenas cinco ou seis, já está ótimo. (BENJAMIN, 2015, p. 277).

Cada resposta valeria dois pontos seguindo a máxima de 30 no jogo e a mínima de 10, este considerado um “resultado considerável”. É mencionado que o resultado seria apresentado no programa seguinte. Para nós a história perde parte da compreensão por detalhes como o sistema monetário e regras sociais da Alemanha da época. A história basicamente se dá entre dois personagens – Heinz e Anton, um deles representando o “típico professor distraído”. Os dois precisam desvendar o enigma: “O camponês vê com frequência, o rei raramente, o Bom Deus nunca. O que é, o que é?” (BENJAMIN, 2015, p. 279).

Tendo as narrativas radiofônicas como critério, a questão, portanto, é que não se trata de um domínio cultural qualquer. Encontramos em Walter Benjamin a possibilidade desse comprometimento com a infância por elementos culturais diversos, muitos dos quais nós adultos não associamos ao entendimento da criança. Primeiramente:

[...] Benjamin critica a falta de sensibilidade para perceber o que é de interesse das crianças: O pedantismo dos pedagogos para criar os mais diferentes materiais e brinquedos educativos os impede de perceber que infantil é tudo aquilo pelo que as crianças voltam o seu olhar. (QUEIROZ, 2014, p. 7).

Nessa perspectiva nada nos impede de analisar histórias infantis, por exemplo. Mas, a dificuldade de integrar o interesse das crianças ao nosso repertório de leitura parece ainda ser menor se ousamos fazer uma reflexão dos produtos culturais destinados a elas e integrados à transformação cultural por qual passamos:

Portanto, esse reconhecimento deve existir quando se fala de infância, uma vez que, enquanto adultos, temos da infância aquilo que guardamos em nossa vivência como memória. Entretanto, isso não basta se quisermos saber da infância contemporânea, pois desta apenas as crianças que hoje compõem a categoria podem dizer, já que a vivem enquanto experiência do e no presente. Aqui reside a ideia da potência expressa pela infância no que se refere à partilha de sentidos entre sujeitos de diferentes gerações. (QUEIROZ, 2014, p. 9).

Em defesa dessa “partilha de sentidos” será possível também observar Walter Benjamin em diferentes momentos. O primeiro marcamos pelo levantamento de trechos que tratam sobre a censura e reprimendas destinadas às crianças, pertencentes aos estudos que o filósofo fazia sobre brinquedos, livros e imagens de gerações anteriores a ele, como encontrado nos textos “Rua de mão única” (1984a) e “Infância em Berlim por volta de 1900” (1994).

No segundo momento, temos novamente a leitura da obra *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin* (2015), que além de elementos culturais e materiais do passado, contém a forma como o filósofo se posicionou diretamente às crianças e talvez por isso sem censura, apesar da proposição de jogos e brinquedos.

Para o pedagogo engenhoso na seção subsequente, destacaremos mecanismos gerais de seu pensamento que fazem das narrativas um sentido para a defesa da experiência e das relações. Mais que uma identidade, revelar essas figuras de pedagogo em questão é defender

encontros e demonstrar os desdobramentos do nosso objeto de estudo em conformidade teórica e metodológica em Benjamin.

2.1 Discrição

A educação que se fortaleceu pela defesa de virtudes como poderosas “sementes” correspondeu aos caminhos ordenados para a formação do homem, sendo a imagem que se construiu sobre infância e crianças como uma dessas “sementes”. No século XIX, a defesa da educação como campo teórico sustentou o fortalecimento da escola como instituição para o século XX. De acordo com Benjamin (2012a, p. 255):

Era na pedagogia que os filantropos punham à prova o seu grande programa de remodelação da humanidade. Se o homem era por natureza piedoso, bom e sociável, devia ser possível fazer da criança, ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável. E como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnica da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com as admoestações problemáticas [...].

A Europa da criança do século XIX é marcada por conflitos ideológicos, tendo nas pedagogias burguesas e populares diferentes possibilidades de pensar a educação. São nesses embates que as teorias educacionais acabam por afirmar posicionamentos e “modelos bem diferentes de liberdade” (CAMBI, 1999, p. 409). Para a consolidação dessa educação e desse período, por exemplo, tem-se por referência pensadores como Pestalozzi e Herbart.

O primeiro formulou uma pedagogia para a escola elementar moderna, com a especificidade de que “a educação deve ter por objetivo o desenvolvimento das capacidades da criança num ambiente de liberdade [...]”, mas com a ressalva de que “[...] para cultivar o melhor que há no homem, deve-se criar, em primeiro lugar, a independência econômica e capacitações profissionais úteis.” (GILES, 1987, p. 187). Para a dimensão moral reconheceu que cada membro da sociedade, incluindo pais e mestres, deve estar em harmonia com seus valores e desejos, mas estes “[...] também devem considerar-se capazes de aprender com os filhos e com os alunos.” (GILES, 1987, p. 193).

Johann F. Herbart voltado à prática do nível universitário para preparação de professores, afirmava que o processo educativo não consiste apenas na simples instrução, e expressa em “Apresentação Estética do Mundo”, “[...] que a única e total obra da educação

pode resumir-se ao conceito “moral”, pois é este o mais alto objetivo da humanidade” (HERBART apud GILES, 1987, p. 193).

Esses dois exemplos inspiraram no decorrer do século XIX reformas teóricas e práticas, tendo também em comum a referência no mesmo filósofo para tratar o processo educativo. Kant desenvolveu ao longo de suas obras estudos sobre a experiência e o processo de conhecimento, estabelecendo o entendimento da realidade em dois mundos distintos: o “Mundo fenomenal” e o “Mundo das essências”, neste último “Há uma lei moral que nos obriga a cumprir os deveres da nossa humanidade, sobretudo o respeito [...] em nossa própria pessoa, como também no outro.” (GILES, 1987, p. 186).

Nessa perspectiva que trata sobre o respeito pelo outro, o desafio seria harmonizar submissões e restrições com a capacidade da criança do livre-arbítrio (GILES, 1987, p. 186). Mas, mesmo tendo influência de Rousseau pela obra *Emílio* e considerando a “teoria orgânica da natureza da criança”, Kant “[...] procura outro caminho mais ordenado e orientado para seu desenvolvimento. Ele argumenta que, uma vez que a natureza funciona de acordo com objetivos, é necessário segui-la.” (GILES, 1987, p. 186).

Defendendo o ideal de que através da educação o homem melhorará continuamente, encontramos na descrição sobre o pensamento de Kant termos como “perfectibilidade”, “mundo regenerado” e a criança definida como “flor e semente”:

A criança brota como a flor, pois a natureza colocou nela diversas sementes. Seu desenvolvimento é apenas uma questão de as cultivar, mas também a planta deve ser podada e moldada pela educação de maneira a influir no processo de maturação. Portanto, o desenvolvimento orgânico deve ser corrigido, o que se faz através da devida aplicação da disciplina. Esta deve restringir a natureza animal. Porém, deve ser seguida pela transmissão de informações e instrução, o que por sua vez leva ao desenvolvimento da discrição. Esta se manifesta pela boa conduta social e o comportamento refinado, o que se demonstra através das boas maneiras e da cortesia. (GILES, 1987, p. 187).

Tomamos a seguir dois modelos de teorias pedagógicas que podem exemplificar a passagem e ao mesmo tempo a concomitância de perspectivas que se aproximam do que Giles (1987) cita por “desenvolvimento orgânico corrigido” e “brotar como flor”. Primeiramente, Teoria pedagógica da Escola Tradicional no qual seria preciso realizar uma distinção entre uma teoria pedagógica e aquilo que o senso comum atribui à escola tradicional. Para tanto foram utilizadas as leituras em Gramsci (1991) e Snyders (1974), para primeiramente destacarmos a relação que ambos estipulam para o entendimento acerca da relação entre educação escolar e sociedade.

Primeiramente em Gramsci (1991) vemos uma escola situada historicamente, em uma sociedade regida pela hegemonia oligárquica destinada para a formação dos mais abastados: “A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada a nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino” (GRAMSCI, 1991, p. 136).

A confusão entre o público atendido e o modo de ensino é uma marca dentro do senso comum, pois desconsidera teoricamente os conceitos que de fato permeavam essa cultura escolar, como por exemplo, o conceito de trabalho: “[...] o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais [...]” (GRAMSCI, 1991, p. 130).

Para pensar pela perspectiva em Gramsci (1991, p. 131) a escola tradicional para a formação de indivíduos, pode-se afirmar que estes não estão deslocados do contexto econômico, político e cultural: “[...] a consciência da criança não é algo individual e muito menos individualizada, é o reflexo da fração da sociedade civil da qual participa”. Algo que desencontra com a ideia pedagógica de algumas vertentes do “Aprender a aprender” na qual o indivíduo desde o início seria capaz sozinho e pelo interesse construir saberes supostamente mais importantes que o conhecimento elaborado pela humanidade, descartando dessa forma as barreiras sociais que a maioria dos indivíduos enfrentam.

O papel do conhecimento escolar diferentemente “[...] deve ser desinteressado, isto é, não deve ter finalidades práticas imediatas.” (GRAMSCI, 1991, p. 136). Desinteressado, pois, o interesse não é algo espontâneo e porque também o estudo necessita do indivíduo grandes esforços, que o saber espontâneo nunca chega a realizar.

Para Snyders (1974, p. 7) os aspectos essenciais da instituição escolar são marcados por exigências: “exercícios metódicos e graduados, individualmente adaptados ao caso de cada aluno; comunicação com as obras universais, com os autores consagrados” que pelo fato de serem sistematizados em princípios da verdade e da realidade, aproximam-se da formação da consciência.

Há no texto de Snyders (1974) a constante defesa de que a escola tradicional não perca seu significado para que consiga enfrentar ataques que acabam por desvirtuar o que de fato esse modelo de escola pode trazer. Para tanto o papel do professor é essencial no qual é preciso “[...] recordar aos professores tradicionais o significado da sua escola, a escola tradicional.” (SNYDERS, 1974, p. 8).

Não apenas o professor, mas também o papel do aluno é confrontado com modelos de Durkheim, Alain e Château para início ao processo de compreensão. Em Alain a criança deve ser apresentada aos pensamentos mais elevados: “[...] que o aluno se encontre frente a frente, por um lado com a *majestade dos teoremas*, por outro com a poesia *mais alta e mais venerada*” (SNYDERS, 1974, p. 17). Para Château conhecer os grandes modelos também é importante e faz crítica ao saber cotidiano: “Teme que a experiência quotidiana, a experiência directa confinem a criança na verificação das dificuldades, das misérias, das falhas.” (SNYDERS, 1974, p. 17). Já para Durkheim “trata-se sempre de colocar a criança face a face com o valor essencial que neste caso é a presença da sociedade, a consciência de fazer parte de um grupo [...]” (SNYDERS, 1974, p. 18).

Para a relação entre professor e aluno fica por consenso, com base nos três autores, que seguir um modelo não é uma medida que atrapalhe a originalidade ou uma postura ativa, pois “o modelo não visa a tornar os discípulos semelhantes entre si nem semelhantes a ele. Como seria possível? Mas, em contato com os grandes, cada um poderá manifestar em si o essencial [...]” (SNYDERS, 1974, p. 21).

É interessante perceber que a definição dos papéis é uma necessidade de fundamentação da educação tradicional, para conduzir dessa forma o contato com os grandes saberes da humanidade: “[...] obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros.” (SNYDERS, 1974, p. 16).

Sobre o “desabrochar da flor” poderíamos fazer um paralelo à pedagogia construtivista, tendo como referência principal as obras de Piaget que analisou o indivíduo e suas mudanças comportamentais, na forma de método fundamentado por um “sistema de interdependências”, isto é, uma pesquisa que valorize a relação entre os aspectos psicológicos e a dimensão social do ensino (COLL, 1999). Como destaca César Coll (1999) na obra *O construtivismo na sala de aula*, fala-se em novo método pelo fato de o construtivismo não ser uma teoria, e sim um referencial explicativo.

A atividade educativa é apresentada como uma ação que não é preciso consciência e intencionalidade de produção e acúmulo de saber da humanidade, caracterizando-se um processo em que “[...] tenta transportar essa reforma teórica para a prática cotidiana da classe.” (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 9). Neste sentido, faz parte da formação dos indivíduos a não apropriação do conhecimento acumulado, mas ao contrário, pela espontaneidade e criação que parte de suas experiências individuais.

Dessa forma, a pedagogia construtivista defende que a atividade adequada se dá de forma natural na criança. Isto ocorre através do princípio de que aprender é um ato de construção: elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo, que cria nos indivíduos originalidade e interesse.

Sendo o conhecimento escolar posto por um aspecto prático e um ato não intencional, a escola se configura em um termo trabalhado por Piaget, defendido pela escola nova e reempregado pelo construtivismo, a escola ativa:

Piaget volta-se para a escola nova que inova ao introduzir os novos métodos da escola ativa: estes sublinham a importância dos princípios de liberdade, de atividade e de interesse da criança com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento natural [...]. (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 12).

Um discurso de desenvolvimento natural que passa a ser vista como a ideologia que comanda a vida, o trabalho educativo e a sociedade. Pensando nas características da sociedade, que ao mesmo tempo em que exige determinado nível de difusão do saber e expande os ideais construtivistas, o conhecimento escolar não é atendido de maneira universal. A escola, desta maneira, é uma das responsáveis pela manutenção e transmissão de valores da sociedade que tem como finalidade defender a espontaneidade e a atividade prática para a maioria da população.

Para tanto, por essa perspectiva se faz necessário que os educadores que trabalham nas escolas tenham uma relação com os alunos favorável à criação e a busca de iniciativa por si só. De forma geral o processo de construção do conhecimento é mais importante que o conhecimento como um todo. Coll (1999) defende que o papel da educação é o de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade, ideia essa correspondente ao termo “aprendizagem significativa”.

Benjamin, sobre a falsidade dos modelos de civilidade a reflete como detentora de diferentes meios, até mesmo da escrita: “A tempo aprendi a me mascarar nas palavras [...]. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco resquício da velha coação de ser e se comportar semelhantemente.” (BENJAMIN, 1994, p. 99). Da formação em sociedade por coação é preciso pensar como a criança é tratada aos termos de um mundo que não concebe sua percepção:

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. 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 irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas voltam exatamente para ela, e para elas unicamente. (BENJAMIN, 1994, p. 19).

Acerca das construções culturais e educacionais para tratar a infância, encontramos em Benjamin caminhos para a adoção de postura crítica diante delas. Propostas pedagógicas poderiam ser questionadas pelo tom pedante dos pedagogos e do excesso de censuras por parte de qualquer adulto. Este pensador, dessa forma, nos joga ao interesse inicial de levantar em sua obra a diversidade de visões da infância e da formação educacional: são imagens da criança lendo, chegando atrasada na escola, petiscando guloseimas ou andando de carrossel. E de forma distinta das palavras dos homens, as imagens demonstram uma formação da infância que muitas vezes não parece corresponder com o ideal de liberdade.

O texto “Franz Kafka: A propósito do décimo aniversário de sua morte” (2012e), é o exemplo inicial de como Benjamin pensa por diversas camadas seus objetos. Elaborado por análise das produções literárias do autor segue também por tensões fornecidas pela fotografia de Kafka criança:

Ilustração 3: Foto infantil de Kafka



Fonte: www.doseliteraria.com.br/2014/11/autores-quando-criancas.html (2014)

Existe uma foto infantil de Kafka. Poucas vezes “a pobre e breve infância” concretizou-se em imagem tão evocativa. Ela foi provavelmente tirada num desses ateliês do século XIX, que com seus cortinados e palmeiras, tapeçarias e cavaletes, constituíam um híbrido ambíguo de câmara de torturas e sala do trono. O menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de jardim de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregadas com rendas. No fundo, erguem-se palmeiras imóveis. E, como para tornar esse acolhido ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, a modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinariamente grande, de aba larga, do tipo usado pelos espanhóis. Seus olhos incomensuravelmente tristes dominam essa paisagem feita sob medida para eles, e a concha de uma grande orelha escuta tudo o que se diz. (BENJAMIN, 2012e, p. 155).

E qual a justificativa para a escolha inicial da imagem de Kafka? Kafka é aquele que possui “[...] a concha de uma grande orelha que escuta tudo o que se diz” (BENJAMIN, 2012e, p. 155). Poderíamos considerar a escuta atenta de uma criança para quando sua fala no futuro se fez como escrita, enfrentando aquele olhar paterno. Há ainda no escritor o menino de seis anos com medo:

Você me perguntou recentemente por que eu afirmo ter medo de você. Como de costume, não soube responder, em parte justamente por causa do medo que tenho de você, em parte porque na motivação desse medo intervêm tantos pormenores, que mal poderia reuni-los numa fala. E se aqui tento responder por escrito, será sem dúvida de um modo muito incompleto, porque, também ao escrever, o medo e suas consequências me inibem diante de você e porque a magnitude do assunto ultrapassa de longe minha memória e meu entendimento. (KAFKA, 1997, p. 7).

Adicionado ao processo de pensamento em Walter Benjamin, traços literários de Kafka têm muito a contribuir para pensar o olhar paterno que paralisa tantas ações como o escutar, o falar e o escrever. Encontramos em seus escritos a partilha de sentidos entre as diferentes gerações, dentro até mesmo de um único sujeito: filho criança, filho adulto e diálogo com um pai preso também à outras gerações e a outras formas de ser criança.

No ensaio “Franz Kafka, A propósito do décimo aniversário de sua morte” (2012e), prosseguimos no esforço de Benjamin para fazer entrecruzar as linhas das gerações também aos modos da estética, acrescentando à literatura o diálogo com a técnica fotográfica. A criança retida em imagem pelo adulto/fotógrafo/escritor que reverbera silêncios de olhares passados. Pelos olhos tristes que dominam a paisagem, retratos de crianças realizados em estúdio parecem dizer muito mais do que uma temática técnica.

A invenção da fotografia marca a data de 1839, sendo rapidamente modernizada em seu maquinário e composições químicas. O crescimento do domínio da fotografia faz parte de um período marcado pelo aprimoramento dos instrumentos de desejo do homem. Na denominada civilização industrial o ideal é o progresso, e o retrato marcado por rituais de poses e de cenas parece significar “uma técnica a serviço de todos.” (KOUTSOUKOS, 2007, p. 02).

No artigo que trata sobre o rito da pose do século XIX, Koutsoukos (2007, p.2) trata sobre o que seria a “democratização da imagem”:

O avanço da técnica fotográfica diminuirá rapidamente o tempo de exposição dos modelos e o valor monetário das imagens; em pouco tempo, pessoas dos grupos sociais menos favorecidos também se viram em condições de construir a sua auto-representação, da forma como queriam ser vistas e lembradas. Foi a “democratização” da auto-imagem.

Mas o que implica a necessidade da “auto-imagem”? E ainda mais, teriam as crianças o resquício dessa necessidade que parece surgir especificamente dos pais? Essa técnica não demonstra estar a serviço das crianças e elas não são as únicas. O pavor da efemeridade da própria existência parece caminhar paralelamente à demanda de status social, como é possível encontrar nos retratos de senhores de semblantes rigorosos na companhia ao fundo por homens descalços, seus escravos. No entanto, quanto maior a proposição para exaltar a aparência, maior a possibilidade de questionamento da realidade. Roupas distintas que não parecem acompanhar a expressão do olhar:

Trata-se de registros mecânicos de fragmentos do mundo visível caracterizados em geral pela inexistência de fatos dinâmicos que poderiam eventualmente ser flagrados em sua espontaneidade. Os conteúdos dessas imagens mostram assuntos geralmente bem organizados em sua composição e aprioristicamente petrificados, antes mesmo do congelamento fotográfico. Tratam em essência de imagens estáticas que contêm assuntos também estáticos: as duras, passivas e estereotipadas expressões humanas dos álbuns de família, os edifícios, os monumentos, as ruas quase sem vida, a natureza imóvel. (KOSSOY, 2001, p. 105).

Para Benjamin (KOTHE apud KOUTSOUKOS, 2007, p. 4) é o caso das crianças em que o olhar é díspar de todo o cenário e figurino montados:

[...] a pose, o ritual fotográfico e seu caráter de grande acontecimento, era o que fazia com que as pessoas posassem compenetradas, com rostos circunspectos; até as crianças tinham cara de missa de 7º dia, pois, além de se verem imobilizadas, seriam retratadas como espelhos dos desejos paternos.

Mas como, então, seria possível pensar a imagem da infância para além dos desejos e olhares paternos? Não seria o olhar do pesquisador também paternal, assim como do fotógrafo daquele período? Se como destaca Gunnar Schmidt (2015, p. 01) “Fotografar é com os pais: amor à técnica, olhares sem palavras, gestão”, a não crítica seria ficar retido ao que todos os pais fazem.

Benjamin traz fragmentos das imagens da infância na escola em sua maioria e fora dela. Primeiramente o papel da família e do lar, essa estrutura que representa a gestão, o domínio do corpo e o olhar como fenômeno:

A prancha com os animais prestados gira rente ao chão. Tem a altura em que melhor se sonha voar. Começa a música e num solavanco gira a criança, afastando-se da mãe. Primeiro, ela tem medo de deixar a mãe. Mas, em seguida, nota como ela própria é fiel. Ocupa o trono, como fiel senhor, sobre um mundo que lhe pertence. Na tangente, árvores e nativos formam alas. Então, em um oriente, emerge novamente a mãe. Em seguida, sai da floresta virgem um cimo, tal como a criança já o viu há milênios, tal como o viu pela primeira vez, justamente, no carrossel. Seu animal lhe é dedicado: como um Arion mudo ela viaja sobre seu peixe mudo, um Zeus-touro de madeira rapta-a como Europa imaculada. Há muito o eterno retorno de todas as coisas tornou-se sabedoria de criança e a vida, uma antiquíssima embriaguez de dominação, com a retumbante orquestra, no centro, como tesouro da coroa. Se ela toca mais lentamente, o espaço principia a gaguejar e as árvores começam a voltar a si. O carrossel se torna base insegura. E emerge a mãe, à estaca multiplamente cravada, em torno da qual a criança que chega em terra enrosca a amarra de seu olhar. (BENJAMIN, 1994, p. 38-39).

No afastamento da mãe para a criação do próprio mundo, a criança está livre na brevidade daquele tempo que gira. Quanto mais veloz o giro do carrossel as árvores e a própria mãe são substituídas em outras imagens e personagens. A potencialidade se faz no afastamento do mundo que lhe pertence; o trono de filho e, então, o vínculo pelo olhar é interrompido revelando todas as coisas contidas na sabedoria de criança. A velocidade diminui e a viagem pelo carrossel retoma o filho à mãe. A vida é uma “antiquíssima embriaguez de dominação” e o olhar de quem cuida como uma “estaca”. Aqui temos a potencialidade do tempo/movimento que de passagem pela imaginação da criança a liberta. A família não é a única que coloca o tempo e o movimento em ordem. A vida assim faz com as

coisas do mundo por critérios e modos de organização. Por medo ou por fidelidade nos fazemos como “animais prestados”.

A memória que guarda a criança no ato da imaginação parece ser o mecanismo de Benjamin para trazer imagens como a do carrossel. Partindo da necessidade de revisitar a nossa infância, não no sentido singular, mas histórico-cultural, para acessar nossas próprias potencialidades de giro no carrossel, essa não se faz como uma saída idealista, mas filosófica. Com o que se produz enquanto conhecimento, somos como a criança atenta; ela não está lá, está com.

Benjamin soube da potencialidade da memória; Proust revisitado o ajudou nesse processo. Dos pontos autobiográficos o que conta não é a biografia como obra completa, mas os processos de humanização por quais passou, mesmo que dolorosos:

Esquecemos há muito tempo o ritual sob o qual foi edificada a casa de nossa vida. Quando, porém, ela está para ser assaltada e as bombas inimigas já atingem, que extenuadas, extravagantes antiguidades elas não põem a nu ali os fundamentos! Quanta coisa não foi enterrada e sacrificada sob fórmulas mágicas, que apavorante gabinete de raridades lá embaixo, onde, para o mais cotidiano, estão reservadas as valas mais profundas. Em uma noite de desespero eu me vi em sonho renovar tempestuosamente amizade e fraternidade com o primeiro companheiro de meu tempo de escola, que já há decênios não conheço mais e de quem mesmo nesse instante mal me lembrava. Ao despertar, porém, ficou claro para mim: o que o desespero, como uma explosão, tinha posto à luz do dia, era o cadáver desse homem, que estava emparedado lá, parecendo dizer: quem mora aqui agora não deve assemelhar-se a ele em nada. (BENJAMIN, 1994, p. 12-13).

Nessa reelaboração da infância, a censura pedagógica em seus textos seria a maior via do domínio sobre o outro? Das memórias presentes em seus textos, a escola se faz muito presente. Por vezes o aluno é aquele que entra na sala e não é notado. Uma forma de castigo por chegar atrasado, a voz do professor pode ser a roda de um moinho e o som da engrenagem. Lugares na sala são ocupados mansamente (BENJAMIN, 1994). Mas há também crianças lendo na biblioteca, livros como redemoinhos de letras e o exercício de leitura com a seguinte metáfora: “caminhos semi-encobertos de neve que a criança rastreia.” (BENJAMIN, 1994, p. 37).

Benjamin (1994) critica o tom pedante dos adultos, mas seria difícil não pensar na possibilidade também de sua autoridade como escritor, filósofo e aquele que parece se apoderar do mundo cultural da criança. No entanto, das imagens onde é possível se afirmar a censura, a imaginação que parte da criança/Benjamin pela memória contorna essas passagens. Processo que conhecemos como “significação” e que para Benjamin conceitualmente pode ter

tornado a experiência no rádio um ato tanto “admoestador” pelas posições que ocupa no tempo e na cultura, quanto discreto através do exercício de partilhar pela narrativa escrita e radiofônica experiências e memórias entre diversas gerações. Fazer-se discreto, portanto, foi o que Queiroz (2014) define como ideia de potência: exercício de partilhar os sentidos entre diferentes gerações.

Revelar Benjamin pedagogo discreto para aproximar um pensar sobre a educação configura na forma como temos nos apropriado de elementos culturais para efetivação da prática pedagógica. É difícil sermos professores e ter que reconhecer a fragilidade da aproximação e partilha de sentidos entre gerações. Tão frágil também com relação aos objetos do mundo que nos cercam: brinquedos, livros infantis, teatro e canções.

Quando vemos a imersão da sociedade que culpabiliza o professor na figura do doutrinador acreditamos que falhamos todos ao não assumirmos nenhuma máscara que antecede a da doutrinação. As colocamos todas e não chegamos perto de apreciar o exercício de retirá-las. Exercício este, porém, que não garante o despir permanente.

Da admoestação à discricção, o limiar, então, poderia ser elaborado por uma autoridade responsável. Para Mashiba (2016, p. 30) “Frente à efervescência e fluidez da sociedade, muitos pais e professores encontram-se deslocados e acreditam que perderam a autoridade, seja na família ou na escola”. Discurso este de troca entre professores e de crítica tanto dos professores destinados aos alunos, quanto da sociedade direcionada aos pais. Do senso comum para a busca em artigos científicos, os debates em geral envolvem temáticas como a responsabilidade coletiva, a violência no contexto escolar, mas principalmente os efeitos das redes sociais na relação professor-aluno e família-adolescentes.

A utilização de WhatsApp, Twitter, Snapchat e Facebook entre adolescentes e o uso de tablets com recurso de vídeos e jogos infantis é central no questionamento que corrobora para a sensação permanente da perda de autoridade. No entanto, de acordo com Mashiba (2016), devemos questionar se o que apontamos significa declínio ou transferência da autoridade pedagógica. Afinal, não é a primeira vez na história que se intensifica a relação de domínio com novas tecnologias.

A autora acima, baseada no conceito de autoridade em Adorno, no qual é tratado por aspectos psicológicos e sociais, traz o posicionamento do filósofo que abarca a necessidade de não desconsiderar a “autoridade técnica”, naturalmente fascinante à percepção dos jovens. A habilidade com tecnologias frente à dificuldade dos professores deve ser levada em consideração quando “[...] a criança já não se identifica com eles por muito tempo porque representam uma figura que não personifica o que ela espera [...]” (MASHIBA, 2016, p.32).

A agilidade de acesso à informação e imagens tem sido a marca das novas gerações da mesma forma que a autonomia em buscar por conteúdos que nem sempre fazem parte do currículo programado. Frente à crítica de que apenas os alunos se fascinam por essa linguagem tecnológica dominante, é preciso reconhecer que a “autoridade técnica” também influi com domínio a percepção do adulto, especialmente pelas imagens.

A imagem como linguagem não é um fenômeno novo. Intensificada desde o surgimento da fotografia, ela pode trazer apenas a sensação de rapidez de experiência sem profundidade de reflexão. Contudo, filósofos como Benjamin por uma análise estética já demonstraram como essa temática possibilita rigor conceitual de pensamento. Há urgência realmente em saber as consequências do uso indiscriminado desses recursos dentro e fora da escola, mas apontá-lo como única categoria de análise do que se considera como crise da autoridade não parece ser o caminho. Como afirma Mashiba (2016, p.34):

[...] não há o declínio da autoridade dos pais ou então da autoridade pedagógica, mas a substituição desse modelo de autoridade por outro. O espaço existente para essa autoridade é ocupado por outro modelo – como a tecnologia por meio das redes sociais -, no entanto, ela pode ser substituída pela igreja, família, livro didático, ou ainda, por outra pessoa ou recurso que exerça influência sobre o indivíduo.

Transferências de autoridade, pela gama de influências citadas acima, evidenciam a dificuldade pela responsabilização diante de novas gerações não apenas por nosso tempo, mas também no passado e por outras culturas e contexto sociais.

Soares, no artigo “A autoridade do professor e a função da escola”, afirma a autoridade do professor no combate a essa indiferença e alienação, fazendo referência à Hannah Arendt com o termo “responsabilidade coletiva”.

Apesar das oscilações da escola, é imprescindível reafirmar a força do professor como referência significativa, reconhecendo a liberdade e apontando caminhos para as crianças e jovens. Essa força depende do exercício livre e criativo da autoridade sintonizada e requerida pela contemporaneidade sempre aberta e dinâmica. (SOARES, 2012, p. 845).

A afirmação de Soares (2012) sobre o exercício criativo da autoridade faz muito sentido sobre um ambiente como a creche e pré-escola, mas desafiadora por trazer a sintonização à contemporaneidade. A tendência à apropriação cultural nas creches e pré-escolas pelo professor reflete o utilitarismo característico da didática escolar e do contato com

o currículo proposto. Há uma apropriação no lugar de partilha entre adultos e crianças das canções, histórias, brincadeiras e jogos derivados pela experiência diária.

Apesar de muitos desses jogos fazerem parte da troca entre professores (resgatada pela memória da infância pessoal), não pareceriam suficientes para a reeducação dos sentidos – o olhar e a voz. Estes necessários para compreender os limites e o movimento de nossa autoridade pedagógica. Como destaca Queiroz (2014, p. 9): “[...] enquanto adultos, temos da infância aquilo que guardamos em nossa vivência como memória. Entretanto, isso não basta se quisermos saber da infância contemporânea.”

Em termos das passagens nas quais Benjamin trata sobre o materialismo histórico e o papel da tradição faz-se necessário incluir mais um debate no campo das teorias pedagógicas, a Histórico-Crítica. Não queremos com isso definir aproximações, mas contribuições para mais uma vez tratar o aspecto de descrição à figura da autoridade pedagógica. A teoria pedagógica histórico-crítica enxerga a sociedade com todas suas contradições na forma como a burguesia se desenvolveu no decorrer da história e como se mantém atualmente, sendo a contradição entre apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho os dois fatores responsáveis pela geração de tantos outros conflitos sobre o papel do professor.

Como o trabalho não está restrito ao campo da indústria, mas também à educação escolar, assim como demonstra Duarte (2006) no artigo *A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais*, afirma-se a socialização da produção cultural onde se revela os espaços de maior contradição da sociedade, resistindo de forma ativa como é proposto no seguinte trecho:

A estratégia de luta daqueles que estejam comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser a de agudizar as contradições dessa sociedade, na direção de uma efetiva socialização dos meios de produção. No caso da educação escolar, trata-se de resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material mas também na miséria intelectual. (DUARTE, 2006, p. 8).

Crise cultural da sociedade que possui nos projetos neoliberais toda a potencialidade na instalação da padronização e esvaziamento dos indivíduos, sob o argumento de que é preciso ser autônomo e criativo. A pedagogia histórico-crítica contra essa concepção de mundo na qual não se pode planejar e onde a evolução da sociedade é a mesma da evolução espontânea da natureza, sugere a resistência como estratégia.

Para além da agudização como ponto de partida, podemos fazer referência a um dos cinco passos do método desenvolvido por Saviani, que faz frente aos métodos da pedagogia tradicional e da Escola Nova, tendo como característica a identificação de problemas acerca da prática social: “Chamemos a este segundo passo de problematização. Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.” (SAVIANI, 2008, p.71). Fica evidente que o processo histórico de desenvolvimento da sociedade é marcado por disputas. E por estar longe ainda de se chegar à socialização dos meios de produção é fundamental a defesa pela educação escolar.

De forma geral, o objetivo da pedagogia histórico-crítica é a socialização do conhecimento. E tendo este grande impacto sobre a visão de mundo, pode-se concluir que até nas suas mais variadas definições e empregos pelas pedagogias, esta ciência da educação não é neutra. A concepção negativa acerca do conhecimento - preferencialmente o desenvolvido pela educação escolar - para a formação do indivíduo, faz parte de um longo processo histórico por disputas políticas, abrangendo o campo econômico e cultural (SAVIANI, 2008).

O indivíduo formado por processos que envolvem mediação, como defendido por Saviani (2008), é capaz de constatar que toda defesa de neutralidade, carrega justamente nenhuma neutralidade, desde que projetos políticos e educacionais estão em constante processo de luta pela hegemonia. E para que tal consciência exista de fato para indivíduos não apenas pertencentes à burguesia, faz-se a defesa pelo conceito de trabalho educativo, ato de produzir direta e intencionalmente nos indivíduos a humanidade.

