

INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA DE GOIÁS
BACHARELADO EM FILOSOFIA

MICHEL LOPES DA SILVA

**A MAGIA DE UM MUNDO DE SINGULARES AFINIDADES SECRETAS:
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN**

Goiânia
2024

MICHEL LOPES DA SILVA

**A MAGIA DE UM MUNDO DE SINGULARES AFINIDADES SECRETAS:
INFÂNCIA E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Filosofia.

Orientadora: Ma. Mariana Andrade Santos

Goiânia
2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dedico o presente trabalho a três pessoas que de modo muito especial se fizeram presentes, direta ou indiretamente, no decorrer desta pesquisa. Em primeiro lugar, a meu irmão João Vitor que, com seu modo de ser criança, permitia-me ver a concretude dos conceitos filosóficos estudados aqui. Depois, a minha irmã Natália, a qual divide comigo tantas memórias de infância guardadas no coração um do outro e, por fim, mas de modo algum menos importante, à minha orientadora professora Mariana Andrade, que de maneira tão próxima dividiu comigo a séria brincadeira da escrita.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Altíssimo e Glorioso Deus, Sumo Bem, que me concedeu o dom da vida e está comigo em todas as labutas diárias, nunca deixando-me esmorecer diante das dificuldades e inspirando-me sempre o bom caminho. À Virgem Maria, a Mãe Auxiliadora, por sua materna intercessão e ao Anjo da Guarda, pelo zelo e cuidado. Agradeço à minha família, nas pessoas de meus pais, Joaquim Rodrigues da Silva e Vera Lúcia Lopes da Silva, por todo o incentivo e apoio, e também aos meus irmãos, Natália Lopes da Silva e João Vitor Lopes da Silva, por dividirem comigo tão bons momentos e tanto me ensinarem sobre o “ser-irmão”. Não podia deixar de mencionar minha avó, Maria Eloisa Vieira, por sempre se fazer tão presente em minha vida e vocação.

Depois, agradeço de maneira muito especial à Província do Santíssimo Nome de Jesus do Brasil e à Ordem dos Frades Menores, por dizerem sim aos meus anseios vocacionais e me permitirem fazer parte dessa família religiosa presente no coração do Brasil, sempre me apoiando e acreditando em minha vocação. Agradeço também, na pessoa de Frei Donizete Pereira de Castro, OFM, guardião e mestre de minha fraternidade, aos meus quatorze irmãos que dividem comigo a vida cotidiana no convento, além de outros confrades que se fizeram tão presentes no decorrer desse curso, dando-me forças e coragem. Obrigado pela alegria da fraternidade!

Por fim, à minha orientadora Mariana Andrade Santos que, desde o primeiro semestre do curso, fez-se de suma importância na minha formação acadêmica, apresentou-me Walter Benjamin, filósofo pelo qual me senti tão profundamente atravessado e, de modo especial nesse último ano, dedicou a mim tanta disponibilidade e incentivo na pesquisa. Minha gratidão também aos demais professores que contribuíram em minha formação acadêmica, sobretudo aos meus leitores: os professores João Lourenço Borges Neto e Marcelo Gabriel de Freitas Veloso, que com muito zelo aceitaram a missão.

“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:

Elas desejam ser olhadas de azul

- Que nem uma criança que você olha de ave.”

– Manoel de Barros

*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que
a cidade. A gente só descobre isso depois de grande.”*

– Manoel de Barros

RESUMO

Longo tem sido o caminho percorrido de investigação a respeito da infância, no qual demorou-se muito tempo até que se compreendesse que as crianças não são adultos em versões reduzidas. Atrelado a esse tema, podemos dizer que a preocupação com a educação seja tão antiga quanto a própria humanidade. Nesse sentido, não foram poucos os pensadores que se debruçaram sobre questões suscitadas por ela. À vista disso, almejamos nos aproximar da reflexão filosófica contemporânea sobre a educação a partir de Walter Benjamin, filósofo alemão, que, apesar de não ter tido como foco principal o estudo dessa temática, demonstra a sua atenção para com ela através de belos e profundos escritos a respeito da infância. Assim, esse trabalho tem como objetivo investigar a reflexão filosófica levantada por Benjamin sobre o imaginário infantil atrelada ao pensamento sobre a educação e práticas educativas. O caminho percorrido é guiado principalmente pelos ensaios presentes na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, além outros textos do filósofo que nos ajudam a evidenciar alguns aspectos relevantes para nossa investigação. Os comentadores e pesquisadores mais recentes da filosofia de Benjamin também enriquecem a discussão aqui pensada. Para tal, o primeiro capítulo percorre um itinerário pelo mágico mundo do imaginário infantil. O segundo se concentra em práticas pedagógicas que levem em consideração as particularidades da criança e, por fim, o terceiro capítulo busca voltar o olhar ao adulto e a vida que leva, muitas vezes enrijecida e esquecida de sua infância.

Palavras-chave: Infância; Imaginário; Educação; Brinquedo; Brincadeira.

ABSTRACT

Childhood studies have come a long way, and it took a long time before they understood that children are not versions of adults. Linked to this theme, we can say that the concern with education is as old as humanity itself. In this sense, not a few thinkers have focused on the issues raised by it. We aim to approach contemporary philosophical reflection on education from the perspective of Walter Benjamin, a German philosopher, who, although his main focus was not the study of this subject, demonstrated his attention to it through his beautiful and profound writings on childhood. Therefore, this work investigates Benjamin's philosophical reflection on children's imagination in relation to his thoughts on education and educational practices. The path taken is mainly guided by the essays in *Reflections on the Child, the Toy, and Education*, as well as other texts by the philosopher that help us to highlight some aspects that are relevant to our investigation. More recent commentators and researchers on Benjamin's philosophy also enrich the discussion. To this end, the first chapter takes us on a journey through the magical world of children's imagination. The second focuses on pedagogical practices that take into account the particularities of the child, and, finally, the third chapter looks at adults and the life they lead, often stiff and forgetful of their childhood.

Keywords: Childhood; Imaginary; Education; Toy; Play.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: ou sobre métodos e desvios	9
1 O MÁGICO MUNDO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL	14
1.1 A VIAGEM NO MUNDO DAS CORES.....	16
1.2 CUIDADO! HÁ UM FANTASMA ATRÁS DA CORTINA	21
1.3 A MAGIA DO DESVIO	28
2 A EDUCAÇÃO COMO UMA RUA DE MÃO DUPLA	33
2.1 A MAGIA INTERESTELAR DOS CONTOS DE FADAS	36
2.2 O SEGREDO ENTERRADO NO BRINCAR.....	43
2.3 ABRAM-SE AS CORTINAS: ERA UMA VEZ... O TEATRO!	50
3 A RODA DA VIDA: ABRINDO FRESTAS PARA NOVOS HORIZONTES	58
3.1 MARIONETES OU ATORES PENSANTES?.....	61
3.2 QUEM NÃO BRINCA DEFINE O BRINQUEDO?	66
3.3 E SÁRUE BRUNCEAURE DA SAR EDILTO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ou sobre truques mágicos e estrelas	79
REFERÊNCIAS	84

INTRODUÇÃO

ou sobre métodos e desvios

A Filosofia, como também tantas áreas do saber, passou por transformações no decorrer das épocas da história, sendo influenciada pelo contexto histórico em que estava inserida. Transformações essas refletidas em mudanças não somente no modo de pensar, mas no conteúdo a ser analisado, estudado, discutido. Buscas por entender um fundamento, a *arkhé* de todas as coisas, o Sumo Bem, a razão no seu modo mais puro de ser, a subjetividade ou tantos outros conceitos fazem parte dessa caminhada filosófica. Não diferente, também esteve presente nestas reflexões a preocupação pelo assunto da educação e, conseqüentemente, a infância, a fase da vida humana que mais necessita de uma atenção voltada às práticas educativas. Desse modo, desde os pensadores mais clássicos, como Platão e Aristóteles, os modernos, como Immanuel Kant e René Descartes, ou, ainda, os contemporâneos, como, por exemplo, Theodor Adorno e Hannah Arendt, esteve presente na filosofia a discussão sobre como proporcionar uma boa educação às crianças, mesmo que esse não fosse o principal objeto de estudo sobre o qual esses autores dedicaram suas vidas.

Dentre esses pensadores, deparamo-nos com Walter Benjamin, escritor alemão que nasceu em 1892, em Berlim. Benjamin escreve em forma de ensaios, para publicações em revistas, jornais, programas de rádio e também para o Instituto de Pesquisa Social, que futuramente viria se tornar a Escola de Frankfurt, do qual ele era colaborador. Com uma escrita muito poética, mas também profundamente filosófica e reflexiva, o pensamento benjaminiano tem muito a contribuir com nossa discussão aqui pensada, em que pretendemos investigar a reflexão filosófica sobre a infância e o olhar infantil para o mundo, atrelados ao pensamento sobre a educação e as práticas educativas.

Nesse sentido, normalmente, como é proposto pelos métodos tradicionais, as introduções não costumam delongar grandes linhas na explanação sobre o filósofo estudado. Depois de uma brevíssima apresentação, já partem para o que “interessa”. Entretanto, segundo Walter Benjamin, “método é caminho indireto, é desvio” (Benjamin, 1984, p. 50), e é seguindo essa proposta filosófica que gostaríamos de nos arriscar no início desse trabalho. Portanto, antes de qualquer coisa, diferente de outras introduções, gostaríamos de voltar o olhar para o contexto histórico em que Walter

Benjamin estava inserido, na intenção de nos aproximarmos da pessoa de Benjamin, tendo em vista que alguns detalhes de sua vida e personalidade as vezes passam despercebidos e estes, de algum modo ou outro, nos parecem importantes falar para lê-lo com uma maior profundidade. E para aqueles leitores que se veem apegados àquela metodologia tradicional, o que também não é ruim, não se preocupem: no início de cada um de nossos capítulos, no decorrer dessa pesquisa, é possível encontrar uma introdução que nos faça imergir no assunto e na discussão proposta por cada um deles.

Jeanne Marie Gagnebin (2018) vai definir a vida e a obra de Benjamin como um “fracasso exemplar”. Isso porque, segundo ela, o filósofo nunca obteve êxitos, nem em seus amores, nem em sua carreira profissional. Contudo, essa expressão ganha sentido em sua fala: “fracasso exemplar porque ele testemunha [...] não somente a dificuldade de um intelectual – sobretudo judeu – para sobreviver ao fascismo, como também as insuficiências [...] do movimento político que teria de resistir o mais eficazmente ao fascismo” (Gagnebin, 2018, p. 16). Aqui, vale a pena explicitarmos que Benjamin viveu no período da história da humanidade marcado pelas duas guerras mundiais e todas as consequências delas legadas. Arendt usa a expressão “homens em tempos sombrios” (Arendt, 2008) para descrever os pensadores que viveram nessa época, e Benjamin é um dos quais ela fala. Portanto, esses fracassos não tratam de uma “falta de sorte”, mas “significam e denunciam os entraves para uma possível felicidade, num mundo onde o primado da produção capitalista conduz à destruição do ser vivo” (Gagnebin, 2018, p. 75).

Diante disso, Garber (1992) lembrando o cinquentenário da morte de Benjamin, nos relata dois grandes gestos feitos por ele. O primeiro diz respeito ao fato de que, mesmo diante de uma caminhada exaustiva rumo aos montes Pirineus, durante a sua fuga e diante do esgotamento físico, abre mão de tomar a água refrescante que levavam, deixando-a aos companheiros, para mais adiante beber a água parada que encontrasse pelas poças. E o outro gesto “é a imagem da sua própria morte, que foi compreendida pelos seus companheiros, os quais imediatamente puderam atravessar a fronteira, como um sacrifício” (Garber, 1992, p. 18). Assim, Benjamin deixa de beber a água potável para que sobrasse aos outros, de modo especial para as mulheres e crianças, e bebe a água suja das poças, depois de um longo dia de caminhada (o que não deve ter sido nada fácil para alguém que sofria do coração). Ao chegarem na fronteira franco-espanhola, não foram autorizados a

passar, viram sua última esperança de escapar da Gestapo desaparecer. Diante disso, na noite de 25 para 26 de setembro de 1940, “Benjamin consumiu os tabletes de morfina que trazia consigo e morreu pela manhã. Seus companheiros foram então autorizados a cruzar para a Espanha” (Gagnebin, 2018, p. 22). O encerrar de uma vida cheia de viravoltas e “fracassos”, de alguém que estava fugindo da perseguição nazista aos judeus e da França ocupada por Hitler, serviu nesse momento para salvar as que estavam com ele.

Outro fato interessante da pessoa Benjamin é o seu ciclo de amizade. Ele tinha amigos dos mais heterogêneos, ao ponto de ser mais prudente mantê-los afastados uns dos outros, devido às diferenças, profundas e inconciliáveis, no modo de pensar de cada um deles. Benjamin “encontra-se, na verdade, lançado no interior de várias correntes de pensamento, tanto políticas como filosóficas” (Gagnebin, 2018, p. 29). Talvez por isso suas reflexões sejam tão inclusivas e abertas, jamais fechadas em si. Por fim, mas não menos importante, seu grande amigo Scholem escreve sobre ele: “Benjamin estava longe da aspereza e petulância tão costumeiras em Berlim [...]. Era provavelmente a única pessoa perante a qual eu me comportava quase sempre com civilidade. [...] Falava de modo rebuscado, mas despretensiosamente, sem ostentação” (Scholem, 2008, p. 17).

Não há dúvidas que muito ainda haveria de falar sobre a pessoa que foi Walter Benjamin, mas acreditamos ser suficiente para sentirmo-nos mais próximos daquele com quem vamos caminhar lado a lado nas reflexões propostas pelas páginas que se seguem. Dito isso, feita essa visualização do espaço histórico em que se encontrava e da pessoa de Benjamin, podemos nos perguntar: diante desse contexto de vida, de uma realidade difícil de ser vivida, por qual razão teria ele se dedicado ao estudo desses temas? A curiosidade pelo mundo infantil teria de fato perpassado o seu ser a ponto de escrever sobre isso? Jeanne Marie Gagnebin nos afirma que ele “amava os livros e os brinquedos infantis (possuía uma grande coleção deles), as aquarelas de Klee, os passeios ao sol e os figos” (Gagnebin, 2018, p. 74). Assim, aqui nos vemos diante de um filósofo que não somente amava os livros e brinquedos infantis, mas escreveu belíssimas páginas sobre eles. Contudo, Benjamin não possui um livro no qual conseguimos encontrar um tratado falando sobre a educação ou o imaginário infantil, mas a partir de seus diversos escritos, podemos juntos formar uma constelação abrangente sobre esse tema.

As constelações são agrupamentos de estrelas que ligamos ao olhar para o céu de uma bela noite estrelada e que, juntas, formam figuras de animais, objetos ou até mesmo criaturas mitológicas. Usamos essa imagem para descrever o pensamento constelar de Walter Benjamin. Desse modo, as principais luzes que guiarão a pesquisa que se segue, as principais estrelas que ajudarão na formação dessa constelação, localizam-se em alguns ensaios do filósofo reunidos na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Entretanto, contaremos com a união de muitas outras para podermos formar a imagem final do trabalho como um todo.

E aqui, já podemos adentrar à metodologia utilizada para a concretização dessa pesquisa, a visualização de nossa constelação. Além da obra principal citada acima, foram levantadas referências em outros escritos de Walter Benjamin como, por exemplo, ensaios presentes em *Obras escolhidas – Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas II – Rua de mão única, A hora das crianças – Narrativas radiofônicas*, entre outras. Além dessas, foram de suma importância outras fontes de pesquisa como demais livros, teses, dissertações, artigos científicos e tantas outras contribuições filosóficas de pessoas que se debruçam a estudar esse pensador que tanto nos instiga.

Desse modo, percorrido esse caminho, indireto e desviante, nos preparando para adentrarmos às reflexões sugeridas por essa pesquisa, nos resta apenas apontarmos quais serão as propostas de reflexão levantadas em cada um de seus três capítulos. Ainda no aspecto do pensamento benjaminiano, que se mostra a nós de modo constelar, gostaríamos de comparar esse trabalho como uma pequena constelação formada, principalmente, por três grandes estrelas. A primeira, é a maior de todas e, possivelmente, a que mais se destaca na quantidade de luz. Não porque as demais não sejam importantes, mas porque ela é o centro da constelação, permitindo assim a ligação entre as outras. Dito isso, o nosso primeiro capítulo é como essa primeira estrela, na qual se destaca a luz do mágico mundo da imaginação infantil. Nele, buscaremos evidenciar alguns aspectos e particularidades da criança que serão de fundamental relevância para as reflexões propostas nos demais capítulos.

Localizada essa primeira e iluminados pela sua luz, nos deparamos com a segunda estrela de nossa constelação, representada aqui, pelo nosso segundo capítulo. Nos colocaremos a pensar uma forma de educação diferente daquela proposta pelo Iluminismo, em que as normas e a disciplinarização constituíam a sua

base e os pedagogos eram vistos como os soberanos possuidores do saber. Nele refletiremos, portanto, em práticas pedagógicas que levam em consideração a maneira de ser da criança com suas particularidades. Por fim, nossa última principal estrela, dessa constelação intitulada *A magia de um mundo de singulares afinidades secretas*, representa o nosso terceiro e último capítulo, no qual encontraremos reflexões que voltam o nosso olhar ao adulto e seu modo de lidar com assuntos que parecem pertencer apenas ao mundo infantil. Para formar a nossa figura final, contaremos com centelhas de luzes proporcionadas por outras estrelas, sem as quais não seria possível a formação de nossa constelação, que representam, em nosso trabalho, as três sessões presentes em cada um de nossos capítulos.

Em suma, a cada leitura e desenrolar das reflexões, Benjamin vai se mostrando a nós como esse homem que, apesar de não ter dedicado sua vida a pensar e escrever sobre o tema em específico, e de viver em um contexto tão duro à vida humana, amou o assunto da infância e teve grande preocupação para com esse público. Aqui, apresentamos em linhas gerais os conceitos e temas que buscaremos aprofundar no decorrer desta pesquisa, mostramos um pouco do caminho que pretendemos trilhar e já nos permitimos ver um presságio das reflexões que aqui se desenvolverão. Que no decorrer da leitura, o leitor possa enebriar-se por completo com a magia filosófica do pensamento benjaminiano e deliciar-se com a beleza dessa bela noite estrelada. Por fim, deixamos também a pergunta que fundamentou o nosso trabalho, e agora poderá nos guiar na formação de nossa “constelação”: qual é a reflexão filosófica que Benjamin faz a respeito do imaginário infantil e sua relação com as práticas educacionais?

1 O MÁGICO MUNDO DA IMAGINAÇÃO INFANTIL

*“No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates.
Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo de estrada.
Gosto de desvio e de desver.”*
Manoel de Barros

Diante de uma realidade na qual a filosofia se engendrou a escrever grandes sistemas, buscando pensar a metafísica, a ontologia, ou ainda outros problemas, como o uso da razão, a política ou mesmo Deus, em um primeiro momento podemos supor que o tema da infância é periférico ou irrelevante. Um grande equívoco estaríamos correndo perante essa suposição, já que “entre pensamento filosófico e infância as ligações são estreitas e tão antigas como a própria filosofia. [...] É em redor da questão da *paidéia* que se constitui o primeiro sistema que se autodenomina ‘filosófico’, o pensamento de Platão” (Gagnebin, 2005, p. 168). A palavra *paidéia* deriva da palavra grega *paidos*, que significa criança, e representa o sistema de formação do homem grego, o modo de transmitir valores e princípios morais de pais para filhos, de uma geração para outra. Portanto, pensar a infância é tão antigo e, ousamos dizer, tão importante, quanto o pensar filosófico.

