

A experiência jovem no contemporâneo: Algumas considerações sobre modos existenciais de jovens em tempos fluidos e cambiantes

por Dagmar de Mello e Silva¹

Resumo

O presente artigo pretende compartilhar os sentidos gerados a partir da experiência intergeracional com uma jovem menina de quinze anos, e, que suscitaram algumas considerações, que trago, aqui, como uma tentativa de, através de uma experiência alteritária, produzir ressonâncias no campo da educação voltada para jovens.

Palavras chave: Educação, Jovens, Experiência, Contemporaneidade.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo compartir los significados generados a partir de la experiencia entre generaciones con una joven de quince años y que plantea algunas consideraciones que yo traigo aquí como un intento, a través de una experiencia alteritária que puede producir resonancias en el campo de la educación que enfrentan los jóvenes.

Palabras Clave: educación, juventud, experiencia, Contemporánea

Introdução

A percepção humana é historicamente condicionada e, conseqüentemente, a percepção do tempo em que vivemos se inclui nessa condição, portanto, é preciso entender as transformações no mundo contemporâneo a partir das percepções estéticas atuais.

A evolução tecnológica ocorrida na transição dos séculos XX para XXI alterou sensivelmente os modos de vida dos sujeitos no mundo, pulverizando qualquer possibilidade de uma estética unificada, explorando formas sedimentadas, transformando velhas propo-

sições, impondo-nos o desafio de repensar pontos de vistas até então naturalizados.

Partindo dessas considerações, penso que a concepção de aura e seu declínio, defendida por Walter Benjamin (1994), ajudam-nos a compreender as relações de sentido no contemporâneo. Em seus ensaios sobre a modernidade o filósofo alemão já nos apontava para o fato de que, “[...] se fosse possível compreender as transformações contemporâneas da faculdade perceptiva segundo a ótica do declínio da aura, as causas sociais dessas transformações se tornariam inteligíveis.” (ibid, p 170)

Da aura podemos dizer que se trata de uma dimensão estética cuja espacialidade e temporalidade se faz perceptível, justamente pelo caráter de unicidade e pela sensação de distância inalcançável que ela suscita. Algo que não podemos tocar, mas que percebemos que está lá, “observar em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho”. (ibid, p.170)

Em nossos tempos, “tornar as coisas mais próximas”, mais do que uma tendência,

tornou-se uma prática social. Necessidade intensificada pelo avanço da tecnologia e consequentes mídias que estas geraram. Já não nos contentamos apenas em contemplar o objeto, a cada dia queremos mais e mais possuí-lo mesmo que virtualmente. A “digitalização da vida real²” não só modificou radicalmente nossas percepções estéticas como criou uma nova relação de sentido com o real.

Além do mais, com a hibridização dos meios comunicacionais e a expansão do acesso às informações, percebe-se uma ampliação das reproduções no cenário contemporâneo. As novas tecnologias, ao disponibilizarem dispositivos midiáticos, não só fomentaram as reproduções do objeto, mas, também, alteraram profundamente as relações que se estabelecem em torno dos mesmos, constituindo uma cultura que vem sendo forjada, pela, agora, transmídia³.

Partindo dessa percepção histórica pretendo tratar ao longo desse artigo a forma como temos encaminhado nossas escutas e olhares para as práticas sociais de jovens estudantes. Minha intenção é contribuir com reflexões que possam nos levar a pensar a escola, enquanto espaço formal atravessado por essas práticas sociais e seu envolvimento com essa nova ordenação social.

É fato que não há interesse aqui em realizar análises

profundas sobre o impacto da tecnologia na vida dos jovens contemporâneos, mas achei necessária essa introdução para que se possa entrar no texto partindo dessa orientação perceptual que atravessa nossas vidas produzindo subjetividades, novas sensibilidades e, portanto, infinitos modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a jovem Alice, que será apresentada ao longo do texto que segue, não pode ser tomada como um exemplo representativo de um universo jovem, nem ao menos acredito que essa condição exista, e sim, como possibilidade de compreendermos algumas especificidades históricas nos modos de vida jovem em nossos dias e, quem sabe, produzir ecos na relação da escola com seus jovens estudantes?