Saviani e Duarte (2012) defendem que além de objetivo o conhecimento deve ser universal, como consta em *Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar*, apropriação do pensamento carrega instrumentos que foram acumulados não apenas na formação de alguns indivíduos, mas de toda a evolução do homem histórico. E a escola é definida como o local exclusivo para a relação entre professor e aluno que deve produzir o conhecimento complexo em oposição à cultura do cotidiano imediato. Temos então para ambos indivíduos a prerrogativa de que suas ações devem ser objetivas, carregadas por um processo de constante transferência de suas atividades com os produtos acumulados.

Além dessa atividade humana de caráter acumulativo, professores e alunos devem ser entendidos de acordo como a pedagogia histórico-crítica como agentes sociais. Esse papel é claramente definido como forma das cinco etapas do método proposto por Saviani (2008, p.71) no terceiro capítulo da obra *Escola e Democracia*:

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum à professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social.

Para explicar o papel do professor é exposto o conceito de “síntese precária” (SAVIANI, 2008, p 70) na qual sua compreensão articula os conhecimentos e as experiências que detém relativamente à prática social. No caso dos alunos a compreensão está no plano do sincrético uma vez que [...] implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam.” (SAVIANI, 2008, p. 71).

Essa impossibilidade é justamente superada pela mediação do professor, fazendo com que na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a atividade educativa seja um ato intencional, caracterizando-se como processo de humanização dos indivíduos. Dessa forma, faz parte das necessidades dos indivíduos a apropriação das objetivações, proporcionando desenvolvimento cultural para todos que tenham acesso ao conhecimento escolar (SAVIANI, 2008). Nessa perspectiva seria preciso ampliar, portanto, a tensão entre o que é posto pelo sistema de ensino e o que se incorpora pelas trocas entre adultos e crianças com a escuta sistematizada pelas coisas do mundo.

Voltando à Benjamin nas aproximações sobre conceito de infância, do que poderia ser apenas um estudo de enriquecimento curricular, o tratamento cultural que dispôs nas narrativas radiofônicas acerca dos elementos das ruas, livros, ilustrações e fábricas, permite que seus textos imprimam em nós um desconforto com as perspectivas em nós sublimadas que não consideram outros lugares como concentração de conhecimento histórico aplicado, revelando conceitualmente a autoridade ao senso comum:

Essa construção de um saber que se situa no limiar entre o que já se sabe, memorialisticamente, dessa experiência de infância e o que não sabe das experiências dos outros que habitam essa categoria hoje é o que de mais convidativo há no pensamento de Benjamin acerca da infância. Para ele, é na relação entre adultos e crianças que se situa a possibilidade de trocas intergeracionais e, assim, da construção da ideia de uma infância mais sensível e menos preocupada com a pedagogização da vida das crianças. (QUEIROZ, 2014, p. 9).

Como então pensar essa relação na qual a memória do adulto e a relação entre adultos não sejam a maior referência? A revisão de nossa autoridade se faz em considerar esses

elementos, mas com o acréscimo de categorias como tem sido feito. “Olhar paternal” e “voz radiofônica”, por exemplo, envolveram até o momento o pensamento de Benjamin naquilo que possibilita fornecer sentidos da cultura na infância e adulta contemporânea. O esforço se faz em nos colocarmos no lugar onde Benjamin dedicou a se colocar, que, no entanto, para nós o tempo fez questão de transformar. Mais à frente teremos espaço para este desenrolar radiofônico do rádio para a mídia podcast.

De forma geral, o fato de ter sido crítico sobre a forma como adultos se dirigiam e tratavam as crianças não beneficia o Benjamin adulto de ter conseguido superar por completo o “olhar paternal”. Nossa autoridade pedagógica transitária, então, numa frequência constante entre a voz que reprime e a escuta que se esforça para encontrar a autoridade possível. Se o pedagogo é a referência para a “autoridade coletiva”, o que tem ocorrido no projeto de sucateamento da escola pública enquanto estrutura é o ataque daquilo que dentro e fora dela ainda resiste: a luta pela humanização da sociedade.

O estar fora da escola não é a intenção de desvalorizar esse espaço, mas a crítica que podemos fazer ao que o Estado tem feito com a escola pública de forma vertical. A ideia é pensar o que construímos coletivamente fora do processo institucionalizado enquanto outros dispositivos para a ideia de uma escola através de caminhos engenhosos, no qual a escuta da relação entre materialidade e sujeitos que nos cercam é uma das peças fundantes.

Retomando Kafka como marca do pensamento de Benjamin, que representa, conforme pontuam:

[...] uma resistência ante ao exagerado avanço do imediatismo; e seu narrador é o elemento formal que institui essa crítica num momento de pleno desenvolvimento do imperialismo. O narrador de Kafka não impele a uma saída idealista, e, portanto, falsa, ante ao desenvolvimento capitalista, mas uma saída materialista, já que em seu vacilar, provocado pelo caráter fragmentário do protagonista, aloja-se o gesto crítico. Em outras palavras, os relatos de Kafka resistem à extinção do narrador promovida pela indústria da informação. (ORLANTE; SALINAS, 2015, p. 216).

A educação não escapa do imediatismo e tampouco das saídas idealistas que envolvem princípios da liberdade de um lado e regulamentos sociais de outro. Partindo da definição de que “Os humanos são seres da cultura e a cultura é a morada do homem” (GALLO, 1997, p. 57), entendemos a nossa escolha pela relação que Benjamin traça entre a criança e a cultura como um caminho similar ao que Gallo (1997, p. 57- 58) propõe:

Em meio a esse conflito irreconciliável entre as exigências individuais por liberdade e as restrições impostas pelo regulamento social, podemos criar condições para instaurar uma ética da beleza: fazer da vida uma obra de arte, criar condições para que cada um produza sua própria vida como quem esculpe o mármore ou pinta uma tela. O mármore ou a tela seriam as imposições/restrições impostas pela civilização e das quais não podemos escapar; mas, como sujeitos de nossa vida, podemos esculpir/pintar com o formão e o pincel de nossa liberdade, construindo nossa própria existência.

Afirmar a imagem do pedagogo discreto, então, é um ato de tomar Benjamin a esquemas de apropriação e também um modo interpretativo de aproximar ao debate pedagógico sobre a ética da beleza citada por Gallo (1997) em coerência à ética política de Benjamin. Para esta ética, continuamos por linhas engenhosas imaginando qual perspectiva pedagógica atual podemos nos aproximar.

2.2 Engenhosidade

Foi possível revelar o pedagogo discreto através da rememoração da infância que se faz presente em seus textos de forma conceitual. Precedendo as leituras que realizamos das narrativas radiofônicas, o revisitar da própria infância e das memórias literárias de outras tantas, como a que revisitamos em Kafka, parece estrutural ao seu pensamento para que nos programas do rádio a experiência compartilhada entre adultos e crianças não se pareça com os pedagogos que tanto Benjamin criticou.

O que seria, então, o revelar do pedagogo engenhoso em Benjamin? Será a leitura das narrativas permeada pelos mecanismos de reelaboração de seus conceitos, estruturas de pensamento, coletas de suas experiências. Da mesma forma como podemos aproximar o conjunto dessas ideias ao trajeto que a própria Pedagogia tem feito nos últimos tempos.

Como sabemos, Benjamin se pôs à frente da técnica do rádio em termos da prática e da crítica. Aos pedagogos também seria exigido a colocação nas interações de aprendizagem entre a diversidade das linguagens. Instrumentos musicais, desenho, pintura ou uma outra língua distante das raízes de nossa língua materna. Considerando que o podcast enquanto mídia, novamente nos desterritorializa e que assim como Benjamin, devemos estar atentos ao que as crianças de nosso tempo têm como experiência. Configurar a imagem do pedagogo engenhoso é o processo necessário para levantar nossas próprias narrativas escritas e radiofônicas que se voltam ao mundo que a infância partilha.

E também mais que isso, reescrever a própria Pedagogia no que os narradores de nosso tempo têm a dizer. Do contrário, as narrativas radiofônicas teriam sido para as crianças

daquele momento histórico e para nós apenas transmissão de informação. Das incertezas sobre essas atividades do rádio que o próprio Benjamin tinha, podemos estar firmes de que informação não era a proposta.

Para elencar esses mecanismos de reelaboração haveria apenas um princípio, o pertencimento na teoria. O que se aproxima ao que Adorno (2003, p. 38) nos lembra sobre o ensaio, na certeza do mergulho teórico: “O ensaio devora as teorias que lhe são próximas; sua tendência é sempre de liquidar a opinião incluindo aquela que ele toma como partida. O ensaio continua sendo o que foi desde o início, a forma crítica”.

O relato na cidade, os objetos e a biografia são os primeiros mecanismos engenhosos de Benjamin que damos destaque a seguir, pistas que encontramos com o auxílio de debatedores fundamentais para uma revisão bibliográfica. Cada um deles relacionado a uma ordem maior de pensamento:

Por isso é que é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 1993, p. 23).

Das narrativas radiofônicas pertencentes à “A hora das crianças” e concomitante às experiências que nos incitam, o “pedagogo engenhoso” segue sua primeira rota como se tivéssemos uma cidade para conhecer. Esta seção, por exemplo, foi escrita à medida que outros trajetos se faziam também percorridos, pois através da contemplação afirmada anteriormente, nosso “[...] objeto é observado e descrito em suas diferentes formas de aparecer, em seus planos e estruturas.” (MACHADO, 2004, p. 51).

O escritor como elemento fundante de *A hora das crianças* (2015) se faz entre desdobramentos de outros sujeitos, especificamente entre aqueles que andam pela cidade de Berlim. O reconhecimento da fala e da escrita berlinense se dava especialmente na observação daqueles que estavam em trânsito:

[...] mostrar que esta Berlim simplória, sóbria, liberal e razoável não se encontra apenas em seus recantos medievais, ruas afastadas, casas abandonadas, mas também nos seus habitantes trabalhadores, de todas as classes e bairros repletos de coisas que podem estimular um narrador e cujo rastro só pode ser seguido por aquele que é capaz de ler o seu sentido. (BENJAMIN, 2015, p. 45).

Como escrever uma cidade? Bolle (2007) no texto “*Medium-de-reflexão*” trata sobre esse exercício de Benjamin como a “escrita da metrópole”. Cidades entre Paris, Berlim e Moscou marcaram essa escrita. Atento ao que cada uma guardava com o passado, o meio literário parecia ser fonte segura e constante no desenvolvimento dessas representações. No entanto, para além de Baudelaire, Kafka ou Proust, vitrines e anúncios (enquanto máquinas da publicidade) trazem o que Bolle (2007, p. 93) destaca como novo paradigma de reflexões para Benjamin e sua geração: “Tentando sintetizar seus pensamentos sobre o fenômeno da metrópole moderna, [...] pode-se dizer que ele procurou não apenas retratar a metrópole, mas considerá-la como um médium-de-reflexão”.

Essa metrópole pensada como escrita e assistida por gêneros pode ser entendida como um texto enigmático para ser decifrado. Sua proposta central poderia ser ao que Bolle indica como fazer frente ao “discurso desgastado da propaganda, da publicidade e da comunicação de seu tempo.” (BOLLE, 2007, p. 98).

Além de Berlim são percorridas outras cidades da Europa, como Lisboa e Nápoles:

Quando alguém fala em Nápoles, no que vocês pensam imediatamente? Eu acho que no Vesúvio. Será que vocês vão ficar muito chateados, se hoje eu não contar nada sobre o Vesúvio? Pois é, se eu pudesse realizar meu maior desejo, - é um desejo horrível, mas o que eu posso fazer, ele me ocorreu uma vez - assistir a uma erupção do Vesúvio, isso seria realmente algo de diferente. Passei oito meses naquela região esperando. (BENJAMIN, 2015, p. 217).

Tudo bem. Benjamin sempre tem a capacidade de surpreender, até mesmo seus leitores atuais. Mas a cratera em seu texto não significa apenas o chamado de atenção dos ouvintes - há o propósito de pensar nele também como lugar. Nesse meio pelas impressões, Benjamin cria métodos de pesquisa a partir de lugares da rua por quais passou. Temos como exemplo a obra *Rua de mão única* escrita em 1928 que tratou de experiências urbanas nas mais diversas relações: Gagnebin (2007, p. 85) a descreve como “[...] uma coletânea de aforismos e de observações sobre as ruas da cidade e sobre os caminhos do pensamento, uma montagem filosófico-surrealista”. Pela memória da infância, mundo dos objetos, “cultura do livro” (BOLLE, 2007) e outras tantas possibilidades apresentadas nas 60 “imagens do

pensamento”, este é um “[...] texto de iniciação à cultura da grande cidade contemporânea.” (BOLLE, 2007, p. 93).

“Imagem do pensamento” é um de seus recursos para fazer da cidade *médium*. O que parecia ser mais que um estilo de escrita, descobrimos a imagem como gênero. Benjamin acreditando na potencialidade dos poetas pensou na possibilidade de uma “escrita nova”, afinal para acompanhar a transformação dos meios de comunicação, nada como a idealização de uma “literatura inovadora”:

O gênero ‘imagem de pensamento’, inventado por Benjamin e outros autores de sua geração, opera com novas combinações de elementos, na medida que é uma montagem de materiais da publicidade e ingredientes da crítica. As imagens de pensamento de “Rua de mão única” não são simples reproduções, mas citações irônicas da escrita da metrópole [...]. Tendo como principal característica formal a combinação de uma *pictura* (citação) com uma *subscriptio* (legenda), a imagem de pensamento, que retoma a estrutura do emblema barroco, configura-se como uma reflexão alegórica moderna sobre o ofício do escrever. (BOLLE, 2007, p. 97, grifo do autor).

Levando o nome também para o conjunto de textos, “Imagens do pensamento” traz o que Benjamin (1994, p. 268) considera como bom escritor: “É dom [...], conceder ao seu pensamento o espetáculo oferecido por um corpo gracioso e bem treinado. Nunca diz mais do que pensou”. Esse corpo para nós é aquele que permite um tempo estendido como escrita, orientada em grande parte pela influência da crítica do romance e à marca da modernidade.

Pensar sobre os movimentos da narrativa fica ainda mais solidificado quando lembramos como objeto de saber o conceito de alegoria em Benjamin: forma de perceber o mundo em ruínas. Nessa perspectiva podemos afirmar o caminho do pedagogo engenhoso marcado pelo processo das coisas em seu fim e posteriormente na resignificação. Contar e recontar imagens potentes em Benjamin acima de tudo é sustentar esses relatos conceitualmente, diferentemente de um caminho que prezasse apenas a informação:

A imagem em Walter Benjamin, então, torna-se mais do que uma exemplificação. Ela é parte de um processo de construção de linhas de pensamento. Transformada em palavra – ou até feita das próprias palavras -, a imagem torna-se integrante de uma maneira de Benjamin compreender o mundo. Ele não só pensa por meio de imagens, ele também pensa com imagens. (JÚNIOR; LANDIM, 2008, p. 29).

Com a consciência ao debate de que a Pedagogia é uma ciência da Educação concorrente à História da Educação conforme expõe António Nóvoa (1999) na apresentação da obra *História da Pedagogia* de Cambi (1999):

Disciplina fundadora de uma Ciência da Educação amplamente ‘teórica’, a História da Educação perdeu grande parte do seu sentido no momento em que a Pedagogia passou a definir-se numa perspectiva ‘aplicada’, com base nos critérios ‘científicos’ da psicologia experimental e da sociologia positivista. (NÓVOA, 1999, p. 12).

Ao considerar as relações com o pensamento e como aprendemos a pensar, revelar o pedagogo engenhoso é fazer parte da resignificação desta ciência, mesmo que a pequenos passos teóricos incluindo cidades, narradores e ruínas tão quanto mais potentes. Desta forma, [...] os campos disciplinares definem-se não só pela adoção de instrumentos teóricos e metodológicos semelhantes, mas também pela definição de objetos [...] afins e pela existência de ‘comunidades interpretativas’ que dão sentido à produção científica. (NÓVOA, 1999, p. 12).

Seu processo histórico ganhou velocidade se considerarmos a pedagogia que cercou Benjamin e Kafka crianças, ainda que carregada de censuras aos corpos e pensamentos. No entanto, há um detalhe que é aproximado aos modos que Benjamin sempre se coloca, a tensão entre as imagens de crescimento e recusa. Cambi (1999) fazendo referência às reformas de 1968 no contexto europeu, destaca:

[...] operou-se um duplo e oposto processo que abrange a própria identidade da pedagogia: um itinerário de crescimento teórico, social, científico, e outro itinerário de crise, de recusa, de discussão sobre sua identidade teórica e seu papel social. Tratou-se de um duplo processo [...] (a pedagogia cognitiva e as tecnologias da educação, de um lado, a crítica da ideologia, a desescolarização e a pedagogia da diferença, de outro), e que atravessou quase todas as áreas culturais e geográficas da pedagogia, imprimindo-lhes impulsos cada vez mais enérgicos para uma revisão radical e total de seu próprio saber, mais ainda dos próprios saberes e seus nexos. (CAMBI, 1999, p. 634).

Na crise de sua própria imagem surgiram modelos que compuseram pesquisas de âmbito epistemológico. Campi (1999, p. 635 -637) indica quatro deles: o analítico baseado na lógica científica; a vertente do estruturalismo na década de 1970 com um dos focos na linguagem da educação; a dialética com centralização nos “modelos clássicos” de Marx, Lenin e Gramsci e os de perspectivas hermenêuticas “que interpretam o saber da pedagogia

como radicado no tempo histórico, nas suas tradições, nos seus hábitos (práticos e cognitivos) e portanto a ser desconstruído.” (CAMBI, 1999, p. 636).

É interessante pensar que da forma como não podemos limitar à Benjamin uma linha teórica, Campi (1999) destaca uma imagem para a Pedagogia que resume a nossa tentativa de revelar pedagogos engenhosos e discretos nas narrativas radiofônicas. Através daqueles últimos quatro modelos foi possível delinear:

[...] uma nova imagem da pedagogia: como saber complexo, que pode ser interpretado através de diversos paradigmas (ou modelos) teóricos, que deve confrontar-se de forma articulada e dialética (não-linear e plural), como constituído de elementos diversos que só um metacontrole (uma epistemologia, uma metateoria) permite fixar, reconhecer, e não eliminar, não caindo no erro de querer reduzir a complexidade/riqueza/variedade/ e o pluralismo/conflitualidade da pedagogia. O rigorismo da pedagogia deve ocorrer por muitas vias e ‘salvar’ justamente o caráter multiforme desse saber. Tudo isso significa, também, que o trabalho epistemológico nunca está completo de uma vez por todas, mas deve ser constantemente retomado, revisto [...]. (CAMBI, 1999, p. 637).

Dessa imagem da pedagogia continuamos a sustentar o revelar do pedagogo engenhoso em Benjamin. E no que continua a tocar na caracterização de seu pensamento, o quadro de Klee, *Angelus Novus*, já citado em nosso estudo, é uma marca na obra de Benjamin (2012c) também para tratar sobre o pensar com imagens. Para Júnior e Landim (2008, p. 29), neste texto, a relação com a imagem dos anjos se dá na forma de interpretar obras de arte de forma sensorial, ou seja, compreendendo a imagem para além da visão:

Uma imagem que toma uma dimensão diferente da mera observação do quadro em si, indo além: mostra toda uma nova maneira de se perceber aquele anjo – é interessante notar a observação de Benjamin de que “o anjo da história deve ter esse aspecto”, fazendo com que ele se relacione com o tempo, com o movimento histórico, com elementos que vão fazer o pensamento viajar e deixar seu estado de possível paralisia para tomar novos rumos. (JÚNIOR; LANDIM, 2008, p. 29).

Podemos definir, então *A hora das crianças* (2015) como a experiência narrativa escrita e radiofônica que amplia e reconfigura as percepções da audição e visão, engenhosidade válida para considerarmos em nosso tempo o que podemos considerar como imagem do pensamento, com o destaque para a indicação que elas poderão ser notadas em rumos não relacionados habitualmente ao campo da educação. Ato de firmar os rastros que poderiam passar despercebidos acerca dos espaços e temas.

Nessa leitura dos rastros, há outra possibilidade de engenhosidade, a percepção nata de reconhecer as pistas de incômodo dos adultos. Considera para a criança leitora a proibição como ato criativo e ao escritor adulto a potencialidade da memória. Misturando o proibido com a própria memória Benjamin narrou: “A circunstância favorável no meu caso era o fato de meus pais terem me proibido este tipo de leitura. Quando era pequeno, eu só podia ler Hoffman escondido, à noite, quando os meus pais haviam saído.” (BENJAMIN, 2015, p. 41). Esta imagem de pensamento é uma entre tantas engenhosidades que não precisam ser ensinadas às crianças. Os pais dos jovens ouvintes teriam ficado em alerta? Talvez apenas a possibilidade de um desconforto com o adulto que parece valorizar essas memórias.

No caso de Benjamin, a memória como objeto de estudo foi constante. No entanto, a memória na colocação em primeira pessoa para Gagnebin (2004) trouxe a Benjamin um problema. Respondendo à proposta da revista *Literarische Welt* de escrever um ensaio autobiográfico - “Crônica Berlinense” -, nas primeiras linhas ele afirmava que se escreve melhor era devido ao não uso da palavra “eu”: [...] uma sequência de impressões cotidianas [...] Justamente este aspecto autobiográfico criará problemas para um escritor que, [...], se gaba de escrever melhor que seus colegas porque usa a primeira pessoa somente nas suas cartas.” (GAGNEBIN, 2004, p. 73).

A situação de ser colocado em primeiro plano impõe a Benjamin a posição de repensar o conceito de sujeito. Gagnebin (2004, p. 74), oferecendo, então, um sentido político separa os termos:

[...] como um deputado leal, o “eu” tem por tarefa a defesa dos interesses do sujeito, em vez de vender, enganar ou traí-lo. Isto significa, no mínimo, o seguinte: o “eu” e o sujeito não são nem idênticos nem intercambiáveis; [...] esta dialética então nos sugere que, aqui, o sujeito é muito mais do que a sua expressão pessoal, quem portanto, reduzi-lo a isto seria incorreto.

Por essa separação a autora tenta “compreender quem é este sujeito que, além disso, tenta contar sua vida.” (GAGNEBIN, 2004, p. 74). Encontra a hipótese de que na prática biográfica, Benjamin aposta na dimensão involuntária para o processo de criação através da lembrança e do esquecimento. Outra possibilidade é a “ampliação da dimensão social do sujeito que, renunciando à clausura tranquilizante, mas também à sufocação da particularidade individual, é atravessado pelas ondas de desejos, de revoltas.” (GAGNEBIN, 2004, p. 74).

A experiência de escrita do autobiográfico nessas possibilidades faz de “A hora das crianças” uma leitura difícil de esquecer. Ao que parecia ter findado toda a possibilidade de sustentação conceitual, encontramos ainda espaço para a dúvida que uma vez ou outra é

compartilhada aos ouvintes de forma direta. Em conversa aos jovens é questionado: “Mas afinal será verdade mesmo esta história do jeito de falar berlinense? Sim e não.” (BENJAMIN, 2015, p. 9). Os primeiros parágrafos são a expressão máxima desse procedimento repleto de fins e continuidades, mas também o de retomadas, como o retorno de Benjamin à própria infância, dos lugares que ocupou quando aluno e o uso dos verbos “lembrar” e “contar” na aproximação com seus ouvintes: “Eu acredito que, se vocês pensarem um pouco, irão se lembrar.” (BENJAMIN, 2015, p. 39).

Essa questão da perda irremediável do passado encontra na infância uma forma privilegiada de perceber a herança cultural (GAGNEBIN, 2004). A autobiografia, portanto, faz pensar o estatuto da tradição pelas condições históricas, narrativas e “inseparavelmente, um questionamento da nossa concepção da identidade pessoal.” (GAGNEBIN, 2011, p. 75). Quais relações poderíamos estabelecer entre o que somos e as narrativas que passaram por nós?

Seria preciso considerar o que Gagnebin (2011, p. 76) afirma na análise do texto “Infância Berlinense”: “[...] a imagem do labirinto, metáfora ao mesmo tempo das relações temporais entre o presente, passado e futuro e das relações privilegiadas que o sujeito entretém consigo mesmo pelos descaminhos do amor, das viagens, da leitura [...]”. Pensar a cultura feita para a criança estabelecendo uma relação com ela (cultura), mas uma relação de intensidade como a que nosso narrador se fez passar.

Outras biografias são apresentadas. Benjamin se dirige às crianças pela criança Ludwing Rellstab. É a história de uma infância:

Vocês não devem se envergonhar de nunca ter escutado o nome de Ludwig Rellstab. E pelo amor de Deus, não perguntem aos pais de vocês, que também nunca ouviram falar dele e não saberão responder. Acontece que este Rellstab nunca foi famoso. Ou melhor, para ser mais exato, na sua época ele era uma das pessoas mais conhecidas de Berlim, mas resumindo: muito pouco restou sobre ele, e hoje em dia nem sequer se conhece o que ele fez de melhor: sua autobiografia. Lerei alguns trechos dela para vocês mais adiante.

Não há nada de extraordinário no fato de que esta biografia seja tão bela e que não haja muito o que contar sobre o homem que a escreveu. É que nem sempre são as pessoas mais célebres e talentosas, aquelas que guardam o mais profundo amor e a mais profunda lembrança de sua infância. Aliás, isto é muito mais raro em se tratando de uma pessoa da cidade grande do que alguém que cresceu no campo. Não é com frequência que encontramos uma criança que tenha crescido com tanta harmonia e felicidade em uma cidade grande e, mais tarde e já adulto, possa evocar com alegria os dias de sua infância. Mas para Rellstab isso era uma alegria. É possível perceber em cada página de seu livro, mesmo que ele não tenha dito de forma evidente, o quanto sua infância foi feliz. (BENJAMIN, 2015, p. 47- 48).

Nessa escolha dos fragmentos textuais encontramos uma outra forma de pensarmos as pequenas biografias presentes nas narrativas. Leonel (2015) traz a referências sobre o papel justamente da citação sobre a obra “Passagens” entre os limites da ciência e da poesia:

Ela reduz um discurso do passado a um fragmento. E reduzindo a uma frase, o texto soa finalmente como uma espécie de verso que é, ao mesmo tempo, fruto de um corte – fruto da interrupção de um fluxo. Uma criação inusitada de uma poética filha por excelência da ruptura. Deste modo ao retirá-lo do contexto anterior ela provoca um rompimento e assim interrompe e suspende o contexto presente do texto inserindo-se em outro, onde o discurso do passado virá figurar de outra maneira, posicionado sob outra perspectiva. O contrapelo surge neste exaltar da relação entre os fragmentos a partir da diferença. Ela se refunde institui a partir dos restos e restitui sentidos ocultos, relações secretas, íntimas e subterrâneas, correspondências insólitas. (LEONEL, 2015, p. 405).

Benjamin se faz engenhoso justamente ao inserir diferentes contextos de infâncias conferindo sentidos pelo rádio e anteriormente pelas narrativas escritas. As longas citações de outras narrativas escritas que considerou para suas apresentações continuam atravessando contextos históricos culturais.

Marchetaria e litografia pelos nomes parecem algo de muito elaborado. A vinculação da materialidade dos ofícios se faz como modelo de pensamento que se aplica na construção conceitual da narrativa, partindo de algo palpável para pensar personagens, elementos culturais, a fala, o olhar e principalmente a escuta. Entre esses elementos das narrativas radiofônicas, os objetos do mundo parecem ser o que nos contempla entre esse jogo do micro com as coisas do mundo. A exemplo dos objetos citados, antes precisamos mencionar a partida do texto pela materialidade das coisas. O concreto para chamar a atenção dos ouvintes como uma metáfora possível; para ser encontrada nas residências, ou um elo do que se ouve naquilo que é possível ver.

É possível pensar o objeto, então, como elemento disparador que acrescenta personagens, elementos culturais, mas principalmente as relações da linguagem: fala, escuta e o olhar. Esmiuçar a relação dos objetos no mundo, especialmente sobre os brinquedos, não passa despercebida na obra de Benjamin. Temos como referência o breve ensaio “História cultural do brinquedo” (2012d), onde trata sobre a obra de Karl Gröber, “Brinquedos infantis dos velhos tempos”.

Soldadinhos de chumbo, animais da Arca de Noé, casas de bonecas e bonecas de madeira fazem parte de um material atrelado não apenas à história geral do brinquedo, mas às

especificidades culturais da Alemanha. Citando cidades de Nuremberg e Munique, esses objetos ganham mais que uma referência singular e de tradição - são vistos a partir da perspectiva da experiência, ou melhor, da perda dela.

Assim como a queda da experiência no plano econômico ocorreu pelo fim da atividade artesanal, há a diferenciação entre o brinquedo das oficinas de entalhadores de madeira do brinquedo de fabricantes especializados, pois “[...] quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais. (BENJAMIN, 2012d, p. 265).

Torna-se interessante que um dos objetos citados nas narrativas radiofônicas seja o armário de madeira, quando madeira, ossos, tecidos e argila são considerados materiais importantes no processo de construção de brinquedos que recolocava a criança na família. (BENJAMIN, 2012d). Nessa relação com a matéria a criança tem poderes, como o de determinar a brincadeira e o de se fazer presente na coletividade:

A criança não é nenhum Robinson, nem constituem as crianças nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe de quem provêm. Por isso, tampouco o brinquedo infantil atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, em signos, entre a criança e o povo. Um diálogo de signos [...] (BENJAMIN, 2012d, p. 266).

Podemos imaginar que o rádio está em uma sala ou cozinha cercado por uma família. Essa imagem talvez não seja tão difícil de visualizar para aqueles que viram na infância seus avós acompanhando pelo rádio o jogo de futebol. Voltando para a família de Berlim, Benjamin parece demonstrar conhecimento acerca do mobiliário que compõe geralmente os ambientes que acolhem seus ouvintes pais e filhos. E então durante a audição na nossa imaginação, a criança pode ter interrompido com o seguinte comentário: - A vovó tem um armário igualzinho! É lá onde procuro doces! Os pais fingem não saber dessa cruzada em busca dos doces. Todos dão risada e quando se dão conta a apresentação de Benjamin já tinha sido dada por encerrada.

Dentre os objetos não há como negar a presença dos brinquedos. Talvez o mais analisado entre as pesquisas. Gonçalves perpassando por diferentes textos traz o que para nós também é central, o objeto colocado em relação aos fenômenos e ao método de Benjamin:

[...] será importante vermos como o brinquedo está relacionado a outros fenômenos culturais estudados por Benjamin em sua época, por exemplo, a industrialização e os materiais utilizados para fabricar os brinquedos, que são casos muito interessantes. Da mesma forma, observamos como o brinquedo

dialoga com as transformações históricas que causaram a impossibilidade de narrar a experiência. (GONÇALVES, 2015, p. 301).

Inferindo a criança no mundo e no conhecimento historicamente produzido pelo exemplo de teatros de marionetes para além de Berlim, Benjamin também se aprofunda no retrato cultural através da história regional da Alemanha ao citar bonecos como o *Kasperle*. Personagem cômica que “[...] não se limita a aparecer nas peças que são escritas para ele, mas se atreve a meter o bedelho em qualquer obra do autêntico teatro para adultos.” (BENJAMIN, 2015, p. 30).

Das épocas remotas para representar deuses por diferentes povos, a origem do teatro de bonecos na Alemanha parece ter vindo do poder dos bonecos de superar os perigos que uma companhia teatral, compondo diversos atores, enfrentava ao pegar as estradas em um contexto histórico demarcado por guerras. Eles não apenas substituíram os atores fisicamente, mas evitavam brigas, afinal quem levaria a sério um boneco. (BENJAMIN, 2015).

Cercando as marionetes na potencialidade de narradores, Benjamin não os coloca apenas situados no tempo. Estende a relação com o bonequeiro, valorizando, portanto, os ofícios:

Aquele rosto de madeira com o olhar fixo parece acompanhar fielmente através da mímica cada movimento sutil de seu pequeno corpo, quando detrás deles se esconde um bonequeiro de talento. E um verdadeiro bonequeiro é um déspota, diante do qual o próprio czar não passa de um mero guardinha. Imaginem vocês: ele escreve as próprias peças sozinho, ele mesmo pinta o cenário, recorta os bonecos como quiser e interpreta cinco, seis e às vezes, muito mais papéis com sua própria voz. E não há barreiras, impedimentos ou obstáculos que atrapalhem seu trabalho. Por outro lado, é obrigado a levar sempre consigo seus bonecos, que a seus olhos se tornam seres vivos. Todos os grandes bonequeiros garantem que o segredo desta arte é deixar a marionete atuar de acordo com seus desejos, cedendo à sua vontade. (BENJAMIN, 2015, p. 33).

O déspota que na verdade é o detentor de todo o processo de uma arte também artesanal. Sujeito não fragmentado de sua ação, mas que perpassa pela materialidade da madeira, aplica movimento e expressão a um corpo pequeno, escreve, pinta, recorta e interpreta. Essa mesma materialidade após passar por tantas experiências ganha olhos e desejos.

Engenhoso, então, significaria o sujeito que detém o processo? Partindo da perspectiva filosófica revisitada seria melhor considerar que é o exercício de fornecer traços das coisas narradas à incorporação das experiências de seus ouvintes/leitores. Pensamos na possibilidade

de que a intenção não é criar ou formar novos narradores. Muito menos se fazer narrador. É a de experimentar o exercício de tecer teoria no desejo do outro de contar uma história.

Afirmar Benjamin pedagogo engenhoso se faz na elaboração de um modo conceitual. Os conceitos sendo aqueles que analisam os fenômenos no movimento de “dissolução” para posterior reorganização carregam a tarefa da salvação crítica, como vimos no estudo de sua filosofia da linguagem.

Anterior ao entendimento desta perspectiva filosófica, na leitura que propomos para as narrativas radiofônicas, os conceitos poderiam ter sido percebidos como um elemento de análise vertical, com distanciamento dos objetos ou fenômeno. Para nós, portanto, conceitos não são determinados para descrever, por exemplo, o aspecto de uma grande fábrica na narrativa “Visita à fábrica de latão”.

Ler as narrativas pela proposição “pedagogo engenhoso” implica na compreensão do pensamento filosófico que acessa uma diversidade de ideias e categorias. Se o objetivo inconsciente de Benjamin com o rádio pode ter sido o de superar a falta de sentido nas relações, pode-se dizer que se faz aqui o diálogo entre o seu pensamento com as relações de nosso próprio tempo no campo da educação. Ao mesmo tempo, o sentido de uma pedagogia que sustenta, mas não pretende se encerrar nas duas figuras de discrição e engenhosidade. Como sustentou Cambi (1999, p. 641):

A pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas – ou de muitas – de suas ‘engrenagens’ ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói.