Assim como a concepção de muitos conceitos foram mudando ou ganhando outra envergadura no decorrer da história, a noção de infância também passou por transformações. Longe de querermos fazer aqui um levantamento histórico do termo, é importante destacar algumas principais linhas do modo filosófico de pensar a infância a partir de Platão.¹ Antes, vale recorrermos à etimologia da palavra, em que “a palavra ‘infância’ não remete primeiro a uma certa idade, mas, sim, àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais, a ausência de fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer e do seu participio presente *fans*)” (Gagnebin, 2005, p. 170). Ou seja, a criança seria antes aquela que não possui fala, que não é capaz de se comunicar, um ser tão diferente do adulto de sua espécie e, conseqüentemente, incompreensível.

¹ A noção da infância ao longo da história da filosofia perpassa diferentes perspectivas. Aqui, iremos usar as reflexões feitas por Jeanne Marie Gagnebin (2005) no texto *Infância e pensamento*, presente na coletânea *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Gagnebin é professora, filósofa e escritora, residente no Brasil desde 1978. É considerada uma das maiores pesquisadoras da obra de Walter Benjamin e referência mundial em seu pensamento.

Não longe dessa concepção está a linha de pensamento de Santo Agostinho, a primeira que nasce com Platão e perpassa o decorrer da história até chegar a nós através de Descartes. Ela nos diz que “a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que como as crianças são seres privados da razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas” (Gagnebin, 2005, p. 168). Para Agostinho, as crianças estão apenas em uma fase que deve ser superada o quanto antes para que possam atingir a idade da razão, deixar de ser animais selvagens e passar a ser criaturas obedientes. Em contrapartida, a segunda linha que também nasce com Platão e chega até nós através de Rousseau, acredita na máxima de que o homem nasce naturalmente bom e por isso a criança deve ser preservada da dureza e da arbitrariedade que reina entre os adultos. Assim, “o *in-fans* não é mais, pois, o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana” (Gagnebin, 2005, p. 177).

Com essa breve contextualização, podemos perceber que longo tem sido o caminho percorrido de investigação a respeito da infância. Podemos agora nos aproximar da reflexão filosófica contemporânea, de modo especial, presente no pensamento de Walter Benjamin. Para o filósofo, “demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas” (Benjamin, 2007j, p. 86). Durante muito tempo, não se levou em consideração que as crianças tinham características particulares e, por isso, deveriam ser tratadas de um modo específico. Dessa maneira, elas “não eram reconhecidas como sujeitos com especificidade própria, sendo estas tratadas e representadas como adultos em miniatura, uma vez que trabalhavam, comiam, divertiam-se e dormiam em meio aos adultos” (Almeida, 2006, p. 549). Em meio a essa mistura, não se reconhecia a verdadeira essência infantil.

À vista disso, o imaginário contemporâneo comum relaciona a imagem da criança costumeiramente às características de ingenuidade e inocência. Em contrapartida, “Benjamin não ressalta a ingenuidade ou a inocência infantis, mas, sim, a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças em oposição à ‘segurança’ dos adultos” (Gagnebin, 2005, p. 179-180). O modo infantil de ser, não inocente, mas desorientado, desajusta o adulto de suas certezas e seguranças. A criança coloca o adulto em uma posição que ele não quer estar. Ela brinca com as

palavras fazendo delas algo tão maleável que confunde o adulto, destrói a sua rigidez e mostra que as coisas que estão à nossa volta não servem unicamente para nos obedecer, mas que nos escapam, podem transformar-se de acordo com o olhar lançado sobre elas. “Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (Benjamin, 2007f, p. 58).

Nesse sentido, as reflexões sobre a infância no conjunto do pensamento benjaminiano são de grande importância, nas quais percebemos “que Benjamin deu especial [atenção] à temática da criança, embora tenha sido um filósofo [...] crítico da cultura de sua época, [...] das artes e da história. Ele foi também um colecionador de brinquedos, livros infantis e objetos antigos” (Souza, 2011, p. 64). Diante disso, trilhar um caminho em que possamos enxergar algumas centelhas do mágico mundo infantil, iluminadas por Walter Benjamin, é o objetivo desse capítulo. Mas, cuidado, a aventura por esse reino encantado pode ser assombrosa para alguns, ao mesmo tempo que fascinante para outros.

1.1 A VIAGEM NO MUNDO DAS CORES

É imprescindível dizer que o desejo por uma viagem parte do enamoramento, da sedução que o destino causou no viajante, em um primeiro momento, gerando nele o interesse em partir. A viagem no mundo das cores, engendrada pela criança, surge do poder sedutor que as cores a provocam. Benjamin, o qual muitas vezes remete às suas próprias experiências infantis e lembranças da infância nas suas reflexões filosóficas sobre o tema, relata no fragmento *As cores*, presente na obra *Infância berlinense*,² que diante de embalagens de chocolate coloridas e amarradas por um cordão de cor dourada, ele se sentia mais atraído e satisfeito pelas cores que se

² *Infância berlinense por volta de 1900* é um escrito composto por quarenta e um fragmentos. Apesar de algumas vezes ser visto como um escrito autobiográfico, por se tratar de experiências vividas na sua infância apresentadas em forma de escritos curtos ou fragmentos, Carla Damião considera que “é um escrito antiautobiográfico, premeditadamente elaborado para retirar o sujeito do primeiro plano da narrativa, formando de maneira não-estrita um vínculo com o *Projeto das passagens* na busca por mostrar o declínio histórico que tem como fator constituinte a mudança de experiência” (Damião, 2006, p. 175). A tradução em português que utilizaremos, a brasileira de José Carlos M. Barbosa (Benjamin, 2000b) verte o título como “Infância em Berlim”. Aqui optamos por seguir a opção proposta por Damião (2006), igualmente utilizada pelo tradutor português João Barrento (Benjamin, 2014), que usa “Infância berlinense”, para manter a ambiguidade presente no original, isto é, a infância é tanto do autor quanto da própria cidade: “nesse sentido, *Infância berlinense* pode ser visto como um tipo de escrita não mais autobiográfica, mas como um conjunto de imagens: imagens redentoras da experiência histórica de um passado datado por volta de 1900” (Damião, 2006, p. 192).

apresentavam a ele, do que ao sabor do chocolate que haveria de deliciar-se (Benjamin, 2000b). “Era a doçura do chocolate com que as cores iam se desfazer mais em meu coração que em minha língua” (Benjamin, 2000b, p. 101). E continua, “antes que eu fosse derrotado pela sedução das guloseimas, esse senso superior, com um golpe, sobrepujou em mim o inferior, me arrebatando” (Benjamin, 2000b, p. 101-102). Ou seja, as cores o atraíam muito mais que o próprio chocolate e faziam-no ser arrebatado, transportado do instante atual.

Nesse “arrebatamento”, a criança viaja em seu mundo interior, mundo no qual ela chega e parte a qualquer momento, seja qual for o lugar, pois ela “no armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, [...] já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido” (Benjamin, 2000a, p. 39). Ou seja, as crianças podem ajudar os adultos naquilo que para eles já é algo objetivo, concreto e coerente, mas em seu próprio local não há estabilidade, muito menos engessamento, ainda mais tratando-se de cores. Escreve Benjamin:

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida (Benjamin, 2000b, p. 101).

No pavilhão que de tão velho já podia não atrair tantas atenções, era onde a criança Benjamin se perdia (ou se encontrava?). Isso mostra, “como acentuava Baudelaire em um texto caro a Benjamin, a criança goza da ‘faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo pelas mais triviais em aparência’”,³ (Schlesener, 2011, p. 129). Depois, com o toque nas janelas coloridas, ele ia se transformando de acordo com o que via. Fosse no verde da paisagem das árvores, no amarelo do sol ou nas cores refletidas pelos raios solares, fossem rosa, roxo ou azul. Ele não só via, mas sentia-se de acordo com o colorido apresentado, tingia-se, embriagava-se com as

³ Essa citação faz referência ao texto do poeta francês Charles Baudelaire chamado *O pintor da vida moderna*, presente mais especificamente no capítulo III intitulado *O artista, homem do mundo, homem das multidões e criança* (Baudelaire, 2006). Nesse capítulo, Baudelaire trata da capacidade do artista moderno de ter um olhar vivaz para as coisas, mesmo as mais triviais, similar ao da criança. Benjamin trabalhou na tradução de algumas obras de Baudelaire para o alemão e foi profundamente influenciado por suas poesias e os temas nelas abordados, escrevendo muitos ensaios sobre ele, alguns deles traduzidos para o português e reunidos no terceiro volume de *obras escolhidas*, publicada pela editora Brasiliense, com o título *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (Benjamin, 1988).

cores. Assim, “a experiência infantil se realiza como embriaguez, isto é, como reconhecimento e imersão na poderosa força vital que emana das coisas” (Schlesener, 2011, p. 129).

Nessa embriaguez, a viagem é sempre garantida: “coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro” (Benjamin, 2000b, p. 101). Diante disso, quem nunca se viu fazendo uma bolha de sabão e acompanhando-a até que estourasse? No jogo entre a transparência e os reflexos coloridos que nela aparecem, a criança não apenas acompanha externamente com o olhar até que ela se rompa, mas é dentro de si que ela passeia, incansavelmente, até que essa bolha estoure. Então, ela assopra para fazer outra e, assim, recomeçar a viagem.

O perder-se nas cores, sejam elas da bolha, de uma paisagem ou mesmo de uma figura no livro, consiste no fato de as crianças serem sempre presas delas (Benjamin, 2000b). Essa condição, de ser presas das cores, se dá pelo fato da sensibilidade apurada que a criança tem diante do mundo que está ao seu redor. “Benjamin acentua que ‘as cores na vida da criança são a pura expressão da sua pura sensibilidade’, meio pelo qual ela própria se orienta no mundo” (Schlesener, 2011, p. 133). Essa sensibilidade se assemelha a do artista, até mesmo no sentimento diante das telas e das tintas:

Quando misturava as cores, elas me tingiam. Mesmo antes de colocá-las no desenho, me envolviam. Quando, ainda úmidas, se imiscuíam umas às outras, tomava-as no pincel com tanto cuidado como se fossem nuvens se diluindo. Mas, de tudo o que reproduzia, minha preferência era a porcelana chinesa. Uma crosta multicolor cobria cada vaso, vasilhame, prato, tigela, que certamente não passavam de artigos de exportação baratos. [História do pintor que desaparecia diante do seu quadro]. Assim também, com minhas tigelas e meus pincéis, subitamente me transportava para dentro do quadro. Assemelhava-me à porcelana na qual fazia minha entrada com uma nuvem de cores (Benjamin, 2000b, p. 100-101).

Como poderia verdadeiramente uma obra de arte cumprir o seu papel se o artista também não se deixasse envolver pelas cores, pelo desenho e pela própria experiência ali vivida? Por esse sentimento também é envolvida a criança, delicia-se nas cores e transporta-se para dentro do próprio quadro.

Vale notar que “as cores contêm o ensinamento de uma vida espiritual que é criadora na medida em que os condicionamentos e as causas menos as habitem”

(Schlesener, 2011, p. 133). Isso permite às crianças uma capacidade criadora, que foge aos padrões e limites impostos pelos adultos. Quando, por exemplo, a criança recebe um desenho no qual precisa colorir, não se importa se as folhas da árvore serão roxas, se a cor de pele do personagem proposto será azul e muito menos se o sol será lilás, até porque ela mesma pode se ver com qualquer uma dessas cores. A correspondência que essas cores vão ter no mundo real não fazem a menor diferença para elas, tendo em vista que “liberta de toda responsabilidade, a fantasia pura se deleita nesses jogos de cores” (Benjamin, 2007f, p. 61). Ela não tem responsabilidade e obrigação com nada que seja externo, e por isso pode dar vida à sua fantasia. Quem disse que no seu mundo o céu não pode ter outra cor?

Com isso, “no fundo, [...] a criança, como o artista e também o narrador moderno, vivem de modo a conferir novos significados para a realidade e, dessa forma, questionam o sentido dado as coisas no contexto da produção moderna” (Schlesener, 2011, p. 133). Ou seja, a criança pode dar novos significados ao mundo real, assim como o artista ou narrador, conforme sua fantasia se transborda. “Tal fantasia não pode se produzir a partir das formas, da ordem das coisas, mas somente do mundo vivo dos homens, em que a contemplação se traduz em sentimento criador” (Schlesener, 2011, p. 133). Essa criação tende a mexer com aquilo que já é fixado pelos adultos, e estes, na verdade, ao invés de acolher e também darem novos significados, acabam por inibir a criança, fazendo com que ela se limite a pintar nas cores que para eles seriam a certa, o estabelecido. Entretanto, é nesse deleitar-se com as cores que o mundo infantil acontece e se desenvolve.

Podemos observar isso quando Benjamin escreve sobre as cartilhas e velhos livros infantis. As pinturas coloridas fazem com que as crianças mergulhem dentro de seu interior, mas, com isso, não têm intenção de fazer com que elas estabeleçam desde já relações com o mundo exterior e, muito menos, sejam colocadas em contato com a vida “real”. É só aos poucos que isso vai acontecendo. “Elas aprendem no colorido. Pois na cor, como em nenhum outro lugar, a contemplação sensual e não nostálgica está em casa” (Benjamin, 2007f, p. 61-62). Assim,

Os livros infantis não servem para introduzir os seus leitores, de maneira imediata, no mundo dos objetos, animais e seres humanos, para introduzi-los na chamada vida. Só aos poucos o seu sentido vai se constituindo no exterior, e isso apenas na medida em que se estabelece uma correspondência adequada com seu interior (Benjamin, 2007f, p. 61-62).

O colorido não mostra a vida real, as coisas como são de fato, mas faz com que a criança mergulhe em seu interior. E ali dentro ela pode viver suas fantasias, sonhos e imaginações. O mundo externo somente ganha sentido quando encontra uma conformidade com o seu interior. “A interioridade dessa contemplação reside na cor, e em seu meio desenrola-se a vida sonhadora que as coisas levam no espírito das crianças” (Benjamin, 2007f, p. 62). Dessa forma, “a fantasia se concretiza na contemplação das cores, que é também entrega ou mergulho no turbilhão de nuances, em inteira relação com seu desenvolvimento e sua alegria que a mantém em criação” (Schlesener, 2011, p. 133).

Em contrapartida, se estamos tratando de uma viagem no mundo das cores, podemos nos perguntar onde ficam as gravuras em branco e preto e qual a sua significância para o mundo infantil. Benjamin ressalta que,

[...] xilogravuras em branco e preto, abre-se um mundo próprio para a percepção infantil. O seu valor original é equivalente ao das gravuras coloridas e desempenha função complementar. A imagem colorida faz com que a fantasia infantil mergulhe sonhando em si mesma. A xilogravura em branco e preto, reprodução sóbria e prosaica, tira a criança de seu próprio interior (Benjamin, 2007f, p. 64-65).

Assim, o branco e preto em vez de fazer com que a criança mergulhe em seu interior, como acontece no colorido, faz ela sair de si. Essa xilogravura exerce um papel contrário, mas complementar. Escreve Benjamin:

[...] essas imagens, como nenhuma outra, introduzem a criança na língua e na escrita – uma verdade em cujo âmbito as primeiras palavras da velha cartilha costumavam receber o desenho daquilo que significavam. Gravuras de cartilhas coloridas, tal como estão surgindo agora, são um equívoco. A criança desperta no reino das gravuras não coloridas, assim como vivencia plenamente os seus sonhos no reino das coloridas (Benjamin, 2007f, p. 66).

Dessa maneira, no reino da imaginação infantil, aquilo que é colorido é importante para despertar na criança a fantasia, a imaginação, e fazer com que ela viva a vida sonhadora que as coisas levam dentro dela. Por outro lado, aquelas imagens que não possuem outras cores além do preto e branco, despertam nelas um sentimento contrário, de uma necessidade de colocar-se para fora e, por isso, o desenvolver da linguagem e da escrita.

Além disso, “nas imagens dos livros infantis o objeto representado e a autonomia do material gráfico acarretam a impossibilidade de se pensar numa síntese

entre cor e superfície” (Benjamin, 2007f, p. 61). A criança penetra sem limites e sem barreiras a superfície do desenho, da cor, o que permite a ela interação com a história que está sendo lida. Desse modo, “na leitura, a criança interage com os personagens e recria a história, inserindo-se nas figuras no momento da contemplação” (Schlesener, 2009, p. 154). Diante dos desenhos e cores, escreve Benjamin no fragmento *Visão do livro infantil*: “a criança [...] vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso” (Benjamin, 2007k, p. 69). Assim,

[...] ao ingressar nesse mundo adornado de cores e tornar-se um personagem que compartilha ações e sentimentos, a criança também reinventa a história e a narra cada vez de modo diferente. A fantasia a faz imergir no texto, nas figuras ou nas letras, e a imaginação livre e criativa produz o conhecimento de si e do mundo (Schlesener, 2009, p. 154-155).

Portanto, ter o privilégio de “perder-se nas cores é uma forma de perceber correspondências e de habitar o mundo sem a preocupação de definir ou respeitar limites, criando outras relações de pertencimento e temporalidade, que resultam em novo conhecimento do mundo” (Schlesener, 2011, p. 133). É nessa viagem no mundo das cores que as crianças vão se perdendo e se encontrando, descobrindo tantas outras possibilidades e narrando, de modos diferentes, a história da vida da qual ela começou a experimentar desde tão pouco tempo. E assim, “nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante” (Benjamin, 2007k, p. 70), e vai de fato participando, inventando e reinventando-se em contato com esse mundo que a toca.

1.2 CUIDADO! HÁ UM FANTASMA ATRÁS DA CORTINA

Após uma viagem pelo mundo das cores, é preciso fazer uma pausa no mundo material, naquele que nos rodeia e que, de modo especial, é percebido e tocado pela criança de forma singular. Mas não nos enganemos, essa pausa pode ser ainda mais movimentada. Assim, façamos uma breve recordação do que foi mencionado nas linhas anteriores, quando dizíamos da capacidade implacável que as crianças possuem de imersão nas cores, que as fazem mergulhar em suas fantasias e sonhos. Além desse mergulho, durante a leitura ou escuta de uma história, Benjamin

(2000a, p. 37) reforça que a criança possui uma habilidade de misturar-se com os personagens muito maior que os adultos, “é indizivelmente preocupada pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está totalmente coberta pela neve do lido” (Benjamin, 2000a, p. 37).

E longe de querer desmerecer os adultos, há também outro momento em que as crianças demonstram uma habilidade superior a eles, expressa na capacidade que elas possuem de misturar-se com tudo que está a sua volta. Essa união ocorre não somente com a neve que estava caindo sobre o personagem da leitura, e também acabava por assentar-se sobre ela, mas também com os próprios flocos de neve que caem na janela, como é possível ver no fragmento *Livros*, presente em *Infância berlinense*:

Às vezes, no inverno, quando me postava em frente da janela de meu quarto aquecido, lá fora o turbilhão da neve igualmente me contava coisas em silêncio. [...] Mal me juntara intimamente a um grupo de flocos de neve, reconhecia que este tinha de me abandonar a outro que, de súbito, a ele se incorporara (Benjamin, 2000b, p. 113).