1. Alice já não escreve mais aquela carta de amor⁴

Alice começava a enfiar-se de estar sentada no barranco junto à irmã e não ter nada que fazer: uma ou duas vezes espiava furtivamente o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro” – pensou Alice – “sem figuras nem diálogos?”

Então ela pensava consigo mesma (tão bem quanto era possível naquele dia quente que a deixava sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer um

colar de margaridas era mais forte do que ter que levantar para colher as margaridas, quando subitamente um coelho com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela. Não havia nada de especial nisso, também Alice não achou muito fora do normal ouvir o coelho dizer para si mesmo “Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!” (quando ela pensou nisso depois lhe ocorreu que deveria ter achado muito estranho, mas na hora tudo parecia natural); mas, quando o coelho tirou um relógio do bolso do colete, e olhou para ele, apressando-se a seguir, Alice pôs-se em pé e lhe passou a idéia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca. No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali. A toca do coelho dava diretamente em um túnel, e aprofundava-se repentinamente. Tão repentinamente que Alice não teve um momento sequer para pensar antes de já se encontrar caindo no que parecia ser bastante fundo... (CARROL, 1977, p.41)

Penso que, se Alice abandona seu livro sem “diálogos e figuras” e se deixa

encantar pela passagem de um coelho atrasado, correndo campo afora, chegando justamente a tempo de vê-lo enfiar-se numa grande toca sob a cerca, é porque sai em busca de uma forma de alteridade que deveria, mas, provavelmente, não estava presente no enunciado de seu livro, o que justificaria seu tédio na relação com a leitura. Assim, a ausência de sentidos experimentada por Alice a leva à incursão por um percurso que “deveria ter achado muito estranho”, mas que, ao contrário, “parece-lhe natural”. Talvez, por este percurso lhe proporcionar mais sentidos e, a possibilidade de encontrar algumas das respostas que a fígem grande parte de “meninos e meninas que vivem a pressa de saber quem são”⁵.

Sabemos que a juventude, nos dias atuais, está cada vez menos relacionada a uma etapa biológica da vida, a adolescência, circunstância “natural do desenvolvimento humano”, implicada com mudanças corporais que justificavam crises sociais e afetivas em que se incluem as dificuldades de compreender o mundo e entender seus próprios sentimentos em relação a este. Se, antes, estas crises tinham um “diagnóstico preciso”, atualmente elas rompem com essa segmentaridade social que as identificava como próprias de um determinado grupo, determinada faixa etária, determinado tempo da vida e

“coisa e tal”, uma fase da vida marcada pela transição entre a infância e a fase adulta. Hoje, essas demarcações estão cada vez mais difíceis de serem definidas, provocando muita confusão naqueles que experimentam esta “localização”, já que se vêem diante do impasse entre atender às demandas sociais e os desejos de uma temporalidade que anseia por “já ser”, mas que vive uma moratória que os atravanca em um “por vir.”

O Gato apenas sorriu ao avistar Alice. A menina achou que ele parecia afável. Mas como tinha garras muito compridas /.../ sentiu que devia tratá-lo com respeito.

- Gatinho de Chenshire – começou a dizer timidamente, sem ter certeza se ele gostaria de ser tratado assim: mas ele apenas abriu um pouco mais o sorriso. “Ótimo, parece que gostou”, pensou ela, e prosseguiu: - Podia me dizer, por favor, qual é o caminho pra sair daqui? - Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o gato... (CARROL, 1977 p. 82).

Parece-me, então, que o gato de Chenshire quer mostrar a Alice que ela não entra por acaso na toca atrás do coelho “sem pensar sequer como sairia dali outra vez”. Quando o faz, a menina opta por embrenhar-se numa relação com a vida que pressupõe múltiplos sentidos. Sentidos que convo-

cam olhares outros para pensarmos a constituição dos sujeitos. Sentidos que, se a princípio parecem se encontrar nas “profundezas do poço”, podem estar expostos na superfície das coisas.