Deste modo, a proposição conceitual de pedagogo discreto e pedagogo engenhoso mediará a dissolução das “horas das crianças” para a reorganização de nossas próprias horas. Engenhosidade se fez, portanto, nesta seção como campo para encontrarmos outros sentidos, ou outros tempos para o objeto que exige nossa presença. Ele se fez na cesura como estrutura e como metodologia para reconhecer narrativas, na aventura de atualizar as possibilidades radiofônicas de nosso tempo. Lembrando que:

Para Benjamin, o conceito é apenas o mediador entre o fenômeno singular e a ideia universal. O conceito representa a ideia, tornando-a viva, e ao mesmo tempo redime os fenômenos, salvando-os da dispersão, evitando que eles se percam no mundo empírico. (KONDER, 1999, p. 37).

A palavra “engenhosidade” enquanto substantivo feminino não ficaria retido ao sujeito. É uma qualidade daquele que é engenhoso. Portanto, está no meio de um processo, pois comporta ao mesmo tempo o diálogo que parte de sujeito engenhoso à destreza de um mecanismo – engenho - do pensamento.

Nossas categorias de análise se fazem na necessidade de não nos perdemos no atual discurso da barbárie pelo encontro de sujeitos catalizadores da experiência. Em Benjamin percebemos esse processo como que numa atitude urgente de elaborar fragmentos que o processo histórico estava transformando em ruínas e entulhos. A tese nessa perspectiva se faz como ideia: “Os fenômenos precisam das ideias para poderem se agrupar significativamente, para não de dissolverem sem deixar traço [...]” (KONDER, 1999, p. 37).

3 NARRATIVAS DE NOSSO TEMPO

Após a sustentação da hipótese que adotamos de Rolf Tiedemann (2015), restou perguntarmos: como poderíamos revelar pedagogos discretos e engenhosos para nosso tempo? A resposta veio com tentativas fracassadas de pensar inicialmente que poderíamos ser narradores. E mais uma vez fracassada ao pensar que tínhamos experiências. Agora ela se faz em duas camadas, afirmando a discrição e a engenhosidade como categorias de análise para verificar narrativas radiofônicas e “aconselhar” narradores.

A discrição será a categoria que aponta a necessidade de atualizar os modos narrativos radiofônicos em nosso contexto histórico-cultural, após o rádio, definindo a mídia podcast⁸ como a técnica responsável por atingir a popularidade correspondente ao que foi o rádio no contexto dos programas de Berlim e Frankfurt.

Após a passagem pelo ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (2017) e outros aportes teóricos, nossa categoria se sustenta no reconhecimento de como os pedagogos carregam enquanto adultos o tom de censura ao inventar objetos às crianças. De fato, estudamos os escritos de Benjamin e desse juízo acerca do radiofônico impõe-se a crítica de nossas narrativas radiofônicas que permanecerá analisando os distanciamentos da escuta.

Como segunda e última etapa colocando à prova narradores de nosso tempo para uma narrativa escrita, defendemos para o presente trabalho, o cultivo de uma pesquisa/escrita que se inspira no formato de *A hora das crianças* (2015). Apostamos a categoria engenhosidade na possibilidade de registrar como pesquisa as “Nossas horas”, com os objetos do mundo à margem, em uma melancolia que parece se fazer permanente e nos modos engenhosos de escrita de Benjamin. Vale pensar que engenhosidade se aproxima ao que Pereira (2009, p. 260) denominou metodologicamente como distanciamento e aproximação:

[...] apreciar tais narrativas a partir do registro escrito que lhes serviu de base, garante aproximação, mas guarda, também, um certo distanciamento, haja vista que, como bem pondera o narrador em questão, cada meio cria suas leis próprias de essência e de forma – e o que temos em mãos são, de fato, escritos.

⁸ Conforme o dicionário Michaelis, de etimologia inglesa, Podcast se refere ao “Conjunto de arquivos publicados pela mídia digital, [...], que ficam armazenados em um servidor na internet, sujeito a atualizações constantes, e que podem ser automaticamente baixados para um computador ou transferidos para aparelhos de informática portáteis.” Informações disponíveis em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=XpD7q>. Consultada em 10 de outubro de 2020.

Não é possível separar em Benjamin os limites exatos entre a narrativa escrita e radiofônica. Por nós é proposta essa separação à medida que a narrativa escrita foi o início, a radiofônica reavaliada e a sustentação do nosso papel em fazer da narrativa nosso objeto permanente de pesquisa. Seríamos por ora, apenas pesquisadores discretos e metodologicamente engenhosos, pois os narradores estão por aí, em um mundo que não separa os interesses entre adultos e crianças.

A sustentação da hipótese acerca das figuras de pedagogo foi o caminho metodológico para mostrar que a resposta teria que colocar em tensão as imagens que temos de nós mesmos enquanto educadores, ouvintes e consumidores de conteúdo. Benjamin colocou-se à disposição para pensar os processos de representação do período moderno tendo a imagem como uma das linguagens, sendo viável para nós no início do projeto sustentar nossas próprias imagens.

O retrato de Kafka criança foi um desses objetos de estudo de Benjamin e o primeiro indicador sobre as tensões existentes frente ao uso das imagens em contraposição à escuta das vozes. Entre a queda de braço das formas de representação e os diferentes formatos de técnica, a imagem de Benjamin pedagogo nos seduziu por alguma razão. Temos a necessidade de nos revelarmos alguma coisa e se não há imagens e vozes para retratar é sinal de que há algo errado: “Quando Heidegger diz que o homem não é capaz de se encontrar no mundo que ele mesmo transformou tão radicalmente, deve-se entender por isso que a presença da técnica oculta a presença do homem.” (SILVA, 2010, p. 61).

Franklin Leopoldo e Silva, no artigo “A representação técnica do mundo e a inexperiência do pensamento” ao revisar fundamentos modernos sobre conhecimento e poder, destaca o que seria o caráter específico da técnica: o homem como aquele que é capaz de reconstruir “a realidade em pensamento antes de fazê-lo com suas mãos.” (SILVA, 2010, p. 60).

Nesse processo, indicado por Heidegger, criamos um “regime de representação” quando através do domínio da natureza nossos objetivos estritamente utilitários transpassaram por limites de fuga da realidade levando ao que se caracterizaria pelo desaparecimento do sujeito (SILVA, 2010). Nesse regime, o ato de nos assegurarmos numa imagem traria o poder de ser sujeito de um mundo. E esse pertencimento parece falhar devido a um ponto: a colocação da técnica à frente de nossa consciência.

Vimemos num mundo em que os objetos (e também as instituições, os afetos, as condutas, as práticas) se oferecem como imagens que não podem ser remetidas aos seus referenciais, porque a imagem ganhou uma autonomia que implicou o desaparecimento daquilo de que ela seria a imagem. O resultado desse processo de anulação da realidade é a imagem em si [...]. A imagem tecnicamente produzida não necessita de referência, como se a técnica da reprodução tivesse anulado o original e a própria relação tivesse deixado de fazer sentido. (SILVA, 2010, 61).

Pensemos agora na troca da imagem, como esquema de representação, para a voz reproduzida pelo rádio. A sobrevivência dos manuscritos de “A hora” poderia ser colocada à exemplo da voz como perda do referencial, que uma vez feita a passagem pela técnica (rádio) parece perder sua referência nos manuscritos. E é justamente esse distanciamento entre o processo do pensamento e a produção de um produto (programa radiofônico) pode ter feito com que a atenção para destruir os arquivos em áudio fosse maior naquele período. Os manuscritos foram recolhidos, arquivados, perdidos, afinal, a voz potente como produto acabado não teria relevância quanto ao referencial escrito (registro de pensamentos).

A voz amparada pelo instrumento rádio demonstrava um maior poder de conhecimento. Temia-se o poder de um pensador que entrava entre as casas, para quem tivesse essa técnica ao alcance. Mesmo recolhidos, subestimaram as linhas como manuscrito, como poder de pensamento escrito, não que não fossem os livros também perseguidos e queimados durante o período fascista subsequente à morte de Benjamin.

A relação de pensamento que precede a criação de produtos acabados é um processo real. A técnica é indiscutivelmente uma atividade humana, pois “o homem a reconstrói em seu pensamento antes de fazê-los com suas mãos” (SILVA, 2010, p. 60), no entanto, entre o pensar e a ação há um distanciamento. E é nesse espaço que nos caberia ou não a consciência acerca dos projetos de criação e uso das técnicas:

[...] além da materialidade da ação e de seu caráter operante, o que é preciso notar nessa atividade é o seu perfil ético: o sujeito é livre para agir, decide acerca de seu fazer na sua consciência e aquilo que faz se integra na consciência de si e do mundo por via de uma representação da realidade que é ao mesmo tempo a realização de transformá-la a partir de seus projetos. Entretanto, quando prevalece a representação técnica, sobrevém um certo obscurecimento da consciência de si e do real, dada a impossibilidade de distinguir a decisão da ação, isto é, o instrumento daquele que o utiliza. (SILVA, 2010, p. 60).

Revelar a figura do pedagogo é como resposta concentrarmos nessa relação do pensamento. Foi o exercício primeiro de considerar a técnica rádio aos princípios filosóficos

de *A hora das crianças* para agora delinear caracteres específicos da narrativa radiofônica que Benjamin não pôde conhecer, mas que se aproxima tanto nas coisas que se dedicava com atenção discreta e engenhosa.

Partiremos da análise do rádio e do podcast atualizando as reflexões que os cercam, para buscar e dar ênfase, no entanto, aos narradores como referenciais, reconhecidos em diferentes formatos da técnica: álbum musical, podcast, programa de tv e livro. Aos termos, técnica e referencial, aprofundamos o estudo do ensaio “A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica” (2017) retomando-os por sua vez na ampliação conceitual de aura, incluindo ao processo o papel do original, reprodução manual, reprodução técnica, receptores, autenticidade e autoridade. E por mais que sejam diversos os referenciais nos áudios, vídeos e imagens, será tomada a postura filosófica de supor caminhos para denominá-los ao fim como “Nossas horas”.

À essa “compreensão da linguagem” podemos incluir o último elemento que definiu nossa metodologia: a necessidade de manifestar. Diferentemente de comunicar, pretendemos reter um pequeno campo entre a discricção e a engenhosidade. Como uma forma de tomar nossa consciência à condição histórica e à ideia de progresso, a resolução se fez nas seguintes medidas: não comunicar nossas horas como podcast (narrativa radiofônica). Apesar de seu destaque para revisar a linguagem radiofônica de nosso tempo e o reconhecimento de narrações repletas de experiência em podcast, como no caso do *rapper* Emicida (2020), narrar radiofonicamente desconsideraria o que em *A hora das crianças* (2015) foi importante, mas que inicialmente parecia ausência: as reações de seus ouvintes.

Na posição que ocupamos, de produção teórica/científica a criação de conteúdos radiofônicos ao molde podcast exigiria no mínimo uma análise de acessos. Conforme a constatação de que “A verdadeira imagem do passado passa por nós de forma fugidia. O passado só pode ser apreendido como imagem irrecuperável e subitamente iluminada no momento do seu reconhecimento.” (BENJAMIN, 2012c, p. 11). A passagem das narrativas radiofônicas do rádio aos usos que fazemos da mídia nos escapa. Mesmo tendo sido feita a proposta de leitura e atualização dos elementos radiofônico, ainda é pouco para justificar uma proposta de narrativa oral.

Portanto, manifestar se faz entre pares responsáveis por resistir na companhia do que é necessário se aprofundar. *Manifesto por uma escola filosófica popular* obra que se faz urgente nos cenários que vivenciamos, traz o conceito de uma forma de escrita que se preocupa em anunciar, nas palavras de Miguel Arroyo no prefácio dessa mesma obra, uma “Outra escola”.

Para Durán e Kohan (2018), a defesa da escola popular historicamente situada no contexto latino-americano, proporia uma força filosófica estendida à defesa da educação.

Pela terminologia da palavra nos atentamos para a definição do manifesto como “[...] uma espécie de programa que expressa os princípios de ação de um determinado grupo.” (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 25). Refletir a ideia de manifesto se faz aqui no processo de pensar uma pesquisa que considere a figura do pedagogo regido pelo diálogo com os lugares e as horas de outros sujeitos que não deveriam estar afastados aos modos de ação da escola:

Interessa-nos resgatar outros sentidos para entender o que é um manifesto a partir de alguns dos significados mais antigos da palavra. Acreditamos que a aparente ligação da palavra latina *fendo* com a raiz indo-europeia *dhers* pode ser um ponto de partida interessante. Na base do que entendemos como manifesto, encontramos uma espécie de atrever-se [...]. Esta acepção permite problematizar um estado de coisas hegemônico em nossas sociedades contemporâneas, nas quais as capacidades pessoais e coletivas são permanentemente avaliadas e certificadas por uma instância externa [...]. (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 27-28).

Ao sentido de “atrever-se” não teria como continuar o estudo das narrativas radiofônicas sem prestar atenção naqueles que habitam lugares e promovem a criação de passagens de nosso tempo. Nesse processo de manifestar os possíveis narradores, justificamos a escolha de daqui para frente compor textos que deixam pistas dos elementos estruturantes de Benjamin e em Benjamin:

Aquilo que escrevemos, estudamos e aprendemos é testemunho de uma igualdade de princípio nas capacidades e supõe uma decisão de reduzir a distância com textos, ideias, conceitos e imagens sem recorrer ao saber explicador de um terceiro que determine, avalie e legitime nosso grau de saber. (DURÁN; KOHAN, 2018, p. 33).

O leitor que percorreu todo o caminho não precisará mais de nossa explicação para reconhecer uma engenhosidade ou discrição assim que o encontrar daqui para frente. Como num mapa, todas as três etapas de nosso trabalho são os pontos geográficos e rotas. Daqui para frente seguir o mapa em mãos será da escolha do leitor. Por sorte alguns possuem memória geográfica e saberão reconhecer entradas e saídas dos lugares.

Avisamos ao leitor que a partir de agora poderá sozinho determinar, cavar, separar os elementos categóricos de discrição e engenhosidade que levantamos e distribuimos. Do mesmo modo no qual poderá livremente ir ao encontro dos narradores de nosso tempo; nossas horas.

Com última etapa, dessa forma, expressamos uma metodologia que tentou se fazer presente na repetição da leitura e que se esforça estar entrelaçada, mas sem querer que o leitor assim a perceba. As categorias discreto/engenhoso que um dia foram passos, cada qual descoberto após o sopro de grossas camadas de poeira, agora finalizamos como instrumentos de análise.

Diferentemente de ser a definição de um modelo exato de escrita das narrativas radiofônicas, o que se repete está apenas como instrumento para composição textual ligado à necessidade de compreender a aposta filosófica de Benjamin enquanto constelação.

3.1 Radiofônicas: atualização e questionamentos

Conforme vimos, há suposições que Benjamin não tinha apreço pelas apresentações no rádio e que a escrita dos roteiros para leitura e narração foi realizada em um contexto de censura e punições. Afora sentimentos ou não de apreço, a crítica parece ter sido o substituto conveniente ao pensador. Adorno (1993) que considerou o mal estar como construção de sentidos, para que gradualmente ocorra de nossa parte um fortalecimento da capacidade crítica, recoloca o nosso mal estar na consideração dos usos que fazemos do podcast, incluindo dois áudios como fonte para a elaboração de nossa última seção, na contramão por resistir à ideia de produzir podcasts com referenciais e narrativas destinadas às crianças.

Desde o momento que consideramos responder nossa pergunta com a definição de narradores de nosso tempo, as análises das narrativas escrita e radiofônica não impunham a escolha entre uma ou outra. Ela já se justificava com a afirmação de Pereira (2009) de que nosso objeto era do campo da escrita quando lidávamos com a leitura de *A hora das crianças* (2015), mas com a consciência de que era preciso tratar de alguma forma sobre nosso silêncio.

Minima moralia (ADORNO, 1993) que trata sobre o potencial de sofrimento do corpo e sobre o endurecimento deste, ressalta a comunicação como protagonista. Com as aporias, refere o potencial agressivo presente nas paisagens, nas relações e hábitos mais sutis, nos colocando para lidar abertamente com nossos medos e com os elementos da barbárie, pois Auschwitz não está distante no tempo.

Sobre a potencialidade de sofrimento, na aporia 90 em particular, Adorno (1993) tratou sobre o adestrar do uso da fala e as consequências que a comunicação toma quando se configura como restrita. Através de engrenagens pré-fabricadas, a palavra não comunicaria mais nada e os sintomas da redução da comunicação são, então, descritos não apenas na aporia 90, pois a comunicação acaba por estar entrelaçada em todos outros sintomas do

endurecimento envolvendo a expressão. Destacamos aqui trechos que contribuem ao sentido de criticar as mídias e os modos como a narrativa se entrelaça.

Não é preciso referência para afirmar que a palavra na elaboração de textos para as redes sociais é instrumento consciente na produção de sentidos distorcidos, e quando não distorcida se faz como substituta nas interações reais. Há a solidão nessa forma, enquanto não se encara a comunicação: “sem delongas, hesitação e reflexão.” (ADORNO, 1993, p.35). Como consta, “[...] determinismo linguístico por adaptação é o fim da linguagem: a relação entre a coisa e sua expressão está cortada [...]” (ADORNO, 1993, p. 120).

A não apropriação deste recurso, a criação de áudios de podcast acerca de “nossas horas”, não se refere apenas na forma que daríamos sentido aos dados de acesso. Ela se refere à plataforma que antecede qualquer tentativa nossa isolada de criar experiências por um recurso que está engrenado em uma estrutura que sabe impor a fala adestrada. A frente, com mais detalhes dos formatos do podcast, veremos que atualizar a narrativa radiofônica ao contexto atual faz desta seção o que podemos considerar como escrita inacabada e justamente necessária quando ainda não conseguimos avaliar todos os efeitos na comunicação.

Sobre o endurecimento dos sujeitos, na aporia 28, encontramos a descrição de como nossas paisagens indicam atributos das relações humanas. Tendo como modelo a paisagem americana, fonte de crítica devido à ausência nela de pistas deixadas pelas mãos do homem (ADORNO, 1993, p. 41), a caracterização a seguir nos traz pistas para reconhecer se fomos sensíveis até o momento a tudo que nos cerca:

É como se alguém jamais tivesse acariciado essa paisagem. Ela é desolada e desoladora. A isso corresponde a maneira de percebê-la. Pois o que o olhar apressado viu apenas de dentro do automóvel não pode ser retido e, como lhe fazem falta os traços, assim também desaparece sem deixar traços. (ADORNO, 1993, p.41).

Considerando as imagens de pensamento nas narrativas radiofônicas, teríamos a possibilidade de esquecer o olhar apressado para descobrir que uma determinada feira não é bela apenas pela ideia comum de que a venda de produtos é o único elemento que a representa. E se podemos considerar que a fala é uma imagem de pensamento que acessamos pelo toque da tela, reconhecemos que o olhar apressado de dentro de um automóvel de Adorno, se faz para nós na redução ainda maior dos traços pelas telas do celular. A palavra “aplicativo” agora faz sentido quando os únicos traços são de nossos dedos ansiosos atualizando conteúdos sem fim.

Assim, as aporias de Adorno nos fez enxergar também nosso endurecimento pela comunicação em redes sociais e o que podemos fazer a respeito da produção de conteúdo, nos restando a crítica para acolher o mal estar como indicador de engrenagens. Pensamos que a forma como a população em grande parcela recebe e incorpora a palavra e na dificuldade em perceber até onde resistimos ao adestramento, demonstra a dificuldade até mesmo para identificar quando se fazem presentes os modos narrativos que revelam experiência.

Compartilhamos aquilo que reconhecemos como espelho de nossas opiniões. Nos colocamos em bolhas. O fato de a população ter acesso a um modo de vida 24 horas compartilhada (padrão de beleza e consumo) traz a ilusão de pertencer a ele. Como superar essa forma de controle? O desenvolvimento da tecnologia adicionado aos movimentos conservadores implicaria uma contradição. Mas quando consideramos a referência de Benjamin acerca da técnica, a desvalorização da razão mesmo tendo a tecnologia como recurso não parece um processo absurdo. É possível afirmar que a sociedade industrial chegou a um ponto onde a burguesia e o proletariado, classes responsáveis pelo movimento da história, deixam de ser sujeitos transformadores da sociedade para se tornarem defensores do *status quo* (KOUDELA; GUINSBURG, 1992):

A busca de superação para o vácuo hoje existente entre cultura e política há de iniciar-se com o esforço de rever aquilo que se fez com a cultura durante os séculos XIX e XX: ela perdeu seu caráter específico e foi transformada em instrumento oficial e estatal, cuja ação obedece a agenciamentos da sociedade. Marcuse caracteriza tal fase de degradação com o conceito de “cultura afirmativa”. Esta deixou de desenvolver universos de oposição, afirmando apenas o já existente. (KOUDELA; GUINSBURG, 1992, p. 142-143).

Entre os avanços da técnica que solucionaram necessidades ao mesmo tempo que possibilitam o controle social cada vez mais aperfeiçoado, não podemos nos fazer como instrumento neutro:

Como dizemos, não se trata apenas de canalizar esse desejo de participar, de fazer ouvir a voz. Também não se trata de expandir a oferta, de fazer ouvir a voz. Também não se trata de expandir a oferta e especializar os discursos de acordo com a variedade de potenciais ouvintes, com os interesses do público (como se eles já existissem o que o rádio propõe como interesse). É inútil variar um sistema que, desde o início, conte como exigência a passividade de uma audiência de acordo com seus desejos e reações aos discursos e sugestões que a rádio propõe. (LANFRANCONI, 2017, p. 39).

Tendo como elemento para se pensar a narrativa radiofônica, tinha surgido a ideia durante a pesquisa de colocarmos da forma como Benjamin se abriu às crianças e às tecnologias de sua época. A proposta englobaria por escrever nossos próprios programas, postá-los em plataforma e colocá-los à escuta. Mas antes mesmo de questionarmos se teríamos ouvintes, a influência benjaminiana de colocar em dúvida sobre os usos da mídia encaminhou nossa resposta e toda a metodologia restante na busca por nossos referenciais.

Primeiro por não ser uma necessidade histórica dos sujeitos da presente pesquisa de se fazer radiofônico como ocorreu a Benjamin. Não vivenciamos um contexto cultural de interação com outros sujeitos que tenha dialogado conosco e que estejam inseridos na criação de conteúdos com podcast, da forma como Benjamin se relacionava intelectualmente com diretores de rádio. Essa condição de não forçar uma metodologia se aproxima também ao mal estar conceitual, que uma vez compreendido pretende se fazer coerente com o pensamento benjaminiano que cerca a crítica do fim da experiência e à comunicação que nada comunica.

Chegamos a pesquisar meios para sua montagem, para a escrita que sustentaria a narrativa radiofônica e instrumentos técnicos necessários. Realizá-lo seria para nós uma cópia mal feita, pois, quando avaliamos a possibilidade de nossa proposta lançar falsas experiências, o conceito “melancolia” se fez claramente como definição de nosso mal estar teórico. Para Maria Rita Kehl (2015, p. 253): “A palavra melancolia, no Ocidente, designa uma estrutura de sensibilidade que caracteriza o sujeito que se vê em posição excêntrica frente à norma de sua época.”

Não parecemos falar mais a mesma língua quando há diferença na incorporação dos meios técnicos ao cotidiano. Benjamin relacionava “[...] o desencanto e a falta de vontade do melancólico diretamente ao efeito de um desajuste ou mesmo de uma recusa quanto às condições simbólicas do laço social.” (KEHL, 2015, p. 254). Estaríamos próximos a um desajuste ou recusa na apropriação da comunicação? A melancolia estaria justamente nessa dúvida aplicada a condições reais de ser pedagogo e revelar-se pedagogo.

Benjamin enquanto pensador do período moderno, tinha para seu conceito de melancolia a representação de uma outra figura, a do *flâneur*, singularmente aplicada à poesia e ao poeta Baudelaire conforme tratado por Kehl (2015, p. 254):

[...] a condição melancólica do sujeito moderno é representada pelo poeta *flâneur*, que vagueia em busca de fragmentos do passado (reacado) na contramão da multidão urbana composta de operários, de mendigos, de velhos, de bêbados, de prostitutas, de todos os desgarrados das formas comunitárias de pertencimento e amparo recentemente dissolvidas pelo capitalismo industrial.

Poderíamos afirmar que a narrativa radiofônica de Benjamin se fez realizada também numa busca baudelairiana, “tentativa de superação do desencanto de um tempo brutal”. Benjamin se fez *flâneur* também como condição, de uma Berlim que não existia mais, da rememoração de infâncias passadas para a infância que pretendia comunicar o agora de 1930. Nessa condição seria preciso também buscar nossos fragmentos de um passado em meio a uma multidão. Quem é o *flâneur* de hoje? Entre esses poetas, haveria professores desgarrados da sensação de pertencimento às formas comunitárias de ser e de narrar e também aqueles que pensam na distinção entre ser ouvinte e usuário de plataformas radiofônicas para se fazer autor/produtor.

Reconheceríamos, então, diversos poetas caminhantes. Sujeitos que vagueiam e buscam justamente por pertencimentos, que reconheçam pelo território brasileiro categorias não para a infância, mas com as crianças. Que fazem da infância um pertencimento, ao que os poetas modernos teriam buscado, recolocando-a nas tramas das ruas, dos objetos, da arte, nas plataformas e além delas. É preciso reafirmar este último elemento. Nas plataformas também, quando este recurso técnico não é um instrumento de coleta de dados ou produto final, mas um ato expressivo.

Há tantos territórios para nos fazer ouvintes que pouco justificaria a necessidade de fazermos-nos narradores dessas caminhadas que não foram nossas. Teríamos que vaguear como realmente fez Benjamin. Antes de sermos narradores é preciso fazer aquilo de flunar e para reconhecê-los é preciso ser ouvinte ao superar Benjamin como único narrador possível, pois ele mesmo não se contentou por se prender às amarras das explicações colocando outros seres para tomar a palavra durante os programas. É esse o momento que nos cabe dedicar, abrir caminho para outras vozes escritas e narradas:

Em Baudelaire, a forma subjetiva do indivíduo já se completou: ele se vê isolado entre seus semelhantes, seus rivais, seus irmãos, todos tão desenraizados quanto ele. [...]. Mas o isolamento do poeta tem também o sentido de resistência às formas de agenciamento que a modernidade promove para arrastar as multidões em sua rede. (KEHL, 2015, p. 254).

Mesmo não optando por criar áudios estaríamos inseridos nessa rede de conflitos intergeracionais. Não desejar que o jovem/criança dialogue com essa estética que produz e propaga conteúdo, não nos alivia a culpa de não conseguir nem mesmo aprofundar teoricamente nos fenômenos da comunicação. Um meio caminho para ter consciência de

nossas resistências seria fundamentado entre o isolamento à crítica. E é esta a condição de revelar a figura pedagogo discreto/engenhoso.

Nos colocamos, então, no campo do pedagogo discreto através da condição melancólica de negarmos a técnica do podcast como elemento metodológico de nossa pesquisa, por considerar que a essa suposta narrativa radiofônica/midiofônica não implicaria a escuta, nos apoiando para tanto pelo debate da crítica à reprodução técnica. Ao mesmo tempo engenhosos por insistir na narrativa escrita, que de fato foi nosso campo central de território, para defender neste momento “as horas” de nossas infâncias.

Tínhamos em pesquisa compreendido a necessidade de revisitar o papel da narrativa escrita e radiofônica para nosso tempo. Porém, não sabíamos como fazê-la ou afirmá-la. A banca durante a qualificação (informação verbal), então, sustentou que o que nos escapa é o que sinaliza. Seria pela incerteza da nomeação de nossos espaços e da diferença que há entre a narrativa radiofônica que foi “As horas” e que para nós se fez como narrativa escrita. Apesar da pretensão de entender como a radiofônica se faz para nosso tempo, ela ainda nos escapa.

3.1.1 O rádio no Brasil

Enquanto eram os rádios que definiam as temáticas e horários da programação, há o que parece ser uma escolha da audição pelos temas diversos, quase infinitos. Mas há realmente uma livre escolha? Por onde é possível afirmar que fazemos nossas escolhas de escuta pelo que somos individualmente, ou pela massa da qual fazemos parte? Não seria mais o momento de quantificar se o instrumento dá certo ou não dentro da escola. Ele saiu desses limites e de nossa própria territorialidade do pensar. A proposta é vestir essas lentes disformes para ficar mal de vertigem com elas. Não há mais como fugir desse desconforto.

A revisão bibliográfica para tratar das nossas engenhosidades e discrições das narrativas radiofônicas de nosso tempo para esta fase da pesquisa relembra como primeira etapa o rádio, temática pouco estudada no Brasil, pois, até a década de 1980, as publicações sobre o meio [...] eram principalmente registros históricos, realizados por emissoras e radialistas, sem uma problematização acerca da linguagem.” (VIANNA, 2014, p. 228).

É em Vianna (2014) que visualizamos uma aproximação como atualmente podemos estudar a narrativa pelos elementos da linguagem radiofônica fornecendo detalhes para pensar além do rádio, mas também para qualquer outra mídia que se faça como interesse para investigar por seus referenciais e como investigação da plasticidade dessa narrativa por alguns dos conceitos da comunicação. No artigo “Elementos sonoros da linguagem radiofônica: a

sugestão de sentido ao ouvinte-modelo” (2014) a autora trata sobre o potencial de diversos elementos sonoros (performance da voz, dos efeitos sonoros, da trilha musical, do silêncio e do tratamento técnico) na relação com os possíveis repertórios dos ouvintes.

Dessa relação, Vianna (2014, p. 227) sugere o conceito de ouvinte-modelo, com base no “leitor-modelo” de Eco inscrito na obra *Lector in fabula* que: “seria o destinatário do texto, cujas competências de leitura devem estar previstas ao se elaborar um texto, pois é por meio dessas competências que o processo de significação se completa.” (ECO, 2002, apud VIANNA, 2014, p.229).

Se falamos e gravamos estamos prevendo que alguém as escutará. O que contém a previsão? Com aposta em Eco, Vianna (2014) recoloca que o texto também prevê a mesma postura, no qual cabe o papel do leitor atualizar a obra do escritor, sendo que este deve estar ciente de que futuras interpretações estão relacionadas aos mecanismos de criação textual.

Pressupor consistiria para nós esperar pouco de nossos ouvintes, o que se agrava quando há a possibilidade de direcionar o conteúdo às crianças: “(...) de acordo com Eco, alguns autores escrevem prevendo exatamente o segmento da sociedade ao qual o texto se destina. Eco compara tais autores de textos fechados.” (VIANNA, 2014, p. 229). Mas seriam os textos de Walter Benjamin, textos fechados? Poderíamos pensar parcialmente desta forma. É preciso pensar na potencialidade dele se encontrar também aberto. Esteve fechado para a criança cultural de seu tempo e aberto como “texto virtual” para outras leituras.

Os “textos fechados” (ECO, 2002, apud VIANNA, 2014, p. 229) são pensados para determinadas comunidades, com termos e maneiras de dizer na maioria das vezes de modo publicitário e principalmente sobre aquilo que o determinado leitor pode compreender. Vianna, se baseando no conceito de Eco e por esses elementos, continua delineado seu projeto para analisar traços para as peças publicitárias radiofônicas. Denominadas agora pelo fator “ouvinte-modelo” para analisar tais peças, a autora também pressupõe o papel daquele que escreve, as competências interpretativas do ouvinte e atualizando, dessa forma, sentidos para as peças publicitária.” (VIANNA, 2014, p. 229).

A propaganda radiofônica é seu objeto de pesquisa central, que de certa forma, apesar de não tratar do termo podcast, é relevante ao nosso estudo por indicar na comunicação a persuasão o elemento formativo:

Ainda que a publicidade radiofônica muitas vezes seja considerada como “primo pobre” do meio publicitário, pela pouca atenção que recebe dos profissionais da área e dos investidores, os jingles e spots de rádio têm muito a desvelar. Mas, para isso, devemos escutar mais atentamente o que essas

peças têm a dizer. Portanto, buscamos “ouvir” com atenção as vozes, as músicas, os efeitos sonoros, o silêncio, as interferências do tratamento técnico das peças radiofônicas. (VIANNA, 2014, p. 228).

Sua busca por sistematizar ferramentas teóricas acaba por articular sentidos ao som, como no caso da citação em Raymond Murray Schafer com os conceitos de “escuta pensante” e “paisagens sonoras”. A obra *A afinação do mundo* (2011, p. 23) para este último termo defini: “A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente [...]”. Outra possibilidade, que reconhecemos como marca em Benjamin, ou qualquer outro autor que faz da nossa leitura tempo de permanência, é o “testemunho auditivo” da literatura: Um talento especial permitiu a romancistas como Tolstói [...] capturar as paisagens sonoras de seus lugares e épocas, e tais descrições constituem o melhor guia disponível na reconstrução das paisagens sonoras do passado.” (SCHAFER, 2011, p. 25).

Dentre as áreas do conhecimento, sociologia a musicologia e publicidade, a tese “Rádio Brincadeira: os jogos sonoros e performances do corpo nos programas infantis”, de Rodrigo Fonseca Fernandes defendida em 2014 é a referência mais recente que se aproxima ao debate “produção radiofônica” ao interesse de participação e escuta pela criança. Para esta, o autor menciona a realização de “um mergulho na essência do ouvir como corporeidade.” (FERNANDES, 2014, p. 10).

Tendo como corpus de estudo programas de rádio brasileiros destinados a programas infantis, o autor problematizou a relação entre a criação de elementos narrativos aos jogos sonoros. Estes afirmados como performance e como “gestos de desmontagem de características lineares do rádio.” (FERNANDES, 2014).