Benjamin, nesse trecho, escreve sobre sua relação com a neve vista de seu quarto, onde ali unia-se intimamente com os flocos de neve que caíam, sendo capaz de escutar coisas que ela o dizia em silêncio. Essa união não se refere a um simples acompanhar de seu movimento, mas a um completo tornar-se também neve, pois para “contar coisas em silêncio” e ser compreensível, é preciso que seja feito de igual para igual. Dessa maneira, tudo isso só é possível devido “a capacidade suprema de produzir semelhanças” (Benjamin, 1994a, p. 108), que o humano é capaz de ter.

A produção de semelhanças se dá pela faculdade mimética que, segundo Benjamin, codetermina as funções superiores do ser humano, sejam elas as emoções, a memória, o pensamento e até mesmo a linguagem. No trecho do ensaio intitulado *A doutrina das semelhanças*, Benjamin explicita:

Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente codeterminada pela faculdade mimética. Essa faculdade tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade (Benjamin, 1994a, p. 108).

Ou seja, a faculdade mimética é compreendida por um lado filogenético, em que podemos refletir sobre o significado que o comportamento mimético tem nas

relações humanas no decorrer da história, e um lado ontogenético, no qual analisamos a mimese na individualidade de cada ser. Ao observarmos por esse ângulo, percebemos que a produção de semelhanças é algo presente no ser humano desde sua infância e que a brincadeira infantil está carregada delas. Assim, “o conceito de mimesis assume um significado central, como uma capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem” (Schlesener, 2009, p. 149). Posto isso, nesta sessão de nosso capítulo nos atentaremos à mimesis no que diz respeito à percepção do mundo voltado à brincadeira infantil e, em outro momento, falaremos da mimesis que está intrinsecamente relacionada com a linguagem.⁴

Assim sendo, quem nunca falou, ouviu ou observou a seguinte frase sendo dita por crianças: “1, 2, 3, 4, 5, ... 50. Lá vou eu”? Assim começava a busca incansável de quem, por ironia do destino, precisou ficar de olhos fechados para contar enquanto todos se escondiam, e depois ir procurar a cada um na infinitude de possibilidades e lugares que poderiam ter-se escondido. Aquele que se escondeu, mal podia esperar o momento em que surgiria a oportunidade para que pudesse sair correndo e chegar ao lugar de contagem, sem que fosse percebido por quem o procurava. Enquanto a oportunidade não chegava para essa criança,

Bate-lhe o coração, ela segura a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo da matéria. [...] A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acocorou a faz tornar-se ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara (Benjamin, 2000a, p. 39-40).

Diante disso, a mimesis no mágico mundo da imaginação infantil não pode ser vista apenas como uma imitação, como uma empatia entre duas coisas de identidades iguais ou mesmo semelhantes: “Não se trata de uma identificação ou de uma fusão afetiva entre dois sujeitos que tentariam se unir por uma compreensão mútua, baseada nas semelhanças, nos traços comuns” (Gagnebin, 2001, p. 361). Se não fosse assim, a criança não se tornaria uma porta, um fantasma, um carro ou um aviãozinho como ela de fato se torna e se reconhece enquanto tal. Em comum eles

⁴ Dado sua importância, já que “o conceito de mimesis é bem um conceito-chave na reflexão benjaminiana” (Gagnebin, 1993, p. 79) e que “Benjamin esboça uma teoria da mimesis que também é uma teoria da linguagem” (Gagnebin, 1993, p. 80), deixaremos para aprofundar na questão da mimesis relacionada com a linguagem no próximo capítulo.

não possuem nada além daquilo que se encontra no imaginário da criança. Contudo, essa experiência mimética só é possível quando o sujeito se liberta de sua posição de sujeito e abre espaço ao objeto, tratando-se assim “de uma experiência muito mais radical, pois apela para a desistência do estatuto de soberania, por parte do sujeito, em favor do objeto, em favor da ‘coisa’, diz Benjamin” (Gagnebin, 2001, p. 361). Desse modo, “enquanto a empatia se constrói pelo viés da identidade, a experiência mimética se atém à observância de uma proximidade do não-idêntico” (Gagnebin, 2001, p. 361). Portanto, a criança não precisa encontrar semelhanças somente com aquilo que se seja idêntico a ela, humana como é, pois “não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem” (Benjamin, 1994a, p. 108).

Dentro dessa concepção, na qual sujeito e objeto se misturam, talvez uma imagem que nos ajude a visualizar isso seria daqueles “fantasminhas” de desenho animado: um lençol com dois furos nos olhos. Aqueles que são “verdadeiramente” fantasmas não possuem nada embaixo do pano. A criança, embaixo de um lençol ondulante, não se reconhece como quem é, mas apenas como aquele ser que ela exterioriza, de modo que se o adulto retirasse o pano não teria nada ali embaixo que não fosse de fato o fantasma. Dessa maneira, “o conceito de mimese envolve, em última análise, a diluição de si para fins de aproximação com o outro” (Almeida, 2006, p. 546).

Podemos concretizar isso em outro trecho de *Infância berlinense* chamado *A Mummerehlen*, no qual Benjamin escreve sobre sua experiência em um estúdio fotográfico, descrevendo seu retrato enquanto criança e tudo que estava a sua volta dentro do estúdio como, por exemplo, sombreiro, “chapeuzinho de camurça”, almofadas e pedestais. Devido a essa capacidade mimética de assemelhar-se e transformar-se com tudo, relata ele: “Estou, porém, desfigurado pela semelhança com tudo o que está à minha volta” (Benjamin, 2000b, p. 99). Em outros termos, a criança se perde não somente em meio às palavras ou em busca de semelhanças com os adultos, “mas sim às casas, aos móveis, às roupas” (Benjamin, 2000b, p. 99). E continua Benjamin: “Só que nunca à minha própria imagem. E por isso ficava desorientado, quando exigiam de mim semelhança a mim mesmo” (Benjamin, 2000b, p. 99). A criança se perde e se assemelha a tudo, perdendo-se inclusive de si mesmo para depois se reencontrar. Dessa forma, “é somente porque a criança se arrisca à imersão na matéria, à perda da própria identidade subjetiva (ela se torna ‘ídolo de

madeira', 'cortina' e 'fantasma') que ela pode, igualmente, se transformar em detetive e engenheiro" (Gagnebin, 2001, p. 359) ou nas infinitas possibilidades de ser o que ela quiser.

Além da brincadeira do esconde-esconde, outro relato de *Infância berlinense* nos mostra uma das aventuras da criança Benjamin em seus jardins e como a atividade mimética se manifesta nesse agir, *Caçando borboletas*. Esse fragmento é exemplar para esclarecermos como a criança se dissolve e se transforma na matéria que está ao seu redor: "se uma vanessa ou uma esfinge [tipos de borboleta], que comodamente poderia ter alcançado, zombasse de mim com vacilações, oscilações e flutuações, então teria querido dissolver-me em luz e em ar a fim de me aproximar da presa sem ser notado e poder dominá-la" (Benjamin, 2000b, p. 81). Assim, para alcançar o objetivo, a criança desejava ardentemente dissolver-se em luz e em ar, para assim conseguir acompanhar a borboleta em cada movimento e com a rede levantada, conseguir aproximar-se sem espantá-la. Continua Benjamin:

E esse desejo se fazia tão real, que lufavam sobre mim, que me irrigavam, cada agitar e cada oscilar de asas, pelos quais me apaixonava. Entre nós começava a se impor o antigo estatuto da caça: quanto mais me chegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda ação o matiz da decisão humana, e, por fim, era como se sua captura fosse o único preço pelo qual minha condição de homem pudesse ser reavida (Benjamin, 2000b, p. 81).

Assim, o desejo pela captura era sentido de maneira tão intensa que quanto mais a criança desejava chegar até a borboleta, mais a sua essência de homem se misturava à essência daquele inseto. Somente sentindo o que a borboleta sentia, pairando e pousando sobre a flor, tendo sua leveza e sua forma de ser, que a criança poderia alcançá-la. Ou seja, nessa caça a criança se torna real e igualmente uma borboleta naquele instante. E sobre o instante, diz Benjamin quando escreve sobre *A doutrina das semelhanças*:

Isso evoca outra particularidade na esfera do semelhante. Sua percepção, em todos os casos, dá-se num relampejar. Ela perpassa, veloz, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório como uma constelação de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a uma dimensão temporal (Benjamin, 1994a, p. 110).

Ou seja, a percepção da semelhança se dá em um instante breve da brincadeira da criança, como um relampejar. E apesar de poder ser recuperada, ela jamais poderá ser fixada, pois não é como as outras percepções e, por isso, está tão diretamente agarrada a uma transcendência temporal. Logo,

A infância, em Benjamin, evoca um sujeito elástico o suficiente para elevar-se ao cume do tempo, ao seu limiar que é o instante. Nesta extremidade temporal, a produção da semelhança é construção de um sentido redentor que vem à luz na atualidade de um “agora”. Este é o tempo paradoxal em que a criança se transforma em borboleta (Castro, 2009, p. 212).

Mas como é possível assumir uma essência de outra coisa, em um momento de percepção dessa semelhança, e ao mesmo tempo ter que voltar à sua própria subjetividade? Castro (2009) problematiza: “como afirmar ao mesmo tempo o devir-borboleta do menino, seu transformar-se em borboleta, e a existência de uma subjetividade, sua volta para a casa?” (Castro, 2009, p. 209).

A resposta a essa questão talvez poderíamos encontrar na expressão que diz ser a experiência infantil uma “interioridade paradoxal” (Castro, 2009, p. 209), na qual ela transcende o tempo, o lugar, o espaço e a linguagem. Pois, para que seja verdadeiro esse processo de mimetização, a criança precisa transformar-se efetivamente em borboleta, mas também precisa retornar-se à sua essência para voltar à sua casa, encontrar a sua subjetividade. Por isso,

A brincadeira torna-se um ritual mimético no momento em que a criança consegue diluir-se no espaço, no lugar e no tempo para dar significado ao objeto que manipula ou aos inúmeros papéis que representa com relativa tranquilidade nas diversas vezes que brinca (Almeida, 2006, p. 546).

Para Castro (2009), “é o apagamento do sujeito, sua retração, regressão ou involução, a solução do enigma desta magia encantatória que fascina o leitor de Infância em Berlim, convencendo-o da maravilhosa mistura entre o de dentro e o de fora” (Castro, 2009, p. 209). É diluindo-se no espaço, no lugar e no tempo que a criança encontra sua interioridade, constrói a sua subjetividade nesse paradoxal encontro com o externo, “pois é apenas com a vida que a ‘interioridade’ começa a se definir e ganhar sentido” (Castro, 2009, p. 210). Dito isso,

Este incêndio simultâneo do espaço, do tempo e da linguagem é, em Benjamin, a forma autêntica da revelação onde uma nova subjetividade, mais

livre, pode ser construída. E a infância, enquanto encarnação da própria filosofia, faz desta última uma arte de caçar borboletas (Castro, 2009, p. 215).

Na caça pela borboleta, na qual a criança se aproxima e assume com todas as suas forças a própria essência de borboleta, está presente um grande espanto dela diante da magia e da estranheza que as coisas apresentam a ela, sem a qual não haveria uma transformação em seu interior. E isso permite que ela construa uma nova subjetividade, mais livre e flexível. Portanto, a criança é vista como expressão da encarnação da própria filosofia, fazendo dela uma “arte de caçar borboletas”, um movimento de transição entre um completo devir-borboleta (ou o que quiser) e uma construção de sua subjetividade. Por isso,

Trata-se de um processo que não se reconcilia com um sujeito formado, mas exige aquele da infância; de um acontecimento que não ocorre com uma interioridade subjetiva, mas advém da troca viva entre o interior e o exterior, o de dentro e o de fora, o envolvido e o envolvente, entre a afecção e a expressão. Porque “o sujeito é literalmente sujeito do fora”, que se constitui ao mesmo tempo pela exterioridade e pela “comunicabilidade” (Castro, 2009 p. 210-211).

Por conseguinte, estamos rodeados de semelhanças que nos tocam de diferentes maneiras a todo momento, pois “as semelhanças percebidas conscientemente [...] em comparação com as incontáveis semelhanças das quais não temos consciência, [...] são como a pequena ponta do iceberg, visível na superfície do mar, em comparação com a poderosa massa submarina” (Benjamin, 1994a, p. 109). Infelizmente, quando adultos, tendemos a perder essa sensibilidade e essa capacidade mimética, deixando apenas com as crianças e os artistas essa possibilidade de transformar-se, pois para a criança “a realidade exterior é um prolongamento do seu próprio corpo” (Castro, 2009, p. 214) e para o artista, um grande campo de trabalho e inspiração. Contudo, “se a mimesis hoje se delimita ao universo infantil e à arte apenas, e não percebemos sua existência em nosso cotidiano, pode ser porque nos esquecemos facilmente de nossa infância” (Schlesener, 2009, p. 155), nos tornando fantasmas apenas atrás da cortina de uma existência da qual a vida adulta nos submete.

1.3 A MAGIA DO DESVIO

No primeiro fragmento de *Infância berlinense*, intitulado *Tiergarten*, Benjamin retrata a importância do “perder-se”: “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (Benjamin, 2000b, p. 73). Para o filósofo, segundo uma frase presente no livro *Origem do drama barroco alemão*: “método é caminho indireto, é desvio” (Benjamin, 1984, p. 50). Essa frase, que pode soar estranha aos ouvidos de alguns e ser relacionada à personalidade de Benjamin, dita por certos comentadores como um tanto melancólica e de um “pesquisador alegórico que se perde nos meandros da significação” (Gagnebin, 1994, p. 88), ressoa de diferentes modos e de maneiras profundas no que diz respeito ao pensamento benjaminiano. “O pensamento para, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego. É o exato contrário de uma consciência segura de si mesma, do seu alvo e do itinerário a seguir” (Gagnebin, 1994, p. 87). Ou seja, esse método trata de uma busca por um objetivo longe de uma verdade enrijecida e segura. Acrescenta Gagnebin (1994):

Proponho compreender este conceito como sendo [...] uma espécie de atenção ao mesmo tempo intensa e leve. Esta atenção indica uma presença do sujeito ao mundo tal que saiba deter-se, admirado, respeitoso, hesitante, talvez perdido, tal que as coisas possam se dar lentamente a ver e não naufraguem na indiferença do olhar ordinário, ‘Método’, por certo, perigoso, pois nunca se pode ter certeza de que ele leva realmente a algum lugar, mas, pela mesma razão, extremamente precioso, pois só a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade (Gagnebin, 1994, p. 88).

Aqui, percebemos uma proposta para que o sujeito tenha um modo diferente de ver o mundo circundante, um olhar desviante para as nuances das coisas ao redor, sem deixar que os detalhes, os quais tanto podem enriquecer a caminhada, “naufraguem na indiferença do olhar ordinário”, nas belas palavras de Gagnebin citadas acima. Contudo, o caminho proposto por esse método pode ser cheio de riscos, tendo em consideração a incerteza de onde ele pode levar, pois é preciso deixar-se perder e aproveitar o imprevisível, respeitar e admirar o mundo como tal. Assim, chegando ao último aspecto que gostaríamos de tratar dentro dessa viagem pelo mágico mundo da imaginação infantil, não seria preciso dizer que esse método do desvio é o caminho que as crianças tomam todos os dias, já que “no limiar do labirinto, a criança não manifesta medo, pelo contrário, o desejo de exploração

predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se” (Gagnebin, 1994, p. 91).

O labirinto, ideia tão cara a Benjamin e também presente no *Tiergarten*, “revela a estrutura misteriosa do desejo humano que não cessa com a obtenção da sua meta, mas se compraz em inventar e reinventar desvios, imagens, gestos, palavras” (Gagnebin, 1994, p. 91). Vale notar que diante do que vimos até aqui, as crianças dominam muito bem essa arte de reinventar e dar novos significados às coisas. Em um trecho do livro *Passagens*,⁵ escreve Benjamin que é:

Tarefa da infância: integrar o novo mundo ao espaço simbólico. A criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo. Para nós, as locomotivas já possuem um caráter simbólico, uma vez que as encontramos na infância. [...] Cada infância descobre estas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade [K 1a, 3] (Benjamin, 2009, p. 435).

Ou seja, a criança cria novas memórias ao que está em sua volta, algo que o adulto tão pouco faz. Nesse mesmo sentido, no trecho *Armários, de Infância berlinense*, Benjamin relata que, depois das celebrações de natal ou de aniversários, era preciso decidir quais dos presentes iriam para o armário, o qual ele não teria acesso às chaves (Benjamin, 2000b). Desse modo, “tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho” (Benjamin, 2000b, p. 124), escreve ele. Portanto, para a criança, o que importa são as memórias, os significados, os sentidos que determinado objeto, seja ele velho ou novo, vai ganhar em seu imaginário, incorporando-os “ao patrimônio de imagens da humanidade”, nas palavras de Benjamin.

Com isso, “defendemos que o olhar desviante e fabuloso da infância reconhece com maior facilidade o potencial feérico existente no mundo” (Silva, 2017, p. 79). É com esse olhar desviante, capaz de reconhecer a magia e a fantasia presente no mundo, seja com coisas novas ou velhas, que a criança é capaz de fazer de qualquer objeto que está a sua volta, principalmente resíduos que já não são mais úteis ao adulto, aquilo que jogamos fora, como seu brinquedo favorito. Diz Benjamin no fragmento *Canteiro de obra* no livro *Rua de mão única*:

⁵ Um projeto inacabado de Walter Benjamin, no qual ele reuniu um material gigantesco de citações durante anos, mas nunca chegou a finalizar a redação do livro. De qualquer forma, a sua proposta era mesmo ser um livro majoritariamente de citações de outros autores, com comentários soltos e esparsos do próprio Benjamin, a ideia do filósofo nas *Passagens* era aplicar o método da montagem literária em um relato historiográfico.

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 (Benjamin, 2000a, p. 18-19).

Assim, quantas vezes ouve-se a frase “Isso não é brinquedo!”, dita pelos pais às crianças que brincam com objetos que eles já haviam jogado fora? A criança vê nesses produtos uma infinidade de possibilidades de brincar. Pois, “em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente” (Benjamin, 2000a, p. 19). Tocadas por esse rosto, elas estabelecem uma relação com esses objetos, dão novos significados, constroem um novo mundo unindo materiais de diversos tipos e fazendo deles um brinquedo que o adulto não compreende.

Vale ressaltar que até mesmo aqueles brinquedos que consideramos ser os mais básicos e que toda criança brinca ou deveria brincar, apesar de terem sido impostos a ela em algum momento, eles somente se tornaram brinquedos quando a criança o quis, quando sua imaginação o viu assim. Para Benjamin, “não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos” (Benjamin, 2007a, p. 96). Assim, a bola somente se torna bola, objeto lúdico e de manuseio dos pequenos, porque a própria criança o quis assim e não porque o adulto impôs. Desse modo, mesmo “que psicanalistas ou pedagogos matutem [...] acerca dos motivos para a invenção, e até o modo como essas coisas interferem na vida infantil, os pequenos brincam com esses objetos do modo mais desprezioso e incoerente” (Silva, 2017, p. 85), exercendo a sua potencialidade de imaginação de forma livre e criativa com os mais diversos tipos de materiais.