Ao contrário do que comumente poderíamos observar, na descida de Alice às profundidades do poço (um sentido único de descida), evidenciamos movimentos laterais de expansão, experimentando superfícies nas quais as identidades pessoais dão lugar às multiplicidades, aos devires, às estéticas existenciais, promovendo uma outra temporalidade que não estabeleça tempo “para sabermos quem somos”.

Ou o poço era muito profundo ou ela caía muito devagar, pois a menina tinha tempo para olhar ao seu redor e para desejar saber o que iria acontecer a seguir. Primeiro ela tentou olhar para baixo e compreender para onde estava indo, mas estava escuro demais para ver alguma coisa; então, ela olhou para os lados do poço e percebeu que ele era cheio de prateleiras: aqui e ali ela viu mapas e quadros pendurados em cabides. Alice apanhou um pote de uma das prateleiras ao passar: estava etiquetado: “GELÉIA DE LARANJA”, mas para seu grande desapontamento estava vazio: ela não jogou o pote fora por medo de machucar alguém que estivesse embaixo e por

isso precisou fazer algumas manobras para recolocá-lo em uma das prateleiras. (CARROL, 1997, p.42)

Em minha conversa com Alice⁶, aprendi a entender a linguagem naquilo que ela expressa em sua superfície, que se deixa soltar das amarras, deixando-se percorrer para além dos limites que aparentam sentidos únicos nos enunciados, permitindo à palavra expor seus paradoxos, sem se ater à profundidade, mas naquilo que transborda à tona, derramando signos para além das sintaxes, signos que respinguem novos e infinitos sentidos. Como no diálogo entre as personagens Alice, a Lebre, o Chapeleiro Louco e o Leirão, quando este último narra a história de três meninas que viviam no fundo do poço de melado e Alice observa para si que um comentário, mesmo sob uma sintaxe perfeita, poderia não fazer sentido para ela. O que nos leva a refletir sobre as relações entre o que uma coisa é e como ela é chamada. Desta forma, a diversidade dos códigos lingüísticos coloca em questão a semântica da palavra naquilo que ela pretende significar.

*- Não pode ser... Não se pode extrair melado de um poço – observou Alice com gentileza...
- Você pode extrair água de um poço de água, não pode? Disse o Chapeleiro...*

- Elas aprendiam a extrair – prosseguiu o Leirão, bocejando [...] – e extraíam toda espécie de coisas... Tudo que começava com M.

- Por que com M? – perguntou Alice.

- E porque não? – disse a Lebre de Março.

[...] - ... tudo que começa com M, coisas como os maus – olhados, a meia-lua, a memória, a magnitude... sabe? Como quando se diz “um evento de tal magnitude”... já imaginaram uma coisa como a extração da magnitude? (CARROL, 1997, p. 85)

Entendo, assim, que não há mais como conceber linguagem como mero veículo de comunicação, mas como expressão da nossa existência. A linguagem, principalmente verbal, caminha de boca em boca, acumula experiências, nos constituindo e sendo constituída de forma polifônica e dialógica, mas as instituições formais insistem em demarcar tempos e cronologias que nos inserem em compromissos cronometrados. A contrapelo dessas proposições de tempos marcados entendo como o Chapeleiro Maluco que o tempo não pode ser marcado como gado:

- Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu conheço – disse o Chapeleiro – não falaria em gastá-lo como se ele fosse uma coisa. Ele é alguém.

- Não sei o que você quer dizer – respondeu Alice.

- Claro que não sabe! – disse o Chapeleiro, inclinando a cabeça para trás com desdém. – Diria mesmo que você jamais falou com o Tempo!

- Talvez não – replicou Alice cautelosamente – mas sei que tenho que marcar o tempo quando estudo música.