Frente à constatação do pouco interesse em nosso território acerca do rádio ao público infantil, afirmada “a defasagem do rádio em relação à TV nos hábitos infantis” (HAUSSEN, 1988, apud. FERNANDES, 2014, p. 11), haveria uma tensão maior entre o que se produz radiofonicamente com a linguagem do rádio potencialmente libertadora e criativa, pois:

[...] programas radiofônicos são elaborados a partir da construção linear de narrativas, compostas pela voz do locutor, trilhas sonoras e efeitos musicais. Este modelo é resultado do desenvolvimento do fazer radiofônico ao longo de décadas; grades de programações, blocos comerciais, patrocínios, participação do ouvinte, jornadas esportivas e boletins de giro de notícias são apenas alguns exemplos dos formatos que caracterizam o rádio como meio de comunicação e sincronização social. (FERNANDES, 2014, p. 11).

O estudo focado na linguagem do rádio pretendia considerar a participação “efetiva da criança na construção (ou desmontagem) dos programas de rádio; o que pode ser alcançado pelas operações lúdicas provocadas pelas sonoridades.” (FERNANDES, 2014, p. 11). Contra a lógica do rádio como meio definido apenas para comunicação que produz e transmite informações, o autor o defende “como ambiente de construções sonoras e de performances do corpo.” (FERNANDES, 2014, p. 11).

Narrativas do rádio poderiam, então, ser tecidas entre as relações do corpo, som, informação e vínculos. Amparadas na etnografia como abordagem metodológica, o autor faz desdobramentos teóricos acerca de performances coletivas para construir o rádio como ambiente de vínculo. O mapeamento dessas “performances corporais” (FERNANDES, 2014) consistiu em escutas dos programas infantis, o exercício de observação *in loco* e a orientação de um desses projetos para construir um laboratório de experimentações sonoras com crianças. O que se segue é a citação de todos os programas de rádio que acompanhou. Para nós é o registro da existência de modos narrativos possíveis da criança como ouvinte e como narradora:

Rádio Maluca: programa transmitido ao vivo a partir do auditório da Rádio Nacional e veiculado pelas frequências da Rádio MEC e Rádio Nacional, emissoras públicas de rádio. Para ouvir e aprender: programa educativo veiculado pela Rádio Rural, de Santarém no Pará. Um exemplo importante de programa de rádio que atende as crianças de uma região afastada dos grandes centros. Projeto-piloto Loja do Tio Nico: uma produção universitária que propõe novos formatos de programas para crianças, desde sua linguagem até as formas de veiculação, trazendo as formas online de transmissão de conteúdo. Projeto Faz de Conta: material em áudio utilizado em sala de aula nas escolas estaduais de São Paulo. Produzido pela Rádio Cultura, o programa extrapola os formatos do rádio tradicional e propõe o exercício desenvolvimento criativo através do áudio na relação professor-alunos. Também foi citado um exemplo de canal de rádio voltado às crianças e totalmente produzido e veiculado pela internet. É o caso da webradio Criança, produzida pela Rádio Educadora da Bahia. (FERNANDES, 2014, p. 13).

Essa proposta vai contra o fluxo não apenas pela perspectiva da criança adotada através de seus jogos lúdicos e corporais - vai contra o fluxo histórico do rádio como instrumento econômico/social. Para o mesmo período em que no contexto europeu era potente as reflexões sobre seu papel, no Brasil as emissoras se configuravam, em sua maioria, como modelo comercial: “Os rumos seguidos pelo rádio brasileiro influenciaram profundamente na sua linguagem; [...] a publicidade se apropriou em breve tempo não apenas da programação, mas também da plástica radiofônica.” (FERNANDES, 2014, p.15).

Em um contexto que pouco lembra a proposição de Benjamin aos programas organizados por ele para o público infante juvenil, os primeiros conteúdos destinados às crianças no Brasil têm como principal influência o modelo norte-americano, nas quais “emissoras aliaram-se precocemente às empresas de bens de consumo. No contexto infantil, encontram-se na década de 1930 os primeiros exemplos de sucesso de audiência, que colaboravam com o aquecimento do mercado.” (FERNANDES, 2014, p. 44).

Estratégias de adaptação para a comunicação foram necessárias, como a fala direta à criança e conteúdos/narrativas que já eram de conhecimento do público infantil. Para ilustrar temos o exemplo da adaptação de histórias em quadrinhos *Little Orphan Annie* de Harold Gray (WEST, 1987, apud FERNANDES, 2014, p. 45):

As histórias em quadrinhos eram adaptadas ao formato de peça radiofônica, seguindo um modelo comum à época de teatralização das falas, com auxílio de efeitos sonoros. As histórias eram contadas em forma de capítulos, o que possibilitava garantir a atenção dos ouvintes por dias, além de ser uma excelente estratégia de vendas dos produtos Ovaltine. O locutor-narrador iniciava os programas dizendo à criança para pedir um Ovaltine para os pais, com o argumento de que o produto aumenta a quantidade de nutrientes no leite, além de ajudar na digestão. Apenas depois desta apresentação que a história é retomada, a princípio pelo narrador, seguido pela teatralização.

Em pesquisa de imagens desta referência de programa infantil é possível acessar os áudios originais de *Little Orphan Annie*⁹. Como apresentado em sua página de abertura, o rádio é lembrado em seu período da era do ouro: “sentar ao redor do rádio era um entretenimento doméstico popular” (*Old time radio downloads*, 2020, tradução nossa) estrelando vozes até mesmo do cinema.

Ao contexto histórico brasileiro, Fernandes (2014) cita como diferencial os esforços de Roquette-Pinto para fazer dos programas radiofônicos ambiente de aprendizagem e divulgação da cultura brasileira. Lembrando a forma como o rádio era pensado como instrumento político no contexto alemão, no Brasil não se fazia diferente. O ano de estreia foi 1922:

⁹ O site <https://www.oldtimeradiodownloads.com> oferece para download seus 59 episódios. Compreendemos com a referência deste programa a proporção do significado da era do rádio quando para o link destinados à categoria *kids* há a disponibilização de 42 programas temáticos com centenas de episódios. Acesso em: 12/08/2020.

[...] o médico e antropólogo Edgard Roquette-Pinto e o astrônomo Henrique Morize assinavam a ata de fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, ao lado de seus colegas de Academia de Ciências. A iniciativa se antecipava à regulamentação oficial da atividade radiofônica, até então tida pelos governantes, como um caso de polícia, se exercida por particulares. (SAROLDI; MOREIRA, 2005, p. 16).

Rádio Nacional: o Brasil em sintonia (2005) apresenta em anexo relações de acervos com uma listagem detalhada. Correspondendo ao acervo da Rádio Nacional no Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro consta para programas radiofônicos em discos as seguintes categorias: Auditório; Biografias; Crônicas/Literatura; Discursos/propaganda eleitoral; Diversos; Esporte; Humor; Humor/Musical; Jornalismo/Debate; Musical; Musical/Poesia; Programas educativos/infantis; Programas culturais e Radionovela/radioteatro. (SAROLDI; MOREIRA, 2005, p. 213-216).

Comparando com todas as categorias, os Infantis são em menor número. São listados os seguintes programas: Aladim e a Lâmpada Maravilhosa (radionovela infantil); Histórias do tio Janjão (radioteatro infantil); Histórias do vovô camarada (novelas de aventura infantil) e Tapete Mágico (radioteatro infantil). (SAROLDI; MOREIRA, 2005, p. 216).

A obra que também se centra na análise de disputas de mercado, manipulação do público, questões política e influência norte-americana, revela o que Fernandes (2014, p. 42) resume a seguir na definição das atribuições do rádio:

[...] diversas técnicas de manipulação do som eletrônico e também do aparelho fonador, além de se conscientizarem da importância da escrita para o texto radiofônico. Contudo, por trás dessas estratégias está o fato do rádio carregar consigo uma herança de técnicas de produção que obedecem a lógicas racionalistas das sociedades modernas de economia capitalista. O rádio é resultado mimético dos acontecimentos sociais e políticos que marcaram a Europa e Estados Unidos na transição do século XIX para o século XX.

Organizações modernas da vida social estariam em tensão com sua própria sonoridade, que, no entanto, são codependentes desses mesmos mecanismos do som para perpetuação do poder econômico. Seguimos uma dinâmica diária de campanhas, buzinas e máquinas durante longos períodos para a informação em excesso substituir como ruídos mentais aos motores mais silenciosos de nosso tempo: “Vivemos em ambientes saturados de sonoridades, muitas delas produtos da ação de máquinas, responsáveis pela potencialização do tempo e da força de trabalho.” (FERNANDES, 2014, p. 43).

Conforme os apontamentos de Fernandes (2014, p. 43) a respeito da complexidade dessa manutenção sonora, “a mídia eletrônica, através das técnicas de difusão, coloniza o tempo de vida dos trabalhadores, saturando seus olhos e ouvidos com sinais do consumo”. Dos teóricos que criticam os modelos estritos à técnica de produção radiofônica, produtos sonoros são citados como “pré-industrializados” (Meditsch e Zuculoto, 2008, apud FERNANDES, 2014) que conferem a característica central às necessidades crescentes de inovação tecnológicas, na relação intuitiva para manipulação e criação de conteúdos.

Com essa atualização tecnológica, os produtos que chegam às crianças são propriamente os meios técnicos que compõem toda a comunicação: instrumentos e aplicativos cada vez mais intuitivos para completar as operações. Não é de se estranhar que as emissoras ignorem o público infantil em suas programações. (FERNANDES, 2014).

Os ditames do mercado de consumo estariam à frente das inovações online, mas como fenômeno de comunicação a sensação de não saber os passos que estamos dando quando se trata de narrativas infantis é ainda incerto quando se trata de suas formas, sonoridades e cores.

“Radio: oralidade mediatizada: o spot e os elementos da linguagem radiofônica” (1999) é um estudo que nos coloca como meio caminho para entender processos do mercado que precedem o salto à mídia podcast. Spot “peça publicitária elaborada e produzida para o rádio” (SILVA, 1999, p.12) marca a linguagem radiofônica da década de 1990 quando o rádio ainda era marcante na paisagem sonora do cotidiano.

Deste objeto de pesquisa, a autora discute o tema de nosso interesse, a estrutura e organização da linguagem radiofônica que ao perpassar pelo texto verbal-escrito, voz, sonoplastia, o meio em si, contexto cultural e toda carga de elementos que carrega, fornece em sua análise termos que entregam a antiga tensão do rádio quando se trata da relação com o mercado e com a publicidade. Termos que podem parecer de uso comum à teoria da comunicação, a “prática do gilete-press” (SILVA, 1999, p. 11) não nos era conhecida e, no entanto, poderíamos aproximá-lo aos usos do “compartilhamento”, “apropriação”, “recorta e cola”:

[...] prática do gilete-press, ou seja, a leitura de notícias diretamente retiradas da mídia impressa dentro dos departamentos de rádio jornalismo, assim como a irradiação do áudio de uma peça publicitária elaborada e produzida para a mídia audiovisual sem nenhuma adequação prévia para o veículo. (SILVA, 1999, p. 11).

Mas antes da passagem para o que podemos descrever sobre o podcast em um formato mais popular no compartilhamento do radiofônico e representando as tensões do áudio como

objeto de estudo, por enquanto, acerca do entusiasmo com recursos tecnológicos, pretendemos esmiuçar o que consistiu este recurso aos planos de ação estendidos para a área da educação.

3.1.2 Podcast e a educação

Nomear o podcast no lugar que o rádio ocupou em meados de 1930, dedica pelo menos a necessidade de abrir na tese o estudo dessa mídia da forma como anteriormente nos dedicamos ao rádio de Benjamin. Inicialmente trataremos sobre os primeiros artigos que relacionam o podcast ao campo da educação com indícios para sua caracterização e modos de usos atuais. Em segundo plano trataremos as referências atuais, com destaque para aquelas que se dispuseram ao debate crítico.

Desta forma vamos para uma de suas primeiras definições:

Podcast é uma palavra que vem do laço criado entre Ipod – aparelho produzido pela Apple que reproduz mp3 e Broadcast (transmissão), podendo defini-lo como sendo um programa de rádio personalizado gravado nas extensões mp3, ogg ou mp4, que são formatos digitais que permitem armazenar músicas e arquivos de áudio em um espaço relativamente pequeno, podendo ser armazenados no computador e/ou disponibilizados na Internet, vinculado a um arquivo de informação (feed) que permite que se assine os programas recebendo as informações sem precisar ir ao site do produtor. (BARROS; MENTA, 2007, p. 75-76).

Carvalho e Moura (2006) no artigo “Podcast: potencialidades na educação” faz parte de um primeiro conjunto de pesquisas que lançaram projetos anteriormente ao período da ampliação e incorporação do uso dessa mídia pela grande massa. Mesmo que para o período seja afirmado popularidade para esse uso, as poucas plataformas citadas evidenciam que essas propostas foram pioneiras. Como poderemos constatar, há dados dessas práticas, mas pouco referencial ou debate crítico acerca dos mesmos.

A educação demonstrava ânimo na apropriação desses usos da mídia enxergando-a como ferramenta. Frente a isso poderíamos questionar o quanto demoramos para perceber a diferença entre lançar propostas e fundamentar essas mesmas, quando o educador não mais criador ou mediador do processo, é usuário que precisa reformular o tempo de fala e escrita para seu conteúdo ser acomodado enquanto arquivo e informação.

Nos artigos que veremos a seguir é geral a afirmação do pouco espaço para os arquivos e que para tanto era necessário o gerenciamento desses conteúdos. Diferentemente

de como fazemos uso dos aplicativos atualmente, ao mesmo tempo que a ampla memória é um benefício propagandística, a sugestão é que ouvintes não são seguidores potenciais passados cinco, dez minutos de audição para um mesmo tema.

O podcast representando a atualização aos programas de áudio e sendo amparado como mais uma ferramenta tecnológica era justificável pelos debates do uso tecnológico que o antecedem sendo, portanto, urgente para aquele período investigar as formas de uso aplicadas dentro e fora de sala pelos alunos. As autoras, dessa forma, tinham como sujeitos de pesquisa, alunos do ensino secundário portugueses e belgas. Nomeado “eTwinning”, o objetivo central do projeto era de “conhecer as potencialidades da utilização do podcast no apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares da disciplina de Francês.” (CARVALHO; MOURA, 2006, p. 88). Tendo como metodologia a aplicação de questionários aos alunos com alguns itens destacando as reações de seus usos, chegam à conclusão de que para a utilização pedagógica foi favorável para a maioria dos alunos.

A diferença entre as primeiras pesquisas na área de educação e a criação do podcast é de dois anos, sendo que em todas as referências a origem data para 2004, “quando Adam Curry (DJ de MTV) e Dave Winer (criador de software) criaram um programa que permitia descarregar automaticamente transmissões de rádio na Internet directamente para os seus iPods” (CARVALHO; MOURA, 2006, p. 88). A primeira utilização do termo é datada para o mesmo ano, quando:

Em 12 de fevereiro de 2004, o jornalista Bem Hammersley utiliza pela primeira vez o termo PodCast em um artigo de sua autoria, para o jornal britânico The Guardian, se referindo a programas gravados em áudio e disponibilizados na Internet que podem ser assinados. (BARROS; MENTA, 2007, P. 75).

A escolha do podcast, para além da justificativa das autoras, como objeto de estudo pode ser por nós interpretado também primeiramente por ser mencionado como fenômeno de comunicação semelhante ao que o blogue representava ao período; popular entre os jovens. A segunda pode fazer relação sobre o lugar de fala dos estudantes e professores com a concepção de escola que antecede qualquer ação desses sujeitos. Ao que parece ser anterior à proposta de desenvolver o processo ensino-aprendizagem da língua francesa, o artigo sustenta como papel da escola, o “local privilegiado para experiências e criação de ambientes educativos inovadores.” (CARVALHO; MOURA, 2006, p. 88).

Voltando nosso olhar à metodologia, esquema argumentativo que sustenta todo o projeto de Carvalho e Moura (2006), o processo ensino/aprendizagem de uma língua

estrangeira evidenciava experiência e criação, não mais como apelo estrito ao uso tecnológico, mas como prática:

No ensino de uma língua estrangeira os domínios linguísticos/comunicativos são essenciais, assim, através do podcast foi possível levar os alunos a desenvolver e a aperfeiçoar a competência linguístico/comunicativa a nível da compreensão e da expressão escrita e oral, de modo a facilitar a comunicação em qualquer situação. Esta iniciativa possibilitou, ainda, o encontro com outra cultura e a sua compreensão. (CARVALHO; MOURA, 2006, p. 92).

Para o campo das ações todas as etapas fazem menção ao professor como mediador, sendo os alunos, os produtores de informação. Com temáticas sugeridas de antemão em grupo, todos os alunos teriam que gravar seu próprio programa falando de si e de seu projeto. A orientação dos professores consistia sobre como gravar, como disponibilizar o áudio, além da correção dos textos; roteiros de fala para o podcast.

Antes de levantar as potencialidades da ferramenta e tendo a sala de aula como lugar de contexto, a figura do professor aparece, logo, como sujeito permanente para o desenvolvimento do projeto, com ressalva à disposição frente ao tratamento que tal ferramenta predispõe. Pois para seu uso seria preciso considerar domínios técnicos, desde equipamentos à edição de áudio. Dessa forma, as autoras questionam se o professor encarará este exercício enquanto “desafio” (CARVALHO; MOURA, 2006, p. 90).

Referente às potencialidades são citadas a criação de boas práticas e o apoio da tecnologia “de bolso” à disposição do aluno, mesmo que o podcast para o ano de 2006 seja posto como codependente de outras tecnologias, com a associação entre áudio, texto e imagens. Como descrevem as autoras, foi criado para o projeto um site que funcionou como banco de dispositivos diversos: fórum para discussões com variados temas, postagem de fotografias e criações textuais entre as duas turmas (CARVALHO; MOURA, 2006).

Podcast, portanto, nesta fase inicial está ainda muito atrelado a outras linguagens, nos fazendo pensar sobre o nascimento do rádio e da fotografia e a busca de Benjamin por tratar as duas em ensaios distintos, mas ambas vinculadas ao questionamento da tecnologia enquanto técnica. Aqui essa relação entre linguagens parece justificar que o áudio não é por si só a garantia de aprendizagem, apesar de no final das contas garantir resultados que evidenciaram que as turmas consideraram o podcast para aprender a língua francesa como recurso pedagógico.

Mesmo datado em 2006, compreendemos a relevância do projeto aos sujeitos em estudo quando é situado seu contexto de pesquisas, parte de um projeto maior. Tanto a proposta de criação de podcasts entre as duas turmas, quanto o artigo estiveram inscritos em um programa, denominado *eLearning* da União Europeia. As duas professoras representantes do projeto, participando da 1ª Conferência *eTwinning* Internacional na Áustria, foram premiadas.

Tendo os alunos como produtores e as professoras como representantes de uma rede maior de comunicação, a mídia podcast para aquele período pode ser pensada como um exercício colaborativo para o que as pesquisadoras denominaram como “imersão progressiva” para a aprendizagem de uma língua. Isso implicaria a sistematização a partir da sala de aula e para além dela: “O facto dos alunos poderem ouvir as vezes que entendessem os podcasts a partir do leitor de MP3, permitiu que a aprendizagem da língua se prolongasse além do espaço da sala de aula.” (CARVALHO; MOURA, 2006, p. 94).

Para uma segunda leitura, o artigo “Podcast em educação: um contributo para o estado da arte” (2007) apresenta esta ferramenta de produção, edição e distribuição de áudio na Internet como potencial também educativo. Por meio da revisão de estudos seu objetivo central foi levantar contribuições acerca da exploração didática do podcast em contexto de sala de aula e também evidenciando outras potencialidades, prevendo esses usos pela massa:

[...] o podcast está a ser utilizado nos mais variados contextos, sejam eles no âmbito dos negócios como forma de disponibilizar o conteúdo de reuniões, programas de telejornais e entretenimento, programas de carácter científico e também na educação onde esta ferramenta começa a ser utilizada com sucesso crescente para a transmissão e disponibilização de aulas em especial na formação a distância, tanto na Europa como nas Américas. (BOTTENTUIT; COUTINHO. 2007, p. 840).

A ideia de sucesso, algo previsto devido à análise dos autores se aprofundar pelas vias técnicas em desenvolvimento, sustenta o podcast e o redimensiona aos usos do sistema e menor intervenção do homem. Da mediação do professor, fica evidente neste artigo, a autonomia do aluno para a produção e acesso aos conteúdos.

Não veríamos, portanto, uma passagem do papel de consumidor para produtor, mas sim uma fusão dessas funções. Dentre as características principais de mudanças são mencionados a facilidade de usar os programas; sucesso vinculado ao número de utilizadores; gratuidade; ampliação do armazenamento de dados; informações que mudam

instantaneamente e grandes grupos interessados no mesmo assunto. (BOTTENTUIT; COUTINHO. 2007).

Plataformas, uso de dados e apropriação da técnica não tem como não estarem relacionados à formatação dos conteúdos via tempo e modos da linguagem. Podcast, dessa forma, comporta episódios em tempo médio de poucos minutos, “pois o objectivo de cada episódio é conter uma história curta e directa sobre um conceito e ainda deixar pistas para a audição de novos episódios.” (BOTTENTUIT; COUTINHO. 2007, p. 840).

O tempo que atualmente os podcasts se estruturam pode ser maior. Apesar da proposição de textos curtos permanecerem, essa variação independe da capacidade de armazenamento que já não é mais um problema, mas ao estilo dos temas propostos e a relação que o conteúdo se desenvolve a partir do retorno dos ouvintes. O ibope agora tem como medida o ato de compartilhar e transformar o conteúdo nomeando-o viral.

O que é necessário para a criação de um podcast é o item diferenciado para este artigo:

Para a criação de um ficheiro para o podcast basta que o utilizador se registe num dos muitos aplicativos disponíveis online e que grave os seus episódios, com o auxílio de um dispositivo de gravação e microfones, o que é hoje tarefa bem simples, uma vez que a grande maioria dos computadores portáteis já vem com microfones incorporados. (BOTTENTUIT; COUTINHO. 2007, p. 842).

De forma geral, para a criação de podcasts os autores apresentam três categorias de ferramentas: gravação e edição de áudio, gravação e edição de vídeo e gravação de áudio online com disponibilização gratuita de podcasts na web. Queremos dar destaque à terceira variação da ferramenta pelo fato de que se aproxima a nossa necessidade de dar preferência a programas que concentrem o radiofônico como objeto.

Os autores falam da preferência de se encontrar num mesmo aplicativo a gravação, edição e disponibilização de um conteúdo. Mencionado pelas autoras que o levantamento de links pode não corresponder a uma totalidade exata devido à criação constante de outros tantos aplicativos para essas funções de áudio, enquanto dados, são fornecidos três links, que atualmente apenas um deles é atuante.

A esses dois primeiros artigos, pesquisas portuguesas, continuamos a tratar acerca do podcast e seu contributo para a educação. O que segue é a compreensão da proposta podcast na inclusão sociodigital como potencializadora das ações e pensamento crítico dos alunos:

O Projeto PodEscola um dos primeiros projetos realizados no Brasil, totalmente on line, para produção de áudios para educação. Entre suas produções havia: programas sobre temas determinados; explicação de conteúdos com foco aos ouvintes alunos portadores de deficiência visual e/ou com dificuldade de aprendizagem; criação de um mapa da cidade com narração de curiosidades e história dos principais pontos turísticos; tradução de músicas, interpretações e até de poesias e textos; programa com curiosidades das disciplinas. Todo o material produzido por e com os alunos. (BARROS; MENTA. 2007, p. 78).

As autoras afirmam como objetivo central dessas aplicações a formação de alunos mais críticos, reflexivos e incluídos socio digitalmente. Porém é pontuada uma especificidade acerca dos usos do podcast no caso brasileiro não mencionada nos artigos/projetos anteriores. Sem grandes recursos para atender qualidade satisfatória das gravações é comum a utilização de músicas de fundo e efeitos sonoros, principalmente para a abertura do episódio, caracterizando e dando identidade ao programa, no entanto, sem considerar a autoria:

Como a Internet constitui um meio fácil de divulgação, muitos podcasters utilizam fundos musicais sem pagamento de licenças aos autores das músicas, ou fazem a locução de textos de outros autores sem referência as fontes, o que levanta questões éticas importantes. (BARROS; MENTA, 2007, p. 844).

O desconhecimento acerca dos direitos autorais e do *copyright* estendido aos conteúdos digitais, ainda seria uma formalização necessária ao entendimento dos alunos e educadores para depois utilizar de estratégias durante a produção de conteúdos sem esperar a autorização de seus autores como caminho. Para além da citação de referência haveria outra forma de resolução. Como indicado pelos autores há produções sonoras com licenças alternativas que ao período que antecede a data do artigo, *PodCasters* as utilizavam. O que seria o caso de “músicas licenciadas em *Creative Commons*” (BARROS; MENTA, 2007, p. 77): Em inglês, Commons significa terras comuns, significado este que expressa [...], ter espaços comuns de descoberta e aprendizagem, *Creative Commons* é uma licença que permite o uso e divulgação de produções por todo mundo”.

São feitas também ressalvas quanto ao uso das mídias sonoras para a distração e da incapacidade de lidarmos ao tempo da monotonia: “Não é estranho que nossas escolas continuem vendo as mídias unicamente como uma possibilidade de eliminar o tédio no ensinamento, de amenizar jornadas presas de inércia.” (BARROS; MENTA. 2007, p. 79). A escola como o espaço que sistematiza o conhecimento e como rotina na vida estudantil

poderia com o uso do podcast encontrar uma forma de contrabalançar os usos do tempo, explorando mais o recurso por suas especificidades comunicativas.

A seguir na caracterização do podcast, a expressão “características polissêmicas” sugere pistas sobre os modos de comunicação e um lugar singular quando se trata da produção de áudios:

Nem todas as produções de áudio disponibilizadas na rede podem ser consideradas como formas de rádio e nem como PodCasts, já que no rádio as transmissões são realizadas na maioria das vezes de forma síncrona e no caso dos PodCasts assincronamente, considerando-se que nem todas as produções em PodCast, têm o compromisso de seguir uma programação diária pré-estabelecida como nas emissoras comerciais, o que se prima nos PodCasts são as características polissêmicas que refletem as formas de comunicar em educação. (BARROS; MENTA. 2007, p. 84).

Quando os autores pontuam sobre a possibilidade de a mídia ser vista como quebra do tempo escolar para se lidar com o tédio, o ponto em questão oferece a possibilidade de debater sobre como a linguagem é entendida neste espaço. Muitas vezes assumida por uma perspectiva medida, calculada pelo controle das palavras, essa forma pode se fazer predominante antes mesmo do processo da alfabetização, quando na Educação Infantil não é dada a devida atenção aos gestos, por exemplo.

Essa perspectiva não é invisível ao debate entre educadores. A questão é até que ponto a mídia sonora pode vincular ou distanciar as produções finalizadas (áudios) das expressões corporal – voz - pensamento.

Ao notarem que suas produções textuais e sonoras estavam sendo observadas pela comunidade em espaço virtual, tornaram-se latentes preocupações referentes a forma de expressão oral e escrita, timbre da voz, articulação das palavras, como verifica-se na seguinte afirmação: Ouvi como é minha voz e como as pessoas a ouvem, fiquei realmente surpreso percebi que ela muda um pouquinho! (BARROS; MENTA, 2007, p. 79).

Ciberespaço também seria o local por onde circulamos e marcamos nossas presenças. O que consiste em considerar pausas da fala, o silêncio da audição e principalmente a autoria escrita e sonora dos estudantes. A percepção da diferença da própria voz poderia ser a referência aos ruídos do pensamento. No entanto, algo muito sutil perto dos mecanismos dessa produção que agora estão ajustados a atender mercados e discursos.

No Brasil, a proposta do uso de podcast para a educação com experiências na escola parece datar a partir de 2006 antecedendo a explosão como produto cultural que presenciamos

atualmente. “Podcast, participação social e desenvolvimento” seguiu a tendência do estudo português como instrumento de ensino-aprendizagem servindo ao campo de estudo da formação continuada de língua estrangeira. Lenharo e Cristovão (2016) seguem a tendência de tratar este recurso técnico sob a perspectiva das novas tecnologias aplicadas ao ensino.

Encontramos pela primeira vez um diferencial com Eugênio Freire (2015). Em seu artigo investiga o uso de podcast no Brasil para verificar possibilidades do referencial freinetiano de cooperação como ação educativa conjunta. Aqui o recurso podcast é mais uma vez pensado dentro das possibilidades para a educação formal, mas como a elaboração de um conjunto de referenciais mais próximos a atender uma perspectiva conceitual que vai ao encontro de nosso interesse.

O podcast não como instrumento de aplicabilidade, mas como elemento de análise para compreender o fenômeno da indústria comunicativa/cultural de qual faz parte correlacionando ao que queremos atualizar acerca de narrativa radiofônica. Estamos interessados em indícios da repercussão que a mídia presencia hoje na incorporação deste instrumento como prática diária do ouvir pela massa.

Cunha (2010), baseada no estudo dos modelos de distribuição de conteúdo radiofônico e na sustentação de categorias de análise para cercar o comportamento dos jovens em relação aos usos das mídias, propõe a observação deste consumo que acaba por definir um novo ouvinte; um ouvinte que não conhecemos. Para as categorias e conceitos cita o nomadismo, individualismo, personalização, exposição e voyerismo trazendo para nossa reflexão quais deles caberiam ao debate acerca da atualização do papel narrativo à mídia que pode ter ocupado a figuração do rádio.

Considerou-se investigações sobre os jovens. Para estes “os métodos da televisão são antiquados e desajeitados. São unidirecionais, com a escolha da programação e conteúdos nas mãos de alguns poucos.” (CUNHA, 2010, p. 174). Frente ao unidirecional, as funções de ligação, câmera, edição de imagem, música, jogos, acesso à internet e aplicativos representam a concentração de funções que não se esgotam. Neste quesito “os smartphones mudaram os celulares de categoria para aparelhos multimídia.” (CUNHA, 2010, p. 175)

Essa escolha que parece estar nas mãos de muitos traz duas frentes: unidades de informação superficial e o poder, conforme a autora pontua, dos jovens na influência de ideias à família em inúmeros assuntos e escolhas. Fazendo referência à Bauman, Cunha (2010, p. 177) destaca que o pensamento do filósofo “aponta que o advento da proximidade virtual torna as conexões humanas simultaneamente mais frequentes e banais, mais intensas e mais

breves. Os contatos exigem menos tempo e esforços para serem estabelecidos e também para serem rompidos”.

3.1.3 Podcast e a técnica

A escuta como hábito é uma escuta atenta ou desatenta? Essa atenção estaria vinculada a ações futuras, a laços passados ou ao pensamento presente? Esses territórios do ciberespaço na tentativa de encontrar local e determinar um tempo estariam mais próximos às nuvens. A capacidade sem fim para arquivo e ao mesmo tempo tão frágil. Se pensarmos na nuvem representando imagens formadas no céu e visíveis para alguns como dinossauro e coelho para outros, quando elas se desmancham ao vento, temos uma metáfora acerca dos usos que uma informação pode significar para um grupo e totalmente diferente ao outro.

Essa pareidolia da informação compartilhada viralmente, como pode ocorrer também com o podcast, representa para nós a perda do controle da reprodução, alteração e referência autoral dos conteúdos. Por mais que se pareça com o rádio e seu *habitus* de se sentar a sala com a família, afasta-se dele por justamente ter a quebra em pelo menos um dos elementos do tempo: ação, laços e pensamento, para além das nuvens.

Podcast parece seguir o papel de intercalar divulgação de diferentes temas com a cópia de uma mesma perspectiva, a receita de sucesso para viralizar. Assim, os formatos do linguajar se adequam para padronizar-se aos sujeitos de sucesso. Necessariamente não precisamos exercitar essa cópia, mas ao pesquisar a forma de dominar este meio técnico, os passos e a maioria das indicações encaminham à ideia de imitar modelos.

Entre os temas mais difundidos estão o bem-estar social e psicológico. Na mesma lógica da indústria farmacêutica, a rede midiática do adoecimento oferece em outra mão antídotos. Coach é um fenômeno: o papel daquele que personifica modelos de comportamento em receitas simplificadas. Podcast em sua narrativa e oralidade estaria à serviço de um mercado muito mais forte se pensarmos na consciência do sujeito acerca de seu domínio sobre essa técnica:

Por princípio, sempre foi possível reproduzir a obra de arte. Sempre os homens puderam copiar o que os outros tinham feito. Essa imitação também foi praticada por alunos que queriam exercitar-se nas artes, pelos mestres para divulgação de suas obras, enfim, movidos pela ganância do lucro. Já a reprodução da obra de arte por meios técnicos é algo novo, que se tem imposto na história de forma intermitente, por impulsos descontínuos, mas com crescente intensidade. (BENJAMIN, 2017, p. 12).

Comercializaram os narradores em um ritmo mais acelerado que o próprio papel cultural do comerciante narrador. Colocaram-nos em combos parcelados de 10X no cartão de crédito. Após a enxurrada de padrões narrativos e narradores inalcançáveis (máxima de beleza e status social) abriu-se um novo mercado, para os padrões narrativos que à princípio se encontram à margem: corpos, vozes, escritas, falas dos negros, gordos, autistas, pobres, veganos, veganos pobres, lésbicas, gays, feministas.

Ganha-se sucesso, dinheiro, mas há ainda outras camadas, outro mercado a ser conquistado. Sempre haverá o próximo mercado da vez sendo preciso verificar como a narrativa se readapta. Criar podcast para crianças, como produto cultural destinado às crianças, mais uma forma de fazer da narrativa estrita na possibilidade do “impulso descontínuo”: “Por mais perfeita que seja a reprodução, uma coisa lhe falta: o aqui e agora da obra de arte – a sua existência única no lugar onde se encontra.” (BENJAMIN, 2017, p. 13).

Esse lugar para nós seria o da ideia que surge apenas no ato da fala não cortada, manipulada (editada) via aplicativo. Invasa pelo sentimento da ansiedade, da condensação de horas de estudo em impulsos que o narrador apenas percebe quando acaba de anunciar. Palavras que nem ao certo teria capacidade de repeti-las se alguém pedir para repetir. A ideia pegou carona na fala e o pensamento não foi rápido o suficiente para digeri-lo. No podcast é possível estranhar a nossa voz, pelo menos isso, o estranhamento de nós mesmos que parece ter a potencialidade do não controle.

Benjamin teria ideia do quanto o áudio passaria por transformações? Seu pensamento corresponde, em forma e em velocidade, atento às possibilidades do som e sobre a falta de “autenticidade da reprodução”. A reprodução teria perdido a durabilidade do tempo, o “aqui e agora” do original (BENJAMIN, 2017, p. 14).