Diante disso, Benjamin acredita que “ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras” (Benjamin, 2007e, p. 92). De modo muito único, a imaginação da criança cria asas e voa longe com esses materiais, sejam eles o mais simples e monólitos que existam. Dessa maneira, uma frase de Baudelaire que Benjamin cita em *Passagens* poderia nos ajudar a compreender isso: “a imaginação não é a

fantasia... A imaginação é uma faculdade quase divina que percebe ... as relações íntimas e secretas das coisas, as *correspondances* e as analogias.” [J 31a, 5] (Benjamin, 2009, p. 330).⁶ Portanto, utilizando-se dessa extraordinária faculdade da imaginação e tendo contato com material natural: “madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes” (Benjamin, 2007e, p. 92), as crianças percebem as correspondências e relações íntimas presentes nas coisas, criam em conjunto de sua faculdade mimética, como já pudemos observar na sessão anterior. Ao ver a magia da criação acontecendo, privilégio daquelas crianças que estão em ambientes menos dominados por uma sociedade tão industrializada, nas quais ainda podem brincar com esse tipo de material, aquelas que possuem acesso a um maior número de possibilidades, certamente também têm essa faculdade mais estimulada.

Ainda com relação ao poder da imaginação da criança, diz Benjamin:

Esta última questão ultrapassa certamente a sua moldura original e leva a uma classificação filosófica do brinquedo. [...] Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda (Benjamin, 2007e, p. 93).

Ou seja, não é o brinquedo que determina a brincadeira da criança mas, pelo contrário, é a força da imaginação e da criatividade dos pequenos que determina o brinquedo e também a brincadeira. Dessa maneira, “quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar, quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (Benjamin, 2007e, p. 93). Assim, a criança não precisa de uma boneca ou qualquer outra criação do adulto que, na verdade, não passa de uma imitação de seu mundo, produzidas a partir do que ele julga ser atraente a ela, mas é na brincadeira viva e na atuação de sua fantasia que ela cria o seu brinquedo e também se torna o que quiser, graças a sua capacidade mimética, criam “um mundo de singulares afinidades secretas” (Benjamin, 2009, p. 903), isto é, “formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas” (Benjamin, 2000a, p. 19). Portanto, “a capacidade da criança de escolher e adaptar objetos multiformes –

⁶ O trecho de Baudelaire citado por Benjamin é do texto *Nouvelles notes sur Edgar Poe*, publicado em *Nouvelles Histoires Extraordinaires*.

restos desprezados pelos adultos como 'inúteis' [...] –, com a finalidade de implementá-los em suas brincadeiras, segue como representação de sua fantasia e de sua autoexpressão” (Almeida, 2006, p. 543).

Em síntese, chegado ao fim desse primeiro capítulo, quisemos demonstrar as particularidades que estão presentes no imaginário infantil e como elas determinam a maneira da criança se expressar e viver, além de conhecer a si mesmas e o mundo, isto é, “a fantasia a faz imergir nas coisas, nas figuras ou nas letras e a imaginação livre e criativa produz o conhecimento de si e do mundo” (Schlesener, 2011, p. 135). Cabe destacar que “identificar a criança em sua singularidade não denota infantilizar a infância, mas garantir a plenitude do seu potencial” (Silva, 2017, p. 81). Por isso, não devemos confundir essa tentativa de reconhecer a magia presente no modo de enxergar da criança como uma redução dela à parte de toda a sociedade, pois “a criança não pode ser vista como um ser imaculado, distante do mundo humano e restrita a seus devaneios feéricos. Antes ela se encontra entre nós num combate constante com o ‘espírito do tempo’” (Silva, 2017, p. 84).

Por fim, em uma passagem chamada *Comércio de selos*, presente em *Rua de mão única*, escreve Benjamin: “a criança olha na direção da distante Libéria através de um binóculo de ópera segurado ao contrário: lá está ela, atrás de seu trechinho de mar, com suas palmeiras, exatamente como a mostram os selos” (Benjamin, 2000a, p. 59). O segurar do binóculo ao contrário talvez seja o movimento que precisamos fazer para entender esse mundo infantil. Todos nós um dia fomos crianças, vale pensar em qual momento perdemos essa sensibilidade e os motivos que nos levaram a enrijecer nossa maneira de olhar o mundo, como deixamos de não mais ter um olhar desviante e quando, diante dos labirintos da vida, o medo assumiu um protagonismo maior que o desejo de exploração e descobertas. Contudo, esse olhar no binóculo ao contrário precisa ser cauteloso para um adulto que tem um mundo tão bem estabelecido e cheio de seguranças, pois “quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?” (Benjamin, 2007a, p. 102).

2 A EDUCAÇÃO COMO UMA RUA DE MÃO DUPLA

*“A propósito, vocês sabem qual é o maior feitiço do mundo?
Abracadabra? Hocus Pocus? Expecto Patronum?
O maior feitiço que existe no mundo é:
“o que aconteceria se?”
Entenderam?
Sempre que fazemos essa pergunta, “o que aconteceria se?”
é quando a mágica acontece.”
A Academia do Sr. Kleks⁷*

No início de nosso primeiro capítulo fizemos um apanhado geral sobre o termo infância, já que nos preparávamos para embarcar na grande aventura do caminhar pelo mágico mundo da imaginação infantil. Vimos como esse tema está entrelaçado com o surgimento da filosofia e como tomou diferentes concepções no decorrer da história. Paralela a discussão dessa fase do desenvolvimento de cada indivíduo, esteve presente também a preocupação com a formação do homem, visto que “a educação, no sentido da transmissão oral de regras para a organização da vida e de certos modelos culturais, passada de uma geração a outra, provavelmente é tão antiga quanto a própria humanidade” (Bohm, 2010, p. 13). Portanto, sendo tão antiga quanto a humanidade, o tema da educação, ou pedagogia, não deixou também de perpassar as discussões filosóficas já em suas origens.

Para uma breve contextualização do assunto e não um aprofundamento histórico do termo, podemos encontrar em Jaeger (1994), em sua obra que trata da formação do homem grego, uma boa definição para a educação. Diz ele: “A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação” (Jaeger, 1994, p. 3). Ou seja, ela consiste naquela série de arranjos, sejam eles físicos ou espirituais, que buscam dar continuidade ao modo de ser do homem em sociedade, transmitir uma forma de estar diante do mundo que o circunda.

Voltando um pouco aos gregos e, de modo específico à primeira Grécia, nos deparamos com o conceito de *areté*, termo essencial para a partir dele

⁷ Trecho retirado de uma cena do filme *A Academia do Sr. Kleks*, do diretor Maciej Kawulski, baseado em um romance de fantasia polonês publicado em 1946. No filme, essa academia é lugar em que é possível entrar no mundo dos contos de fadas e alcançar os limites da imaginação, levando em consideração a maneira como as crianças se relacionam com as cores, os objetos e as palavras (A Academia, 2024).

compreendermos o que entendiam por educação. Não temos uma tradução equivalente a essa palavra na língua portuguesa, “mas a palavra ‘virtude’, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega” (Jaeger, 1994, p. 25). E é nesse conceito, que aqui poderíamos traduzir por virtude em sua essência mais pura, que podemos localizar onde se concentra o ideal de educação nessa época, em que a nobreza cavaleiresca, com todas as suas características e princípios, deveria ser o padrão a ser alcançado.

Contudo, “a educação não é propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (Jaeger, 1994, p. 4). O indivíduo está sempre inserido em um grupo e é a partir dele que ele será formado. Diante disso, “uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade” (Jaeger, 1994, p. 4). Portanto, no decorrer da história humana com todas as suas mudanças e transformações, não ficou ausente delas as modificações quanto à preocupação com a educação e a maneira de ser conduzida.

As diferentes linhas de pensamento e concepções da educação que foram elaboradas no decorrer da história a partir dos gregos não foram poucas, mas não é o objetivo desse capítulo apresentar cada uma delas. Por isso, feita essa visita aos gregos fazemos um salto de maneira proposital à Modernidade. Essa pausa nesse período histórico tem um motivo e ele se dá no fato de que o Iluminismo estará presente nas críticas feitas por Walter Benjamin em seu modo de compreender a educação. Também não queremos dedicar aqui grande parte do nosso trabalho a esse momento, mas lembremos de Kant que, segundo ele, “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (Kant, 1999, p. 11) e que “por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato) a disciplina e a instrução com a formação”⁸ (Kant, 1999, p. 11). Diante disso, podemos compreender o objetivo principal do processo educativo para Kant que deve o ser o esclarecimento, ou seja, “a saída do homem de seu estado de minoridade” (Kant, 1985, p. 100). E aqui, por minoridade

⁸ Citações retiradas da obra de Kant intitulada *Sobre a Pedagogia*. Trata-se de um texto da segunda metade do século XVIII, a qual foi publicada pela primeira vez por Theodor Rick, discípulo de Kant, a partir das “Lições de Pedagogia” ministradas por ele na Universidade de Königsberg.

entende-se “a incapacidade de fazer uso de sua razão, entendimento, sem a tutela ou ajuda de outro”⁹ (Kant, 1985, p. 100).

Dito isso, vemos no Iluminismo uma proposta de uma educação baseada na disciplina, uma maneira de olhar para a criança como cheia de institutos animais que devem ser controlados para que se encaixe, por instrução de um adulto esclarecido, nos padrões da sociedade. Além disso, uma educação que seja emancipatória intelectualmente e faça da criança capaz de julgar tudo pelo crivo da sua razão. Mas, o que aconteceria se a educação fosse vista com aquele “binóculo ao contrário” que finalizamos mostrando no primeiro capítulo? O que aconteceria se tivéssemos uma pedagogia que ao invés de olhar para as luzes que o adulto tanto diz ter a oferecer à criança, deixasse-se primeiro ser iluminada pelas luzes da própria criança e de sua imaginação? “Sempre que fazemos essa pergunta, ‘o que aconteceria se?’ é quando a magia acontece” (AAcademia, 2024). Deixemo-nos agora ser interpelados pela magia do pensamento benjaminiano a respeito da educação!

Walter Benjamin, “embora não tenha a preocupação de explicitar relações educativas, seus escritos instigam a discussão sobre as premissas educacionais que orientaram a formação de crianças e jovens no processo de constituição da sociedade burguesa” (Schlesener, 2011, p. 129). Apesar de não ser um filósofo que tenha dedicado sua vida à área da educação, Benjamin, além de ter se interessado por brinquedos, jogos e brincadeiras infantis, também nos apresenta inquietações sobre o modo de conceber a pedagogia. Após termos trilhado um caminho iluminado pelas centelhas do imaginário infantil explorados no primeiro capítulo, e por ele ingressado no reino encantado da imaginação, queremos agora ver os aspectos de “uma pedagogia [que garanta] à criança a realização de sua infância” (Benjamin, 2007h, p. 118).

Segundo Benjamin, a pedagogia está dividida em dois polos: “por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão” (Benjamin, 2007i, p. 121). Diante dessa divisão, Benjamin nos apresenta o que deveria ser a pedagogia oficial: “o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia” (Benjamin, 2007i, p. 121). E a

⁹ Citações retiradas do texto *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento* de 1783, no qual Kant responde o que é o esclarecimento, nos permitindo relações com a sua concepção de educação.

astúcia aqui poderíamos dizer que consiste em “ter em mira as normas desse pequeno mundo [onde habita a criança] se se quer criar deliberadamente para crianças e não se prefere deixar a atividade própria [...] encontrar por si só o caminho que conduz a elas” (Benjamin, 2000a, p. 19).

A profundidade da reflexão levantada e “a riqueza dos escritos de Walter Benjamin no campo da educação ainda está por ser desvelada” (Schlesener, 2009, p. 155-156). Com uma escrita em forma de ensaios e imagens de pensamento, de maneira muito poética e fragmentária, mas também profundamente filosófica e reflexiva, Benjamin nos convida a pensar a educação de um modo que vai além das “bolorentas especulações” que os pedagogos criaram, desde o Iluminismo, sobre as crianças e o seu modo de ver o mundo (Benjamin, 2000a, p. 18). Dessa forma, ele nos ajuda a refletir “uma pedagogia que não adapte a criança às exigências do mundo adulto, mas que lhe garanta as condições para a construção de sua identidade e preserve suas características lúdicas e sensoriais” (Schlesener, 2015, p. 80). Portanto, neste capítulo, pretendemos analisar os aspectos do sentido da educação em Walter Benjamin, em que “a criança faz sua aprendizagem do mundo de modo mágico e prazeroso” (Schlesener, 2011, p.134). Não sejamos indiferentes na aventura aqui percorrida e façamos desse capítulo um aprazível percurso.

2.1 A MAGIA INTERESTELAR DOS CONTOS DE FADAS

Por questões didáticas, devido a uma necessária tentativa de organização do pensamento (algo que não é nada fácil diante de um pensamento fragmentário como o de Benjamin), e levando em consideração que o conceito de *mimesis* é um conceito-chave em suas reflexões, optamos em abordar em dois momentos, e através de diferentes perspectivas, essa temática. No primeiro capítulo, na segunda sessão, reforçamos a íntima ligação que o imaginário infantil possui com relação à percepção do mundo e à atividade mimética voltada à brincadeira, já que, como vimos, as crianças possuem a incrível capacidade de envolver-se com as coisas ao seu redor para brincar. Feito isso, nesta sessão, pretendemos nos aventurar na teoria benjaminiana da *mimesis* com o foco voltado ao seu vínculo com a linguagem que, segundo Benjamin, tem origem na própria história de ambos os conceitos, e como essa relação pode influenciar na aprendizagem infantil.

Dessa maneira, em um primeiro momento, percorramos o caminho da história. Já nas antigas tradições, os astrólogos usufruíam demasiadamente das características miméticas. Podemos citar as constelações como um exemplo, que através dos astros e de suas posições no espaço, formavam figuras de animais, objetos ou deuses e, por meio dessas imagens, buscavam entender o que poderiam afetar na vida da Terra. Contudo, “tal saber é hoje taxado de mágico, em oposição ao saber racional, e o progresso científico geralmente é compreendido como a eliminação crescente desses elementos mágicos” (Gagnebin, 1993, p. 80). Assim, teria o homem perdido essa capacidade, essa magia de ler as estrelas ou outros fenômenos da natureza frente aos grandes avanços científicos?

Benjamin (1994a) destaca a necessidade de ter em mente que as forças miméticas não se perderam, mas ganharam outra envergadura com o decorrer das épocas, da mesma maneira que as coisas miméticas, isto é, seu objeto, também se transformaram. Para ele, “com a passagem dos séculos a energia mimética, e com ela o dom da apreensão mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros” (Benjamin, 1994a, p. 109), convertendo sua maneira de expressar-se e ser apreendida no cotidiano. “Em outras palavras, as semelhanças não existem em si, imutáveis e eternas, mas são descobertas e inventariadas pelo conhecimento humano de maneira diferente, de acordo com as épocas” (Gagnebin, 1993, p. 80). Portanto, essa magia não desapareceu, apenas mudou a sua forma de ser e estar no mundo e, entendendo essa mudança, poderemos entender como a *mimesis* se faz importante para a linguagem.

Segundo Benjamin (1994a), como o astrólogo lia as estrelas e o sacerdote conseguia ver o destino nas vísceras de um animal sacrificado, de igual modo consegue o homem moderno ler um texto “em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito [...] mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas” (Benjamin, 1994a, 112). Ou ainda, que “aprender a ler é, em boa parte, exatamente aprender a adivinhar” (Benjamin, 2007c, p. 140). Ou seja, faz-se presente no texto uma magia semelhante a que estava presente nas antigas tradições. Ambas atividades fazem uso da suprema capacidade mimética que o ser humano possui. Dessa maneira, diz Gagnebin (1993):

A sua tese principal é que a capacidade mimética humana não desapareceu em proveito de uma maneira de pensar abstrata e racional, mas se refugiou e se concentrou na linguagem e na escrita. Assistimos, portanto, [...] não à

sua decadência (*Verfall*) mas à sua transformação. Segundo Benjamin, uma fonte comum une a leitura das constelações e dos planetas feita pelo astrólogo, a leitura do adivinho das entranhas de um animal e a leitura de um texto (Gagnebin, 1993, p. 80).

Em consideração a isso, segundo Benjamin, desde muito tempo tentou-se definir a influência da faculdade mimética sobre a linguagem, contudo, limitou-se apenas à dimensão sensível, a esfera mais superficial da semelhança (Benjamin, 1994a). Para ele, a similitude está presente independente de uma plena identidade entre dois objetos, da presença de traços iguais em ambos, nunca sendo reduzida, portanto, a uma imitação, uma cópia. Assim, ele desenvolve um conceito de “semelhança extrassensível” ou “semelhança não-sensível”,¹⁰ que extrapola o que muitas vezes se faz com a ideia de *mimesis*: sua limitação a uma simples imitação. Em vista disso, para ele, a linguagem é o que mais nos aproxima de uma compreensão mais clara desse conceito de semelhança não-sensível. Portanto, “a imitação pode ter estado ou não presente na origem, ela pode se perder sem que a similitude se apague” (Gagnebin, 1993, p. 81).

Desse modo, as reflexões benjaminianas supõem que a faculdade mimética permanece no ato de ler e escrever desde as origens da linguagem. Por esse motivo, “a escrita transformou-se assim, ao lado da linguagem oral num arquivo de semelhanças, de correspondências não-sensíveis” (Benjamin, 1994a, p. 111). Assim, apesar das suas diferenças, “o colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas” (Benjamin, 1994a, p. 112). Não obstante, Benjamin reflete sobre o acesso privilegiado que a criança possui com relação à linguagem pois, para elas, “palavras ainda são como cavernas, entre as quais conhecem curiosas linhas de comunicação” (Benjamin, 2000c, p. 272). E aqui, podemos chegar ao segundo momento dessa sessão, na qual queremos demonstrar a interação da criança com a linguagem, relação essa que se realiza na atividade mimética.

Em um primeiro momento, voltemos ao trecho *A Mummerehlen*, presente em *Infância berlinense*, em que Benjamin relata sua experiência com as palavras e as coisas. Nessa passagem, Benjamin (2000b) descreve como a palavra *Muhme* somada

¹⁰ Na tradução de Sergio Paulo Rouanet, na coletânea *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre a literatura e história da cultura* (Benjamin, 1994a), está presente o termo “semelhança extrassensível”. Já na edição revisada por Marcio Seligmann-Silva (Benjamin, 2016), a tradução de *unsinnlichen Ähnlichkeit* foi substituída por “semelhança não-sensível”. No trabalho de Jeanne Marie Gagnebin (1993), *Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin*, também encontramos a expressão “semelhança não-sensível”, trazendo o sentido de uma semelhança que não se limita à sensibilidade, à imitação, ao igual.

a *Rehlen*, presentes em uma velha rima infantil, tornou-se uma espécie de criatura assombrosa em sua fantasia quando criança. Ele destaca que os mal-entendidos modificavam o seu mundo, “de modo bom, porém” (Benjamin, 2000b, p. 98). As palavras que não são bem entendidas ganham outros significados na imaginação das crianças, o que permite a elas criarem palavras novas e brincarem com as já existentes. “Pelo movimento do seu corpo inteiro, a criança brinca/representa o nome e assim aprende a falar. [...] Para a criança, as palavras não são signos fixados pela convenção mas, primeiramente, sons a serem explorados” (Gagnebin, 1993, p. 81). E isso fica mais claro no relato de Benjamin, que diz: “assim quis o acaso que, certo dia, se falasse em minha presença a respeito de gravuras de cobre. No dia seguinte, colocando-me sob uma cadeira, estiquei para fora a cabeça – a isso chamei de ‘gravura de cobre’”¹¹ (Benjamin, 2000b, p. 99). Portanto, a criança desconfigura a si e a palavra, e se faz semelhante não somente aos modelos de virtudes ou “de civilidade, mas sim às casas, aos móveis, às roupas” (Benjamin, 2000b, p. 99).