- Ah! Olhe aí o motivo – disse o Chapeleiro. – O Tempo não suporta ser marcado como se fosse gado. Mas, se você vivesse com ele em boas pazes, ele faria qualquer coisa que você quisesse com o relógio. Por exemplo: vamos dizer que fossem nove horas da manhã, que é hora de estudar. Você teria apenas que insinuar alguma coisa no ouvido do Tempo, e o ponteiro correria num piscar de olhos: uma hora e meia, hora de almoço. (CARROL, 1977, p.88)

Ao fazer-se e refazer-se em múltiplos sentidos e significados, a linguagem carrega consigo a expressão de múltiplas estéticas que podem nos permitir “olhar com outros olhos”, ou melhor, “olhar o mundo também pelos olhos do outro”, ou talvez, pelo tempo de cada um. Se, deixarmos a linguagem nos contar um pouco dessa história, talvez, nós possamos perceber o mundo sob outras óticas, óticas que revelem que as coisas nem sempre são como acreditamos ser.

- Aceita um pouco de vinho? – perguntou a Lebre de Março em tom amável.

Alice olhou em volta da mesa: não havia nada lá exceto chá.

- Não vejo vinho nenhum – ela observou.

- E não há nenhum mesmo – disse a Lebre de Março.

- Também não foi educado de sua parte sentar-se sem ser convidada – replicou a Lebre de Março.

- Não sabia que a mesa era sua – disse Alice – Está posta para muito mais que três pessoas.

- Você precisa cortar o cabelo – disse o Chapeleiro. /.../

- E você precisa aprender a não fazer comentários pessoais – disse Alice /.../

- O Chapeleiro esbugalhou os olhos ao ouvir isso, mas tudo que disse foi: - Por que um corvo se parece com uma escrivaninha?

- "Ótimo temos divertimento pela frente!" – pensou Alice.

/.../ - Creio que posso acertar essa /.../.

- Quer dizer que você pensa que pode encontrar a resposta para isso? – perguntou a Lebre...

- /.../

- Então deve dizer o que pensa – continuou a Lebre...

- Eu digo o que penso – apresentou-se Alice a dizer. – Ou pelo menos... Pelo menos penso o que digo... é a mesma coisa, não é?

- Não é a mesma coisa nem um pouco! – protestou o Chapeleiro. – Seria o mesmo que dizer que "Vejo o que como", é o

mesmo que "Como o que vejo". /.../ (CARROL, 1977, p. 85-86)

Acreditando, como Bartolomeu Campos de Queirós (1997), que "as palavras sabem muito mais longe", interessa-me a palavra que, baseada em Calvino e suas seis propostas para o "novo" milênio, "dá consistência ao verbo (ação), na leveza, na rapidez, na exatidão e na multiplicidade de uma estética que não se reduz à forma, mas, procura comunicar pelos sentidos".

/.../ - Era o que eu pensava – disse o Gato, e esvaneceu-se outra vez.

Alice esperou mais um pouco na expectativa de vê-lo ainda, mas ele não apareceu... Enquanto murmurava, levantou a vista e lá estava o gato outra vez, sentado num galho de árvore. /.../

/.../ Gostaria que você não aparecesse ou sumisse tão de repente. Deixa qualquer um tonto.

- Está bem – concordou o Gato. – E dessa vez desapareceu bem devagarinho, começando com a ponta da cauda e terminando com o sorriso, que ainda ficou suspenso no ar /.../ (CARROL, 1977, p.84)

I.2 O que Alice nos conta de si para pensarmos sobre o outro jovem



- Todo mundo tem mania de dizer que nós somos muito rebeldes. Eu não acho. Os adultos é que pensam duas vezes antes de agir e os jovens já falam logo.



- É porque, às vezes, você não tem tanto controle da sua vida. Às vezes, dá vontade de largar tudo e tem vez que acordo e não tô a fim de ir pra escola. Tem hora que dá vontade de passar o tempo em casa ou ficar andando por aí, só que eu tenho que estudar.



- Isso é um cubo mágico, uma espécie de quebra-cabeça. É que, às vezes, fica difícil resolver as coisas.



- Então, você não gosta da escola? (pesq)

- Ah! Não gosto muito não. Sei lá! Algumas vezes acho um saco...

- Equação do segundo grau, por exemplo, eu não consigo entender pra que serve a equação pra minha vida, eu acho que não serve pra nada. Só pra passar no vestibular. Se a gente entendesse a aula ia ficar mais dinâmica e as pessoas iam gostar mais.