Ao ato de compartilhar o compartilhado, reproduções técnicas não seriam autênticas pelos seguintes motivos:

[...] é mais independente do original do que a manual. Pode, por exemplo, por meio da fotografia, fazer ressaltar certos aspectos (...). Essa é a primeira razão. Por outro lado, a reprodução técnica pode pôr a cópia do original em situações que não estão ao alcance do próprio original. Possibilita-lhe sobretudo ir ao encontro do receptor, seja na forma de fotografia ou em disco. (BENJAMIN, 2017, p. 14).

A condensação do saber que se fez num processo mais longo que para o consumo, implica não necessariamente na desvalorização do áudio, mas ao tempo daquele que tratou

seu objeto no “aqui e agora” (BENJAMIN, 2017). Este tempo pode ser compreendido, por exemplo, na nossa necessidade de entender os processos de elaboração de escrita, peculiar a cada pensador/escritor. Sobre o tempo de elaboração das narrativas radiofônicas em Benjamin, baseadas em experiências de si e de outros, para a diferença do tempo de apresentação, mesmo por meio de seus conceitos não podemos afirmar o “agora” benjaminiano. Algo ainda mais desafiador quando perdemos a referência das unidades de tempo que regem nossa vida e o motivo dos formatos que adotamos aos objetos. Temos o exemplo da duração da música que mesmo tendo um padrão, nunca nos perguntamos o porquê:

Aqui a indústria fonográfica descobre um segredo. Nos antigos discos de funil de dez polegadas, a duração das gravações era limitada a cerca de três minutos. Como esse era o principal veículo de comunicação para a música popular, todas as canções populares foram abreviadas para se ajustarem a essa limitação técnica. Mas, curiosamente, quando o disco *long-play* foi introduzido, em 1948, a duração média da canção popular não aumentou na mesma proporção. Esse fato sugere que alguma misteriosa lei referente à média de atenção deve ter sido inadvertidamente descoberta pela antiga tecnologia. (SCHAFER, 2011, p. 141, grifo do autor).

Sobre o fato de três minutos de áudio ser ao mesmo tempo suficiente e pouco ao mercado e ao público (exigente de conteúdo de forma intermitente), há uma relação de elementos para entender a reprodução da obra de arte em Benjamin que precisa ser destacada de seu texto para orientar a leitura e análise de nossos atuais instrumentos e fenômenos. Do processo histórico do homem de produzir e copiar na relação apontada por Benjamin (2017) sobre a reprodução técnica, “original” – “reprodução manual” – “reprodução técnica” – “receptor” (BENJAMIN, 2017), do percurso que pode ocorrer de forma rápida e intensa do primeiro ao último, o receptor não poderia voltar mais ao encontro do original através do aperfeiçoamento de suas cópias.

Pois, na tramitação entre o original e o receptor, o processo acaba por encobrir todos os elementos, caminhos e tempo no produto que atualmente desejamos. A necessidade sensorial da visão pelo mínimo não pode passar de forma despercebida às outras necessidades, como a audição, por exemplo. O tempo que o sujeito levou para produzir o mínimo não nos interessa mais, ao ponto de a avalanche de conteúdos mínimos enfraquecer o cuidado com as nossas próprias horas e o terror ao silêncio:

Apenas ocasionalmente, durante transmissões de peças teatrais ou música clássica, o silêncio ganha sua plena potencialidade. Um gráfico de nível de gravação de uma estação de rádio popular mostrará como o material programado é construído para se chegar ao máximo grau permissível, uma técnica conhecida como compressão porque a tessitura dinâmica permitida fica comprimida em limites realmente estreitos. Por isso a radiodifusão nos mostra nuances ou fraseados. Ela não descansa. Não respira. Tornou-se uma parede sonora. (SCHAFER, 2011, p. 141).

O “aqui e agora” da massa resume apenas ao papel de receptor, a necessidade “intermitente” e de “impulsos descontínuos”, características estas que Benjamin (2017) define para a reprodução dos meios técnicos. “A autenticidade de uma coisa é a essência de tudo o que ela comporta de transmissível desde a sua origem, da duração material à sua qualidade de testemunho histórico.” (BENJAMIN, 2017, p. 15). Restaria encontrar fragmentos na tentativa de recompor o transmissível, no entanto, com a consciência das perdas neste percurso.

Essa impressão de significados positivos e negativos para o mesmo fenômeno é fundamentado por Benjamin como as duas faces que compõem o processo de “abalo dos conteúdos da tradição.” (BENJAMIN, 2017). Citando o cinema como um desses modelos de movimento de massas, a justificativa para a simultaneidade de crise/renovação teria relação à dois movimentos:

Pode-se dizer, de um modo geral, que a técnica da reprodução liberta o objeto reproduzido do domínio da tradição. Na medida em que multiplica a reprodução, substitui a sua existência única pela sua existência em massa. E, na medida em que permite à reprodução vir em qualquer situação ao encontro do receptor, atualiza o objeto reproduzido. Estes dois processos vão abalar violentamente os conteúdos da tradição – e esse abalo da tradição é o reverso da atual crise e renovação da humanidade. (BENJAMIN, 2017, p. 15).

Mídia podcast – abalo da tradição – renovação. O que podemos considerar como renovação da humanidade e o que podemos considerar como lado destrutivo. Este parece ser tudo o que é apropriado pelo capitalismo. Por renovação entendemos o desejo de ler o mundo a partir das crianças. Uma leitura disposta a se recolocar no mundo, conhecer o que o campo da informação não deseja que se tenha conhecimento.

A lógica de como os aplicativos formam os usuários é acelerada e ao mesmo tempo não distante do que o rádio lançou quando:

O rádio foi a primeira parede sonora, encerrando o indivíduo com aquilo que lhe é familiar e excluindo o inimigo. Nesse sentido, ele tem relação com o jardim do castelo da Idade Média que, com seus pássaros e fontes, opunha-se ao ambiente hostil da floresta e do deserto. O rádio, na verdade, tornou-se a canção dos pássaros da vida moderna, a paisagem sonora ‘natural’, excluindo as forças inimigas de fora. Para servir a essa função, o som já não mais precisa ser apresentado elaboradamente, do mesmo modo que um papel de parede não precisa ser pintado por Michelangelo para embelezar a sala decorada. Assim, o desenvolvimento da reprodução sonora de maior fidelidade, que ocupou a primeira parte deste século – e de um modo que se pode imaginar como análogo ao desenvolvimento das pinturas a óleo, que também possibilitou maior veracidade da arte – está hoje cancelado pela tendência a voltar às formas mais simples de expressão. (SCHAFER, 2011, p. 137-138).

A mídia, que pode ser definida sem o auxílio de aporte teórico à imagem de pensamento baseado aos usos que fazemos dos meios de comunicação através dos instrumentos e plataformas mais atuais, esquece de considerar que os meios de comunicação são de antigo interesse na história, a começar pela retórica, conforme relatado na obra *Uma história social da mídia* (2016). Os autores conforme revisitam os longos períodos históricos trazem interessantes aspectos no sentido de não isolar uma determinada *mass media*:

Alguns fenômenos da mídia são mais antigos do que em geral se imagina [...]. As séries atuais de televisão copiam o modelo das novelas radiofônicas, que, por sua vez, se moldam nas histórias em capítulos de revistas do século XIX (alguns romancistas, como Dickens e Dostoiévski, publicaram originalmente seus trabalhos dessa maneira). (BRIGGS; BURKE, p. 2016, p. 14).

Definida como objeto de estudo por “teorias interdisciplinares”, aos exemplos da psicologia e sociologia, “de acordo com o *Oxford English Dictionary*, foi somente na década de 1920 que as pessoas começaram a falar ‘mídia’. Uma geração depois, nos anos de 1950, passaram a mencionar uma ‘revolução da comunicação’” (BRIGGS; BURKE, p. 2016, p. 13, grifo do autor), levando ao argumento lógico de que a percepção das mudanças entre um avanço e outro consiste no perigo de afirmar “que tudo piorou ou admitir que houve um progresso contínuo”.

A perspectiva adotada por Briggs e Burke (2016) aproximaria o atual receio de que somos estritamente reiniciados com atualizações com uma frequência cada vez maior através dos aplicativos do celular com a reação de determinados grupos a cada aprimoração técnica a partir da impressão gráfica:

A tão propalada ‘explosão’ de informação – metáfora que lembra, desconfortavelmente, a pólvora – subsequente à invenção da impressão gráfica exigia novos métodos para recuperar e administrar a informação, como ocorre com a internet no século XXI. No início da Idade Média o problema fora a falta de livros, sua escassez. No século XVI, seu excesso é que se tornou o problema. Em 1550, um escritor italiano já se queixava de haver ‘tantos livros que não temos tempo sequer para ler os títulos’. (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 30).

Sobre os últimos movimentos da informação que até então eram empregados ao termo “convergências de mídia”, “aplicada ao desenvolvimento tecnológico digital, à integração de texto, números, imagens e sons e a diversos elementos na mídia, que foram amplamente examinados em separado [...]” (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 302), a própria atualização de crítica às mídias nos escapa, pois por mais que nos façamos pedagogos engenhosos, é parte histórica das nossas relações com a técnica. Suas temáticas têm agitado com aquilo que envaidece ou que gerem medo sobre expectativas do indivíduo paradoxalmente isolado. Do longo trabalho historiográfico acerca da mídia, Briggs e Burke (2016) centralizam o atual movimento da seguinte maneira:

Para historiadores e especialistas em estudos sociais, há uma divisão contínua entre os que enfatizam a estrutura e os que realçam a organização. De um lado, alguns reivindicam que não há consequências no uso do computador em si, pelo menos não mais do que há com o letramento (incluindo o visual e o computacional). Somente há consequências para indivíduos que usam essas ferramentas. De outro lado, há aqueles – tão diferentes entre si como Goody e Kittler – que sugerem que o uso de um novo meio de comunicação inevitavelmente muda a longo prazo, se não antes, a visão das pessoas sobre o mundo. (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 26).

Ainda assim, podemos definir *A hora das crianças* (2015) como a leitura que ampliou por sua vez o olhar melancólico sobre os atuais modos de ação no mundo. E escrever a tese tem sido o ato de firmar categorias nas ações que passavam despercebidas, ao que Orlante e Salinas (2015, p. 213-214) tratam por sustentação do relato:

De acordo com o filósofo alemão, a experiência, que está chegando ao fim no contexto do capitalismo tardio, deixa de ser um elemento constitutivo da literatura atual, sobretudo, devido ao caráter imediato da experiência da vida burguesa, que encontra na imprensa a sua nova forma de comunicação. A indústria da informação não exige de um narrador que sustente o relato, mas apenas a exposição do fato em si, sem o mínimo emprego daquelas mediações, próprias ao contador de histórias, nas quais a sugestão pode fluir como um recurso típico, fazendo com que o ouvinte ou o leitor fique preso ao relato.

Para além da tradição burguesa de experiências não vividas, mas consumidas, a exposição atual de fatos pela indústria da informação atingiu níveis talvez não imaginados por Benjamin, mas que segue princípios definidos em sua obra.

Das crises geradas em diversos âmbitos, lembramos da crise da aura em Benjamin que tratou acerca da transformação das experiências do tempo moderno em contexto da política fascista. A crise da aura “[...] reportar-se a uma transformação da percepção sensorial, isto é, a transformação da experiência nas sociedades modernas.” (ORLANTE; SALINAS. 2015, p. 210) e a extensão de seus domínios para além do campo da arte: “[...] o campo original da estética não é a arte, mas sim, a realidade, a natureza corpórea, material.” (BUCK-MORSS apud ORLANTE; SALINAS, 2015, p. 210).

De um instrumento que nasce como tecnologia, mas que se transforma como fenômeno comunicativo e vendido como produto cultural, nos resta conectar processos de uma escuta que busca por referenciais. E que mesmo não citados criaremos meios de perceber pistas e aproximar caminhos.

3. 2 Nossas horas

Feita a revisão de aspectos das narrativas radiofônicas de nosso tempo, para a última etapa do estudo, “aconselharemos” narradores em seus diferentes campos de linguagem, como se fosse possível colocar na mesma roda alguns amigos antigos e outros novos. São textos compostos desde a citação de um personagem televisivo tirado de um antigo programa infantil da tv Cultura ao desconforto por deparar tardiamente em projetos arquitetônicos populares a assinatura de uma arquiteta mulher. Ao todo são oito textos que representam em primeiro plano as três temáticas centrais encontradas entre as 29 narrativas que compõe a edição *A hora das crianças* (2015): “narradores”, “cidades” e “ruínas”.

Definimos esses grupos no início de nosso trabalho através da leitura dos títulos presentes no sumário e permanecemos com este critério pelo fato de ser possível visualizar aspectos de seu pensamento e passagens inteiras correspondendo a essas três palavras. Os títulos das narrativas radiofônicas para nós são em seu conjunto “figuras de imagem”, pois quando lemos “Um menino nas ruas de Berlim” estamos prontos para compor cenários aos nossos textos. Muitas vezes, para um mesmo fragmento foi possível afirmar um lugar às ruínas, às cidades e aos narradores.

O grupo “Narradores” abarca a diversidade de sujeitos que são apresentados no sumário de *A hora das crianças* (2015) e que representam a forma como feirantes ou

escritores são tratados com a mesma relevância: Theodor Fontane; Theodor Hosemann; menino das ruas; bruxas; bandoleiros; ciganos; Caspar Hauser; Doutor Fausto; Cagliostro; cães. Além de ser nossa forma de afirmar como podemos nos revelar pedagogos engenhosos, é também o ponto de convergência de todas as outras categorias que se seguem, as *idades* e as *ruínas*. Nossos narradores compõem de personagem televisivo à *Rapper*. Inclui criança, artista plástica e arquiteta.

Das relações que se pode ter com a cidade, o que precede essa condição é a abertura para os sentidos constantemente lembrado por Benjamin durante os programas. Compuseram o sumário a cidade de Berlim, assim como: comércio de rua; caserna de aluguel; rua; feira; passeio; fábrica de latão; Borsig e Bastilha. Para o nosso caso, a cidade atende o território como afeto, varandas estéticas e o que foi a cidade de São Paulo e Rio de Janeiro para uma criança imigrante.

Ao grupo “Ruínas” temos um peculiar interesse. Em Benjamin, foram dispostos no final da edição compondo narrações acerca de destruição; terremoto; incêndio; desastre ferroviário e enchente de diferentes cidades e períodos históricos. Da mesma forma pretendemos finalizar esta seção referenciando nossas ruínas. Não como cópia, mas como condição para reconhecer o “vendaval” (BENJAMIN, 2012c) de nosso passado, presente e futuro através de Krenak (2019) e das resistências que ignoramos na nossa história nacional.

Entendemos toda essa programação que Benjamin dedicou às crianças com o reconhecimento destas nos lugares do mundo, a começar pelo sentimento do medo. E é dessa forma que apresentamos a justificativa de cada um desses textos. Aos leitores pode surgir a ideia de outros referenciais e assim de fato será, não pelo acaso do sentimento “medo” determinar a singularidade de cada um, mas por estar velado ao fenômeno de “acontecimento”.

Quando são colocados um rapper e uma arquiteta para compor “nossas horas” parece haver uma descontinuidade, mesmo com a elaboração da estrutura dos três grupos, no entanto, há uma segunda forma metodológica para confirmar essas escolhas, a definição “acontecimento”. Dosse (2012, p. 182) afirma: “Segundo Benjamin, todo acontecimento é um choque, um trauma em sua irreversibilidade”. A questão que antecede essa definição consiste em como reconhecer um acontecimento, que para além do trauma se faz na reelaboração deste sentimento: “Só de modo retrospectivo, no rastro, podemos pretender captar um sentido” (DOSSE, 2012, p. 182)

E foi assim que reconhecemos e revelamos referenciais. Rastros descontínuos não só no tempo, mas nos espaços e áreas do conhecimento. O que falar da Educação onde não a

enxergávamos? Se o historicismo é demarcado inicialmente pela continuidade e causalidade, essa vírgula, a do acontecimento, foi uma das formas de levantar o debate filosófico acerca do ser pedagogo não apenas mais como saber, mas também como memória. Ponto teórico este para recolocar também a Educação como “reconhecimento” e “rememoração” (PROUST, 1994 apud DOSSE, 2012, p. 183).

Cada um dos oito textos “rememora” acontecimentos que revelam a discrição e a engenhosidade que compõem a trajetória pedagógica. Sem a narrativa escrita cada referencial implicaria apenas a aproximação com a informação e para contrapor nos asseguramos no que Dosse (2012) cita por “cadeia eventiva”: “Todo discurso sobre um acontecimento transmite, conota uma série de acontecimentos anteriores, o que dá à trama discursiva que os reata numa inserção na intriga toda a sua importância.” (DOSSE, 2012, p. 168).

Desta forma, ao nomear nossos narradores para compor textos para esta seção, consideramos todo o debate teórico do pensamento filosófico de Benjamin para amparar a perspectiva de nossas escolhas. E quando percebíamos que determinado sujeito de nosso tempo ou de nossas zonas de cultura condensavam nosso desejo de “reter algo da voz viva”, conforme Starobinski (2018), não se demorava para percebermos como diversos detalhes se integravam à constelação de ideias benjaminianas. Outras tantas referências seriam possíveis. Cada uma surgiu no tempo de escrita das seções anteriores e da mesma forma como Benjamin não dissecava suas escolhas na teoria, fica ao leitor o papel de analisar os atravessamentos possíveis de conceitos e categorias tratados durante todo nosso trabalho.

Mas por questão metodológica proporcionamos algumas justificativas como modelo. O primeiro momento que encontramos a lógica da necessidade de “reter” algo, talvez pela aproximação à forma como Benjamin se interessou pela foto de Kafka criança, foi em um vídeo no *Youtube*, intitulado “Caminhando com Tim Tim” (2014) que sempre retornamos. Nele é possível pensar o olhar maternal sobre os passos de seu menino. Do trajeto percorrido entre sua casa e a casa da avó, reconhecemos elementos plásticos e arquitetônicos como quem está disposto a andar por tantos outros lugares.

Conforme à diversidade das “Cidades” foi composta pela característica benjaminiana de andanças, não haveria outra forma de não pensarmos em nomes que viriam em mente para referenciar nossas ruas, narradores adultos que fazem referência a uma memória da cidade que está à margem da infância como no caso de Tatiana Belinky (2003).

“Ruínas” traz um medo genuíno de alguém que foi criança nos anos 1990 e ouviu pela primeira vez em um programa de tv que o mundo acabaria nos anos 2000. Aquelas crianças, agora adultas, precisam lidar com uma outra perspectiva acerca deste fim. Colocamos para

conversar Krenak (2019), aquele que trata as ruínas e a ideia de progresso em metáforas tão emblemáticas quanto foi o “Anjo da história” para Benjamin.

Essa característica da presente proposta, composição de “aconselhamentos” (BENJAMIN, 2012a) não faz de nós narradores, cabendo, no entanto, ainda a tarefa constante de sustentar as duas figuras de pedagogo. Como já afirmado na seção anterior, nos revelamos discretos por reconhecer a autoridade de determinados conteúdos na busca de fragmentos da autenticidade. Esta condição se apresenta quando reconhecemos Benjamin sem ser autoritário, mas com autoridade de seu “aqui e agora” (BENJAMIN, 2012a) ao ter composto as narrativas através de elementos espaço temporais, tornando cada narrativa singular.

Para fechar a proposta delimitamos uma escrita que transpassasse pelos gêneros mencionados no decorrer de todo o trabalho: modos ensaísticos, científicos, narrativos e radiofônicos. Ao exemplo do ensaio, queremos escrever por um encantamento que pode ser entendido aqui na postura de assumir que para contar algo à alguém oralmente, teríamos que descobrir o pouco que sabemos emprestando um princípio ensaístico, o exercício de colocar em tensão “reflexões internas” e a “inspeção da realidade exterior” (STAROBINSKI, 2018).

Uma realidade que, a partir de nomes, obras, histórias, diálogos, vídeos e áudios, fica cada vez mais difícil de acessar o original e o retorno ao original, como já discorreremos acerca da crítica à técnica (BENJAMIN, 2017). Sabemos da impossibilidade do retorno ao original e da recuperação de sua “aura”, da mesma forma que também ponderamos que narrativas escritas ocupam aquele lugar de significações que não cabem à esfera da arte, como mencionado por Benjamin (2012a).

Os textos que seguem tiveram diferentes ritmos de escrita à medida que encontrávamos em leituras paralelas significações. Mantemos em alguns momentos compatibilidades ao antigo grupo de sujeitos pensados nas andanças de Benjamin, como a referência do caixeiro viajante da infância e juventude do compositor Tom Zé aos feirantes de Berlim. Ao mesmo tempo sem a pretensão de esgotar todas as categorias ou agrupar todos os elementos disponíveis.

Tentando definir qual campo esses referenciais ocupavam, antes de delimitar como espaço da Educação, queremos afirmá-los antes de tudo como estranhamento metodológico. Das tentativas de incluir referenciais comumente citados em pesquisas na e para a educação, percebíamos que arriscar o que não parecia como pedagógico era a medida de estar à margem, como fez Benjamin.

Não seria compatível ao trabalho ter definido uma linha totalmente externa ao processo das descobertas teóricas a cada leitura que fazíamos de Benjamin. A escolha não foi

uma escolha. Foi uma “engenhosidade” para nos permanecermos alinhados entre princípios filosóficos, resquícios dos modos orais de Benjamin, da escrita científica e ao modo ensaístico. Neste último, é possível encontrar uma definição para nossos modos de metodologia:

A partir de uma liberdade que escolhe seus objetos e inventa sua linguagem e seus métodos, o ensaio, no limite ideal no qual não faço senão ensaiar concebê-lo, deveria saber aliar ciência e poesia. Deveria ser, ao mesmo tempo, compreensão da linguagem do outro e invenção de uma linguagem própria; escuta de um sentido comunicado e criação de relações inesperadas no âmago do presente. O ensaio, que lê o mundo e se dá a ler, exige a instauração simultânea de uma hermenêutica e de uma audácia aventureira. (STAROBINSKI, 2018, p. 26).

Da narrativa escrita que se fez radiofônica pela palavra pensada à criança ouvinte, visualizamos a ponte entre analisar esta obra e os elementos conceituais que a cercam, para atualizar, então, Benjamin recolocando-o às horas de nosso tempo.

3.2.1 Alô, alô...

Nas horas das crianças, tvs podem ser companheiras persistentes. Diz minha mãe que assim que comecei a me entender como gente, como se tivesse hora para isso, meu pai resolveu finalmente trocar a tv antiga em preto e branco para a colorida: “É que a menina agora está entendendo tudo” disse. Isso deve ser febre paternal com a chegada do primeiro filho, quando em tudo quer lhe agradar ou quando não sabe mais como o distrair.

Não me lembro da chegada do novo bebê, quero dizer, da tv em cores, mas algo está claro quando se trata das primeiras recordações: o programa televisivo favorito. Na verdade, eram dois favoritos. Minto. Gosto deles até hoje. Se surge uma saudade relacionada aos tempos de infância, revejo esses programas, agora disponíveis no *Youtube*.

Passo agora a escrever sobre um deles. “Mundo da Lua”, criado por Flávio de Souza e produzido pela TV Cultura entre os anos de 1991 e 1992, pode ser a representação do desejo de ter um mundo onde as coisas que imaginamos podem acontecer. Um menino chamado Lucas Silva e Silva contava histórias em seu gravador. Eram relatos de tudo aquilo que ele tinha vivido: chateações, medos, vontades e interações que tinha com sua família e amigos.

O diferencial dessas histórias recontadas no gravador acontecia no decorrer do registro, quando recriava suas experiências com a vontade de fazer as coisas à sua maneira.

Não demorava para a consciência, talvez fantasiada de lição de moral, dar um jeito de mostrar ao menino um equilíbrio entre sonhos e realidade.

Mas talvez a máxima de se ter um gravador era compor naquelas fitas, as falas e as interações com personagens que eram detalhes de seu cotidiano: do vídeo game favorito saía um amigo imaginário ou a banda *teen* de grande sucesso, que sua irmã pré-adolescente gostava, passando em sua casa para jogar basquete.

Contar por contar não fazia sentido, era preciso criar um clima, apresentar o tempo distinto entre vida e narrativa: “Alô, alô, planeta terra chamando. Planeta terra chamando. Essa é mais uma edição do diário de bordo de Lucas Silva e Silva, falando diretamente do mundo da lua, onde tudo pode acontecer”, dizia em todos os episódios. Depois da permanência neste tempo gravado, Lucas voltava assustado, sem fôlego e outras tantas vezes aliviado. Mas era para onde sempre retornava.

Meu sonho era ter um gravador como o do Lucas. Nunca tive. No final das contas o menino descobre com o gravador quebrado que nada mudava sua vontade de continuar contando histórias. Sem a tv, poderia em outros modos encontrar o Lucas? Às vezes, após assistir alguns desses episódios, corria para a casa de uma amiga que tinha como quintal, pomar de laranjas, açude e um pasto com um bezerro chamado Gugu. Hoje ainda preciso fazer dos lugares e amizades um Silva e Silva regravado.

3.2.2 Caixa de fósforos

Quero começar a falar de um podcast que me chamou a atenção desde o início pelo título que leva. “AmarElo” compõe essa brincadeira entre uma, duas, três ou quantas mais palavras você enxergar. É também o título do álbum que o podcast trata. Tomar conhecimento dessa obra do rapper e compositor Emicida por meio da narração que trata à respeito de seu álbum como projeto (recheado por referências de tantos artistas que não conhecemos e que deveríamos nos questionar os motivos), pode ser uma demonstração de como damos valor à referência e à palavra daquele que fala. Essa escuta seria a mesma com o álbum? Sem as interpelações do autor?

Ao público que conhece o álbum, ou pelos menos, de todas as pessoas que conheci que curtem rap, o apreço pela palavra está na rima e no cuidado da escolha das palavras para contar uma história. Quando pessoas são esquecidas pela ordem das coisas e pelos governos, a rima não é apenas o movimento da palavra, é enfrentamento dos sujeitos.

Mas voltemos à leitura/audição do podcast, que não deixa de ser rap nas diferentes velocidades e texturas da voz de Emicida. Quero continuar a escrever pela perspectiva do título que quase foi. “AmarElo”, lançado em outubro de 2019, era para ser chamado “O universo em uma caixa de fósforos”. Emicida diz no primeiro episódio, composto inicialmente por três podcasts, que ao pensar o projeto era preciso jogar tudo o que já conhecia, “como sobre a mesa”, para perceber que a vontade de fazer um disco era mais que isso. Tratava-se de lidar ao que denomina como “Micro multiverso” ao mesmo tempo que este disco poderia ser um mapa das coisas simples do mundo, como a caixa de fósforo.

Foi difícil deixar de escrever sobre todos os caminhos possíveis deste mapa. Do questionamento da música enquanto técnica e da aproximação do cinema e fotografia aos recursos do rap, a decisão foi por nos demorarmos mais pelo elemento que inicia, atravessa e finaliza sua fala. A palavra enquanto poder que cria, aproxima e destrói.

Nessa possibilidade, foi necessário pausar o áudio do podcast diversos momentos para pesquisar, anotar e depois voltar a audição do mesmo de forma mais fluída, como fazem os estudantes quando estão aprendendo um novo idioma. Foi o caso da busca pelos sons de Mateus Aleluia, cantor e compositor brasileiro que Emicida faz questão de discorrer: “Seu Mateus defende que antes do verbo vem a música. Que o verbo é uma característica da presença do homem. De maneira prepotente, inclusive.” (EMICIDA, 2020a).

Sobre o verbo, uma marca da linguagem no tempo, a prepotência se dá ao reconhecer que a língua se fez na cidade e pelas pessoas, no entanto, não fazendo parte dela quando a palavra NÓIZ corre pelas ruas de nosso tempo. Nóiz, os humanos, inclusive seria a marca da exclusão em uma história da terra na qual a música foi o nascedouro:

Seu Mateus defende que no início de tudo era música: o crepitar das chamas, o ronco do interior da terra brabando e estremecendo os arredores. Os vulcões, o assovio dos ventos, o sussurro das folhagens empurradas por ele, o som do mar e o próprio girar da terra, com sua frequência silenciosa. (AmarElo – O filme invisível: Episódio 1, min. 2:54 – 3:16).

Não seria o caso, então, de desatar os nós entre verbo e sons? “A palavra falada também é música [...] foi a ferramenta usada por Deus em Gênesis para romper as trevas do princípio dos tempos, logo, Deus era um MC.” (EMICIDA, 2020a). Essa referência é a de um Deus jovem e atemporal, que como todo jovem entediado resolve fazer experiências:

Eu adoro imaginar ele vagando por aí, flutuando e dizendo: - Haja luz. A luz acende. - Agora a porção seca. A ilha aparece. As coisas vão surgindo enquanto ele faz o rap dele. E no antigo testamento, todos os versículos de conclusão da bênção terminam com: - E viu Deus que era bom. Ou seja, ele percebeu depois de fazer. Era uma experiência. (AmarElo – O filme invisível: Episódio 1, min. 5:34 – 6:04).

Essa forma de colocar para dialogar compositores baianos, Deus e hip hop, talvez seja a melhor maneira que o compositor encontrou para em um podcast poder explicar sua forma de criação, que hora se parece como um filme ou simplesmente para dizer que o caminho que sempre escolheu não é o mais fácil (EMICIDA, 2020a). Compara seu ato de composição a uma fotografia de Henri Cartier-Bresson, “O departamento de Var”:

Ela é usada pra ilustrar o uso de uma coisa que os fotógrafos chamam de linhas direcionais. E há muito tempo, eu me considero uma espécie de fotógrafo do invisível. Chamamos nossas rimas de linha e utilizamos essas linhas pra apontar um determinado lugar onde a gente quer que a atenção das pessoas se repouse [...]. (AmarElo – O filme invisível: Episódio 1, min.8:30 – 9:01).

Vocês lembram do Lucas Silva e Silva e da chamada que fazia ao iniciar a gravação de suas histórias. Pois, então. O segundo episódio do podcast é iniciado com um trecho de uma das faixas do disco, na voz da filha de Emicida: “Atenção torre de controle, estamos preparados para decolar em 5, 4, 3, 2, 1 decolar... O colo do papai é uma nave espacial”. Para vermos que de fato não era preciso ter um gravador e tudo bem fazer aproximações quando de início parecia loucura.

Diz nosso rapper quase em todos os episódios, de formas diferentes, que as coisas estão conectadas e atraímos aquilo que pensamos. Pois, então, estava a reescrever justamente o texto “Alô, alô” quando uma amiga enviou “AmarElo” como indicação de companhia para enfrentar o que estávamos há pouco a conhecer como quarentena. Podcast começou a partir daquele momento marcar os intervalos das tarefas que consideramos não produtivas: lavar a louça ou um banheiro.

Quando a quarentena tomou proporções nas quais não saberíamos mais quando seria seu fim, achei injusto dedicar atenção a uma voz que não fosse minha aos momentos de faxina, ao que passou a ser a partilha do café da manhã o encontro com outras vozes.

Ainda assim, é possível dedicar “Amarelo” à virada no que viria a ser o ato de pensar narrativas radiofônicas ao papel do podcast. No dia seguinte à primeira audição, transcrevi os três episódios e os deixei a sossegar. Eles precisavam assentar tudo o que queria conhecer

para então, um dia, poder partilhar. A escrita deste texto seria um meio caminho, pois lembro de uma professora que dizia: sabemos comunicar apenas aquilo que conhecemos bem.

Para fazer perceber a linguagem como uma rede em “Amarelo”, passamos primeiro pela representação da palavra como criação. Para agora a temos como destruição. Por sinal, no segundo episódio surge a palavra “brasiliano” e mais uma vez o rap retoma a palavra como verbo, agora para questionar o significado da palavra “brasileiro”. A forma como nasce uma palavra pode carregar a relação ao sujeito que era preciso nomear.

Emicida (2020b) alerta: “As palavras têm a força de construir a realidade, mas também podem ser prisão e maldição”. A terminação para “brasileiro” talvez seja a chave à vinculação de sermos permanentemente um “país colônia”. Pois bem, a terminação “eiró” denomina profissão, logo, brasileiro “era o cara que extraia aqui para enriquecer lá.” (EMICIDA, 2020b). Essa reflexão do verbo que nos define e que nos cerca tem como referência o pensador Aires da Mata Machado Filho. É este quem se denomina, portanto, como “brasiliano” no livro “O negro no garimpo de Minas Gerais” e que através de outras pontes, o *rap/podcast* mergulha no que pode ser uma “experiência brasileira”.

Não é pouca coisa ou pouca gente para se fazer experiente. Na verdade, são necessários discos, vozes e encontros: Clementina de Jesus; “O canto dos escravos”; Moacir Santos; “Ouro Negro”; Jussara Marçal; aulas de canto; cânticos de trabalho; “Música braba”; “Revolução silenciosa”. Ainda assim, essa experiência não é nossa por mais que haja um esforço como pesquisa. Não será sua apenas por ouvi-la.

No início deste texto foi mencionada a decisão de pensar a palavra enquanto poder que cria, aproxima e destrói. Pois, então. A aproximação está para aquele quem de fato é nóiz. Não é ainda o meu caso que por enquanto se esforça para fazer da palavra uma metodologia de pesquisa. E convenhamos que agora faz sentido o interesse pela caixa de fósforos e com certeza não será aqui que lhe entrego a resposta. Quem sabe em um próximo texto? Emicida já deu o recado que tudo está de alguma forma conectado, assim como o rap é.

3.2.3 Samba: entre cordas e arames

“Depois do silêncio, o que mais se aproxima de expressar o inexprimível é a música” – (Aldous Huxley, apud BOMFIM, 2014).

É assim que se inicia a dissertação “Os tons de Zé: transformações paradigmáticas na obra de Tom Zé (1967-1976)” (BOMFIM, 2014), com a citação de Huxley nos fazendo

lembrar do Deus jovem de Emicida, experimentando terra, fogo e ar. A pesquisa desenvolvida por Bomfim (2014) reelabora nossas impressões leigas, que sem domínio instrumental, mesmo assim sabem que há algo de diferente com o álbum “Estudando o samba”. Pelo título do disco, vocês poderiam imaginar um sujeito calculando notas, rascunhando passos, o que não é uma inverdade.