Esse mesmo movimento mimético que a criança realiza com os sons, com as palavras, com as coisas, encontra-se também no aprendizado da escrita. “Quando a criança começa a escrever, [...] ela não só imita o modelo proposto pelo adulto mas, segundo Benjamin, ao escrever a palavra, ela desenha uma imagem (não uma cópia) da coisa, ela estabelece uma relação figurativa com o objeto” (Gagnebin, 1993, p. 81). Diante disso, nos ensaios intitulados *Princípios verdejantes – novos elementos a respeito de cartilhas lúdicas* e *Chichleuchlauchra – sobre uma cartilha*, o filósofo reflete sobre a importância do lúdico presente nas cartilhas infantis.¹² Diz Benjamin sobre um desenho infantil que ele tinha diante de seus olhos:

Tratava-se da figura de um desenho infantil que representava um automóvel. Quando o desenho nasceu, a criança de 5 ou 6 anos, da qual ele veio, precisava aprender o abecedário. Haviam-lhe dito que “automóvel” começa

¹¹ Infelizmente, por questões de traduções, pode ser que o exemplo dado não faça muito sentido em um primeiro momento. Contudo, recorramos à bondade da nota de rodapé apresentada na tradução que utilizamos, de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins (Benjamin, 2000b, p. 99): “No texto original, trocadilho entre *Kupferstich* (gravura de cobre) e *Kopfvertich* (ação de esticar a cabeça)”. Dessa forma, observando a semelhança entre uma palavra e outra, fica mais fácil compreendermos os motivos que levaram à “confusão” e que sentidos essas palavras ganharam na imaginação da criança.

¹² Essas cartilhas são obras de Tom Seidmann-Freud, publicadas no *Frankfurter Zeitung* (Jornal de Frankfurt). Tom Seidmann-Freud, nascida Martha Freud, foi ilustradora e autora de livros infantis celebrada por seu estilo enganosamente simples, mas moderno. Aos quinze anos, mudou seu nome para Tom (supostamente para evitar o sexismo que ela poderia encontrar como artista feminina). Com sua estética simples de arte popular e histórias fantásticas sobre palavras de coelho, peixes falantes e barcos mágicos, suas produções chamaram, de modo especial, a atenção de Walter Benjamin.

com A. E o que aconteceu? O automóvel desenhado pela criança, o qual eu tinha à minha frente, começa realmente com A. A solução – mas para a criança não havia aqui nenhum problema – era o ovo de Colombo. O automóvel foi retratado de frente. O radiador, visualizado entre as rodas dianteiras, oferecia o contorno, a base do radiador dava o traço transversal do A: veio assim, ao meu encontro o A na figura do automóvel, o automóvel na figura do A (Benjamin, 2007c, p. 142).

Assim, a criança pode descobrir prazer em escrever ao mesmo tempo que se envolve na diversão do desenhar. Escreve desenhando uma imagem e desenha escrevendo uma palavra. Não seria aqui uma grande manifestação da magia mimética?

Vale notar, ainda sobre essas cartilhas, que Benjamin destaca uma proposta feita pela autora em que se encontra a sugestão de riscar todos os A de azul, os R com rosa, os V de vermelho, assim por diante (Benjamin, 2007c). Dessa maneira, a criança vai relacionando o nome da cor com a letra, não sendo capaz de deixar nem se quer uma página em que o preto e o branco possam reinar. Nesse exercício, os pequenos podem ir de encontro ao aprendizado do alfabeto ao mesmo tempo que se perdem e se envolvem no colorido das letras. Logo, vão aprendendo por meio de algo que é próprio delas, valorizando suas próprias “travessuras”, pois as “crianças adoram rabiscar em livros” (Benjamin, 2007c, p. 141).

Como já visto, o mágico mundo da imaginação infantil está preenchido de uma fantasia que jamais deve ser excluída, mas ao contrário, explorada em favor da aprendizagem. O lúdico, usado em conjunto da faculdade mimética que está intrinsecamente relacionada com a linguagem, permite que a criança aprenda usando de sua própria particularidade o que, por vezes, corre-se o risco de ser ignorado pelos pedagogos. Isso quer dizer que,

a criança não precisa seguir escrevendo até a exaustão, mas que agora uma gravura espera aqui pela sua assinatura, uma história espera ali pelas palavras que lhe faltam, mais além uma gaiola pelo pássaro a ser desenhado em seu interior, ou, em outro lugar, cachorro, burro e galo esperam pelo seu au-au, i-ó, i-ó e cocoricó (Benjamin, 2007g, p. 152).

Dito isso, Benjamin destaca o que está escrito na “instrução para os adultos” presente no início dessa cartilha: que esse livro não tinha a intenção de transmitir um conhecimento a respeito de uma determinada matéria específica, mas que levava em consideração a maneira de ser da criança, “para quem a aprendizagem, como tudo o mais, significa pela sua própria natureza uma grande aventura” (Benjamin, 2007g, p.

152). Seja escrevendo um “au-au”, colocando o cantar de um pássaro, uma palavra que falte para completar a história, a criança não está escrevendo somente por escrever, mas de mãos dadas com as letras faz sempre uma viagem, desfrutando da liberdade de ser quem ela quiser, percorrendo caminhos jamais vistos. Portanto, elas podem adentrar, de modo divertido e sem cansaço, nas aventuras de um mundo alfabetizado.

Nessa aventura, nos deparamos com a importância que as histórias, contos de fadas, fábulas e canções ganham nas reflexões de Benjamin a respeito dos caminhos do aprendizado que as crianças percorrem. Segundo ele, essas cartilhas carregam “o charme – e ao mesmo tempo o elevado desempenho pedagógico” (Benjamin, 2007g, p. 153) ao valorizar as histórias em suas páginas, coisa mais confiável e querida pelas crianças depois de sua mãe (Benjamin, 2007g). Não somente histórias já prontas, mas também aquelas que as crianças podem inventar, por exemplo na cartilha de aritmética que continha: “8 - 6 = 2. Invente uma história a respeito e escreva-a aqui” (Benjamin, 2007g, p. 153). Essas cartilhas possuíam assim grandes espaços em branco, para que as crianças pudessem pintar e rabiscar, “amplos e férteis territórios nos quais todos os monstros e heróis favoritos do seu dono pode ser confortavelmente instalados” (Benjamin, 2007g, p. 153). Criando, portanto, oportunidades para que a imaginação ganhe espaços e que esse livro possa se tornar o melhor amigo da criança.

Desse modo, “se as palavras são cavernas que se interligam entre si para revelar seus mistérios, o conto de fadas se apresenta como uma das mais encantadoras expressões de comunicação mimética” (Schlesener, 2015, p. 93). Durante a leitura, “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (Benjamin, 2007k, p. 69). Assim, a criança penetra no conto de fadas e se vê convidada a envolver-se com as cores e personagens, ela “vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso” (Benjamin, 2007k, p. 69). Nesses contos, a fantasia da criança se encontra em um espaço onde pode ser plenamente vivenciada, possibilitando-a criar e recriar o seu mundo. Diz Benjamin no fragmento *Livros infantis velhos e esquecidos*:

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. Coisa semelhante se pode dizer da canção (Benjamin, 2007f, p. 58).

Em vista disso, ela “sente-se à vontade com detritos, assim como, ao brincar com as palavras, dispõe-se a receber a multiplicidade de sentidos que elas possibilitam” (Schelesener, 2009, p. 154). O conto de fadas ou as fábulas não carecem de explicações infantilizadas que muitas vezes os adultos se acham no dever de fazer, mas as próprias crianças lidam com os significados de maneira muito descontraída e flexível. Exemplo disso é quando o adulto narra uma história querendo que determinado personagem que ele julga ser o protagonista transmita um ensinamento à criança, quando na verdade ela prestou mais atenção no figurante que teve poucas palavras e que ela se identificou, podendo aprender coisas que nem mesmo estavam no *script*. Assim, “se a faculdade mimética, da perspectiva do adulto, migrou para a linguagem, o mesmo tratamento que a criança dá aos detritos também atribui às palavras” (Schlesener, 2009, p. 154), atribuindo vínculos entre o conto e o seu mundo, adquirindo conhecimentos a respeito do que se ouviu na canção, mas, principalmente, conhecimento a respeito de si mesma.

Nesse exercício de significação ou ressignificação, “de repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim também lêem seus textos” (Benjamin, 2007k, p. 70). Na leitura e, sobretudo, na elaboração de histórias, as crianças se tornam cenógrafos que não estão preocupados com os sentidos e correspondências na realidade adulta, mas sim naquilo que faz sentido a elas (Benjamin, 2007k). Dito isso, “a faculdade mimética é o talento de recriar relações, de configurar, de redefinir e repovoar os espaços, conforme a imaginação e os desejos (Schlesener, 2009, p. 153). Portanto, a imaginação ganha espaço e diversão e aprendizado podem caminhar juntos, pois, “seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e a age racionalmente do que com o texto mais rico de ideias” (Benjamin, 2007f, p. 58).

Em última análise, essas cartilhas lúdicas, com sua maneira de ensinar usando do colorido, da história, do conto de fadas, do desenho e de grandes espaços em branco para que os dedos da criança possam passear, permitem que ela aprenda se divertindo. Desse modo, o aprender se torna prazeroso e, com isso, inesquecível.

No fragmento *O jogo das letras*, presente em *Infância berlinense*, Benjamin (2000b) faz menção à sua relação com as letras quando criança e como despertavam nele uma grande saudade quando adulto. Recorda que uma vez que algo é aprendido, não se terá mais o prazer de voltar a aprender. Diz ele: “assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo” (Benjamin, 2000b, p. 105). Portanto, que seja prazeroso o aprender da leitura e da escrita, que seja oportunidade para a criança vivenciar toda a magia presente nas letras e, principalmente, espaço para colocar em prática sua faculdade mimética, fazendo dos livros um grande espaço interestelar de conhecimento e entendimento do mundo e de si mesma.

2.2 O SEGREDO ENTERRADO NO BRINCAR

O conto de fadas tem a capacidade de exercer um poder de transporte. Não necessariamente físico, mas, segundo Benjamin, eles o “convidavam para o mundo dos espíritos ou da magia para afinal [o] devolver pronta e infalivelmente à realidade crua” (Benjamin, 2000b, p. 123). Por isso, depois de perpassar a importância que a atividade mimética exprime sobre o aprendizado da criança, expressa na linguagem e de modo especial, através de uma imersão nos contos de fadas, queremos nos transportar de volta à “realidade crua”, não ausente de magia, entretanto, dessa vez, refletindo sobre a relevância que a brincadeira possui na educação. Pois, “nada parece ser mais agradável, descompromissado e leve do que uma brincadeira com curiosidades” (Benjamin, 2007d, p. 138), o que, sem dúvidas, é atrativo aos pequenos e os auxiliam no processo de aprendizagem.

Para isso, iniciemos com o trecho intitulado *A Ilha dos Pavões e Glienicke*, presente em *Infância berlinense*. Nesse fragmento, Benjamin relata suas aventuras e brincadeiras no verão, fala sobre um jogo no qual deveria encontrar plumas de pavão e sobre sua frustração em não vencer (Benjamin, 2000b). Mais do que isso, ele relata sua experiência ao aprender a andar de bicicleta o que, naquela época, “essa arte, que hoje as crianças se ensinam umas às outras, era ensinada com tanta formalidade quanto à direção de automóveis” (Benjamin, 2000b, p. 137). Nessa formalidade, eram divididos em dois grupos, um que poderia treinar apenas dentro do ginásio e outro, que já era mais avançado, pedalar pelo jardim. Benjamin estava no grupo que não

podia sair. Diz ele que, em um belo dia de verão, permitiram que ele saísse. A aventura por aquele passeio ao ar livre o fez tão feliz, tão ofegante que o coração quase lhe saia pela boca. Claro, os perigos eram maiores, os obstáculos inerentes, mas a satisfação em sair além dos limites superava todos eles, “a alegria de aprender a andar de bicicleta, de outra feita, não teria sido maior se com isso não tivesse conquistado novos territórios” (Benjamin, 2000b, p. 137).

Benjamin é tão rico nos detalhes apresentados sobre essa aventura de pedalar no jardim, que temos a sensação de estar ao lado dele em outra bicicleta. Ou mais, montados em sua garupa e juntos sentindo o coração, no mesmo compasso de batidas, também palpitar pela boca. Talvez essa sensação seja pelo fato de um dia termos também aprendido a ficar equilibrados, nem que por um instante, e dar as primeiras pedaladas. Ou talvez ainda seja pelo fato de que naquele momento um mundo se abria para Benjamin, como um dia se abriu a cada um de nós. Sobretudo, esse sentimento existe porque “a criança conhece o mundo por meio da brincadeira, fonte de formação de hábitos e apropriação de valores; ao mesmo tempo em que a criança explicita sua sensibilidade, seus afetos e desejos, interage com a cultura” (Schlesener, 2015, p. 95). Portanto, a brincadeira é um modo como a criança descobre os novos territórios do mundo à sua volta e também o seu, se forma, conhece valores e relaciona-se com o meio.

Diante disso, a atividade lúdica, a brincadeira em sua expressão mais pura e espontânea, “é a principal forma de manifestação da criança nos primeiros anos de vida e se apresenta como uma forma indispensável de educação afetiva, sensorial e de conhecimento do mundo circundante” (Schlesener, 2015, p. 87). Dessa forma, “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (Benjamin, 2007j, p. 85). Para o educador, e muito mais aos pais, conhecer e valorizar essa dimensão da manifestação do ser criança na brincadeira, o mundo próprio criado a partir dela, é de suma importância para que a criança possa desenvolver habilidades indispensáveis quando adulta. Dito isso,

Para a criança, o jogo ou a brincadeira desenvolvem suas capacidades subjetivas, a sensibilidade, o raciocínio e a imaginação, apresentando-se como uma forma de conhecer o mundo e de conhecer-se a si mesma, de situar-se no contexto social, ou seja, uma aprendizagem de suas potencialidades físicas, imaginativas e intelectuais e do seu entorno (Schlesener, 2015, p. 87-88).

Assim, as brincadeiras infantis não são meras fantasias, não são apenas passatempo para que as crianças possam dar menos trabalho aos pais, muito menos descanso para os professores que deixam a criança brincar, mas significam, sim, aprendizado. Por isso, “se vista como atividade livre ou supervisionada pelo adulto, a brincadeira submete o brinquedo à função de suporte para a criatividade ou para o controlado ensino de conteúdos escolares” (Almeida, 2006, p. 544).

Como já vimos, a criança possui uma incrível capacidade de fazer do que está à sua volta como seu brinquedo, o seu favorito, inclusive, seja com o sabuco do milho, a palha seca, um pedaço de madeira ou qualquer outro resíduo que já não seja mais útil ao adulto (Benjamin, 2000a). Apesar disso, “até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança” (Benjamin, 2007a, p. 100), o que leva o pedagogo à incansável procura por brinquedos pedagógicos, mas que muitas vezes não dizem nada aos pequenos. De igual modo, “também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação” (Benjamin, 2007a, p. 100). De fato, “a brincadeira é mágica e possibilita a aprendizagem por semelhanças” (Schlesener, 2009, p. 153), mas não deve ser reduzida a uma simples imitação. Portanto, “a brincadeira, muito mais que imitação do mundo adulto, é atividade criativa que descobre correspondências, que improvisa soluções e reinventa os significados” (Schlesener, 2015, p. 90), representando assim um papel fundamental na educação infantil.

Conseqüentemente, mais do que conteúdos escolares, a brincadeira ensina a criança a se socializar, a interagir com os colegas, a perceber que sua existência é compartilhada nesse mundo. Assim, “por meio do brinquedo e da brincadeira, a criança aprende a se relacionar com a natureza e com os outros, aprendizagem que não precisa, necessariamente, ser uma forma de adestramento ao mundo adulto” (Schlesener, 2009, p. 154). Até porque, no mundo adulto, as relações podem ser difíceis de acontecer. Muitas vezes ele tem vergonha do que falar, não sabe a maneira de se portar, principalmente aqueles que, por falta das relações quando criança, não desenvolveram bem essas habilidades. A criança, pelo contrário, não se preocupa com a classe social, com a aparência, vê apenas no outro a possibilidade de uma companhia para o início de uma nova brincadeira, uma nova aventura. Portanto, “as brincadeiras infantis assumem uma especificidade enquanto processo de cognição e de socialização da criança, pela externalização de capacidades individuais e

possibilidades de comunicação e interação com os companheiros de brincadeira” (Schlesener, 2015, p. 88).

Dito isso, a brincadeira não somente ensina a criança a se relacionar com o outro, mas sobretudo consigo mesma, já que “a primeira expressão mimético-sensorial do brincar dá-se inicialmente no próprio corpo da criança, o qual constitui seu primeiro brinquedo” (Almeida, 2006, p. 545). Essa relação é afirmada pela capacidade mimética, como já vimos no primeiro capítulo, na qual as crianças podem se tornar o que quiserem, brincam não somente de imitar pessoas, como em ser médicas, engenheiras ou donas de casa, mas o seu próprio corpo se torna um moinho de vento ou um avião (Benjamin, 1994a). Além disso, no fragmento *Sombras curtas (ii)*, presente em *Imagens do pensamento*, Benjamin fala sobre como o jogo envolve todos os órgãos do corpo, no qual “como qualquer outra paixão, dá a conhecer seu rosto como a faísca que salta, no âmbito do corpo, de um centro a outro, mobilizando ora este, ora aquele órgão, e reunindo e confinando nele a existência inteira” (Benjamin, 2000c, p. 264-265). Portanto, o jogo envolve “as múltiplas possibilidades oferecidas pelo primeiro ‘instrumento de brincar’ [...] da criança [que] transformam o corpo em um elemento que, misturado ao meio, realiza e aproxima a experiência subjetiva do brincar de sua experiência social plena” (Almeida, 2006, p. 545).

Ainda sobre as cartilhas lúdicas, tão bem apresentadas por Walter Benjamin, voltemos ao fragmento *Princípios verdejantes*, abordada, de modo especial, na sessão anterior. Para Benjamin, elas tomaram “o cuidado de preservar a soberania da criança que brinca, de não deixar que perca força alguma junto ao objeto da aprendizagem e de banir o horror com que as primeiras letras e algarismos gostam de se impor como ídolos às crianças” (Benjamin, 2007g, p. 153). Aqui, gostaríamos de destacar “a soberania da criança que brinca”, tendo em vista que essa é uma característica importante dos pequenos, que é indispensável em seus jogos e que deve ser levada em consideração para uma boa educação. Pois, “para a criança que brinca, a sua boneca é ora grande, ora pequena, e certamente pequena com mais frequência, pois se trata de um ser subordinado” (Benjamin, 2007a, p. 98). Para a criança, não somente seus brinquedos se tornam subordinados, mas tudo que está à sua volta e, quando é colocada sobre um método de aprendizagem que valorize essa característica, elas também comandam não somente as bonecas mas, sobretudo, as letras, palavras, conteúdos. Assim,

a criança jamais é colocada perante o objeto da aprendizagem, mas sobre ele: como se, na aula de zoologia por exemplo, ela não fosse conduzida diante do cavalo, mas sim montada, como cavaleiro, sobre ele. Um tal cavalo é aqui cada letra, cada palavra, e é função do desenho – o qual acompanha todas as fases desse método – trazer com suas curvas, como se fosse com rédeas e canga, o animal indomável sob o controle do pequeno cavaleiro (Benjamin, 2007g, p. 152).