- Isto aqui é uma câmera. É uma câmera digital, eu faço cinema digital... A gente está começando a pegar a parte prática agora. Estou gostando, mas, não é muito o que eu quero, ficar na parte técnica, eu gosto de estar no meio das luzes. Eu gosto de estar nisso, não num teatro falado.



...Este é o seu Madruga na camiseta... Você sabe quem foi Che Guevara? (pesq.)

- Foi um revolucionário

- E aí, você acha que atualmente os novos ídolos perderam esse perfil revolucionário?

- Não, não têm... É, por que... Sei lá, antes... Antigamente, era mais valorizado isso, as revoluções e tal. Hoje, no mundo de tanta tecnologia, passa despercebido, assim... quem foi que fez... quem faz...

- Então as mudanças passam despercebidas?

- Pode ser, porque já está... A gente está tão acostumado. A cada dia aparece uma coisa nova, que não tem mais aquele... Oh!!!

- Agora é assim... Ah! Fez? Que legal! Tá na moda! Tá na moda!

3. Sobre educação: algumas considerações a partir de meu percurso...

O grande Khan sonhou com uma cidade – descreveu-a para Marco Polo...

- Ponha-se em viagem, explore todas as costas e procure essa cidade – diz Khan para Marco. – Depois volte para me dizer se meu sonho corresponde à realidade.

- Perdão, meu senhor: sem dúvida cedo ou tarde embarcarei nesse molhe – diz Marco -, mas não voltarei para referi-lo. A cidade existe e possui um segredo muito simples: só conhece partidas e não retornos.

Italo Calvino

Termino esse artigo, endereçado ao campo da educação de jovens estudantes de escolas públicas. Como Marco Pólo, não tenho retornos palpáveis – identificados com questões educativas formais que pudessem servir de pista à transformação de práticas escolares inconcebíveis que constituem a realidade da escolarização de grande parte dos jovens brasileiros que demonstram desilusão com a escola. No entanto, não me afigo com isso porque não foi minha intenção apresentar essas pistas. O que pretendi, ao expor minhas reflexões, foi ressaltar a importância de relações alteritárias que confirmam potência aos jovens do contemporâneo, para resistirem e criarem ou-

tros modos de existência no mundo.

Muito se tem dito sobre uma “suposta crise de linguagem na escola”, mas muito pouco tem “acontecido” para que conversas “outras” se constituam experiências onde todos possamos falar entre línguas, isentos de palavras de ordem que sempre caem na redundância de dizer por alguém.

Assim, minha pretensão foi mostrar que, por baixo da transmissão, das ordens e das informações instituídas, existe o silêncio, a gagueira, o grito, algo que escorre sob as redundâncias e as informações, que escorraça a linguagem formal, e que apesar disso pode ser ouvido. (DELEUZE, 1992, p.52).

A meu ver, a escuta do “dizer-se” desses jovens estudantes que povoam nossas escolas, pode contribuir para que a escola deixe de encará-los como jovens “infames” no sentido dicionarizado do termo, mostrando que a saída para os conflitos intergeracionais que ocorrem no âmbito das escolas que, atendem a estes alunos, poderia ser buscada na “capacidade de ver e reparar no outro aquilo que lhe tem sido destituído em suas histórias e tempos⁷”.

Entendendo que a educação (no sentido mais estrito de escolarização) é muito mais do que uma palavra aprisionada no tempo e no espaço, desponho-me a pensar etimologicamente o nascimento do ter-

mo, numa tentativa de buscar compreensão para os modos pelos quais os saberes e práticas escolares foram se institucionalizando na modernidade. Não se trata, aqui, de analisar como essas práticas se constituíram e se transformaram, mas de pensá-las como aspectos de uma educação que pode ser renomeada.

Neste sentido, acredito que podemos encontrar no nascimento da palavra educação alguns pontos de interseção entre passado e presente que nos conduzam a outros futuros possíveis. Rachar a palavra, para produzir outros enunciados que não aqueles que atendem às significações objetivas dominantes e deterministas introjetadas em práticas que, constituindo-se do novo que é sempre igual, não promovem renascimentos.