Se está no título que a obra é “Estudando o samba” é possível tomar emprestada a explanação que supostamente é própria do estudante: - Ninguém nasceu sabendo. Ficaria o caminho aberto, então, junto a determinadas disciplinas tomar para si o gênero. Neste caso, a obra de Tom Zé pode ser toda pensada como “proposta transdisciplinar envolvendo a música (em seu contexto histórico-político-social), a estética e alguns conceitos da física.” (BOMFIM, 2014, p. 22). E, então, acerca da linguagem musical podemos questionar: não sabemos os termos ou não temos a experiência toda de como estudar este gênero? Talvez o samba seja antes de tudo a contestação do mundo e das coisas.

O álbum lançado em 1976 contém 12 faixas intercalando o experimental, parcerias e uma versão à canção “A felicidade” de Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Sobre os exercícios experimentais poderíamos destacar “Toc”: entre o cavaquinho e o violão que parecem se repetir em um som crescente, o que escutamos são vozes e teclas de uma máquina? Com a parceria de Elton Medeiros, a faixa “Tô” (1976) traz o que deveria ser para nós os rastros de tensão entre mestres/alunos; alunos/ato do pensar:

Tô bem de baixo pra poder subir
 Tô bem de cima pra poder cair
 Tô dividindo pra poder sobrar
 Desperdiçando pra poder faltar
 Devagarinho pra poder caber
 Bem de leve pra não perdoar
 Tô estudando pra saber ignorar
 Eu tô aqui comendo pra vomitar

Eu tô te explicando
 Pra te confundir
 Eu tô te confundindo
 Pra te esclarecer
 Tô iluminando
 Pra poder cegar
 Tô ficando cego
 Pra poder guiar

Suavemente pra poder rasgar
 Olho fechado pra te ver melhor
 Com alegria pra poder chorar

Desesperado pra ter paciência
 Carinhoso pra poder ferir
 Lentamente pra não atrasar
 Atrás da vida pra poder morrer
 Eu tô me despedindo pra poder voltar

Este seria o Tom Zé estudioso com aspectos que seriam mais fáceis de serem definidos ao sujeito artista ou até mesmo como teórico: “Formular o pensamento. Teorizar. Eita, defeito danado! Nisso sou réu confesso. Sempre gostei de me divertir detalhando cada passo de um plano, elaborando um boneco-projeto.” (ZÉ, 2003, p. 21, apud BOMFIM, p. 27). Talvez “Toc” seja a faixa que represente mais facilmente aos nossos ouvidos o que “Estudando o samba” é para os teóricos da música: a exaustão para superação dos “dualismos, contraposições, determinismo e por um fluxo temporal único e contínuo.” (BOMFIM, 2014, p.18). Ele teria buscado com isso, nas palavras de Bomfim, um “tempo das emoções”. Em nossas palavras inventadas, o elo entre física e música, um som equação “musifisi”.

Ao mesmo tempo, sustentou um estilo contrário aos referenciais que faziam sucesso para a época, tanto para compor, quanto para performar. Como destaca Freire (2017, p.22), uma posição que lhe trouxe o ostracismo como ponto de tensão, pois suas obras se lançavam de certa forma ao “[...] campo da música popular, com regras determinadas, padrões de linguagem consolidados, [...] e mecanismos de atuação da indústria crescentemente racionalizados, torna-se complexa e conflituosa sua relação com o mercado”.

A essa forma de criar projetos experimentais e contestatórios, que atualmente são reconhecidos pela crítica e por uma elite intelectual que a consome, queremos sustentá-la, no entanto, nos pequenos grandes passos do menino do sertão da Bahia que um dia foi e que para nossa visão ainda o é. Para tanto, pegamos carona na dissertação de Bomfim onde foi possível encontrar esses passos de menino Zé.

Entre o menino e o menino estudante não há de fato uma escolha, mas o destaque de que como Tom Zé respondeu aos incidentes estudantis e aos incidentes durante a aprendizagem da música, algo para Bomfim (2014) determinante para sua construção como sambista da contestação. Há todo tipo de descaminhos:

No final de 1952, Tom Zé foi reprovado na disciplina de Ginástica em seu terceiro ano ginásial, e por isso, em 1953, voltou a morar em Irará e ficou um período sem estudar. Se por um lado este fato nos soa prejudicial, por outro lado, este foi essencial para a carreira musical do artista, pois foi exatamente neste período que, de acordo com o autor, a música adentrou a sua vida de uma forma mais contundente. (2014, p. 30).

Irará, cidade natal que fica no sertão da Bahia foi onde viveu até os 13 anos. O lugar no tempo/espaço onde podemos encontrar a junção dos fracassos à escuta atenta de uma linguagem variante aos personagens que passavam pela loja de tecidos de seu pai: “De acordo com o músico, foi nesta loja em que aprendeu uma nova linguagem e uma nova forma de pensar, característica dos sertanejos da região.” (BOMFIM, 2014, p. 28). A persuasão para venda de produtos não deve ser apenas um dom:

gostava na loja, sem saber, era de aprender uma nova língua. Uma nova tudo, que uma língua tem uma metafísica nova, filosofia nova, parará, parará. Além de aprender tudo isso, eu gostava daquela coisa de que o sertanejo é um homem que só pensa em cultura. Isso é um negócio que ninguém pode entender, não é? Como é que um analfabeto só pensa em cultura? O sertanejo, o povo do mato; é isso que o Euclides diz. (ZÉ, 2003, p. 259, apud BOMFIM, 2014, p. 28).

O perfil do sertanejo, tão marcante à percepção de Zé daquilo que já conhecia e que lhe era tão próximo, tendo ainda outras figuras referenciais que exerceram influência à forma como poderia reinventar uma música para além do amor romântico em voga para a época. Essa descoberta dos sujeitos referências como potência ao ato de compor não foi ao acaso. Como já indicamos, foi através dos descaminhos.

Consta que o encanto pelo violão cresceu à medida que percebeu as limitações de sua voz, ao período, essencial para se fazer sucesso. No entanto, como comerciante, percebeu que a voz poderia se utilizar de outras estratégias, ao que chamou por “acordo tácito.” (BOMFIM, 2014, p. 32).

O “acordo tácito” consistia em fazer do ouvinte o personagem da canção. O “caixeiro viajante” era uma dessas figuras possíveis:

[...] o homem da mala seria aquele personagem das cidades do interior do Brasil que ocasionalmente aparece para vender produtos nas praças e logo é circundado por curiosos e fregueses. De acordo com Tom Zé, este homem possui um enorme desafio, que é o de transformar um espaço comum da praça dessas cidades em palco, e o outro em plateia. Para ele, este homem pode ser caracterizado como um arquiteto, que constrói instantaneamente seu coliseu e designa as funções dos partícipes. (ZÉ, 2003, p. 42; apud BOMFIM, 2014, p. 32-33).

A hipótese que Bomfim (2014) fez de Tom está em repensar principalmente o episódio da fracassada apresentação à namorada. A canção de amor não foi possível, pois na hora faltou-lhe voz (BOMFIM, 2014). O sentimento estaria institucionalizado através da

cobrança do sentido banal da conquista. No entanto, foi o diferencial. A intenção de buscar algo musicalmente novo para a época surgiu com o afastamento da reprodução. A aceitabilidade que representava os cantores do rádio não lhe servia.

Por falar em instituição, a UFBA surge na formação de Tom como crítica de companheiros às composições e as temáticas que trazia ao CPC (Centro Popular de Cultura) em Salvador. Como diretor de música deste espaço compunha canções para apresentações teatrais, entre outros nomes que tinham como intenção aproximar a população às manifestações artísticas/políticas (BOMFIM, 2014, p. 37).

Para alguns integrantes, o músico estava se repetindo por tomar como referência apenas canções folclóricas, repertório este que sempre remetia a sua cidade da infância. Aconselhado a ingressar nos Seminários de Música da Bahia, na UFBA, Tom Zé não considerava, no entanto, “a imutabilidade folclórica” um problema (BOMFIM, 2014, p. 38). Ingressa mesmo assim no “Seminários de Música da Bahia” que viria se tornar futuramente no curso superior de Música da UFBA (VALENTE, 2006, p. 22; apud BOMFIM, p. 38).

Ao que consta, passou em primeiro lugar, o que de fato pode ser a primeira incongruência do movimento contestatário. Mas afinal, o que é uma lista avaliativa perto da intenção de escolha do título para seu álbum: em entrevista disponível no vídeo “Tom Zé: Estudando o Samba” / Arte na Capa, Tom Zé narra como foi o processo criativo de escolha do título “Estudando o samba” no lugar de “Entortando o samba” que para ele teria sido muito pretensioso: em suas palavras “não queria chamar atenção com o título”:

O samba é uma estrutura que ninguém tem o direito de mexer, porque os donos, os diretores, as escolas de samba e tal, aquilo tem que andar no passo deles [...]. Eu aí tive a ideia do arame farpado e a corda. Falei que queria o disco todo branco com isso [corda e arame farpado] sendo roda-pé. Escolhi com ele essas letras bem tradicionais, bem pesadonas e botei “estudando” pequenininho e Tom Zé menor ainda. Não sei por que tive essa intuição. Eu queria me esconder atrás desse disco. (TOM ZÉ: Estudando o samba/Arte na capa, min.1:04 - 1:49).

E assim permaneceu. Outra força contribuiu, era tempo da ditadura. Sabemos que o disco foi relançado no mercado internacional em 1990. Uma história bem interessante, contada por Tom, envolvendo capa, vitrine carioca e uma estrela da música internacional que fez de Zé um achado. Para esta história aposto na curiosidade do leitor para buscá-la.

Retornamos à escuta da faixa “Toc”. Uma vez que toca, fica na cabeça: transmissão de rádio? Máquina de escrever? Alguém gritou. É possível imaginar a canção e todo o álbum

pela perspectiva do “Acordo tácito”. Para seu criador todo ouvinte teria potencial de ser personagem de ação. E, então, podemos pensar: quais canções poderíamos ser?

3.2.4 Territórios e alguns abraços

Como se estivéssemos no quintal idealizando estar em parques. Neste espaço cultivado pelos avós, tios, pais ou vizinhos, alguns brinquedos estão soterrados e outros objetos se transformaram em vasos. Território não conquistado pela criança, mas reconhecido através de sua imaginação. Posso explicar melhor. Uma samambaia enorme está pendurada na parede. A avó grita: Cuidado com a minha planta, menino. Saia já daí! A cabana em chamas vira cinza em segundos, ao tempo suficiente para atravessar a lagoa pisando na cabeça de três jacarés. Acho que esse exemplo não foi uma explicação, foi uma brincadeira e pode também ser apenas uma justificativa para expressar a saudade que temos de nossas avós.

Escrever sobre quintais pode ser um abraço e Eduardo Galeano é como aquele amigo que não desiste de nossas brincadeiras, muito menos as dele. Seu *Livro dos abraços* (2016) traz textos soltos, contos-poemas que têm como marca memórias ou simplesmente causos que podem nos dar acesso a tantos outros lugares da América do Sul.

Entre tantos personagens, alguns deles com nome e sobrenome, o ponto de vista adotado de Galeano parece se modificar a revelia dos elementos narrativos e imagéticos que surgem. Mas não nos enganemos, Galeano possui fôlego suficiente à quantidade de braços soltos, pois, sobre o momento que antecede o abraço, entre o vazio e o afeto, temos uma visão da obra. Ao que para Octávio Ianni (2005), a América Latina continua em busca de uma visão de si mesma, “O livro dos abraços” poderia oferecer essa mesma América nas paredes, nos gritos, nas armas, na infância, na velhice; abraçando todos eles, sujeitos/objetos colonizáveis ou não.

O livro, então, se faz como necessidade. A de questionar a forma como nos relacionamos de maneira inconsistente com os territórios, a começar pelas leituras. Das histórias que buscamos, de repente, é possível questionar se elas de fato eram nossas escolhas. Para além da literatura brasileira, autores propostos pelo currículo de nosso período escolar, principalmente no ensino médio, o trajeto de leituras na vida adulta pode ter incluído poucos escritores latino-americanos. Como, então, superar a formação curricular que pouco se atentou a nos conectar histórico e culturalmente com nossos territórios?

É antigo o debate sobre a história da América através do princípio do não descobrimento. Mas, na verdade, pouco sabemos o que fazer com essa perspectiva. Por

enquanto, é possível seguir uma linha, a dos encontros. É o caso de três textos que queremos dar destaque. Eles pincelam territórios não mais habitados, como em “A arte das crianças”, onde o céu pertence apenas aos coelhos e às estrelas:

Mario Montenegro canta os contos que seus filhos lhe contam. Ele senta no chão, com seu violão, rodeado por um círculo de filhos, e essas crianças ou coelhos contam para ele a história dos setenta e oito coelhos que subiram um em cima do outro para poder beijar a girafa, ou contam a história do coelho azul que estava sozinho no meio do céu: uma estrela levou o coelho azul para passear pelo céu, e visitaram a lua, que é um grande país branco e redondo e todo cheio de buracos, e andaram girando pelo espaço, e saltaram sobre as nuvens de algodão, e depois a estrela se cansou e voltou para o país das estrelas, e o coelho voltou para o país dos coelhos, e lá comeu milho e cagou e foi dormir e sonhou que era um coelho azul que estava sozinho no meio do céu. (GALEANO, 2016, p. 41).

Assim são os adultos, possuem nome e sobrenome. No entanto, Mário canta apenas depois na possibilidade dos contos. Quantos coelhos são suficientes para se fazer um círculo? Podemos inventar diferentes teorias para uma determinada quantidade, uma delas seria a rapidez com que os coelhos se reproduzem. Fora a esse detalhe, há algo que podemos dar mais atenção. Repare que fora Mário, cada qual pode ter seu próprio país. Não se sabe por fim se o sonho está dentro de outro sonho, mas parece justo que no país onde se vive é possível cagar, comer e dormir em paz. Logo é possível concluir que como Mário, não temos bons sonhos.

“A arte para as crianças” é um texto que antecede o caso do coelho. E é no sonhar que justamente reside a diferença entre a arte “das” crianças e “para” crianças. Ao abrir o livro, as duas historietas estão lado a lado e, no entanto, tão distantes dos mundos que se apresentam:

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda: - Conta uma história para ela, Onélio – pediu. – Conta, você que é escritor... E Onélio Jorge Cardoso, esgrimindo a colher de sopa, fez seu conto: - Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: “Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha”. Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho... E então a menina interrompeu: - Que passarinho de merdinha – opinou. (GALEANO, 2016, p. 40).

Adultos ficam apavorados quando a solução está na tal da fantasia, que por mais simples que seja, a explicação parece ainda o caminho mais fácil. O “inho”, o apoio do

escritor, não é fantasia e muito menos explicação. É arremedo de fantasia que a criança devolve na mesma moeda. Deveríamos levar a sério certas palavras geralmente proibidas às crianças. Melhor, deveríamos levar como brincadeira entre adultos, crianças e coelhos.

Até mesmo para o escritor é difícil se aproximar da fantasia e poderíamos levantar a hipótese de que a tal falta de inspiração é a fantasia tirando uma onda. Mas em “Celebração da fantasia” (GALEANO, 2016, p. 39) podemos supor um desses momentos e lugares que todo escritor gostaria de estar, principalmente Onélio Jorge Cardoso, para intercalar com aquelas situações desagradáveis quando se pede para que a escrita seja utilitária. Consta em um desses textos, não apenas a fantasia, mas a capacidade de ter o “sim” como perspectiva diante de todos os personagens:

Foi na entrada da aldeia de Ollantaytambo, perto de Cuzco. Eu tinha me soltado de um grupo de turistas e estava sozinho, olhando de longe as ruínas de pedra, quando um menino do lugar, esquelético, esfarrapado, chegou perto para me pedir que desse a ele de presente uma caneta. Eu não podia dar a caneta que tinha, porque estava usando-a para fazer sei lá que anotações, mas me ofereci para desenhar um pouquinho em sua mão.

Subitamente, correu a notícia. E de repente me vi cercado por um enxame de meninos que exigiam, aos berros, que eu desenhasse em suas mãozinhas rachadas de sujeira e frio, pele de couro queimado: havia os que queriam um condor e uma serpente, outros preferiam periquitos e corujas, e não faltava quem pedisse um fantasma ou um dragão.

E então, no meio daquele alvoroço, um desamparadozinho que não chegava a mais de um metro do chão mostrou-me um relógio desenhado com tinta negra em seu pulso:

- Quem mandou o relógio foi um tio meu, que mora em Lima – disse.

- E funciona direito? – perguntei.

- Atrasa um pouco – reconheceu.

(GALEANO, 2016, p. 39)

Há uma obra completa nesses desenhos das mãozinhas rachadas e ao colhermos esses fragmentos, elevamos detalhes de uma infância para repassá-la como território. Parte da literatura e pode tocar áreas para se pensar a educação. Redescobrir obras de educadores brasileiros e nos lançar ao estudo de educadores e projetos latino-americanos seria considerar nossas mãozinhas rachadas do sol.

São tantas possibilidades! Para cada mão um abraço, considerando suas singularidades históricas e culturais, mas que cada uma tivesse em comum a tentativa de enxergar a si mesmo e a terra em que se encontra. Para cada trecho ou história de Eduardo Galeano, faríamos relações, correspondências à uma passagem educacional e a um educador/

pedagogo. Assim como Eduardo Galeano colecionava histórias, há o despertar para a coleção de outras tantas com e para a educação.

E então, estar em movimento na escola é ouvir a criança e dizer sim para ela. Dizer sim ao que ela propõe como tempo. Trago um “causo” que finaliza este texto e que pode ser parte lembrança e parte invenção. Como coleção de histórias é a que mais se aproxima da sensação de estar no quintal da infância. E que alegria é constatar que a escola ainda pode ser esse lugar:

O globo terrestre que fica na sala de jogos fascina as crianças. Aquela bola que não pode ser chutada. Assim como a terra está orientada por leis gravitacionais, o globo da escola está demarcado por uma regra: as crianças não podem manipulá-lo sozinhas. É preciso a presença do professor. Afinal, há apenas um globo na escola e precisamos cuidar dele.

De mão em mão ele girou o suficiente para completar as voltas necessárias para se fechar um ano e então a professora fez a seguinte pergunta: “Onde estamos?”. Miguel com o dedo indicou no globo para o desenho de um relógio que marcava um dos fusos e afirmou que estávamos exatamente naquele lugar. Completou que era sua creche, pois a mãe quando o acorda afirma que é hora de ir para a escola. O restante da turma sustentou a ideia de aquele é o nosso lugar: - É a nossa escola.

Apenas Bianca insistiu um pouco mais na procura e destacou bem rápido outro símbolo. Mostrou para a turma o símbolo da rosa dos ventos e afirmou: - Não estou na escola. Estou naquele lugar de telhado todo pintado e muito bonito que meu pai me levou”. Fazendo mais perguntas a turma descobriu que o lugar de Bianca é o teatro de uma cidade vizinha, de arquitetura bem diferente da escola. A professora descreveu um pouco mais sobre como seria esse teatro em seu interior, seguido com uma confirmação de Bianca: - Sim, bonito, igualzinho aqui.

Rosa dos ventos é o nome que a professora reconheceu como símbolo. Conceitos/coordenadas apreendidos na escola quando criança. Mas com aquela turma, viajou um pouco com Bianca e Miguel pelos lugares que se pode ocupar juntos. E apesar do teatro ter sido apenas a experiência de uma colega, todos adoraram a ideia de que o teatro seria um belo lugar para conhecer.

Foram esses os elementos que surgiram naquele momento sobre um planeta terra para além dos nomes de oceanos, continentes e países. Outros tantos lugares poderiam surgir a partir do reconhecimento de nossos próprios territórios, como a Escola Relógio. Pensar sobre isso é como receber um mapa do tesouro.

3.2.5 O menino e a arquiteta

Que ninguém se admire da vontade que temos de colocar para tocar uma determinada música. Aquela que nos leva para outro tempo, traz sentimentos, faz dos olhos poça. Por algum motivo tenho o compromisso de me colocar para assistir um vídeo do *Youtube* postado nesta plataforma em 2014. Intitulado “Caminhando com Tim Tim”, um menino e sua mãe saem de casa para visitar a avó que mora a poucas quadras e nesse curto trajeto, estabelecem cruzamentos entre pessoas e lugares comuns da cidade.

Durante todos esses anos que o assisti é sempre a mesma situação: “Esse vídeo tem algo para me dizer”, penso. São quatro encontros que a criança faz com figuras ilustres: seu João, Jorge, o homem do mercadinho com seu gato e os senhores do almoxarifado do hospital. Cabendo a intenção do registro, a mãe compõe a cena e a narração.

Da curiosidade não maternal, mas professoral, pergunto se com uma câmera em mãos seria atenta à perspectiva da altura e do olhar do Tim Tim ou de outras tantas crianças que fizeram da infância um cruzamento, uma cidade. Anterior à câmera, uma desordem desconforta mais: quais encontros as crianças sempre estabeleceram e dificilmente percebi, pois foi preciso encontrar as andanças de Tim Tim na poesia de uma mãe.

A chave para entender este caminho se deu através da leitura que assumimos fazer do vídeo e de como Valentim continua estabelecendo encontros. Afirmamos, portanto, a perspectiva da criança “caminhante” por três modos: na imagem, na palavra e nos lugares. Essa estrutura ficou clara, quando a necessidade de assistir passou a ser necessidade de escrever sobre.

A você leitor que ainda não assistiu ao vídeo posso descrever alguns dos recursos utilizados, como a forma dos sujeitos compondo o caminho do menino. Do encontro que é estabelecido por ele, vemos seu rosto, suas sandálias bonitas, os ritmos diferentes para andar e sua imagem sempre em foco. Daqueles que entram em seu caminho pela cidade vemos pernas, troncos, costas e rostos desfocados.

O diferencial está no gato que aparece de corpo inteiro, talvez pela sensibilidade deste de estar mais próximo do chão como Tim Tim. O gato está de coleira assim como Tim Tim ainda precisa dar a mão para atravessar a rua. Os dois se aproximam, há uma troca de carinho e logo se estranham como se naquele encontro um deles dissesse: “Ok, ok, já temos adultos demais nos olhando, por agora já está bom”.

Não vemos o rosto da mãe, mesmo sendo a narradora, todavia sua voz me interessa como parte da imagem de Tim Tim, fazendo-me lembrar de uma fotografia de Kafka criança

discorrida por Walter Benjamin em um de seus ensaios. Pelo que se destacava nessa leitura, acerca dos usos da fotografia para reter imagens da infância que não corresponderiam aos sentidos das crianças, Benjamin resumiu em poucas palavras - “olhar paternal” – a desconfiança que precisamos ter por nós mesmos quando se trata da forma como nossos olhos cuidam ou vigiam a infância.

Como adulta e pedagoga que sou, não nego o apego aos recursos visuais. Na função maternal do olhar há elementos da narrativa escrita que demonstram o mesmo efeito ao caminhante menino. São os domínios da palavra para demonstrar mais uma vez a potência do corpo infantil: Tim Tim estabelece seus encontros também pela diversidade dos verbos na narrativa vinculados às suas ações. Desdobram ganhando espaço, desbravando território. Ele busca, tira, coloca, encaixa, pisoteia, refresca, pisa, estabelece, conversa, abana, sussurra, respeita, ensina, aguarda, desvia e segue em frente. Enquanto para a mãe cabe respeitar, acompanhar, olhar e vibrar.

Deixo uma sugestão. Você pode ou não querer assistir ao vídeo. A atenção que tenho por transcrever a narração da mãe de Tim Tim é motivada pela forma como gosto de estudar. Escrever e reescrever textos à lápis para depois destacar à caneta palavras que quando visualizo como um todo, essas mesmas me levam para outros textos, lugares e imagens.

O exercício é de transcrever para que os passos do trajeto narrado de Tim Tim não passem despercebidos para quem aqui lê. Alguns dos quais apenas reconheci quando em visita ao museu, a curadoria de duas exposições fazia eu chegar ao ponto: “Aqui vejo Tim Tim”, pensava.

E então, mais uma vez o estabelecimento do encontro é notado, agora nos lugares, espaços da cidade. Para a mãe bastava calçada, ferragem e mercadinho. Além de pedrinhas, árvores, pedras soltas, percebemos que nas duas quadras há mais lugares que Valentim indica para nosso passeio com ele: duas ruas atravessadas, poças d’água, o colo oferecido pelos senhores do almojarifado e o encontro que a partir de agora imaginamos entre o menino e uma arquiteta.

Lina Bo Bardi estaria tão distante dessa aproximação, a não ser à potência narrativa que tirou o vídeo do lugar comum, fazendo perceber que o que estava acontecendo naquele momento eram encontros entre palavras, imagens e lugares, na cidade.

Aos modos narrativos maternais em conexão ao trajeto visual de Lina no Masp em 2019, caminhei com Tim Tim pelo museu. Deixo transcrita a narrativa “Caminhando com Tim Tim” e tomo alguns de seus fragmentos para não mais considerar em primeiro plano apenas os passos dos adultos:

Tim Tim! Tim Tim! Vamos na casa da vovó depois da música? Vamos? Música, música...

Da nossa casa até a casa da vó são duas quadras. Para mim: calçada, ferragem, mercadinho e chegou. Para Valentim: pedrinhas, árvores, pedras soltas, que toda vez tira e coloca, busca encaixe. Duas ruas atravessadas para dar mão para mamãe! Poças d'água: pisoteia, alegre, refresca: - Ai que água suja! Dizem uns. - É água de chuva meu caro. - Ahh, que delícia! Apontam outros. Tim Tim nem liga. Só pisa, pisa e pisoteia. Mas no percurso até a casa da vó há também o que me parece mais valioso para Tim Tim: os quatro encontros. Estabelecidos por ele desde o início, que nem sei precisar quando foi. Nesses eu só respeito e acompanho. Só olho e vibro. O primeiro é com seu João, morador de rua e flanelinha daqui da rua, com quem o pequeno sempre conversa: - Oi meu amigo. Vai passear?! - Blá, blá blá. O pequeno solta beijos infinitos e abana, abana, até não mais enxergar. Quando seu João está dormindo, Tim Tim passa sussurrando, falando baixinho. Respeita o sono do amigo. Valentim tem me ensinado sobre os caminhos e que o tempo é o senhor de delicadezas, desafios e novidades constantes e intermináveis. No segundo encontro é com o Jorge, guardador de carros do restaurante da esquina. Que baiano como o pai. Fica do outro lado da rua. E todos os dias atravessa para conversar com Tim Tim, que o aguarda também diariamente ao vê-lo do outro lado. Dia desses, Jorge elogiou a sandália do pequeno e desde então a primeira atitude é abaixar-se e mostrar as sandálias. Toca e olha para o amigo, que insiste: - Que lindas! Muito lindas. Que lindas! Vamo vê, vamo vê. No terceiro encontro é com o homem do mercadinho. Quando está com seu gato o encontro é ainda mais vibrante. Carinho, tropeço, atrapalhação. Mas quando não, o simples ver o amigo e jogar-lhe beijos já é o suficiente para seguir em frente. Atravessando a rua, os três senhores do almoxarifado do hospital, que as vezes são dois, as vezes são quatro, as vezes um só. Tim Tim desvia a rota para vê-los. Pegam-lhe no colo, conversam um pouco. Tá feito. Abana em despedida e corre em disparada para a frente do portão do prédio da vó. Todos os dias! Cada dia com um olhar atento sobre algo novo no trajeto. Mas sempre com os seus quatro encontros. A sentir a falta quando algum não está. Valentim tem me ensinado sobre os caminhos, caminhos e destinos. Que o chegar não é mais valioso que a andança. Que o encontro é precioso e necessário. (CAMINHANDO COM TIM TIM, min. 0:01 – 4:29).

Espero nessa descrição não ter deixado de colocar vírgulas onde deveriam ser colocadas. Há pausas nessa narrativa. Pausas entre passos. Há sons que só uma cidade grande pode ter e seria preciso saber sobre os espaços que nos cabem. A rua é pública, vamos deixar o caminho livre vestindo lindas sandálias.

É curioso escrever sobre um vídeo e acabar conectando-o a outros modos de recursos visuais. Arquitetura teria que ser entendida na forma como pedras soltas da calçada são encaixadas por Tim Tim. Estão ali, cumprem uma função quando estão em seu lugar, ajustadas, e justamente são interessantes ao menino por não cumprir a funcionalidade de estarem no lugar.

Em Lina Bo Bardi poderíamos visualizar o “fora do lugar” como aquilo que para ela esteve em permanente construção. Sua arquitetura dialogava com “[...] múltiplas atividades, incluindo design, conservação, práticas curatoriais e editoriais, e trabalhos para o teatro e cinema.” (MEYER, 2019, 49). Em “Tornando-se Lina Bo Bardi: uma Odisseia ideológica”, a autora nos apresenta vários desses modos de encontrar blocos soltos pelas calçadas:

A capacidade de Bo Bardi de começar de novo a partir de premissas imprevistas e em circunstâncias difíceis era impressionante. E, no entanto, uma intelectual de sua estatura não poderia simplesmente abrir mão de sua bagagem anterior toda vez que ela adotasse novas ideias. Na verdade, as novas ideias foram se tensionando frutiferamente – ainda que de forma extenuante, às vezes – com as antigas. O capital cultural de Bo Bardi geralmente é subestimado. Na verdade, era uma obra em andamento, exigindo constantes reconfigurações. (MEYER, 2019, p. 49).

Achilina Bo havia sido uma criança angustiada em sua infância em Roma, angustiada até mesmo com a própria cidade, receosa de sua beleza arruinada, da beleza de sua ruína: “Quando criança eu tinha medo de toda a beleza de Roma e me perguntava, ‘Por que tudo está em ruínas?’” (OLIVEIRA, 2002, p. 230, apud COLOMINA; WIGLEY, 2019, p. 60). Revisitando a biografia da arquiteta seria possível de acordo com os autores Colomina e Wigley (2019) afirmar que a relação de sua experiência de guerra em Roma marcou um permanente traço de harmonização da ideia de ruínas para pensar as cidades:

Durante toda a sua vida ela foi obcecada por ruínas. Ruínas de civilizações passadas, ruínas de guerra, ruínas de terremotos. Ela dizia ter passado por um terremoto quando ainda estava na barriga da mãe [...]. (COLOMINA; WIGLEY, 2019, p. 60).

No entanto, Colomina e Wigley (2019) observam que na data que ocorreu o terremoto, janeiro de 1915, Bardi estaria já com cinco semanas, e não mais no ventre da mãe. O que esses autores chamam de “romantizar suas próprias histórias como parte da construção de si mesmos” ou como “poesia ilegal”, pensamos na possibilidade de ver o ventre como o primeiro projeto arquitetado ou como lugar seguro em todas as vezes que Bardi pode ter contado essa história para alguém. A frente encontramos uma interpretação que reforça a nossa:

A associação entre o terremoto e o útero materno é na verdade [...] o que aprofunda a posição emocional e intelectual. Terremoto como nascimento. Destruição como início de alguma coisa. (COLOMINA; WIGLEY, 2019, p. 61).

Retomando “lugares” como categoria que retemos de Valentim, selecionamos a experiência em Salvador que foi o convite em 1959 para dirigir o Museu de Arte Moderna na Bahia (MAM-BA). Neste lugar de direção do museu, Lina se refez como experiência ao destacar o ensino e a preservação histórica. Exercícios realizados quando arquiteta em São Paulo, no planejamento do MASP, mas em Salvador tomando outras proporções: “[...] descobriria uma liberdade que até então desconhecia, mas que a obrigaria passar por situações inesperadas, encaminhando-a para diferentes formas de autodescobrimento que a levariam a questionar muitas das suposições sobre seu trabalho em São Paulo.” (MEYER, 2019, p. 52).

Do desafio de montar a curadoria de poucas coleções, o “Museu escola” tinha como didática a capacidade de transmitir as mensagens das obras:

[...] ela teria que romper barreiras de classe no museu introduzindo uma série de cursos em diferentes níveis, exposições incomuns e derrubando distinções entre a alta arte e o cotidiano. O MAM-BA seria tanto uma continuação quanto uma vigorosa crítica institucional do seu trabalho no MASP. (MEYER, 2019, p. 52-53).

Ao que poderia ser pensado apenas na referência ao Modernismo, território estético de conforto para a arquiteta, com a materialidade de outros corpos de caráter antropológico, como indicado por Meyer (2019), em 1963 a transferência do MAM-BA para o Solar do Unhão (engenho colonial) é possível encontrar o entrelaçamento dos lugares que Lina Bo Bardi não pretendia apagar. O engenho representando a estrutura patriarcal não limitou à arquiteta a preservação apenas do casarão, símbolo de poder. Outros galpões foram preservados e, então, arte, janela, trabalho, poder e mar, arquitetonicamente significavam um patrimônio das diferentes culturas, com a diferença de que a arte popular poderia estar para além do lugar “Solar da União.” (Meyer, 2019, p. 55):

Nos artefatos populares encontrados ao longo de estradas de terra e vilarejos, Bo Bardi descobriria algo vital que não havia sido cooptado pela cultura institucionalizada: não uma modernidade incipiente, mas uma abordagem seca, imaginativa [...].

Atenta aos objetos do cotidiano, quase ao que poderíamos pensar como uma arquitetura de menino, de menino Valentim, é possível verificar:

Aqueles objetos não auráticos, feitos com restos e sobras – lata, madeira, papelão, barbante – continham o germe de uma nova teoria do design que a levou a questionar a suposta universalidade do dogma do Estilo Internacional. Aquela aparente autonomia formal, ela se daria conta,

ocultava relações e posições partidárias, políticas, carregadas de poder. (MEYER, 2019, p. 55).

Meyer (2019, p. 55), no entanto, questiona que mesmo com os artefatos “ainda havia muito para desaprender” em decorrência da persistência de seu olhar europeu velado, confirmado em uma escrita que a entregava ou que lhe pregava peças: “Bo Bardi costumava sugerir que a cultura no Brasil ainda era pouco coesa”.