Por isso, através das cartilhas lúdicas, da oportunidade de aprender desenhando, colorindo, inventando e contando histórias e, sobretudo, brincando, as crianças vão como cavaleiras por sobre as letras e palavras, cavalgando por entre os belos e floridos campos do conhecimento, pois “ao brincar, a criança vive a fantasia de um conto ou uma lenda, tornando assim sua imaginação mais propícia à leitura e à escrita” (Souza, 2011, p. 71). Dessa maneira, entre um exercício e outro essa soberania vai se manifestando, pois “quando a criança coloca no final de cada sequência o seu respectivo número, ela pinta os algarismos da mesma maneira como se postasse um sargento perante a tropa” (Benjamin, 2007g, p. 153), cria autoridade sobre eles, não ao contrário. Portanto, não temendo quando a primeira raiz quadrada aparecer para ela.

Essa característica da soberania confirma mais uma vez em como a criança é capaz de transformar as coisas à sua volta, dar novos significados a elas, pois “uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (Benjamin, 2007j, p. 87). Ou seja, não precisam respeitar os limites que se apresentam na essência ou aparência de cada brinquedo, sua autoridade é que vai prevalecer. Com isso, esse poder do comando também merece a atenção do pedagogo, não somente para o uso em favor do aprendizado mas, sobretudo, devido ao fato de que a criança já vive em sociedade e estará também, quando adulta, diante de relações nas quais implicam o contato com outras pessoas. Nessa posição de ser a soberana, por vezes pode ser que elas estejam como subordinadas e, por isso, precisam aprender a respeitar os limites e diferenças dos outros, levando em consideração as mais variadas situações da vida. Assim, “como a criança é imperativa (um pequeno ser que ‘dá ordens’), as brincadeiras são o modo ideal de socialização, de compartilhamento e de convivência com o outro, na aprendizagem do respeito à diferença” (Schlesener, 2015, p. 88).

Sobre esse poder de criação e maleabilidade com o já criado que as crianças possuem, e que é tão bem destacado nos escritos de Walter Benjamin, podemos

encontrar em *Imagens do pensamento* um trecho onde Benjamin fala sobre um jogo com palavras. Nesse jogo, palavras que em um primeiro momento não tinham conexão nenhuma entre si deveriam ser conectadas em um texto conciso, de modo que a ordem não fosse alterada (Benjamin, 2000c). As palavras eram “rosquinha, pena, pausa, queixa, futilidade” (Benjamin, 2000c, p. 271). A resposta dada por uma criança de doze anos foi: “o tempo se lança através da natureza feito uma rosquinha. A pena colore a paisagem, e se forma uma pausa que é preenchida pela chuva. Não se ouve nenhuma queixa, pois não há nenhuma futilidade” (Benjamin, 2000c, p. 272). Isso mostra que, por meio da brincadeira, os pequenos alteram com muita facilidade o mundo, aprendem a resolver problemas, a ligar coisas iligáveis, a dar sentido ao que não tem. Assim, “transforma a ordem, rearranja as coisas e recupera a sua dimensão mágica e lúdica” (Schlesener, 2015, p. 86). Contudo, qual seria a essência do brincar?

Segundo Benjamin, a base de toda brincadeira é a lei da repetição, “a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos [...]. Sabemos que para as crianças ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez” (Benjamin, 2007a, p. 101). A criança não se satisfaz com o “apenas uma vez”, somente com uma partida do jogo, muito menos com um único passeio de “cavalinho”. Diz ele:

A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe [“Tudo à perfeição talvez se aplainasse se uma segunda chance nos restasse”¹³]. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias (Benjamin, 2007a, p. 101).

Desse modo, “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (Benjamin, 2007a, p. 102). Hábitos esses que podem perpetuar por toda a vida. Quando, por exemplo, o adulto se propõe a cumprir uma meta, “corre” atrás dela e com isso consegue um bom resultado, não é um sentimento semelhante ao apostar corrida e chegar primeiro que o colega de sala, celebrando uma grande vitória? Por

¹³ Johann Wolfgang von Goethe é um romancista, poeta e dramaturgo alemão. É considerado um dos maiores escritores de língua alemã e uma referência muito importante para Benjamin, que dedicou vários textos a ele. O mais importante deles se chama *As afinidades eletivas de Goethe*. Essa sua frase: “tudo à perfeição talvez se aplainasse se uma segunda chance nos restasse” está presente em seu poema chamado *Sprichwörtlich*.

consequente, “o hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira” (Benjamin, 2007a, p. 102). Dessa maneira, “é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos” (Benjamin, 2007a, p. 102), não como muitas vezes corre-se o risco de fazer: com brigas, ordens, nada de lúdico. Quanto mais divertido não seria se o escovar os dentes não fosse um incentivo para manter o “dragão” interior que ganha vida ao acordar, ao invés de ser apenas mais uma das tantas obrigações que a criança terá que cumprir no decorrer do dia?

Benjamin define o hábito como “formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror” (Benjamin, 2007a, p. 102), “um restinho da brincadeira” que permanece no adulto e que com isso tem uma característica formadora em sua subjetividade (Souza, 2011). Assim, “mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras” (Benjamin, 2007a, p. 102). Nesse contexto, “a lei da repetição aplica-se tanto ao movimento de aprendizagem infantil quanto ao cotidiano do adulto” (Schlesener, 2015, p. 86). Para a criança, representa oportunidade para exercitar sua fantasia, sua imaginação, vivenciar o gozo do “mais uma vez”, percorrer um caminho de conhecimento de si e do mundo externo, enquanto que para o adulto representa a consolidação de hábitos, o estabelecimento de rotina, normas. Com isso, “esse duplo caráter do jogo enfatiza tanto a sua importância na formação da identidade e na socialização da criança, quanto a sua função na consolidação de hábitos e no fortalecimento das formas de adaptação” (Schlesener, 2015, p. 95).

Por fim, a brincadeira possui um caráter fundamental para o aprendizado da criança e que não deve jamais ser ignorado, pois “a formação da subjetividade do adulto depende da experiência do brincar na infância para que ele seja sociável, equilibrado emocionalmente e tenha maturidade para enfrentar desafios” (Souza, 2011, p. 68). Vale ressaltar que, no início dessa sessão, relatamos a experiência de Benjamin em sua primeira vez ao ar livre montado na bicicleta, sentido o trepidar das pedras, o bater do vento no rosto, a perda do equilíbrio ao passar nos buracos. Dessa maneira, deixemos a rigidez de adultos cheios de si, alicerçados na segurança de uma educação pautada na disciplina e equilibrada no conhecimento supremo, e pedalemos um pouco por esse jardim onde a brincadeira também se faz importante para o

aprendizado. Desbravemos esse território em busca do tesouro do educar, pois “pode-se dizer das brincadeiras infantis: onde as crianças brincam existe um segredo enterrado” (Benjamin, 2007c, p. 142) e assim, dando atenção a esse “segredo enterrado” na brincadeira, poderemos ser capazes, quanto adultos, de deslocar a nossa própria relação com o mundo a nossa volta, por vezes tão enrijecida.

2.3 ABRAM-SE AS CORTINAS: ERA UMA VEZ... O TEATRO!

Entre os anos de 1927 e 1932, Walter Benjamin apresentou diferentes programas radiofônicos em emissoras de rádio de Berlim e Frankfurt, de modo especial, um conjunto de peças radiofônicas para o público infanto-juvenil, reunidas na edição brasileira *A hora das crianças* publicada em 2015. Para iniciarmos essa sessão, gostaríamos de fazer menção a um desses textos, intitulado *O incêndio do teatro de Cantão*, no qual o filósofo fala-nos sobre a tragédia de um incêndio em um teatro chinês. Nesse programa, Benjamin inicia descrevendo as características desse teatro que para ele refletem diretamente o modo de ser e pensar desse povo. Depois, faz memória à grande catástrofe do incêndio ocorrido em 1845, em Cantão. Por fim, chega a uma crítica do modo que os chineses veem os teatros: “é devido às convicções dos chineses que os seus teatros são tão pobres e vulneráveis aos incêndios” (Benjamin, 2015, p. 249), desembocando, assim, em uma reflexão sobre o contexto político conturbado que a China se encontrava. Diante de tantas oportunidades que essa passagem nos abre para aprofundarmos em conceitos fundamentais para o pensamento benjaminiano, queremos aqui nos ater ao espaço do teatro e como ele reflete o modo de ser dos chineses.

Segundo Benjamin, não há coisa melhor que nos faça conhecer tão bem e verdadeiramente os chineses do que o teatro, “e aí não estou me referindo às peças que são apresentadas, ou aos atores – bom, eles também, mas isso virá depois – e sim ao público e ao espaço do teatro em si” (Benjamin, 2015, p. 243). Sobre esse espaço, em um trecho intitulado *Affentheater*, presente em *Infância berlinense*, Benjamin narra a sua relação com o teatro. Para ele, quando ouvia a palavra teatro, ela o “atravessava o coração como um toque de clarim. A fantasia chegava” (Benjamin, 2000b, p. 106). Quando recebia permissão dos pais para frequentar aquele local, a simples passagem pela porta de entrada fazia-o ultrapassar o tempo, “o nicho do dia – que era a tarde e no qual já se sentia o cheiro da lamparina e do recolher-se

– era ultrapassado” (Benjamin, 2000b, p. 106-107), o mergulho na experiência teatral era tamanha que se encontrava dentro de uma outra realidade.

Contudo, a grandeza dessa experiência não se restringia apenas ao assistir à cena apresentada no palco, “o motivo era mais importante: sentar-se no teatro no meio dos outros que também lá estavam” (Benjamin, 2000b, p. 107), pois o observar do público que também assistia à apresentação e a relação criada com ele, eram também de grande valor. Desse modo, a partir desses dois trechos, podemos perceber a relevância que o teatro tem para Benjamin e mais, a importância que o espaço, as pessoas, o público, o contexto em torno desse lugar, ganha em suas reflexões. E no que diz respeito ao contexto, aqui chegamos ao local de nossa reflexão na última sessão desse capítulo, a qual procuraremos refletir sobre a dimensão do teatro na educação infantil. Segundo Benjamin, “a educação proletária necessita [...] primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se educa” (Benjamin, 2007h, p. 113). E para ele, “o contexto da educação proletária do quarto até o décimo quarto ano de vida é o teatro infantil proletário” (Benjamin, 2007h, p. 113).

Benjamin escreve um ensaio intitulado *Programa de um teatro infantil proletário* para sua amiga Asja Lacis,¹⁴ no qual levanta críticas a respeito do contraste entre educação burguesa e proletária, dando destaque ao papel do teatro na educação do proletariado. Para ele,

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores (Benjamin, 2007h, p. 118).

Em consequência disso, a encenação do teatro não é apenas um momento onde a criança aprende, mas é exatamente o instante em que os papéis se invertem,

¹⁴ Benjamin conhece Asja Lacis em Capri, em 1924. Membro convicto do Partido Comunista, essa jovem corajosa e entusiasta trabalhava no teatro militante e montou, principalmente, diversas peças para crianças dos meios proletários. De origem letã, participou da vida intelectual alemã e particularmente dos debates sobre o teatro revolucionário na URSS. Suas relações com Benjamin são pontuadas pelas dificuldades de um amor certamente mais intenso da parte dele que da sua própria e por conflitos frequentes relacionados à atividade literária de Benjamin (Gagnebin, 2018). Benjamin escreve esse ensaio a ela quando, em 1928, Lacis “planejou dar continuidade à sua experiência com teatro infantil em Berlim, na Casa Liebknecht” (Benjamin, 2007h, p. 111). [Essa última citação é da nota de rodapé desse mesmo ensaio.]

onde o educador pode, através da observação, aprender com aqueles que ele educa. Por isso, nessa sessão, abramos as cortinas e deixemos que o teatro se apresente como uma efetiva prática pedagógica, de recíproca aprendizagem.

Nesse teatro, as crianças interpretam os papéis e o pedagogo faz a função do diretor. Aqui vale lembrar que a verdadeira meta não são as encenações finais, apresentadas uma vez nos grandes palcos, pelo contrário, são as tensões geradas pelas relações nos ensaios, em cada encenação. Desse modo, “as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores” (Benjamin, 2007h, p. 114), talvez por isso o teatro seja o contexto no qual a educação proletária se faz, pois, assim como apresentado nos dois textos que iniciamos essa sessão, o mais importante são as relações e tensões criadas naquele ambiente, devido ao fato de que serão essas tensões do trabalho coletivo que as crianças vão vivenciar plenamente quando adultas. Aqui, não é o diretor que exerce influência direta sobre os atores, “o trabalho educativo precipitado, demasiado atrasado, imaturo, trabalho esse que o diretor burguês executa sobre os atores da burguesia, não tem lugar nesse sistema. [...] Influência moral não existe aqui. Influência imediata não existe aqui” (Benjamin, 2007h, p. 114). Ou seja, são as próprias crianças na tensão da coletividade que vão executar os ajustes morais necessários, permitindo a elas conhecimento de si e do mundo que as cerca.

Em outros momentos, já falamos das aproximações que Benjamin faz com relação às crianças e os artistas. No teatro infantil, mais uma vez encontramos essa ligação no que diz respeito ao gesto. Para Benjamin, o artista “é antes um homem que observa mais intimamente com a mão quando o olhar se tolhe; que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação criadora da mão” (Benjamin, 2007h, p. 116). Dessa maneira, a percepção do artista ocorrida nos olhos é transformada em ação criadora manifestada nas mãos ou mesmo em todo o corpo, seja na dança, na música, na pintura. Com as crianças isso não é diferente: “inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva, eis todo o gesto infantil” (Benjamin, 2007h, p. 116). Ou seja, o gesto infantil é a manifestação, a externalização, daquilo que a criança cria a partir do que recebe, seja através dos olhos, dos ouvidos, ou qualquer outro sentido.

Sobre o gesto, no ensaio *Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht*, Benjamin diz que ele possui duas vantagens:

Em primeiro lugar, ele é relativamente pouco falsificável, e o é tanto menos quanto mais inconspícuo e habitual for esse gesto. Em segundo lugar, em contraste com as ações e iniciativas dos indivíduos, o gesto tem um começo determinável e um fim determinável. Esse caráter fechado, circunscrevendo numa moldura rigorosa cada um dos elementos de uma atitude que não obstante, como um todo, está escrita num fluxo vivo, constitui um dos fenômenos dialéticos mais fundamentais do gesto. Resulta daí uma conclusão importante: quanto mais frequentemente interrompemos o protagonista de uma ação, mais gestos obtemos (Benjamin, 1994b, p. 80).

Desse modo, o gesto é aquilo que a criança possui de mais espontâneo, pois ele é de difícil falsificação. Mesmo possuindo um caráter fechado, de início e fim determinados, ele pertence a um fluxo vivo e, tratando-se de crianças, sempre mais improvável e inesperado. Assim, quanto mais interrompemos a ação de um ator, mais gestos obteremos. Tendo em vista que “a educação exige: *deve-se abranger toda a sua vida*. [E] a educação proletária exige: *deve-se educar em um terreno delimitado*” (Benjamin, 2007h, p. 113), o teatro infantil proletário se torna “para a criança proletária o lugar de educação dialeticamente determinado” (Benjamin, 2007h, p. 113). Ou seja, “uma vez [...] que a totalidade da vida, em sua plenitude ilimitada, aparece emoldurada em um contexto e como terreno única e exclusivamente no teatro” (Benjamin, 2007h, p. 113), ele corresponde as exigências de uma educação e, de modo especial, uma educação proletária. Com isso, o teatro, “a atividade lúdica, na sua espontaneidade, é a principal forma de manifestação da criança nos primeiros anos de vida e se apresenta como uma forma indispensável de educação afetiva, sensorial e de conhecimento do mundo circundante” (Schlesener, 2015, p. 95).

Dito isso, sendo ele a manifestação da espontaneidade da criança, devemos destacar aqui uma fundamental característica para o atento pedagogo, “o verdadeiro gênio da educação: a observação” (Benjamin, 2007h, p. 115). Para Benjamin,

Apenas esta é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal (Benjamin, 2007h, p. 115).

Dessa maneira, de nada adianta um amor pela pedagogia que se baseie na correção das crianças sem primeiro uma observação atenta de seus gestos e ações. Quantos pedagogos não se veem no direito de ensinar, corrigir e até mesmo punir as crianças por determinadas ações, sentindo-se em uma posição de superioridade e

excelência, firmando-se em uma falsa ilusão de amor pelo o que faz? Nas palavras de Benjamin, “esse amor é sentimental e vão” (Benjamin, 2007h, p. 115). Portanto, o verdadeiro amor pela pedagogia consiste na observação dos gestos infantis, na atenção recíproca das ações entre aluno e professor, ator e diretor, renunciando assim “tanto às práticas ‘imparciais’, ‘compreensivas’, ‘sensíveis’, como também às educadoras ‘cheias de amor pela criança’” (Benjamin, 2007h, p. 118).

Quando bem observados, qualquer gesto da criança torna-se um sinal. É importante salientar que esse sinal não é “como apraz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens” (Benjamin, 2007h, p. 115), daquele pequeno mundo, inserido em um grande, onde as crianças são soberanas (Benjamin, 2007f). “E essa capacidade da criança é extremamente válida quando se trata do teatro, onde ela consegue, de modo singular, o deslocamento dos acontecimentos cotidianos” (Vasconcelos, 2013, p. 67). Desse modo, será papel do diretor observar esses sinais, conhecer esse mundo que as crianças são ditadoras e desenvolver esses gestos, isto é, “libertar os sinais infantis do perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos” (Benjamin, 2007h, p. 116), desenvolvê-los em diferentes formas de expressão, seja na dança, na pintura, na música. Portanto, a formação da criança “depende de uma educação que a aproxima da arte, sobretudo do teatro, no qual esse tipo de formação facilita à criança escrever de modo dinâmico sua própria história e delinear sua própria existência” (Vasconcelos, 2013, p. 67).

No pega-pega, no pique-esconde, quem nunca precisou improvisar uma melhor rota, uma estratégia mais adequada e inteligente para chegar ao pique, no lugar onde se contava? Ou ainda, em uma brincadeira que surgia na espontaneidade do momento, por exemplo em uma batalha que se travava entre duas crianças, quão fácil não foi improvisar uma espada com um pedaço de cano, um escudo com a tampa de uma panela ou um travesseiro amarrado ao braço? Com a “armadura” posta, o que restava era encenar-se como um cavaleiro. Tolo era quem passasse perto sem sua devida proteção, os danos poderiam ser graves! Diante dessa colocação, podemos avançar para a próxima cena dessa sessão, da qual destacamos a improvisação, que ganha um espaço central no teatro infantil, pois “em última instância, a encenação é apenas a síntese improvisada de todas” (Benjamin, 2007h, p. 116).