O termo educare, de origem latina, designa a palavra educação e é composto de e ou ex, que significa de dentro para fora, e ducere, que significa tirar, levar. Fundamentada nessa perspectiva etimológica, a educação é entendida como um processo de tirar de dentro de uma pessoa algo que já está dentro dela, ou levar para fora da pessoa aquilo que está presente nela mesma.

Sabe-se, também, que esta concepção racionalista/inatista de desenvolvimento da pessoa tem seus pressupostos na antiga Grécia, mais especificamente com Sócrates. O método socrático, denominado de

maiêutica, considerava o mestre uma espécie de obstetra cuja função seria trazer para fora do humano o humano, permitindo que o conhecimento viesse à luz. O educador seria, então, aquele que tiraria de dentro das pessoas o que existe de humano dentro delas. Nessa circunstância, estamos diante de um homem pré-determinado, uma essência humana pré-concebida que trazemos dentro de nós, cuja tarefa do professor seria ajudá-la a ser parida.

Assim, a maiêutica socrática reafirma a busca de modelos “universais” que representariam os elementos que caracterizam um modo ideal de existência humana no mundo onde a vida é tomada por uma dimensão ordenadora em que as diferenças precisam ser neutralizadas ou excluídas, posto que ameaçam a soberania dessa universalidade arbitrada por uma razão que supõe uma noção de “sujeito” como elemento de uma espécie cuja existência em comum é mediada também por um arbitrário social baseado nesses pressupostos.

A concepção socrática e a tradição filosófica no ocidente instituíram a ideia de universalidade na noção de lei que deu origem às formas político-sociais que se foram instituindo ao longo da história ocidental, dando sentido para práticas humanas que parecem nos inserir numa espécie de jogo da verdade, o que requer dos

sujeitos um esforço redobrado para afirmarem-se como artífices de sua própria vida.

Isso talvez explique porque grande parte das práticas educativas se estabelece por mecanismos que atuam na redução das distorções de tudo e todos que fujam aos padrões de uma humanidade previamente esperada.

Desta forma, a ação pedagógica veio se constituindo por um “fazer o real” a partir de meios e fins que darão origem a um produto final, como obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica para se chegar a um produto real pré-determinado por uma norma pré estabelecida. Uma prática técnica na qual o resultado deveria produzir o que foi previsto antes de começar (LARROSA, 1998, p. 80-81).

Essa visão me leva a buscar, em Benjamin, ajuda para me contrapor a esse pensamento calculador entendendo o pensamento como atividade descontínua, na exterioridade dispersiva da linguagem, como prosa que dispensa a coerência dedutiva da ciência, a lógica dos sistemas. Para Benjamin, pensamento não é uma faculdade mental que torna o homem um sujeito do conhecimento e o mundo, objeto a ser conhecido. Contrariamente a esta relação sujeito/objeto, Benjamin procurou, através de imagens alegóricas e de suas teorias sobre linguagem, apontar para a insuficiência de uma visão de mundo do esclareci-

mento insistindo na força da experiência, experiência esta que se dá como um acontecimento que nos toca libertando as palavras das vicissitudes da significação e dos juízos cognitivos.

Travamos nossa luta contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já viveu tudo: juventude, ideais, 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. Mas vamos tentar agora levantar essa máscara? O que esse adulto experimentou? O que ele nos quer provar? Antes de tudo, um fato: também ele foi jovem um dia, também ele quis outrora o que agora queremos também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhes ensinou que eles tinham razão. E então ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim são os bem-intencionados, os esclarecidos. Mas, conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer

os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. (BENJAMIN, 2002, p.21-22)

A educação é uma atividade humana, e como tal não pode ter um caráter controlável, pois o humano envolve uma complexidade de aspectos que escapam ao controle. Daí a pertinência de rachar o termo, explodindo-o em uma infinidade de léxicos para que ele perca um sentido único. Fazer como a criança de Benjamin (1985) e, por que não dizer, mesmo que de um modo diferente, também os jovens para quem as palavras não seriam signos fixados pelas convenções, mas sons que, ao serem explorados, a levaria a entrar na palavra como se entra em labirintos pelos quais podemos penetrar por caminhos que conduzem a uma experiência surpreendente com a linguagem⁸. Caminhos que, quanto mais vamos penetrando, nos perdemos dos aspectos meramente conceituais, rompendo com o arbitrário do signo e que podem nos dar pistas para provocarmos mudanças de sentido para educação. Seja para a palavra, seja para as práticas que dela se desdobram.