A palavra-mãe para Valentim o libertava. Para Bo Bardi a revela ao contexto histórico, cultural e experimental. Vemos em apenas uma letra maiúscula a tensão de todos esses lugares ocupados que poderíamos chamar de contexto. Meyer (2019, p. 50) notou nas leituras dos textos da arquiteta, algo que veríamos como o ato de atravessar a rua de mãos dadas com nossa mãe: cuidado ou aviso às crianças que não são tão autônomas quanto imaginam. Em um de seus textos, “Por que o Nordeste”, emprega a palavra “Povo” com letra maiúscula, transmitindo sua visão “essencialista e romantizada”:

[...] alguns desses primeiros escritos são impregnados de uma profunda dose de condescendência europeia. Um ensaio publicado em 1951 – empático, porém paternalista – descreve o Brasil como um país novo sem uma história [...]” (MEYER, 2019, p. 50).

O espaço da palavra, a segunda categoria para colocar o menino e a arquiteta para passear, pode ser representado também com a relevância da Revista Habitat – lançada em 1950 – ao empenho de fazer da arquitetura diferentes linguagens. A revista “plataforma ideal para suas ideias” (MEYER, 2029, p. 51) mantinha em artigos e através da edição, uma forma que podemos sugerir sobre o habitar em palavras: a coexistência entre as ruínas do passado (período de guerra quando viveu em Roma), as práticas indígenas e sertanejas do período que esteve na Bahia (MEYER, 2019) e o Brasil urbano das capitais como São Paulo. Acreditava na arquitetura como meio de comunicação. Seriam mencionados por ela termos como “arquitetura de massa” (COLOMINA; WIGLEY, 2019, p. 63) escrevendo textos independentes abrangendo diferentes temáticas.

Em entrevista há o registro acerca de seu interesse por escrever sua própria história aos 25 anos. A falta de material que ela menciona nessa escrita de si para aquela época é imaginada por seus estudiosos a uma ideia que aqui agrada bastante, arquitetos como contadores de histórias:

Antes do tempo, ela já se construía retroativamente. Imaginou escrever sobre aquilo que ainda não tinha acontecido, e dessa maneira fez com que acontecesse. Ela havia acabado de se formar em arquitetura em Roma, e, como muitas figuras decisivas, pôs-se a produzir trabalhos no intuito de construir uma narrativa – trabalhos sobre os quais valesse a pena contar histórias, trabalhos que eram em si mesmos uma história, intimamente conectados com sua vida pessoal. Todo arquiteto conta histórias. O arquiteto é um contador de histórias. (COLOMINA; WIGLEY, 2019, p. 62).

Inspirados por Lina Bo Bardi, podemos contar, então, uma história. Do visitante do museu que entra no Masp para descobrir, assim por acaso, que o vão por onde sempre passou tinha sido projetado por uma mulher. Vão. Essa imagem do vão não é apenas uma imagem. É uma ideia que podemos misturar à outras marcas de sua arquitetura:

Existe uma sensação difusa de animismo sugerindo que alguma coisa pode despertar a qualquer momento e assumir vida própria. São imagens assombradas – talvez retiradas de um mundo de sonhos de uma criança ou de uma artista traumatizada, ou simplesmente evidências de uma mente aberta, uma mente que ainda está aberta ou que se abriu em decorrência de um choque. Ao menos, são um convite a abrir a mente, o que talvez seja o máximo que a arquitetura pode fazer. A arquitetura não é nada mais que um convite interespecífico, uma forma terna de hospitalidade. (COLOMINA; WIGLEY, 2019, p. 70).

E então vemos o vão na avenida Paulista com outros olhos. Da altura de Valentim, queremos ver, a partir de agora, como uma gigante aranha de patas vermelhas engolindo carros, mas gentis com seus pequenos ovinhos acolhidos em suas entranhas.

3.2.6 Da varanda

Rio de Janeiro, 1944. Crianças em idade escolar aproximada, entre oito e doze anos talvez, estão na varanda de uma casa. Os meninos, todos de bermuda e descalços, as meninas contemplam a diversidade da estamparia de seus vestidos, saias e blusas. Em comum, compartilham o espaço para ler ou bordar. As crianças leem, mas nossa atenção se volta à presença de apenas uma cadeira, logicamente ocupada. A madeira deste assento está na cor vermelha, a mesma cor do fio de linha que uma menina ao lado desenrola do novelo de lã, ao que parece, para que a menina sentada borde. Seria isso mesmo?

Os quadros de Djanira Silva são assim. Despertam a vontade, não de inventar histórias, mas de contá-las por inteiro, da forma como vemos ou como qualquer outro pode rever. Assim fizemos em “Sala de Leitura” (Rio de Janeiro, 1944). Suas telas, que datam a

partir de 1940, voltam nossa atenção para o mundo e para a urgência que ela teve por desenhar e pintar contextos que toda criança, que brincou nas ruas daquele período, conheceu bem.

Podemos inferir a palavra urgência como necessidade ou desejo? Ao que consta, “sua formação autodidata e por sua origem social trabalhadora, a sua obra oferece um caso singular para uma leitura descolonizada da arte brasileira do século 20.” (MOURA, 2019, p. 31). De origem social baixa, inicialmente suas obras eram classificadas pela crítica como “primitivas”. Rotulação que demonstram “[...] preconceitos classistas e elitistas. Djanira refutou energicamente esses rótulos – por um lado, pelo desenvolvimento consciente de sua linguagem, por outro, pela afirmação incansável de suas fontes populares.” (MOURA, 2019, p. 31-32).

Bom, se como Moura lembra que Djanira estava atenta há tudo que lhe era próximo, a maioria da sua obra entrelaçava “vivências do ambiente de trabalho” (MOURA, 2019, p. 32) e representação de crianças em situação de abandono, poderíamos dizer em outras palavras que a amizade que oferecemos a ela está na semelhança com Valentim à ação de pisar e pisotear nos objetos que a cidade oferece à percepção.

Seus ateliês tiveram diferentes endereços, sobretudo essa é mais uma característica que a comprometeu ao nosso texto:

Na cidade de Salvador “[...] de onde sai para retratar o comércio de rua dos vendedores ambulantes e a dinâmica social da cidade antiga. Também percorre cidades do Recôncavo Baiano, onde registra as formas de trabalho tradicionais da região, como aquelas encontradas nas antigas casas de farinha. Essas obras coincidem com sua aproximação ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e com sua dedicação cada vez maior a questões coletivas que envolvem as artes e os artistas no Brasil [...] (MOURA, 2019, p. 32).

Dessa relação da cidade com a política lembramos de Benjamin com Moscou. O estar “com” é devido a forma como um território pode entrelaçar amor, enfrentamento político e descoberta teórica. Asja Lacis, Partido Comunista e marxismo são esses lugares estratégicos que poder fazer do espaço urbano lugar de experiência.

Apesar do Partido Comunista ter sido apenas uma passagem referencial, a chave política em Benjamin não deve passar despercebida em suas obras, assim como em Djanira em suas telas. É dessa leitura que Michael Löwy (2015, p. 71) destaca, por exemplo, sobre a obra “As Passagens”. Das tantas possibilidades temáticas que podemos encontrar nessa

grande obra, estudos acadêmicos não sistematizam “O espaço urbano como lugar do combate entre as classes”.

Cada um à sua forma, a aproximação das Passagens com as pinturas se faz viável pelo fato desse conjunto de documentos heterogêneos de Benjamin ter um “estatuto enigmático”. Löwy (2015, p. 72) questiona: trata-se “[...] de um *collage* de citações como novo método de exposição?”.

Para além da forma, podemos intercruzar Benjamin e Djanira pelas duas seguintes perspectivas teóricas: a história do ponto vista dos vencidos e a crítica da ideologia do progresso. Djanira ao mesmo tempo que parte dessa via, a supera. O seguinte trecho evidencia a possibilidade dessa leitura:

Chamaram a atenção de imediato sua origem social modesta, nascida no interior de São Paulo e tendo trabalhado desde cedo na lavoura do café, sua história de vida, sua identidade étnica mestiça e seu autodidatismo artístico, o que também acabou por levar à associação de sua obra a rótulos como ‘primitiva’ e ‘naïve’, [...]. Djanira refutou energicamente esses rótulos – por um lado, pelo desenvolvimento consciente de sua linguagem, por outro, pela afirmação incansável de suas fontes populares. (MOURA, 2019, p. 31).

Anterior à análise do método historiográfico de Benjamin e que para agora não há necessidade de aprofundar, identificamos elementos para a leitura da exposição “Djanira: a memória de seu povo”, não como conceito, mas como necessidade de avisar um ao outro o quanto eles se parecem e como poderiam ter sido amigos. Experiência na experiência de estar na cidade e em local público pensando a arte poderia ser uma forma de aproximar as pessoas.

Pelo esforço de compreender um pensamento e de constatar muitas vezes o quão difícil é essa tarefa, ocorre, então, a experiência de um lugar e um espaço preparados como potência. Textos inteiros se fazem rememorados entre as telas. Os visitantes da exposição que passam entre uma obra e outra poderiam achar estranho naquele que se demora no meio do salão para escrever desenfreadamente no caderno de anotações. E está tudo bem cada um sentir a sua maneira.

A escrita não estaria tão distante do pincel e tinta em mãos. Há vários exemplos em obra dessas interações de Djanira, das leituras que fazia por onde passava:

[...] sua arte revela um desejo de comunicação, seja por meio de retratos e autorretratos enfatizando a psicologia dos retratados, alguns deles tendo os vizinhos da artista como modelos e usando como cenário a varanda de sua casa no bairro carioca de Braz de Pina, onde viveu por alguns anos. Um dos mais elaborados quadros desse período, o retrato de grupo *Sala de leitura*

(1914), também conhecido como *Crianças na varanda* ou *Recreio de subúrbio*, indica seu interesse por dinâmicas sociais, retratando um grupo infantil com apuro nas vestimentas e ênfase na relação entre os corpos no espaço diminuto, tendo ao fundo a paisagem do subúrbio. (MOURA, 2019, p. 35).

E então oferecemos mais um olhar de como se contar a história de uma tela. Da metrópole enquanto escrita, há outros tantos lugares. Descrever a obra “O Circo” (DJANIRA, Rio de Janeiro, 1944), por exemplo, se trata “[...] da evocação de uma breve interrupção na rotina das grandes cidades, com as formas, cores e luzes desses divertimentos se oferecendo, de modo efêmero, à classe trabalhadora.” (MOURA, 2019, p. 35)

Método de trabalho itinerante que se fez pela formação da artista viajante nas constantes mudanças de cidade na juventude. Se alteramos a cidade pelos conteúdos que acessamos, somos o que somos pelo replicar de nós mesmos em diferentes áreas do conhecimento ou dos espaços?

Da surpresa por descobrir que um pensador alemão escrevia sobre os brinquedos que já não existia mais, continuamos com outros narradores que persistem com o olhar atento à criança e às brincadeiras de rua. Djanira, desta forma, nos lembra também da arte educadora Kuasne (2009), que de tanto brincar com crianças encontrou uma tal de “Dona Poesia” antes de apresentar os sentidos com que brincou – rodas de carrinhos, lendas da serpente e cor de burro quando foge – oferece uma breve narrativa intitulada “O brincar do sertão” (KUASNE, 2009, p. 9). Nela é possível também passear pelos lugares que viajou e brincou:

Primeiro descobri que gosto muito de brinquedo que me deixa quieta.
Depois, fui procurar quem ficava quieto brincando.
Aí eu conheci um monte de meninos que têm esse jeito de brincar.
E o que acabou acontecendo, sem querer na minha vida, foi que viajei lá longe, pelo sertão de Minas Gerais, para conhecer mais desses meninos. E os seus brinquedos.
Fui muito curiosa, e entre os anos de 2003 e 2008, visitei várias vezes Morro da Garça. Cordisburgo e Andrequicé. Pequeninos lugares sertanejos onde me encantei com o brincar de muitos meninos cheios de alegria e imaginação.
E a cada viagem eu aprendia mais, e queria saber mais e mais sobre esse tipo de brincar.
E no meio disso tudo, esqueci de contar, quem também estava aprendendo brinquedos eram eles, porque tudo o que eu aprendia com um, queria ensinar para outro.
Virou uma confusão de quem sabia ou não sabia brincar que, para arrumar essa história, resolvi escrever este livro: para os meninos quietos do sertão e para os meninos quietos da cidade.
Vocês vão perceber que esses brinquedos são feitos de sentimentos e de coisas que são quase nada para muita gente, mas que se transformam em quase tudo dentro de nossa cabeça.

E sabe quem teve essa ideia de falar sobre esses brinquedos? Foi um escritor brasileiro que viveu sua infância no sertão, na cidade de Cordisburgo. O nome dele é João Guimarães Rosa.

Eu descobri, quando já estava no meio da meninada, brincando de tudo e nada ao mesmo tempo, que o João não conseguiu escrever esse livro. Ele morreu antes de realizar seu sonho.

Por isso, achei que, se ninguém escreveu até hoje um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos, eu deveria me aventurar a escrever.

Vamos lá brincar?

Seu conjunto de poesias vem em edição com imagens de brinquedos que teriam feito de Benjamin um grande amigo, assim como Djanira. São tantos os brinquedos citados por ela envolvendo objetos e coisas do mundo: “bonequinha chinesa de palha de milho”, “brinquedo de olhar”, “caminhão de buriti”, “viola de cabaça”, “trator do Gesismar”, “carrinho de milho” e “brincar de colecionar” (KUASNE, 2009). Sobre sua experiência com os brinquedos, complementa:

Ser um tratado é ser algo olhado, observado, estudado. E também algo que você trata com cuidado. Como, por exemplo, tratar de alguém querido ou de algo estimado com delicadeza. Um tratado de brinquedos pode reunir essas ações juntas para simplesmente mostrar a relação afetiva que temos com esses objetos. E brinquedos para meninos quietos, penso eu, de tão especiais, não nascem em qualquer esquina de qualquer lugar. Eles nascem na barriga de uma senhora chamada Poesia. E vivem na infância do mundo. E de tão velhos que são, muitas vezes não são observáveis como brinquedos. Afinal, grande parte deles já existia antes de nós nascermos. Como tratar esses “velhos companheirinhos”, então? (KUASNE, 2009, p. 8).

Com meninos que gostam de brincar quietos e com o menino leitor que brinca com as palavras, não há como esquecer da varanda de Djanira para reconhecer o interesse pelo o que está à margem como critério de estudo. Dessa forma, estar em movimento é estar na relação e encontro direto com pessoas/crianças. É um estar/ouvir. Não sabemos ouvir as pessoas na necessidade de antecipar a nossa fala. Se eu me adianto na fala estou livre dela. O papel está cumprido.

E quando dizemos sim para a palavra do outro, a próxima palavra que podemos ofertar pode nos surpreender. Criar, então, seria estar em movimento. É se entregar ao tempo em exercício com uma escuta que espera pelo outro e o aceita, entre tinta e pincéis também, é claro.

3.2.7 Silêncio: a peça vai começar

Entre um podcast e outro durante o café da manhã, reconheci que o nome Tatiana Belinky não me era estranho. No ano de 2004, com uma amiga do curso de História preparávamos a primeira entrevista em uma pesquisa sobre imigrantes italianos na cidade de Franca. Gabriela estudava italiano e não foi difícil o contado com duas senhoras que haviam chegado ainda crianças no Brasil. Na sala de estar fomos recebidas pacientemente. Este deve ser o estado de espírito para receber jovens aspirantes a historiadoras, quando a pretensão é maior que o domínio metodológico. O tempo passou, a entrevista salva em disquete se perdeu, mas a lembrança daquela sala cheia de quadros resiste com detalhes.

Vocês devem estar imaginando que Belinky era uma dessas senhoras. Estão enganados. Tatiana também chegou ao Brasil durante a infância, mas não era vinda da Itália. Na época dessa entrevista, o hábito de estudar com os colegas na biblioteca e tomar suco a tarde na única lanchonete barateira no centro da cidade era completado com a passagem na livraria. Durante os quatro anos a vida financeira de universitária não garantiu a saída de lá com livros em mãos. Com Belinky não foi diferente.

O livro não foi comprado. A recordação era de procurar por algo que tivesse como tema a história da imigração no Brasil e o título *Transplante de menina* (2003) provavelmente prendeu minha atenção pela falha de não termos pensado a perspectiva da criança. Essa visão não era ainda consciente, mas de alguma forma ela fez com que ficasse escondida entre as prateleiras lendo um capítulo inteiro das memórias de infância de Belinky.

Após a escuta do podcast que recolocou esta autora para o referencial de “Nossas horas”, verificamos a chamada textual do áudio, que se iniciou na seguinte configuração:

É comum relacionar a leitura a uma atividade solitária – um momento em silêncio, de reflexão individual. No universo da literatura infantil, tornar essa experiência coletiva para além da figura do mediador pode ser enriquecedor de diversas formas. Os clubes de leitura e as bibliotecas comunitárias são assunto do segundo episódio da série de podcasts “Como começar a ler para crianças”. A cada semana, uma obra de um autor clássico também é explorada. Esta é a vez de Tatiana Belinky, que também foi roteirista de programas infantis para a televisão e responsável pelas primeiras adaptações de *O Sítio do Picapau Amarelo* para as telas. (COMO COMEÇAR A LER PARA AS CRIANÇAS: a obra de Tatiana Belinky, 2020).

Entre autores consagrados na área de literatura infantil e apesar de ser mais conhecida pela adaptação das histórias de Monteiro Lobato, o sobressalto ao nome Belinky tem outro motivo. Já estava há um tempo por definir narradores que pareciam entrar por acaso na constelação narrativa de *A hora das crianças*, mas que por muitas vezes não atendiam aos elementos, cidades, objetos e ruínas. Como foi possível não ter lembrado da menina “transplantada” antes da escuta do podcast, mesmo ela correlacionando os três grupos que compõem nossas narrativas escritas? A memória foi desperta pelos sentidos e dessa vez não foi pelo paladar.

Nascida na Rússia, nossa autora teve as preocupações infantis drasticamente interrompidas pelos efeitos da Revolução Russa, que ocorreu dois anos antes de seu nascimento. Sua família (pais e irmãos menores), com os bens confiscados, tornaram-se imigrantes vindo ao Brasil, deixando para trás outros tantos familiares, mas não perdendo aquilo que para Belinky lhe era tão caro, as histórias, as declamações e canções que aprendia com seus pais:

O que nós não tínhamos naquele tempo era televisão, naturalmente – esta ainda levaria mais de vinte anos para aparecer. Para dizer a verdade, nem rádio nós tínhamos. O rádio já existia, claro, meu pai até construía radinhos de galena, que pegavam a duras penas fragmentos dos poucos programas que eram transmitidos, e eram mais uma curiosidade que outra coisa. Tínhamos, isso sim, um gramofone, uma daquelas vitrolinhas de manivela, que tocava uns discos meio rouquinhos e fanhosos de setenta e oito rotações por minuto. Era até divertido, e tínhamos discos de canções populares ou de moda, russos, alemães e até norte-americanos – mas como deleite artístico era muito mais gostoso ouvir mamãe cantar. (BELINKY, 2003, p. 16).

É preciso reconhecer que *Transplante de menina* (BELINKY, 2003), na aproximação com Benjamin, além de contemplar, superava os três aspectos: cidade, narradores e ruínas. O trecho acima de alguma forma liga o acolhimento do silêncio das crianças ouvintes de Berlim e Frankfurt. Considerando que Tatiana chegou em 1929 ao Brasil, como relatado em seu livro, dos fragmentos de programas que ela e sua família ouviam, o período é próximo aos anos que Benjamin se dedicou às peças radiofônicas. Dos fragmentos que conseguiam ouvir é provável que eram estações de dentro de seu país, a Rússia.

Dados geográficos à parte, o que queremos dizer é que o silêncio dos ouvintes de Benjamin é para nós importante no reconhecimento da preferência de Belinky criança ao “deleite artístico” de ouvir o canto da mãe. Entendemos que está tudo bem se não há como

cercar a percepção das crianças para aquele período. Para a maior prova de que devemos respeitar os silêncios, harmonizando-os com um mundo cheio de ruídos, segue a transcrição da fala da própria Tatiana de como um adulto deve tratar as crianças:

Não riam de crianças nunca! Não pode. Essa é uma coisa que eu diria para os pais: Não riam de crianças nunca. Não riam, não caçoem, NUNCA! Ofende e afasta. Agora, rir com ela é muito bom. Brincar com ela, fazer rir, muito bom. Eles são muito inteligentes, com muito senso de humor. Sacam uma piada mais depressa que o adulto. Então, olha! Respeite as crianças. Respeite a inteligência. A força que elas têm. Meus Deus, elas conseguem sobreviver aos próprios pais (risos) e aos professores... Não é? (COMO COMEÇAR A LER PARA CRIANÇAS: a obra de Tatiana Belinky, 2:58 – 3:35).

Pioneira em produções para crianças na tv brasileira, o teatro antecede toda essa trajetória até o fim da vida. Relatada em “Como começar a ler para crianças” (2020), o início foi marcado por uma brincadeira em 1948 na montagem de uma peça para comemorar o aniversário da filha de amigos. Posteriormente apresentada no Teatro Municipal de São Paulo, surgiram outros espetáculos voltados ao público infantil.

O convite para montagem de produções para a tv não demorou. Por uma aproximação às propostas que Benjamin desenvolveu para com os programas acerca da cidade de Berlim, deveríamos ficar mais atentos às grandes ideias que surgem através de um convite. Benjamin convidava seus ouvintes a um passeio na feira. Ele devia saber que depois de ouvir a mãe cantar era preferível mesmo passear.

Belinky não foi convidada a passeio. Tornou-se criança imigrante e sua memória tece experiências sociais na São Paulo e no Rio de Janeiro da década de 1930. A palavra “transplante” é tratada por Júnior e Vargas (2015, p. 23) ao sentido que nos interessa, “experiência de deslocamento e de adaptação social infanto-juvenil”. “Eu não nasci no Brasil: sou imigrante.”, assim começa seu livro. A primeira frase da narrativa já faz referência a situação social em que se encontrava no Brasil. “Estigma que a acompanhou durante toda sua vida e motivo da dificuldade em socializar-se na Rua Jaguaribe, na cidade de São Paulo, na década de 1930” (JÚNIOR; VARGAS, 2015, p. 26-27).

A cidade grande por si só não parece ser a marca das percepções da adulta que rememora a infância. São Paulo e Rio de Janeiro eram amplificadas através do contraste de sua cidade natal de rio congelante, onde passou a primeiríssima infância (JÚNIOR; VARGAS, 2015, p. 27):

Essa primeira parte, que retrata a fase infantil, tem um tom nostálgico, pois faz parte de suas lembranças pueris. Em Riga, Tatiana recebe sua formação social e cultural, dessa forma, sempre que possível ela faz comparações sobre as diferenças culturais entre os dois países. Na segunda parte da obra, a autora-narradora narra sobre a sua vida no Brasil e as dificuldades de adaptação. A começar pelas diferenças do espaço geográfico.

A começar pelo Rio de Janeiro, por onde chegou de navio, é compreensível perceber a escrita marcada por detalhes, como quando compara a vista da praia de Copacabana a noite a um “colar de pérolas” (BELINKY, 2003, p. 63). Júnior e Vargas (2015, p. 28) destacam essas metáforas são “uma forma que o leitor também partilha da cena”. Diferentemente, quando é realizada logo a seguir a “[...] crítica sobre as mudanças ocorridas na paisagem urbana ao se referir aos prédios que atualmente escondem a natureza. Assim, ela mescla o Rio de antigamente com o Rio atual.” (JÚNIOR; VARGAS, 2015, p. 28).

Sobre a cidade de São Paulo, “local definitivo de sua instalação, não é descrita com o mesmo lirismo e recurso de linguagem. A autora-narradora se utiliza de uma linguagem objetiva, tão concreta quanto à paisagem urbana descrita. [...] há referência à memória como um arquivo de imagens” (JÚNIOR; VARGAS, 2015, p.28):

Mas o que mais me impressionou naquela praça foi o edifício da “Light”, hoje Eletropaulo, que era o mesmo de agora, mas novo e bem tratado. E, mais importante, dominando a praça inteira, esplendorosamente branco-fosforescente, iluminado por todos os lados por possantes holofotes dirigidos diretamente para as suas fachadas – talvez para justificar o nome Light e Power, luz e força. E, para completar o deslumbramento, o prédio tinha, na cobertura, um enorme farol, cujo possante fecho de luz varria todo o céu, de lado a lado, num vaivém lento e solene. Ficamos tão embasbacados com aquele espetáculo que papai até mandou o táxi parar, para que nós, crianças, pudéssemos apreciá-lo melhor. (BELINKY, 2003, p. 76).

Mas podemos afirmar que foi no teatro que Tatiana fez cidade. Ela é referência no teatro infantil brasileiro como roteirista, crítica e formada nas experiências sociais da menina recém-chegada da Rússia nos anos 1930 em processos adaptação cultural. Em parte, também ao formato de materialidade que dava às brincadeiras que participa e aos brinquedos que fazia na Rússia, com o irmão, pais, avós e governanta:

A gente sabia usar as mãos e a cabeça, fabricar nossos próprios brinquedos, com lápis e papel, aquarela, tesoura, cartolina, barbante, rafia, grude caseiro feito de amido, papel crepom e papel de seda; e ainda caixinhas de fósforos e plastilina (uma massa de modelar, meio fedidinha), palitos, tampinhas, formal velho, casca de ovo, e toda sorte de ‘sucatas’ domésticas. (BELINY, 2003, p. 17).

A infância residiu nas montagens de cenários em família e abriu o caminho de uma experiência vivida para reconhecer um movimento das brincadeiras de outras infâncias, quando, por exemplo, aprendia com os avós, cada um a sua maneira, um novo jogo. Esse interesse sobre como brincar a acompanhou durante toda a vida. A proposta não seria de viver todas elas, mas a de revelar espaços, coletando rotas de criação com os mais diferentes materiais e histórias.

Até mesmo quando foi preciso se fazer transplantada, muito contribuíram as habilidades manuais, aprendidas em Riga, para ser aceita em São Paulo aos grupos de crianças de seu bairro. E quando não aceita, era o suficiente para pelo menos não ser perseguida por seus próprios estranhamentos de criança imigrante: “sabia fazer os melhores e mais bonitos papagaios de papel de seda, papel-manteiga e varinhas de bambu [...]. Mas acabei conquistando a boa vontade de muitos deles, ajudando-os na feitura das suas pipas. (BELINKY, 2003, p. 109).

Inferindo a criança no mundo e no conhecimento historicamente produzido, Benjamin que citava o exemplo de teatros de marionetes em Berlim, a aproximação de Belinky se aprofunda ainda mais nesse retrato cultural através dos bonecos da Alemanha e com *Kasperle*, personagem cômica que “[...] não se limita a aparecer nas peças que são escritas para ele, mas se atreve a meter o bedelho em qualquer obra do autêntico teatro para adultos” (BENJAMIN, 2015, p. 30). Das épocas remotas para representar deuses por diferentes povos, a origem na Alemanha parece ter vindo do poder dos bonecos de superar os perigos que uma companhia teatral enfrentava ao pegar as estradas em um contexto histórico demarcado por guerras. Eles não apenas substituíram os atores fisicamente, mas evitavam querelas, afinal quem levaria a sério um boneco (BENJAMIN, 2015).

Entendemos a importância para Benjamin da figura do bonequeiro, quando a construção de marionetes é o ofício que materializa a função do narrador:

Aquele rosto de madeira com o olhar fixo parece acompanhar fielmente através da mímica cada movimento sutil de seu pequeno corpo, quando detrás deles se esconde um bonequeiro de talento. E um verdadeiro bonequeiro é um déspota, diante do qual o próprio czar não passa de um mero guardinha. Imaginem vocês: ele escreve as próprias peças sozinho, ele mesmo pinta o cenário, recorta os bonecos como quiser e interpreta cinco, seis e às vezes, muito mais papéis com sua própria voz. E não há barreiras, impedimentos ou obstáculos que atrapalhem seu trabalho. Por outro lado, é obrigado a levar sempre consigo seus bonecos, que a seus olhos se tornam seres vivos. Todos os grandes bonequeiros garantem que o segredo desta arte é deixar a marionete atuar de acordo com seus desejos, cedendo à sua vontade. (BENJAMIN, 2015, p. 33).

O déspota que na verdade é o detentor de todo o processo de uma arte. Sujeito não fragmentado de sua ação, mas que perpassa pela materialidade da madeira, aplica movimento e expressão a um corpo pequeno, escreve, pinta, recorta e interpreta. Essa mesma materialidade após passar por tantas experiências ganha olhos e desejos. Tatiana Belinky foi mestre bonequeira quando fez do trabalho manual suas invenções brincantes. Adulta, ela condensou na matéria palavra, ato e criação.

3.2.8 Fim do mundo ou fim de texto?

Era para ser uma contação de histórias, um encontro com crianças. Como podemos contar histórias inspiradas em livros que não pensamos ser destinados a elas? O projeto “Grandes papos para pequenos”, promovido pelo Sesc de Piracicaba, tinha sido agendado para o dia 25 de abril de 2020, com a atividade intitulada “Ancestralidade e identidade”. A programação era apresentada com o seguinte texto:

Será que se as pessoas não tiverem vínculos profundos com as referências que dão sustentação a uma identidade vão ficar loucas neste mundo? Questionar a ideia de humanidade nos possibilita caminhos para pensar a sobrevivência do nosso planeta. Livremente inspiradas no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak. (GRANDES PAPOS PARA PEQUENOS, 2020).

As oficinas Cesira e Ediléia não tiveram tempo. O fim do mundo chegou mais rápido. Ironia maior foi o afastamento com nossos vínculos profundos ser uma medida de segurança com e pelo outro. E, então, um vírus colocou em prática justamente a fragilidade daquilo que considerávamos vínculos. Não ficamos loucos. Estamos doentes.

Krenak, líder indígena, mais conhecido por seu discurso na Assembleia Constituinte em 1987, continua a tensionar aquela mesma resistência. A palestra e posteriormente livro, *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) foi uma brincadeira de Ailton. Daqueles que podem nos ensinar o riso, Ailton menciona outros nomes: Eduardo Viveiros de Castro; Boaventura de Sousa Santos (Ecologia dos saberes); Marco Altberg (Ailton Krenak e o sonho da pedra); José Mujica, Eduardo Galeano (Memória do fogo) e Davi Kopenawa (*A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*). Este último que apontará a necessidade de contarmos histórias das resistências veladas.

Krenak é o nome de sua etnia. Sobrenome que envolve não apenas laços de sangue, mas o de terra, água e céu:

O nome *krenak* é constituído por dois termos: um é a primeira partícula, *kre*, que significa cabeça, a outra, *nak*, significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como “cabeça da terra”, como uma comunidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra. Não a terra como sítio, mas como esse lugar que todos compartilhamos, e do qual nós, os Krenak, nos sentimos cada vez mais desraigados – desse lugar que para nós sempre foi sagrado, mas que percebemos que nossos vizinhos têm quase vergonha de admitir que pode ser visto assim. (KRENAK, 2019, p. 48-49, grifo do autor).

Pois terra, água e céu também é gente, também é família. Imagine só que uma montanha todinha pode ser nosso avô: - Mãe!! Peraí! Tô indo na casa do vô nadar na VÓchoeira. Crianças da cidade vão à casa da avó para comer pão caseiro e tomar café. Tudo bem, pães são cheirosos, lembrança mais terna que uma neta pode guardar. A mandioca, a banana, o peixe e muitos pratos que não sabemos nomes e o preparo, são diferentes para o curumim na aldeia? Talvez isso é sobre a dica que Ailton nos dá sobre as formas para ressignificar nossa existência, como falaremos mais adiante. Ele nos conta:

Assim como aquela senhora hopi que conversa com a pedra, sua irmã, tem um monte de gente que fala com as montanhas. No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (KRENAK, 2019, p. 18-19).

Desde o início desta pesquisa, estamos contando a mesma história? Krenak nesta afirmativa rompe o sentido de ruína que é necessário para o momento. Instaurar incertezas quando estamos por chegar no momento do progresso, da matéria acabada. Sobre a ideia de humanidade ele questiona: “somos mesmo uma humanidade? (KRENAK, 2019, p. 12). Nesse formato que construiu instituições para dizer e formatar repetidamente durante séculos o que somos, ele pensa que não. Sobre essas agências da economia e Estados Nacionais é nomeado o que pode ser sua maior provocação, o “clube da humanidade”.

A era atual conhecida como “Antropoceno”, que para Viveiros de Castro no texto “Os involuntários da Pátria”, poderia ser renomeada como “Misantropoceno”. Para este antropólogo, das pessoas que não possuem a relação com a terra destacada por Krenak, nós conhecemos por cidadão:

Ser indígena é ter como referência primordial a relação com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida, seja ela uma aldeia na floresta, um vilarejo no sertão, uma comunidade de beira-rio ou uma favela nas periferias metropolitanas. É ser parte de uma comunidade ligada a um lugar específico, ou seja, é integrar um povo. Ser cidadão, ao contrário, é ser parte de uma população controlada (ao mesmo tempo “defendida” e atacada) por um Estado. O indígena olha para baixo, para a Terra a que é imanente; ele tira sua força do chão. O cidadão olha para cima, para o Espírito encarnado sob a forma de um Estado transcendente; ele recebe seus direitos do alto. (CASTRO, 2017, p. 4).

Quando lembramos que o papel da escola é formar cidadãos, talvez agora caia por terra as relações que imaginávamos potencializar às crianças e jovens acerca do meio ambiente e sustentabilidade. Do susto que levamos quando Krenak a afirma como mito, agora o nosso “começar a fazer sentido” seja o que ele definiu como queda: o “cair para fora” da ideia de humanidade imaginada, mas não vivida. (KRENAK, 2019, p. 57).

As resistências indígenas em seus atos e repressões sofridas exemplificam o discurso de que não somos todos iguais. Sabendo que sua luta não é para os brancos validada, separam indivíduos daquilo o que o constituem como seres:

A terra é o corpo dos índios, os índios são parte do corpo da Terra. A relação entre terra e corpo é crucial. A separação entre a comunidade e a terra tem como sua face paralela, sua sombra, a separação entre as pessoas e seus corpos, outra operação indispensável executada pelo Estado para criar populações administradas. Pense-se nos LGBT, separados de sua sexualidade; nos negros, separados da cor de sua pele e de seu passado de escravidão, isto é, de despossessão corporal radical; pense-se nas mulheres, separadas de sua autonomia reprodutiva. (CASTRO, 2017, p.8).