Independentemente da quantidade de ensaios, em cada uma das encenações serão sempre novas improvisações que estarão acontecendo e, a última das

encenações, será a síntese de todas que foram feitas até então, manifestando-se “de maneira inesperada e única” (Benjamin, 2007h, p. 116). Dito isso, a improvisação é o momento em que afloram os gestos infantis, é o que se tem de mais autêntico. Dessa maneira, o desempenho que muitas vezes se exige à força das crianças, como algo acabado e engessado, jamais pode ser comparado, medido, com a autenticidade da improvisação. Benjamin destaca que o diletantismo aristocrático que tinha como objetivo arrancar dos “pobres educandos” um desempenho artístico, não serviu para nada além de ter estantes cheias de coisas velhas, servindo apenas como fantasmas de uma juventude passada (Benjamin, 2007h). Portanto, “todo o desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto” (Benjamin, 2007h, p. 117). Ou seja, é muito mais caro ao observador a espontaneidade do momento do que a avaliação de um produto pronto e acabado, que pode falar tão menos de seu produtor. Dessa forma, “enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil” (Benjamin, 2007h, p. 117).

Perante essa encenação, frente a tantas possibilidades de improvisação, resta apenas ao diretor recuar-se para um segundo plano, “pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados” (Benjamin, 2007h, p. 117). Se para o ator profissional, adulto, a estreia é uma oportunidade para testar uma nova variação do papel estudado, para a criança esse leque de possibilidades se faz ainda maior. Nela, “novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las somente nessa selvagem libertação da fantasia infantil” (Benjamin, 2007h, p. 118). E é exatamente com essa ação de colocar-se em segundo plano, mesmo diante dessas tantas possibilidades que se abrem na encenação infantil, permitindo que a criança exerça sua liberdade na improvisação, que vai garantir à educação proletária a sua superioridade com relação a educação burguesa, pois “a disciplina que a burguesia exige das crianças é seu estigma” (Benjamin, 2007h, p. 118).

Para Benjamin, enquanto a burguesia se preocupa em incutir desde cedo o conteúdo da classe burguesa, disciplinando suas crianças para cumprirem regras e serem “enformadas” para o seu padrão de vida, a educação proletária, por meio do teatro, permite que as suas crianças vivam plenamente a sua infância, garantindo sua superioridade em relação aos burgueses. A educação ideológica do proletariado

começa apenas com a puberdade, “pois muito antes que as crianças possam ser instruídas de uma forma proletária (em questões ligadas à técnica, à história de classe, à eloquência etc) elas precisam ser educadas proletariamente” (Benjamin, 2007h, p. 112). Por isso, a proposta é que o contexto da educação proletária por meio do teatro infantil ocorra dos quatro aos quatorze anos, garantindo a plenitude dessa fase. Dessa maneira, o que Benjamin destaca é que o interesse de classe não pode assumir um domínio formal sobre as crianças. Esse ainda não é o momento de incutir nelas essas preocupações. Contudo, isso não significa que as crianças estarão isoladas da luta de classes, ou que esses assuntos já não possam ir adentrando em suas vidas, pois “de maneira lúdica os seus conteúdos e símbolos podem muito bem – talvez devam – encontrar lugar nesse espaço” (Benjamin, 2007h, p. 118), fazendo-se presentes no cotidiano delas, desde que não assumam o protagonismo de sua infância.

E por falar em protagonismo, vale ressaltar que “esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças irrompem tolíces” (Benjamin, 2007h, p. 119), principalmente aqueles que infantilizam as crianças, menosprezando suas capacidades cognitivas. É preciso, já nesse momento, deixar que as crianças sejam as protagonistas de suas cenas, que elas se libertem nas encenações, sem desde já colocar nelas as amarras da vida adulta, em que precisarão apenas reproduzir o que todos os adultos já fazem. À vista disso, “crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. Elas não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental” (Benjamin, 2007h, p. 118-119). Portanto, “a educação e o teatro, direcionados à criança, devem ser pensados para a desenvoltura de sua vivência e para libertá-la das amarras da reprodução” (Vasconcelos, 2013, p. 72).

Por fim, em *Infância berlinense*, Benjamin escreve um trecho intitulado *Loggias*, no qual ele relata a importância que as loggias (uma abertura arquitetônica presente normalmente em pátios) ganharam em suas memórias de infância. Segundo ele, “tal como a mãe, que aconchega no peito o recém-nascido sem acordá-lo, assim também a vida trata, durante muito tempo, as ternas recordações da infância” (Benjamin, 2000b, p. 132). Dito isso, que o teatro seja o local onde os pequenos possam viver essas experiências e que sejam guardadas em suas memórias como boas recordações, jamais como imposições ou impedimento da plena realização dessa fase. Assim, a vida tratará dessas recordações com muito cuidado, sendo elas,

talvez, um aconchego nos momentos em que quando adultos exigirem encenações das quais não estão preparados. E essa volta às recordações, vale destacar, não é um processo de infantilização ou retrocesso, pelo contrário, pois a mãe não cuida do recém-nascido para que ele volte ao útero e sim para que com aquele cuidado, ele possa crescer e amadurecer.

Em resumo, chegando ao fim desse capítulo, podemos voltar à nossa pergunta inicial, aquela que representa o maior feitiço de todos: “o que aconteceria se?” (A Academia, 2024). No momento que é feita, é quando a mágica acontece. É preciso nos deixar ser interpelados pela magia de uma educação que valorize as particularidades da criança, de modo especial àquelas que dizem respeito à sua capacidade mimética, às brincadeiras e, principalmente, ao teatro, o local onde a criança pode vivenciar com plenitude a sua infância. Benjamin, não propõe uma educação na qual o pedagogo seja o superior, excelentíssimo dono de todo o saber mas, sobretudo, uma educação que potencialize o que a criança tem de melhor: o seu ser criança, que jamais deve apresentar qualquer índice de inferioridade em relação ao adulto. Por isso, depois de percorrer esse caminho, podemos nos perguntar novamente: o que aconteceria se a educação fosse de fato vista assim, um local em que o conto de fadas vive, as brincadeiras acontecem e o teatro é encenado? No mínimo, teríamos uma educação como uma rua de mão dupla, na qual pedagogos e crianças se ensinam e crescem juntos.

3 A RODA DA VIDA: ABRINDO FRESTAS PARA NOVOS HORIZONTES

*“A liberdade e a poesia
a gente aprende com as crianças.”*
Manoel de Barros

Em uma de suas narrativas radiofônicas intitulada *Passeio pelos brinquedos de Berlim I*, Benjamin destaca que os adultos podem ouvir programas no rádio com informações especializadas a eles, os quais eles já conhecem sobre o assunto, no mínimo quanto o locutor (Benjamin, 2015). Dito isso, questiona ele: “e porque não se pode fazer programas especializados para as crianças também? Por exemplo, sobre brinquedos; apesar de, ou exatamente porque eles entendem de brinquedos no mínimo tanto quanto o homem que aqui lhes fala” (Benjamin, 2015, p. 61). A partir de então, na intenção de fazer um programa específico de interesse das crianças, o filósofo começa a narrar um certo passeio que fez um dia pelas lojas de Berlim, apreciando os brinquedos que ainda existiam desde a sua infância, aqueles que sofreram modificações e aqueles que desapareceram com o passar do tempo. Dentre os brinquedos que não foram vistos, Benjamin cita uma espécie de pescaria, a qual ele havia tido uma quando criança, e uma linda caixinha de música que “contêm dentro um mecanismo musical, ao lado uma manivela e sobre a tampa uma paisagem ou uma cidade” (Benjamin, 2015, p. 62). Dentre esses que desapareceram, “algo que continua existindo é o volumoso brinquedo que leva o bonito nome de Roda da Vida” (Benjamin, 2015, p. 63).

Esse brinquedo chamado “Roda da Vida” também é conhecido como zootrópico.¹⁵ É um aparelho ótico de animação de imagens que estão colocadas em um disco com o lado das imagens voltadas para dentro. “Em volta do conjunto completo está fixada uma parede circular equipada com frestas. E quando se faz girar rapidamente o disco [...], pode-se ver através de qualquer das fretas, seres humanos em movimento, como se estivessem dotados de vida” (Benjamin, 2015, p. 64). Ou seja, é uma ilusão de ótica através de imagens que estão paradas que nos fazem ver uma cena como se estivessem em movimento. Como o disco é circular, vemos sempre a mesma cena, que se repete a cada volta completa. Compreendido isso, a imagem

¹⁵ O zootrópico é um dispositivo óptico que foi inventado no século XIX e é considerado um dos primeiros brinquedos ópticos. Teve um significado cultural importante nesse século, pois foi uma das primeiras formas de animação visual. Antes do surgimento do cinema, o zootrópico era uma maneira de entretenimento popular, permitindo que as pessoas vissem imagens em movimento de forma inovadora.

desse brinquedo nos ajudará a entender as discussões que pretendemos levantar neste capítulo.

Com a ascensão da modernidade e a razão tornando-se a nova crença da humanidade, o homem parece acreditar em um progresso constante, como se estivesse vendo uma cena em movimento, quando na verdade as imagens são as mesmas, suas ações não mudam. Quem faz o zootrópico se movimentar são as mãos de quem o manuseia ao rodar o eixo que ele possui em seu centro. Talvez, fazendo uma comparação entre o brinquedo e a roda viva a qual a humanidade de fato está vivendo, podemos pensar no sistema ao qual estamos submetidos como essas mãos e, a soberania do pensamento racional, como o eixo que tudo sustenta. É em nome da razão, do progresso, que a humanidade acredita estar caminhando. Diante de nossos olhos, vão passando imagens que nos fazem acreditar numa educação de qualidade, que preparam nossas crianças para uma vida adulta feliz e autônoma, que nos fazem pensar que inclusive nós, adultos, atingimos a maturidade e somos felizes ao conseguir um emprego para sobreviver.

No ensaio *Chichleuchlauchra – sobre uma cartilha*, Benjamin escreve que “durante todo o tempo em que o ensino se agrupou ao redor dos eclesiásticos, a posição dos pedagogos esteve sempre ao lado do saber, de certa forma junto a Deus” (Benjamin, 2007c, p. 140). O saber racional e desmistificado fez do homem dono de si mesmo e conseqüentemente senhor do que quer que se encontre a sua volta. Colocou-o de certa maneira, ao lado de Deus, capaz de julgar como as coisas devem ou não devem ser, e a educação não seria diferente. No ensaio *Uma pedagogia comunista*, Benjamin faz um paralelo do modo como as classes encaram sua “prole” e, segundo ele, “a máxima inconfessada dessa classe [burguesia], que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática da reprodução”, é que “as crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas” (Benjamin, 2007i, p. 122). Dessa maneira, o adulto possuidor do saber não tem necessidade de mais nada que não de sua própria razão e veem os pequenos a partir dessa perspectiva, ignorando o que eles possuem de mais valioso, as suas particularidades.

A roda gira, as imagens passam, mas o brinquedo continua no mesmo lugar. Escreve Benjamin no trecho *Panorama Imperial*, presente em *Rua de mão única*, referindo-se às condições de vida na Alemanha após a I Guerra Mundial: “é como se se estivesse aprisionado em um teatro e se fosse obrigado a seguir a peça que está no palco, queira-se ou não, obrigado a fazer dela sempre de novo, queira-se ou não,

objeto do pensamento e da fala” (Benjamin, 2000a, p. 23). Semelhante a isso, no zootrópico da vida, é como se estivéssemos também aprisionados, impossibilitados de fazer algo que já não seja de dominação desse sistema, queira-se ou não, reproduzindo aquilo que já está predeterminado.

Nesse mesmo trecho de *Rua de mão única*, Benjamin nos apresenta “um diagnóstico da situação calamitosa da Alemanha [...]: abalada moralmente pela derrota, onerada pelo pagamento das dívidas de guerra, com inflação altíssima, desemprego, grande número de mendigos e soldados mutilados pelas ruas” (Machado, 2015, p. 10). Diz o filósofo que “a liberdade do diálogo está-se perdendo. Se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela agora é substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva” (Benjamin, 2000a, p. 23). Ou seja, não há mais uma preocupação com os indivíduos, na intenção de oferecer ou receber ajuda, mas uma preocupação apenas com o dinheiro, com aquilo que gira em torno das finanças, “no apego obstinado à segurança e às posses, que tornaria a maioria dos burgueses alemães sem coragem e inteligência para ver na crise não uma catástrofe iminente, mas uma nova espécie de estabilidade” (Machado, 2015, p. 10).

Diz Benjamin que “o ar está também tão cheio de ilusões, miragens de um futuro cultural que apesar de tudo irrompe florescente da noite para o dia, porque cada qual se compromete com as ilusões óticas de seu ponto de vista isolado” (Benjamin, 2000a, p. 24). Cada um gira em seu “zootrópico” de maneira apartada, buscando privilégios individuais e interesses próprios. Nesse sentido, “a verdade que prevalece no mundo moderno é a da técnica, do trabalho fragmentado e do consumo” (Schlesener, 2011, p. 130). Com isso, até mesmo o que é de mais valioso às crianças, seus brinquedos e brincadeiras, se tornam objeto de produção e consumo para alimentar um sistema que não busca nada além de lucros e metas. A brincadeira para o adulto, em decorrência disso, faz-se apenas saudade, “porque o adulto que se é no presente perdeu a confiança na magia e na fantasia” (Schlesener, 2015, p. 99). Com tanta confiança na razão e na estabilidade da vida, não há espaço para magia, fantasia e, muito menos, brincadeira.

Diante disso, no primeiro capítulo, nós fomos convidamos a trilhar um caminho pelo mágico mundo da imaginação infantil, buscando perceber as centelhas que poderiam iluminar o nosso entendimento a respeito dos pequenos. No segundo, depois desse caminho percorrido, procuramos pensar uma educação que levasse em

conta essas particularidades, essas centelhas de luz para uma pedagogia que de fato consiga um efeito para além de normas e disciplina e que, sobretudo, valorizasse o modo de ser da criança. Nesse terceiro capítulo, queremos voltar o olhar a nós, adultos. Pensar em assuntos que, em um primeiro momento, parecem estar vinculados somente às crianças, mas que na verdade, nunca deveriam ter nos deixado. A roda da vida continua a girar, mas podemos, quanto adultos, abrir frestas que nos possibilitem ver novos movimentos e outros horizontes. Esse olhar não deve ser em torno do giro de nós mesmos, mas sim no sentido contrário das frestas, para o lado externo do disco. Mas para isso, é preciso primeiro voltar a atenção para as imagens que já existem nesse zootrópico, de maneira especial, aquelas que dizem respeito ao modo como vemos a educação, os brinquedos e, sobretudo, a própria brincadeira.

3.1 MARIONETES OU ATORES PENSANTES?

Finalizamos o capítulo anterior trazendo para o nosso exercício do pensar a reflexão da presença do teatro na educação, especialmente, na educação proletária. Dentre os textos que trouxemos para a discussão, estava presente o ensaio *Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht*, que demonstrava as vantagens dos gestos no teatro. Para iniciarmos essa nossa sessão, gostaríamos de mais uma vez passar por esse ensaio, destacando agora o trecho no qual diz Benjamin: “o mandamento mais rigoroso desse teatro é que ‘quem mostra’ – o ator como tal – deve ser ‘mostrado” (Benjamin, 1994b, p. 88). Desse modo, no *programa de um teatro infantil proletário*, a criança que interpreta, que mostra a ação teatral, também é mostrada, por meio de seu comportamento e expressões teatrais. Assim, como também já refletimos, o teatro é o local onde a criança vai deixar florescer a sua espontaneidade e o educador, atento, deverá estar de olhos fixos nisso, observando a espontaneidade da criança que se mostra nos gestos, criando assim um ambiente de mútuo aprendizado.

Em uma de suas peças radiofônicas, Benjamin destaca *O teatro de marionetes em Berlim*, fazendo uma breve menção sobre sua história, o modo como foi crescendo e se espalhando e como chegou até a Alemanha. Segundo ele, essa chegada é uma história curiosa e se deu depois da guerra dos Trinta Anos¹⁶

¹⁶ Como nos diz a nota de rodapé do tradutor Aldo Medeiros, presente na edição que estamos utilizando, a guerra do Trinta Anos foi um “conflito de fundo religioso entre católicos e protestantes

(Benjamin, 2015). Diante da situação de guerra, as estradas e os campos ficaram muito perigosos, “tão perigoso a ponto de os atores, forçados pela profissão a se deslocar constantemente, só sabendo atirar e lutar com espada em cima do palco, perderem o prazer de viajar” (Benjamin, 2015, p. 32), sendo substituídos, em consequência disso, pelas marionetes. Como sabemos, as marionetes são bonecos que atuam sobre as ordens e quererres de uma pessoa, chamada de “bonequeiro”. “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” (Benjamin, 2015, p. 33). Esse bonequeiro faz delas o que quiser, interpretando várias peças e vários papéis usando de sua própria voz.

Dito isso, podemos agora fazer um paralelo entre esses dois modelos de teatro aqui representado: o teatro vivo, com atores humanos, em que os seus gestos e ações são manifestos na encenação, quase sempre espontâneos e improvisados, o qual o ator mostra e se mostra enquanto tal, e um teatro de marionetes, em que as bonecas são controladas por um bonequeiro, engessadas em seu modo de ser e fadadas a cumprirem sempre as mesmas coisas. Se, diante dessas duas formas de teatro, pudéssemos dizer qual se assemelha mais ao modelo de educação que se desenvolveu, de modo especial, após o Iluminismo, qual seria nossa opção? Não precisamos ter uma resposta imediata, mas se a vida representasse uma peça, nos sentiríamos atuando, nos reconhecendo como somos em nossa espontaneidade, nos mostrando na peça em que estamos encenando, ou estamos apenas sendo marionetes nas mãos de um sistema que nos domina?

Nesse sentido, no trecho *A caminho do planetário*, presente em *Rua de mão única*, Benjamin aponta uma problematização importante: da relação entre educação e dominação. Essa reflexão é apresentada a partir da comparação que ele levanta do modo de relacionar com o cosmos que o homem antigo tinha e que o homem moderno infelizmente perdeu. Como já pudemos observar em outro momento, especificamente quando nos colocamos a refletir sobre as relações de *mímesis* e linguagem, essa experiência com o cosmos é algo muito caro a Benjamin. Segundo ele, “nada distingue tanto o homem antigo do moderno quanto sua entrega a uma experiência cósmica que este último mal conhece” (Benjamin, 2000a, p. 68). Desse modo, ele escreve que

(1618-1648); iniciado na Alemanha após a Reforma, refletia interesses políticos e econômicos; espalhou-se pelo continente europeu, tornando-se um dos mais trágicos da história” (Benjamin, 2015, p. 32).

essa experiência cósmica anunciou o seu naufrágio já no florescimento da astronomia, no início da Idade Moderna (Benjamin, 2000a), em que a técnica se desenvolvia e o homem se sentia mais conhecedor e dominador das forças da natureza. Contudo, “porque a avidez de lucro da classe dominante pensava resgatar nela sua vontade, a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue” (Benjamin, 2000a, p. 69), no qual esse domínio trouxe bombas, gases, forças elétricas e novos astros no céu, os quais receberam nomes de aviões e mísseis.