Porém a história nos mostra que a escola moderna, ao longo de seu percurso, vem se constituindo de práticas que foram substituindo o “espírito criador” pelo “espírito profissional”, distanciando-se cada

vez mais da criação imediata que a vida supõe. Esta é uma questão que está posta na boca dos estudantes que não vêem relação entre o que aprendem na escola e aquilo que a vida lhes requisita e, como professora, considero imprescindível esta conversação, pois estamos diante de uma encruzilhada política entre o continuísmo da reprodução de modelos que atuam no sentido de emperrar os processos de criação, reforçando os sistemas de produção da subjetividade dominante e a preocupação em promover uma “educação menor”.

É essa “educação menor” que nos importa pensar e construir hoje. Para além da educação maior contida nas ações governamentais de todas as esferas, contida nas políticas e planos de educação, assim como nos chamados projetos pedagógicos, que está sempre marcada por uma heteronomia é por práticas de assujeitamento, importa-nos essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes. Se as instituições escolares modernas forma construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daquelas que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibi-

lidade de resistência e criação. (GALLO, 2006, p. 78)

Mas o que ligaria a educação à invenção, a poiésis? Muricy (1999, p. 21) nos ajuda a pensar ao citar um artigo de Benjamin, por volta dos anos 30, em que este comenta uma exposição de pinturas chinesas na Biblioteca Nacional de Paris. Neste artigo, o filósofo alemão chama atenção para um caráter peculiar dessas pinturas. Eram obras de pintores-filósofos, homens letrados, reconhecidos na sociedade chinesa da época (séculos: XVI XVII e XVIII) como pintores, calígrafos ou poetas. Para Benjamin, essas pinturas não eram meras ilustrações de uma filosofia ou representações exteriores de um pensamento que se constituiria na mente do filósofo. Ao contrário, o pintor-filósofo constituiria o seu pensamento na estrutura formal do quadro. Nessas pinturas, o pensamento se apresenta imediatamente na imagem. Esta não é um meio para ele: a imagem é pensamento, o pensamento é imagem.

Nossos modelos educacionais parecem não privilegiar a educação como prática de pensamento, tal qual Benjamin nos propõe. E nisso os jovens contemporâneos podem nos ensinar, pois a forma como se relacionam com a imagem se aproxima muito mais de um conhecimento imediato que a sociedade contemporânea nos requisita. Um conhecimento que exige

uma nova compreensão das imagens e dos signos que nela são expressos. Esses “jovens de agora” parecem muito mais aptos que nós, “adultos experientes”, a compreenderem essas imagens ensinando-nos não só a criar novas imagens, mas a compô-las entre si de modo a gerar novos movimentos fazendo renascer linguagens, atualizando-as com o tempo em suas múltiplas dimensões de duração, criando novos compassos para o ritmo acelerado de um tempo Cronos que ao atender as demandas das batidas do capital nos cristaliza num presente infinito devorando a experiência que se dá num tempo Kairós, tempo em que algo especial pode nos acontecer fazendo surgir uma nova relação com o tempo, um tempo Aion que é prenhe de efeitos que povoam os espaços sem preenchê-los e por isso é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante; estica-se em linha reta, incomensurável, nos dois sentidos. Sendo sempre devir. (DELEUZE, 1998)

Os jovens com os quais tenho me deparado parecem habitar uma linguagem muito mais próxima de nossa própria condição humana. Uma humanidade povoada de contradições, apontando nossas fragilidades e nossas potências. Ao “dizerem-se”, esses jovens parecem narrar a história dos homens e mulheres, história que não se encerra em um único contexto, mas se multiplica

NOTAS:

em uma infinidade de textos que nos fazem ler um mundo que não está posto, conduzindo-nos a uma experiência que pode a nós adultos aproximar-nos mais desses jovens na medida em que vão deixando de ser “tão outros” para fazer parte de “nós-outros”.