O não ser igual se fundamenta também no reconhecimento da diversidade, deslocando dos humanos a unicidade. De quais outros seres ele fala? Tem pedra, tem rio, chuva vem e chuva vai. A pedra conta, o rio acolhe. A chuva talvez seja ainda a única que os humanos da cidade dão ouvidos: seja pelo medo quando engole a rua, ou tranquila quando acolhe nosso sono. (KRENAK, 2019).

Ressignificar a forma como vivemos, ele diz: pelos sonhos. (KRENAK, 2019, p. 65). Parece que não são os do desejo, mas como outra forma de entender esse lugar para onde vamos quando dormimos. Seria como nos filmes em que há um mundo paralelo? Ailton afirma que é menos que isso, não tão distantes de nós. O mundo não seria apenas a existência nele, mas a nossa capacidade imaginativa de ser ele próprio: “E a minha provocação sobre

adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.” (KRENAK, 2019, p. 27).

Kranek nos alerta pela fala de outro líder indígena:

Como disse o pajé yanomami Davi Kopenawa, o mundo acredita que tudo é mercadoria, a ponto de projetar nela tudo o que somos capazes de experimentar. A experiência das pessoas em diferentes lugares do mundo se projeta na mercadoria, significando que ela é tudo o que está fora de nós (KRENAK, 2019, p. 45).

Tanto Krenak quanto Kopenawa falam da luta indígena como exemplo por uma luta de nossa “reexistência”. Com as crianças em Piracicaba poderíamos contar a história a seguir. Não por acaso, a cidade, de acordo com o dicionário ilustrado *TupiGuarani*¹⁰, crescida às margens do rio com o mesmo nome, é traduzida como “o lugar onde os peixes se juntam”. “Nossas horas” podem, então, habitar outros mundos e outros sonhos:

A LONGA CAMINHADA DE MARIA TATATXI

Tatatxi deixou o Paraguai, acompanhando os pais, juntamente com o marido e a primeira filha. O mundo estava muito ruim e, por isso, deveriam caminhar – *oguatá* -, até chegar no “fim da terra”, *yvyapy*. Assim, partindo do Paraguai, considerado o *yvybyté*, o “centro da terra”, seu grupo foi para a Argentina, parando nas ruínas da Redução de Santa Maria, lugar de referência dos Guarani, [...]. Lá ficaram sete anos. Mas não era ali que Nhanderu os queria. Continuaram caminhando rumo ao Brasil, quando alcançaram Porto Xavier, no litoral gaúcho. Nesse momento Maria Tatatxi assumiu a liderança religiosa da família. De lá, partiram numa longa trajetória, [...]. Nhanderu comunicava-se com Maria Tatatxi, dizendo para não desanimar. Ela dizia que “a terra não é a mesma e, por isso, está difícil encontrar no mato as coisas que a gente precisa para viver”. Finalmente, chegaram à aldeia de Paraty Mirim, no Rio de Janeiro. Lá, recebeu a revelação que deveria ir até o fim da terra, mas que não iria mais se “encantar”, isto é, transferir-se viva para a “outra terra”, a Terra sem Mal, pois seus filhos não estavam seguindo sua orientação. Precisava ser forte, pois tinha que se preparar para a doença e para a morte. [...] Em 1994, com quase 100 anos, deixou esta terra. Não viu o mundo acabar, [...], e nem passou com vida para a Terra sem Mal, mas deixou para os filhos e netos muitas lições de sabedoria. (LADEIRA; MATTA, 2004 apud PREZIA, 2017, p. 188-189).

¹⁰ Informações disponíveis em: Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena – Clóvis Chiaradia. <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/piracicaba/>. Consultado em 10 de outubro de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma outra vez, se vocês quiserem, trago mais histórias sobre o berlinês. Mas não há a menor necessidade de vocês ficarem esperando. Quem abrir os olhos, apurar os ouvidos e caminhar por Berlim, poderá reunir muito mais dessas belas histórias do que as que eu contei hoje aqui no rádio. (BENJAMIN, 2015, p. 17).

Justificar metodologicamente nossos referenciais para corresponder aos temas cercados pelos programas radiofônicos de Benjamin para jovens e crianças, não pôde se distanciar dos indicativos teóricos e ensaísticos de sua escrita. A escolha benjaminiana entre feirantes e nomes da literatura são traços de um caminhar cotidiano e habitat intelectual. Abrimos nossos olhos e resolvemos acolher o que foi se repetindo e dando sentido ao que nos era central.

São todos eles objetos que nos chegaram pelo caminhar teórico e literário, mas também pelas amizades. Perceberemos, então, nesses elementos o que Benjamin define enquanto “ideia”: “Cada uma delas contém, ainda micrologicamente, todas as outras” e “toda ideia postula uma imagem em miniatura do mundo” (FRANCO, 2015, p. 39).

Foi preciso, então, voltar ao trecho de Tiedemann (2015): “Estas palestras radiofônicas para crianças dão uma nova dimensão à fisionomia do escritor que é Benjamin, revelando um pedagogo tão discreto quanto engenhoso que, assumindo o lugar de narrador, leva adiante o Iluminismo”. O verbo “revelar” e os adjetivos “discreto” e “engenhoso” começaram a girar em torno do substantivo “pedagogo”. Não demorou muito para percebermos que nosso objeto de estudo se concentrava no exercício do revelar.

Consideramos neste trabalho o ato de revelar para além do fazer aparecer a imagem no negativo ou numa cópia fotográfica. Como significação do manifestar-se, mostrar-se, fazer conhecer e ser (aquele que se rebela), notamos um caminho de encontro com sujeitos marcados pelo atrevimento da postura de dar-se a si mesmo a capacidade de fazer algo. Cada significado ao ato de revelar foi o de reconhecer nossos próprios narradores através de uma perspectiva filosófica conceitual, que acabou por recolocar-nos como sujeitos históricos em permanente crise na forma como consumismo e reproduzimos a técnica.

Nas nossas escolhas por tantos “Nikolai” de nosso tempo, seguimos também a ordem de prestar atenção a “uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando” (BENJAMIN, 2012). Entre o isolamento de leitura/escrita e a necessidade de atravessamento dos espaços, desejamos nomear narradores que ocupam e ocuparam diferentes horas e lugares. Sempre de alguma forma relacionados à outras tantas especificidades que

Benjamin deu ao papel de narrar. *A hora das crianças* (2015) revelou lugares por onde ele habitou e os conceitos tensionados pelas categorias “engenhoso” e “discreto” foram nossos instrumentos para nos afirmarmos dentro de uma metodologia, uma forma de aproximar a filosofia à figura do pedagogo que não somos, mas que nos fazemos nos momentos aproximados ao cuidado do pensar.

Revimos modelos de pensamento semelhantes ao riso da criança na relação com o mundo, para contrapor o medo de ocupar espaços nos quais outros dominam, como a linguagem. Nessa lógica foi preciso ser estrangeiro do próprio território e aceitar o desafio de reconhecer gestos de outros que pareciam estar tão distantes. Foi possível, pois, revelar pedagogo discreto e engenhoso no reconhecimento de incertezas das narrativas de nosso tempo e nos espaços da arquitetura, do brincar, do teatro, das artes e para o atual momento de fim do mundo. No entanto, não arriscamos que com isso nos aproximamos na singularidade de ser narrador.

Considerando a questão: “Pode uma narrativa tornar-se experiência para quem narra e para quem a lê ou a escuta?” (OLIVEIRA, 2018, p. 209), para Benjamin a experiência com o rádio foi demarcada aqui por nós com cautela conforme posicionamentos de alguns autores considerando o olhar crítico do filósofo ao cinema, à fotografia e em geral a técnica. Devido à falta de registro e de um olhar de si próprio posterior à gravação de seus programas, essa ausência de uma resposta poderia ser uma experiência à medida que mais uma vez o desconforto, a desconfiança e a crítica ficam como marca para também reelaborarmos a suposta experiência.

A ausência de uma resposta ou texto que ficou por ser escrito foi a força de tensão para atualizarmos as narrativas radiofônicas de nosso tempo que poderíamos considerar voltadas às crianças. A mesma ausência de resposta benjaminiana, no entanto, foi o indicativo para não nos fazermos narradores radiofônicos. Assumir a “não experiência” poderia pelo menos nos aproximar do papel da crítica:

Vivemos tempos de desapropriação de nossas próprias vozes. Torna-se difícil, então, escutar e falar de forma profunda, crítica e autêntica se o pensamento e a sensibilidade encontram-se danificados pelas nossas possibilidades existenciais em um contexto dominado pela lógica da indústria cultural, da racionalidade instrumental, da reificação de consciências, da regressão dos sentidos, da redução dos espaços formativos, enfim, da semiformação. Há, portanto, uma espécie de mergulho na menoridade, por parte tanto de adultos quanto de crianças, que nos expropria de nossas próprias vozes. (OLIVEIRA, 2018, p. 220).

Dessa forma nossa escrita pretendeu afirmar uma pesquisa que se faz resistente: depois de experiências inexatas, cuidamos dos pensamentos que chegaram à margem de nossa rotina pedagógica. Benjamin na forma como escrevia e pesquisava pode ser um indicativo para continuar afirmando o caminho de engenhosidade. Esse formato metodológico foi antes uma metáfora daquele ser que teimosamente se perde e confia no desvio. Discreto e engenhoso, máscara de duas faces que por ora veste uma e por ora veste outra.

E o quanto Walter Benjamin se desviou? Não há fuga, há desvios na sua metodologia de pesquisa, escrita e nas relações com a academia, tendo seus trabalhos recusados e reavaliados. Seus textos que compõem diferentes momentos de reescrita do autor, foi o ato de pensar o lugar onde Benjamin se colocou: entre o olhar que reprime e a voz que se move para então encontrar uma figura pedagógica possível.

Como a narrativa não se encerra nela mesma, é possível reaproximá-la ao que Adorno (2003, p. 27) definiu para o ensaio: “unifica livremente pelo pensamento o que se encontra unido nos objetos de sua livre escolha. Não insiste caprichosamente em alcançar algo para além das mediações – e estas mediações [...], nas quais está sedimentada a sociedade como um todo”.

A representação de Benjamin nas figuras dos dois pedagogos foi essa forma de entusiasmo com o fazer do outro. Foram referenciais tornando a pedagogia um fazer possível entre diversos sujeitos históricos, sociais e literários. A escolha da interpretação de Benjamin em Tiedmann se justificou, portanto, por uma função ao que parecia ser semelhante ao espelho: colocar as imagens para se entreolharem, onde parecem narrar ao mesmo tempo.

Rolf Tiedemann (2015) lançou uma interpretação acerca das palestras radiofônicas para crianças enquanto nós resolvemos propor a brincadeira entre os personagens. Ver por meio da travessura talvez possa ser um processo tão elaborado quanto por termos filosóficos, pois os formados nas brincadeiras de rua possuem a liberdade de impor etapas do jogo, mas também liberdade em as recriar.

Foi necessário pensar por caminhos onde havia entraves de nossa percepção estética, como pelo teatro e arquitetura. E antes de tudo estar onde haveria contrapontos e perspectivas diferentes do olhar. Não assumimos o papel de narrador ao revelar o pedagogo, mas assumimos aos poucos a audição de uma ou outra voz. Mesmo com o esforço metodológico e teórico para sustentá-los seria ainda pouco para nos aproximar de “A hora”.

Quando perguntamos se seria possível nos revelarmos pedagogos discretos e engenhosos, este questionamento escondia a insegurança e o medo de reconhecer que mesmo sendo pedagoga de formação não teria tantas histórias para narrar como fez Benjamin. Como

ressalva, das poucas que fizemos questão de contar, encontramos nelas a necessidade em colocar juntos adultos e crianças em lugares que poucos colocariam, até mesmo no fim do mundo.

E essa é a marca de *A Hora das crianças*: esses textos não se limitaram a uma função prática e de sustento financeiro ao autor. Elas carregam o que é intrínseco a forma como Benjamin construiu seu pensamento desde suas leituras críticas em Kant, questionando a concepção de conhecimento, até na realização ao mesmo tempo de trabalhos aproximados à literatura aos textos filosóficos:

Contra a ideia de uma totalidade sistemática de pensamento que se desenrola a partir de si mesmo e chega, por uma série contínua de deduções, à sua realização e completude, Benjamin insiste nos momentos de descontinuidade, de salto, de interrupção, nas lacunas e nos rasgos do real e do pensar, momentos que, na linguagem poética, a cesura configura. [...] Trata-se de desenhar justamente o que não se deixa totalmente apreender. (GAGNEBIN, 2007, p. 90).

Se nossas narrativas passam por nossas vidas de maneira fragmentada, as acolhemos como categoria respeitando seu tempo de duração e as resgatando como memória. E é nessa memória que nos formamos.

Na primeira seção propusemos a análise de *A hora das crianças* em uma distinção metodológica entre narrativa escrita e narrativa radiofônica, inspirada na leitura do artigo de Pereira (2009) e que contemplou o primeiro estudo para esta obra de Benjamin. Porém, anterior ao mapeamento do que consideramos como radiofônico e escrita, foi fundamental desenvolver nosso aporte teórico que teve também as apresentações de rádio como objeto de estudo, com destaque para Hagen (2006). Consideramos seu texto, *No Minuto: o trabalho silencioso de Benjamin pela Rádio Alemã*, essencial na apresentação da estrutura dos programas de rádio em categorias, das quais o “Programa dos jovens” (*Jugendstunde*) fazia parte. (HAGEN, 2016).

Na apresentação dos conceitos que embasaram o debate teórico, definimos a filosofia da linguagem como ponto central de apoio na ramificação das linhas de pensamento de Benjamin, considerando o propósito deste pensador de rever a representação da linguagem. Atravessamos então o “sistema de signos”, as metáforas “mosaico” e “constelação”, conceito de “ideia”, acontecimentos biográficos como critério da memória, o ensaio, o papel do “alegorista” ao processo de ressignificação/tradução e por fim, a “melancolia”.

Firmada a perspectiva da linguagem de Benjamin, sugerimos as narrativas radiofônicas como potencialidade a respeito dos objetos do mundo, da mesma forma para a

importância do silêncio. Para a narrativa escrita, cuidado com a competência linguística, mas também a concepção de sujeito que reconheceu seu isolamento na modernidade, através do conceito de “narrador”. Mesmo assim, ainda apresentamos Benjamin como aquele que escreveu acerca de bruxas, ciganos e feirantes por um caminho de ampliação dos seres com a “dimensão social”.

Desta forma, a primeira seção ofereceu segurança para compor as outras duas etapas, prosseguindo com as diferentes formas de ler de *A hora das crianças* (2015) na sustentação da hipótese de Benjamin como pedagogo discreto e engenhoso e nas respostas de como revelar essas duas figuras em nosso tempo.

Para a proposição do pedagogo discreto, debatemos acerca de sua voz transmitida pelo rádio e entendida como a voz paternal/pedagógica que tanto criticou. Benjamin sugeriu o mundo dos brinquedos que não existia mais ao mundo das crianças para quem transmitiu seu programa.

Como estávamos tratando de uma figura que era cercada em um contexto educacional, foi importante aproximar propostas pedagógicas para o período e linhas teóricas que atualizam a “discrição” ao nosso papel na educação. O fato de ter sido crítico sobre a forma como adultos se dirigiam e tratavam as crianças não beneficiou Benjamin a superar por completo o “olhar paternal”, da mesma forma como nossa autoridade pedagógica transitou entre a voz que reprime e a escuta da autoridade possível.

Sobre o pedagogo engenhoso revisamos aspectos do pensamento de Benjamin e que assim como a discrição, configurou o processo para definir nossas próprias narrativas escritas que se voltam ao mundo que a infância partilha. O relato na cidade, os objetos e a biografia foram os primeiros mecanismos engenhosos de Benjamin. O escritor como elemento fundante de *A hora das crianças* (2015) se fez entre desdobramentos de outros sujeitos, especificamente entre aqueles que andam pela cidade de Berlim. “Como escrever uma cidade?”, foi uma questão para onde sempre retornamos até o fim desta tese. “Imagem do pensamento” foi outro recurso para fazer da cidade um *médium*. O que parecia ser estilo de escrita, descobrimos a imagem como gênero. A percepção da criança que reconhecia o incômodo dos adultos na proibição, como vimos, foi considerado um ato criativo para Benjamin e para nós engenhoso. Prática biográfica como retomada da memória, vinculação da materialidade aos ofícios foram também apontados na construção conceitual de engenhosidade.

Da forma como não limitamos à tese apenas uma linha teórica em Benjamin, Campi (1999) destacou a ressignificação da Pedagogia enquanto ciência da educação. Na crise de sua

própria imagem, esta área do conhecimento apontou modelos que compuseram pesquisas de âmbito epistemológico: o analítico; estruturalismo da década de 1970; a dialética e os de perspectivas hermenêuticas.

Deste modo, a proposição conceitual de pedagogo discreto e pedagogo engenhoso mediou a dissolução da *A hora das crianças* para a reorganização de nossas próprias horas. Engenhosidade se fez, portanto, como campo para elaborar outros sentidos à cesura que é para nós a pesquisa. Reelaboração de estrutura e metodologia para reconhecer narrativas e atualizar as possibilidades radiofônicas de nosso tempo.

Após a sustentação da hipótese adotada em Rolf Tiedemann (2015), perguntamos: como poderíamos revelar pedagogos discretos e engenhosos para nosso tempo? A discrição foi a categoria que apontou a necessidade de atualizar os modos narrativos radiofônicos em nosso contexto histórico-cultural. As subseções “Rádio no Brasil” e “Podcast e a educação” debateram os ditames do mercado de consumo como fenômeno de comunicação e o lugar que o podcast ocupa atualmente como formato popular no compartilhamento do radiofônico.

Representando as tensões do áudio, especificamos também o que consistiu até o momento este recurso aos planos de ação estendidos para a área da educação, principalmente nos primeiros anos de uso do podcast. Finalizamos esta etapa com reflexões acerca da técnica aproximando categorias de seu famoso ensaio.

Como segunda e última etapa colocamos à prova narradores de nosso tempo para uma narrativa escrita e defendemos uma pesquisa que se inspira no formato de *A hora das crianças* (2015). Apostamos a categoria engenhosidade na possibilidade de registrar as “Nossas horas”, com os objetos do mundo à margem, em uma melancolia que parece se fazer permanente nos modos engenhosos e discretos em Benjamin. Recomendamos para outras pesquisas outros tantos Tim Tim, Emicida, Bo Bardi e Krenak. Neste fim, sabemos que para nós eles ainda serão caminho no exercício de reescrita da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Minima Moralia**: Reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

_____. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura I**. Tradução Jorde M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2003, p. 15 - 45.

AmarElo. O filme invisível: Episódio 1. Direção, roteiro, edição e voz de Emicida. Tratamento de áudio de Felipe Dantas. Arte e edição de canvas: B+CA. Direção executiva de Raissa Fumagalli. São Paulo: Estúdio Paraíso dos Novos Ricos, abri. 2020. Podcast.

Disponível em:

https://open.spotify.com/episode/1XTHL3ao4f3EZpcp8oOWDO?go=1&utm_source=embed_v3&t=14075&nd=1&nd=1. Acesso em: 01 mai. 2020.

_____. Episódio 2. Direção, roteiro, edição e voz de Emicida. Tratamento de áudio de Felipe Dantas. Arte e edição de canvas: B+CA. Direção executiva de Raissa Fumagalli. São Paulo: Estúdio Paraíso dos Novos Ricos, abri. 2020. Podcast. Disponível em:

https://open.spotify.com/episode/1XTHL3ao4f3EZpcp8oOWDO?go=1&utm_source=embed_v3&t=14075&nd=1&nd=1. Acesso em: 03 mai. 2020.

AZEVEDO, Daniel Alves; FRANCO, Rafael Eduardo. Walter Benjamin e o Surrealismo. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; JR., Rubens Machado; VEDDA, Miguel. (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 231-240.

BARROS, G. C.; MENTA, E. Podcast: produções de áudio para educação de forma crítica, criativa e cidadã. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, IX, n. 1, p. 74-89. 2007. Disponível em: <

<https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BELINKY, Tatiana. **Transplante de menina**: da Rua dos Navios à Rua Jaguaribe. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica (5ª versão). In: _____. **Estética e sociologia da arte**. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU Ed, 2015.

_____. Livros infantis antigos e esquecidos. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012a.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012b.

_____. Sobre o conceito de história. In: _____. **O anjo da História**. Org. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012c.

_____. História Cultural do Brinquedo. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012d.

_____. Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012e.

_____. A infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Obras Escolhidas II**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. Rua de mão única. In: _____. **Obras Escolhidas**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984a.

_____. **A origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984b.

BINES, Rosana Kohl. A grande orelha de Kafka. **Caderno de leituras**, nº 87. Série Infância. Edições Chão de Feira. Jan.2019. Disponível em: <https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2019/01/cad87-rosana.pdf>. Acesso: 02 abr. 2020.

BOLLE, Willi. A metrópole com medium-de-reflexão. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. (org.). **Leituras de Walter Benjamin**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2007.

BOMFIM, Leonardo Corrêa. Os tons de Zé: transformações paradigmáticas na obra de Tom Zé (1967-1976). 2014. 183 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/110650>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. BARCA, A. [et al.], ed. lit. – Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia: libro de actas. A Coruña: Universidade, 2007, p. 837-846. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet**. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BUTLER, E. Para compreender como funciona a sociedade. In: **As contribuições de Hayek às ideias políticas e econômicas de nosso tempo**. Rio de Janeiro, Instituto Liberal, 1987, p. 19-41.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad.: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMINHANDO COM TIM TIM. Direção, roteiro e narração de Genifer Gerhardt. Gravação e edição de Tiago Expinho. Efeitos sonoros com sanfona de Genifer Gerhardt. Música original de Renatinho Muller. Canal do Youtube: genifergerhardt, 2014. 1 Vídeo (4:29 min),

português; sem legenda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 12 abr. 2020.

CARVALHO, Ana Amelia A.; MOURA, Adelina. Podcast: potencialidades na educação. **Prisma.com**, Porto – Portugal, v. 3, p. 88-110, 2006. Disponível em <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2112/1945>. Acesso em: 19 jan. 2020.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os involuntários da Pátria: reprodução de aula pública realizada durante o ato Abril Indígena, Cinelândia, Rio de Janeiro 20/04/2016. **ARACÊ - Direitos Humanos em Revista**, Ano 4, Número 5, p. 187-193, 2017. Disponível em <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/download/140/75>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2012

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo. Editora Ática, 1999.

COMO COMEÇAR A LER PARA CRIANÇAS: a obra de Tatiana Belinky. Locução de Laila Mouallem; José Orenstein. São Paulo: Nexo Digital, 18/10/2020. Podcast. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/podcast/2019/10/18/Como-começar-a-ler-para-crianças-a-obra-de-Tatiana-Belinky>. Acesso em: 30 jun. 2020.

CUNHA, Magda Rodrigues. Os jovens e o consumo de mídias: surge um novo ouvinte. In: FERRANETO, Luiz Artur; KLÖCKNER, Luciano (Orgs). **E o rádio? Novos horizontes midiáticos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010. 646p.

DOSSE, François. **A história**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DUARTE, Newton. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais**: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto por uma escola filosófica popular**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FERNANDES, Rodrigo Fernandes. **Rádio brincadeira: os jogos sonoros e performances do corpo nos programas infantis**. 2014. 106f. Tese. (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4625>. Acesso em: 20 mai. 2020.

FRANCO, Ana Luiza Varella. **O pensamento de Walter Benjamin e o legado Kantiano**: uma nova forma de conceber o conhecimento, 2009. Disponível em: http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/o_pensamento_de_walter_benjamin_e_o_legado_kantiano_uma_nova_forma_de_conceber_o_conhecimento/25_12_Ana_Benjamin_in.pdf.> Acesso em: 03 nov. 16.

FRANCO, Renato. **10 lições sobre Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, EUGÊNIO PACCELLI AGUIAR. Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma perspectiva freinetiana. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1033-

1056, dez. 2015. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401033&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 25 jun. 2020.

FREIRE, Guilherme Araujo. A produção artística de Tom Zé na década de 1970: considerações sobre o projeto da música “operária” e o disco Estudando o samba. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 68, p. 122-144, Sept. 2017. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742017000300122&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 29 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Origem, Original, Tradução In: **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. Da escrita filosófica em Walter Benjamin. In: **Leituras de Walter Benjamin**. Márcio Seligmann-Silva (org.). São Paulo: FAPESP: Annablume, 2007.

GALLO, Sílvio (Cord). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia**. Campinas: Papirus, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GRAMSCI, A. Para a investigação do princípio educativo. In: _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, 8ª ed., p. 129-139.

GONÇALVES, Max Alexandre. Relampejos em Walter Benjamin: ideias e reminiscências sobre o brinquedo. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; JR., Rubens Machado; VEDDA, Miguel. (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

HAGEN, Wolfgang. **On the minute – Benjamin’s silent work for the German Radio**. 2006. Disponível em: <http://www.whagen.de/vortraege/2006/20061201Benjamin/OnTheMinute.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

IANNI, Octavio. Enigmas do Pensamento Latinoamericano In: Primeira Versão. **Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas / UNICAMP**. n. 125. Julho de 2005.

JÚNIOR, Carlos Pernisa; LANDIM, Marisa. O pensamento como imagem. In: JÚNIOR; C. P; FURTADO, F.F.F; ALVARENGA; N. A. (org.). **Walter Benjamin: imagens**. Rio de Janeiro: Manuad X, 2008.

JÚNIOR, Cláudio de Sá Machado; VARGAS, Simone Luciano. Narrativa autobiográfica e cidade: Práticas de escrita e performances da memória na obra de Tatiana Belinky (São Paulo/Rio de Janeiro, anos 1930). **Revista do Museu e Arquivo Histórico La Salle.**, Canoas, n. 20, p. 23-32, abr. 2015. Disponível em:

<<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/2113>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Trad: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KEHL, Maria Rita. A melancolia em Walter Benjamin e em Freud. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; JR., Rubens Machado; VEDDA, Miguel. (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 253-261.

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

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien; GUINSBURG, Jacó. **Teatro da utopia: utopia do teatro?** São Paulo: Edusp, 1992.

KOUTSOUKOS. Sandra Sofia Machado. No Estúdio do Photographo, O Rito da Pose Brasil, Segunda Metade do Século XIX. **Revista Ágora**, Vitória, n. 5, 2007, p. 1 -25.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

KUASNE, Selma Maria. **Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos**. Ilustrações Anne Vidal. São Paulo: Petrópolis, 2009.

LAGES, Susana Kampff. Alegoria da leitura, figuras da melancolia: “A tarefa do tradutor”, de Walter Benjamin. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). **Leituras de Walter Benjamin**. São Paulo: Fapesp: Annablume, 2007.

LANFRANCONI, Ana. Interruptores para niños: estrategias de transmisión crítica en Aufklärung für Kinder. **Enrahonar: An International Journal of Theoretical and Practical Reason** 58, 2017, p. 33-51. Disponível em: [http://www.Downloads/319221-Text%20de%20l'article-454052-1-10-20170301%20\(1\).pdf](http://www.Downloads/319221-Text%20de%20l'article-454052-1-10-20170301%20(1).pdf) . Acesso em: 11 dez. 2019.

LENHARO, Rayane Isadora; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Podcast, participação social e desenvolvimento. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 25 mai. 2020.

LEONEL, Nicolau Bruno de Almeida. Marker e Benjamin: a montagem como engenharia do posicionamento. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; JR., Rubens Machado; VEDDA, Miguel. (Org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 405-412.

LITTLE ORFHAN ANNIE. Kids. Disponível em: <https://www.oldtimeradiodownloads.com/kids/little-orphan-annie>. Acesso em: 12 ago. 2020.

LÖWY, Michael. A cidade, lugar estratégico do enfrentamento das classes. Insurreições, barricadas e Haussmannização de Paris nas Passagens, de Walter Benjamin. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; Jr., Rubens Machado; VEDDA, Miguel (Org). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 71-84.

MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACHADO, Francisco De Ambrosio Pinheiro. **Imanência e história: a crítica do conhecimento em Walter Benjamin**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MASHIBA, Glaciane Cristina Xavier. Sociedade do espetáculo e transferência da autoridade pedagógica. In: PUCCI, B.; COSTA, B. C. G.; CAMPOS, N. M.; SILVA, L. B. O. (org.). **Atualidade da teoria Crítica na Era Global**. São Paulo: Nankim, 2016.

MEDEIROS, Elton; ZÉ, Tom. Tô. Intérprete da faixa:. Tom Zé. In: Estudando o Samba. Disponível em: <https://open.spotify.com/album/2jOgajtpXNsinBpwg2dUjH>. Faixa nº 4.

MEYER, Esther da Costa. Tornando-se Lina Bo Bardi: uma Odisséia ideológica. In: PEDROSA, Adriano; CUY, José E. Chong; GONZALEZ, Julieta; TOLETO, Tomás. (Org.). Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Lina Bo Bardi: Habitat**. São Paulo: MASP, 2019, p. 48-57.

MOURA, Rodrigo. Djanira: a memória de seu povo. In: PEDROSA, Adriano; RJEILLE, Isabella; MOURA, Rodrigo. (Org.) Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Djanira: a memória de seu povo**. São Paulo: MASP, 2019, p. 30-43.

MUNDO DA LUA. Criação de Flávio de Souza. Direção de Roberto Vignati. Roteiro de Anna Muylaert, Beth Carmona, Flávio de Souza e Marcos Weinstock. Interpretação de Anna D'Lira, Antônio Fagundes, Dorvilles Pavarina, Gianfrancesco Guarnieri, Luciano Amaral, Mayana Blum, Mira Haar. [S.l]: Cultura/Globo, 1991 – 1992. SDTV (30 min), português. Série Infantil.

NÓVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Infância como narração e experiência: entre as crianças e os adultos. In: ZUIN, Antonio A. S.; COSTA, Belarmino C.G. da; GOMES, Luis Roberto; LASTORIA, Luiz Antonio C.N. (Orgs.). **Teoria Crítica, formação cultural e educação: homenagem à Bruno Pucci**. 1ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2018, p. 207-225.

ORLANTE, Emiliano; SALINAS, Martín. Notas sobre a significação da obra de Kafka no desenvolvimento do pensamento estético de Walter Benjamin. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; Jr, Rubens Machado; VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 209-218.

PARRAT-DAYAN; TRYPHON. Introdução. IN: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1998.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. (Org.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC – Rio, 2009.

PREZIA, Benedito. **História da Resistência Indígena: 500 anos de luta**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

QUEIROZ, Caroline Trapp. Educação e Infância nas narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. In: VII Simpósio Nacional de História Cultural. História Cultural: escritas, circulação, leituras e recepções., 2014. Universidade de São Paulo. Anais do evento: <http://gthistoriacultural.com.br/VIIsimposio/anaistc.php?menu=5>, 2014, p. 01-13.

ROSENTHAL, Lecia. Walter Benjamin on The Radio: An Introduction. In: _____ (Ed.). **Radio Benjamin**. Tradução de Jonathan Lutes, Lisa Harries Schumann e Diana Reese. London: Verso, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/290900799/Radio-Benjamin>. Acesso em: 22 ago. 2020.

RUSS, Jacqueline. **Os métodos em Filosofia**. Trad. Gentil Avelino Titton. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000200223&lng=en&nrm=iso Acesso em: 24 fev. 2017.

SAROLDI, Luiz Carlos; MOREIRA, Sonia Virgínia. **Rádio Nacional: o Brasil em sintonia**. 3.Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. & DUARTE, N. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, Autores Associados, 2012.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto de nosso ambiente: a paisagem sonora**. Trad. Marisa Trench Fonterrada. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHMIDT, Gunnar. **Romance familiar-poesia familiar**. 2015 Trad. Zé Predro Antunes. Disponível em: <http://www.unimep.br/anexo/adm/20032015102746.pdf> . Acesso em: 01 fev. 2016.

GRANDES PAPOS PARA PEQUENOS, 2020, Piracicaba. **Como nasce uma cidade? Ancestralidade e identidade**. Piracicaba: SESC, 2020.

SILVA, Franklin Leopoldo e. A representação técnica do mundo e a inexperiência do pensamento. In: NOVAES, Adauto (Org). **Mutações: a experiência do pensamento**. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010, 432p.

SILVA, Júlia Lúcia de O. Albano da. **Rádio: oralidade mediatizada. O spot e os elementos da linguagem radiofônica.** São Paulo: Annablume, 1999.

SNYDERS, G. A educação tradicional. In: _____. **Pedagogia Progressista.** Coimbra, Portugal, 1974, p. 13-48.

SOARES, Ademilson de Sousa. A autoridade do professor e a função da escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, Dec. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mai. 2017.

STAROBINSKI, Jean. É possível definir o ensaio? In: PIRES, Paulo Roberto (Org.). **Doze ensaios sobre o ensaio: antologia serrote.** São Paulo: IMS, 2018. p. 13-26.

TIEDEMANN, Rolf. Nota à edição alemã. In: BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas.** Trad. Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

TOM ZÉ – “Estudando o samba”/Arte na capa. Direção e roteiro de João Felipe Freitas. Coordenação de produção de Arthur Manhães. Direção e produção de Bibiana Osório. Interpretação e música de Tom Zé. Rio de Janeiro: Canal Brasil, 2019. 1 Vídeo (3:17 min), português; sem legenda ou com legenda. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_pdFIqkFrC0. Acesso em: 29 jul. 2020.

VIANNA, Graziela Valadares Gomes de Mello. Elementos sonoros da linguagem radiofônica: a sugestão de sentido ao ouvinte-modelo. **Galáxia (São Paulo)**, São Paulo, v. 14, n. 27, p. 227-240, June 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532014000100019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2020.

COLOMINA, Beatriz; WIGLEY, Mark. A de Angústia: a guerra de Lina Bo. In: PEDROSA, Adriano; CUY, José E. Chong; GONZALEZ, Julieta; TOLETO, Tomás. (Org.). Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. **Lina Bo Bardi: Habitat.** São Paulo: MASP, 2019, p. 58-71.

WIZISLA, Erdmut. Construindo com astúcia. Um modelo para o modo de escrever de Walter Benjamin. In: MACHADO, Carlos Eduardo Jordão; Jr, Rubens Machado; VEDDA, Miguel (org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 13-22.