Pensar sobre o significado das diversas dimensões do ato educativo em tempos de contornos imprecisos pode ser uma tarefa para nossos olhos e ouvidos, órgãos dos sentidos que não se atenham apenas à sua organicidade, mas que estejam atentos às subjetividades que circulam em nossa exterioridade promovendo uma ruptura do humano “em nós”, movimento que contribua para que a escola se pense a si própria para que seus estudantes possam romper “com a chatice da sequencialidade e da linearidade do saber escolar, cobrindo-se ao bel-prazer com a neve do papel em branco, como queria W. Benjamin, ... e que lhes seja conferido, por direito e merecimento, o dom de atear de avivar o fogo, a chama”. (OSWALD, 2006)

- Mas não tem nada que vocês gostem na escola? E você, Wagner, de que matéria você gosta? - Sei lá?

- Pensa...

- Sei pensar não... Tenho preguiça...

- Como assim, você não pensa?

- Pô, qual é... Eu penso, mas penso outras coisas.

- O que, por exemplo?

- Deixa quieto... N

1 Professora Adjunta da disciplina de Psicologia da Educação da Universidade Federal Fluminense – IEAR.

2 “É a verdade... a digitalização da vida real. Você não vai só a uma festa. Vai a uma festa com uma câmera digital. E seus amigos revivem a festa on line.” Essa afirmação é de Sean Parker, criador do personagem Napster, interpretado por Justin Timberlake, e aparece em um dos diálogos do filme “A Rede Social” (The Social Network, 2010).

3 Transmídia é a arte e a técnica de transmitir mensagens, temas ou histórias através de diferentes plataformas de mídia.

4 O subtítulo se refere a uma canção de Lenine - Alice não me escreva aquela carta de amor - muito tocada no final da década de 1980 tentando relacioná-la com o tempo atual e a escrita digital.

5 Refiro-me à chamada de divulgação do documentário sobre juventude de João Jardim, “Pro dia nascer feliz”.

6 Alice é a personagem do livro “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll, mas também, o pseudônimo de umas das jovens que concedeu entrevista para a minha tese de doutorado e quem me inspirou a escrita que aqui apresento.

7 Trata-se de uma alusão a epígrafe cunhada por Saramago na abertura do seu livro Ensaio sobre a Cegueira e que tento relacionar a determinadas formas de se conceber a educação que terminaram por produzir fracasso escolar. “Não se trata só de reparar no significado das coisas, mas também de proceder à reparação do que foi perdido, ou mutilado.”

8 Maria Rita Kehl em Conferência na Casa Maison de France, no Rio de Janeiro (Muito Além do Espetáculo, 2003) nos fala que os jogos de linguagem estabelecem as relações de senso-comum que por sua vez estabelecem a relação entre linguagem e realidade através das práticas onde a linguagem se renova pelos excluídos que querem se incluir, a linguagem então se renova pela tentativa de inclusão. O que me leva a crer que os jovens com suas gírias e linguajar próprio de sua geração renovam a linguagem, rompendo com signos fixados pelas convenções instituindo “outras” formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

CARROLL, Lewis. As aventuras de Alice no país das maravilhas, Através do espelho, o que Alice encontrou lá e outros textos. Rio de Janeiro: Fontana / Summus, 1977

DELEUZE, Gilles. Conversações, 1972 – 1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. Lógica do Sentido. São Paulo, Editora Perspectiva S. A. 1998.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. Advir, nº 20, dezembro de 2006, p. 71-9.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. I Seminário Internacional de Educação de Campinas, tradução: GERALDI, João Wanderley. Leituras SME, Rede Municipal de Educação de Campinas/ FUMEC. SP. Julho de 2001.

_____. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In:

LARROSA, Jorge & LARA, Núria Pérez de (Orgs.). Imagens do Outro. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1998

MURICY, Kátia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1998.

OSWALD, M^a Luiza. Desata-me. Jornal “A Página”, ano 15, nº 162, Dezembro 2006, p. 19. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5037>. Acesso em 12/01/2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Correspondência. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.