Com as profundas reflexões que essa passagem nos abre, e com o perdão por não podermos aqui aprofundar em todas elas (e talvez também tenha sido essa umas das intenções de Benjamin, abrir possibilidades para muitas reflexões), gostaríamos de pensar nas influências que o pensamento moderno trouxe para a humanidade, de modo singular as influências do *Aufklärung*¹⁷ no modo de se entender a educação e a crítica levantada por Benjamin a partir disso. Além das colocações aqui apresentadas em nota de rodapé a respeito da preferência pela tradução de *Aufklärung* por esclarecimento e não por Iluminismo ou ilustração, como algumas vezes se costuma usar, diz Almeida que:

o esclarecimento de que falam não é, como o Iluminismo, ou a ilustração, um movimento filosófico ou uma época histórica determinados, mas o processo pelo qual, ao longo da história, os homens se libertam das potências míticas da natureza, ou seja, o processo de racionalização que prossegue na filosofia e na ciência (Almeida, 2006, p. 8).

Sem querermos adentrar aqui ao pensamento de Adorno e Horkheimer sobre o conceito de esclarecimento, mas sabendo dos entrelaçamentos que suas reflexões possuem com os apontamentos já levantados por Benjamin,¹⁸ essa citação nos

¹⁷ Na nota preliminar presente na edição brasileira da obra *Dialética do esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, bem pontua o tradutor Guido de Almeida (2006, p. 7): “É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa esclarecimento. [...] Neste sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais etc.). [...] Kant, como se sabe, define a *Aufklärung*, num texto célebre, como um processo de emancipação intelectual resultando, de um lado, da superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro lado, da crítica das prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus maiores (superiores hierárquicos, padres, governantes, etc.)”.

¹⁸ Alguns estudiosos do pensamento benjaminiano levantam relações entre a *Dialética do esclarecimento* e as reflexões já feitas por Benjamin. Um deles é Machado (2015), que no seu artigo *Dialética do esclarecimento em miniatura: a dominação da natureza em algumas imagens de pensamento de Walter Benjamin*, mostra “como certos aspectos da *Dialética do esclarecimento* (1944) de Adorno e Horkheimer, mais precisamente no que diz respeito ao conceito dominação da

evidencia, em conjunto com o texto de Kant, o qual já fizemos referência¹⁹ – *Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?* (Kant, 1985), que o projeto do esclarecimento tinha como intenção a total autonomia do homem sobre si e, conseqüentemente, a completa dominação sobre a natureza. Em um movimento de desmistificação e “desencantamento do mundo”²⁰ (Almeida, 2006, p. 7), daquilo que é mágico ou supersticioso, o homem conseguiria dominar, através da técnica e da emancipação por meio da razão, tudo aquilo que quisesse. Pelo que pudemos perceber, se fez capaz de dominar tudo, menos as conseqüências disso.

Por esse motivo, seguindo essa maneira de pensar, as crianças são tratadas como seres incompletos e ainda não úteis para a produção, isto é, que precisam passar por um processo de disciplinarização, de modo que elas deixem suas inclinações animais e assumam o papel de adultos esclarecidos. Diz Kant na obra *Sobre a pedagogia*: “a disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais” (Kant, 1999, p. 12) e ainda que “a única causa do mal consiste em não submeter a natureza a normas” (Kant, 1999, p. 23), em não desenvolver no homem através de uma educação normatizadora, as suas disposições para o bem. Ou seja, a disciplina é o que tira o homem de seu estado de selvageria e o faz se submeter às leis da humanidade, livrando-o da possibilidade de ser uma pessoa má. Contudo, essa denominação sobre as crianças, sobre seus instintos, sobre o modo de manifestação de sua fantasia e imaginação, seria verdadeiramente uma boa educação?

Escreve Benjamin,

A dominação da natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria num mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação das relações entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da natureza: é a dominação da relação entre a natureza e a humanidade (Benjamin, 2000a, p. 69).

natureza, já aparecem elaborados, em miniatura e de forma germinal em algumas imagens de pensamento (*Denkbild*) do livro *Rua de mão única* (1928) de Walter Benjamin” (Machado, 2015, p. 1).

¹⁹ Ver os desenvolvimentos anteriores do presente trabalho (cf. p. 34).

²⁰ Esse conceito é do sociólogo alemão Max Weber e é reelaborado por Adorno e Horkheimer (2006) na *Dialética do esclarecimento*.

Ou seja, a educação da criança deve ter um sentido para além de sua simples dominação, que transcende o fazer dos pequenos meros instrumentos de trabalho, úteis para algo ou alguém, como o homem tanto fez com a técnica e sente-se capaz de fazer com a natureza. Se quiséssemos falar da educação como dominação, deveria ser das relações e não das próprias crianças. É essa relação que influencia positivamente o educar, e não a soberania, dominação, de uma geração sobre a outra, do adulto sobre os pequenos. Dessa maneira, “não se trata aqui de afirmar que Benjamin expurga a ciência ou a técnica, mas de esclarecer do perigo que a criança corre quando a educação institucionalizada se propõe apenas a adestrá-la, como futuros adultos, em meros reprodutores da vida” (Vasconcelos, 2013, p. 16), impedindo-as de desenvolverem suas capacidades críticas, através do conhecimento de si e do mundo. Assim, “a tarefa central [da educação] deveria ser a superação de um conhecimento meramente informativo e utilitário, para transformar-se em um processo de releitura do passado a fim de permitir às novas gerações a transformação do presente” (Schlesener, 2015, p. 99), em um mútuo diálogo entre os mais velhos e os mais novos.

Vendo os resultados da dominação do homem sobre a natureza, com catástrofes ambientais e um planeta que pede socorro, podemos nos questionar também quais as consequências que colhemos ao plantar uma educação que domina as crianças ao invés de potencializar nelas suas próprias capacidades. Quando refletimos sobre as cartilhas de Seidmann-Freud a partir do ensaio *Princípios verdejantes*, pudemos ver o contraste entre as cartilhas lúdicas e as antigas cartilhas, que traziam consigo uma rigidez e uma segurança no ensinar. Dito isso, escreve Benjamin em *Princípios verdejantes*:

Era a “seriedade da vida” que falava de dentro delas, e o dedo que percorria suas linhas havia ultrapassado o limiar de um reino de cujo território nenhum viajante retorna: encontrava-se no terreno do “preto no branco”, da lei e do direito, do irrevogável, do mundo criado para a eternidade. Sabemos hoje como devemos considerar tudo isso. Talvez a miséria, a ilegalidade, a insegurança de nossos dias sejam o preço que pagamos para podermos levar adiante esse jogo encantado-desencantado com as letras, jogo esse do qual as cartilhas de Seidmann-Freud extraem uma razão tão profunda (Benjamin, 2007g, p. 156).

Diante disso, essa educação que busca preparar para o trabalho, para a adequação ao sistema de produção na sociedade moderna, talvez tenha acarretado consequências desastrosas à nossa sociedade. Educação que “significa

descaracterizar ou sufocar tudo o que possa sedimentar-se na sensibilidade e na imaginação. No fundo, trata-se de negar a dimensão utópica da vida [...] e, com ela, qualquer possibilidade de renovação” (Schlesener, 2011, p. 131). É como se seu objetivo fosse preparar sempre “muitos dos mesmos”, fazendo de tudo para manter um padrão, pessoas que pensam na mesma caixinha e sejam capazes de dar continuidade a esse sistema de denominação, da natureza e, conseqüentemente, do próprio ser humano. Logo, “a educação pautada no progresso técnico-científico e no modelo civilizatório, cujo foco está centrado no controle da natureza interna e externa” (Vasconcelos, 2013, p. 16), que tem como princípio essa seriedade que o adulto tanto preza para a sua vida, “propicia a erupção de relações pautadas na convenção e no engodo, pela falta de representação crítica e de capacidade criativa no teatro da vida” (Vasconcelos, 2013, p. 16).

E por falar em teatro da vida, voltemos ao teatro de marionetes. Benjamin cita um desses espetáculos que era um teatro mudo, apresentado em Berlim na época do Natal. “Em filas paralelas, separadas por elementos cênicos móveis, iam desfilando sobre rodinhas invisíveis e em movimento contínuo toda espécie de cenas da vida cotidiana. [...] Tudo ia passando sucessivamente em intervalos regulares” (Benjamin, 2015, p. 36) e, diante do teatro, alguém ia explicando e narrando as cenas. Diante disso, pior que participantes de um teatro de marionetes, quando usamos de uma educação que sufoca a capacidade imaginativa da criança, seu poder de criar e de sonhar, suas particularidades, corremos o risco de fazer dos pequenos apenas atuantes em um teatro de marionetes mudas. Nesse teatro, a vida se torna apenas uma sucessiva passagem de cenas frente aos olhos, as crianças se tornam futuras grandes marionetes, sem capacidade reflexiva, especialistas em deixar-se conduzir por alguém que narra e explica suas vidas.

3.2 QUEM NÃO BRINCA DEFINE O BRINQUEDO?

No primeiro capítulo refletimos sobre a incrível capacidade das crianças de darem novos sentidos e significados a diversos materiais que se encontram à sua volta, sejam eles ossos, pedras, pedacinhos de madeira, sentindo-se “irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria” (Benjamin, 2000a, p. 18-19). Como vimos, elas fazem desse material o seu melhor brinquedo, o seu companheiro

fiel e, com ele, vivem muitas aventuras. Elas criam, a partir dessa capacidade de significação, um pequeno mundo, mas que não está totalmente alheio ao do adulto, e sim, inserido nele. Essa relação entre gerações ou, dizendo de outra maneira, uma “fusão” de mundos, desempenha um papel fundamental na construção da sociedade. Com isso, para iniciarmos essa sessão, façamos uma volta na história, especificamente, na história do brinquedo, para vermos como essa relação entre gerações é importante, e como influencia na vida de um povo e na construção da própria cultura como um todo.

No ensaio *História cultural do brinquedo*, Benjamin faz uma análise da obra de Karl Gröber²¹ intitulada, na tradução para o português, *Brinquedos infantis de velhos tempos. Uma história do brinquedo*, na qual o autor se recusa a tratar de brincadeiras e jogos para falar especificamente sobre a história do brinquedo (Benjamin, 2007e). Nessa história, vemos que antes do século XIX os brinquedos não possuíam uma indústria específica de fabricação, mas eram um produto secundário das oficinas manufatureiras, que fabricavam somente aquilo que estava dentro de seu ramo (Benjamin, 2007e). Desse modo, “assim como se podiam encontrar animais talhados em madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o padeiro, bonecas de cera com o fabricante de velas” (Benjamin, 2007e, p. 90). Ou seja, esses brinquedos eram produzidos em uma indústria doméstica, com uma escala pequena e, sem dúvidas, “o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos” (Benjamin, 2007e, p. 92), isto é, ainda havia uma relação nessa fabricação.

Dessa forma, “não chegaríamos certamente à realidade ou ao conceito do brinquedo se tentássemos explicá-lo tão-somente a partir do espírito infantil” (Benjamin, 2007e, p. 93-94). A criança está inserida em meio a um povo, a uma classe social, a um modo de vida, e essas relações são expressas nos objetos usados para brincar que os pequenos produzem. Assim, “os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (Benjamin, 2007e, p. 93-94). O brinquedo é esse mudo diálogo que

²¹ Essa é uma obra obscura, pouco conhecida e que passou praticamente despercebida pela crítica literária. Aqui vale ressaltar uma particularidade da obra de Benjamin: ele deu atenção, especialmente em suas críticas literárias, para obras consideradas marginais e secundárias, esquecidas pela tradição literária e pouco conhecidas do público, obras que estavam fora do “cânone”, para as quais poucos deram importância. O exemplo maior disso é que ele escreve sua tese de docência sobre as peças do barroco alemão, que eram consideradas sem muita importância literária pela tradição.

muito tem a dizer da relação entre o adulto e a criança, da interação entre gerações e, conseqüentemente, da constituição cultural de determinada sociedade: “[...] Isso explica por que o observador mais perspicaz encontra exatamente nas camadas inferiores da criação literária e artística – como nos livros infantis – aqueles elementos que ele procura em vão nos documentos reconhecidos da cultura” (Benjamin, 2007f, p. 62). Portanto, nem mesmo os documentos oficiais podem falar tão bem de uma sociedade quanto os materiais infantis, sejam eles os livros e, sobretudo, os brinquedos, exatamente por explicitarem a relação que há entre as gerações, a história desse povo. Isto é, aquilo que é considerado sem importância, menor, secundário, o pequeno, o marginal, o esquecido, contam uma outra história da cultura que revela muito mais do que a história oficial.

Nesse sentido, em *Brinquedos e jogos*, escreve Benjamin que “assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, [...] É impossível construí-los [brinquedos e jogos] em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras” (Benjamin, 2007a, p. 96). Ou seja, toda a produção que parte da criança não se manifesta de maneira pura, mas está impregnada do reflexo das relações com a geração mais velha. Prova disso são os jogos e brincadeiras que, na grande maioria das vezes, não são invenções de quem está jogando, mas que aprenderam com pais, professores ou avós. São atividades lúdicas que se repetem e são passadas de geração em geração ao longo dos anos. Por conseguinte, o jogo é “uma construção coletiva, proveniente do tecido social das décadas. Nele a criança se reveste com a textura costurada pelas eras, reflexo da cultura manifesta em rimas, gestos, sinais” (Silva, 2017, p. 84), dando assim, continuidade à tradição de seus ancestrais.

Entretanto, se estamos falando de uma relação entre gerações, supõe-se que não somente o que a criança produz esteja embebido pelo mundo da geração mais velha, mas que também esta esteja envolvida pelo mundo infantil. Contudo, será que esse movimento existe mesmo na realidade, que essa influência mútua entre os mundos é real? Para Benjamin, “o brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?” (Benjamin, 2007a, p. 96). Segundo ele, uma das razões desse confronto consiste no fato da perda da sensibilidade do adulto em meio as coisas que o rodeiam, comparando com a das crianças que a tudo dão um novo

sentido. “‘Já não se tem mais isso’, ouve-se com frequência o adulto dizer ao avistar brinquedos antigos. Na maior parte das vezes isso é mera impressão dele, já que se tornou indiferente a essas mesmas coisas que por todo canto chamam a atenção da criança” (Benjamin, 2007j, p. 84).

Essa indiferença e insensibilidade do adulto se dá em meio a uma realidade em que ele tanto buscou a sua emancipação por meio da razão e de “desmitificar-se” das coisas mágicas, como vimos na primeira sessão desse capítulo com a ideia do *Aufklärung*. Sentindo-se esclarecido e possuidor do conhecimento racional, ele se viu também no direito de produzir os brinquedos infantis ideais, longe daqueles produtos mais simples e primitivos que se tinham antes. Dito isso, voltemos à história do brinquedo, na qual diz Benjamin: “na segunda metade do século XIX, [...] percebe-se como os brinquedos se tornam maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador” (Benjamin, 2007e, p. 91). Isto é, os brinquedos vão perdendo aquela produção doméstica, em pequena escala, com características de miniatura e assumem o aspecto de produtos industrializados, de maiores proporções e longos processos de produção, distantes do modelo primitivo de fabricação. Com isso, “quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas sobretudo também aos pais” (Benjamin, 2007e, p. 91-92).

Desse modo, uma produção que antes era algo relacional, na qual a criança aprendia e participava das etapas de fabricação, quando ela mesma não produzia por conta própria o seu brinquedo, passa a ser algo totalmente estranho, em que ela não conhece nem mesmo o material usado. Os adultos começam a querer produzir brinquedos com diversas e sofisticadas formas, que visam fazer com que as crianças desenvolvam suas fantasias, não de maneira livre, mas sim direcionada e ordenada a uma produtividade esperada da criança no futuro. Diante disso, o brinquedo chega como imposição daquilo que os adultos julgam ser de interesse delas, e com fins específicos. Contudo, “elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos [...] que fossem apropriados para as crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos” (Benjamin, 2000a, p. 18).

Em vista disso, são esses brinquedos, resultado de grandes reflexões aprofundadas sobre o que é melhor para as crianças, os que menos chamam a sua atenção, criando-se o enfrentamento entre elas e os adultos. Escreve Silva (2017):

Elas produzem seus brinquedos por meio do confronto direto com o adulto. O grande ataca a criança com suas armas do espírito moderno, descarregando-as sobre elas. Sua munição é o Iluminismo, o progresso, a técnica. Os pequeninos respondem, não retirando a munição, mas destruindo as próprias armas. Nas mãos das crianças os brinquedos tornam-se objetos subordinados à sua soberania (Silva, 2017, p. 85).

Ou seja, o brinquedo passou a ser um instrumento que visa o desenvolvimento da razão, da técnica e, sobretudo, que tem o intuito de levar a humanidade sempre a um progresso ou, ao menos, a acreditar nessa ideia. Assim, “na paulatina passagem de um modelo artesanal de produção para um modelo industrial, o brinquedo deixou de ser um produto de ‘restos’, cuja pluralidade de formas e materiais dava vazão ao subjetivo conteúdo imaginário da criança” (Almeida, 2006, p. 542), e se tornou um instrumento de manipulação do adulto que quer definir e delimitar a brincadeira da criança. Doce ilusão, pois, em suas mãos, o brinquedo torna o que ela quiser.

Sobre essa soberania e curiosidade diante do brinquedo, para brincar, a criança “deseja primeiro conhecer por inteiro o artefato que se encontra em suas mãos” (Silva, 2017, p. 83). Diz Benjamin em *Brinquedos russos*:

Seria muito bom se os nossos artesãos com pretensões artísticas não esquecessem com tanta frequência que não são as formas construtivas e esquemáticas que passam à criança a impressão do primitivo, mas sim a construção total de sua boneca ou de seu cãozinho, na medida em que ela possa imaginar como esses brinquedos são feitos. É exatamente isso que a criança deseja saber, é isso que estabelece uma relação viva com suas coisas (Benjamin, 2007b, p. 127).

Ou seja, para conhecer por inteiro o brinquedo, um desejo fortemente presente em seu imaginário, a criança precisaria conhecer as etapas de sua produção. Na ausência desse conhecimento, elas vão destruindo o brinquedo, na intenção de explorar esse desconhecido. Assim, “não é de se estranhar quando um pequenino se depara com mercadorias complexas e procura despedaçá-las minuciosamente para entendê-las” (Silva, 2017, p. 83). Para exemplificarmos isso, basta trazermos à lembrança de uma velha caixa de brinquedos: quantos carrinhos não faltavam roda ou teto, bonecas com o olho retirado ou com o cabelo cortado, um braço a menos ou uma perna desencaixada perdida entre os outros brinquedos, e mesmo assim, ou exatamente por isso, se tornavam o companheiro favorito? Portanto, “o brinquedo nas mãos de uma criança jamais se encontrará completo e acabado, ele é uma incógnita que será desvendada e reconstruída pelo pequenino” (Silva, 2017, p. 81).

Ainda em *Brinquedos russos*, escreve Benjamin:

Originalmente os brinquedos de todos os povos descendem da indústria doméstica. [...] O espírito do qual descendem os produtos, o processo total de sua produção, e não apenas o seu resultado, está sempre presente para a criança no brinquedo, e é natural que ela compreenda muito melhor um objeto produzido por técnicas primitivas do que um outro que se origina de um método industrial complicado (Benjamin, 2007b, p. 127).

Desse modo, antes que os brinquedos assumissem essa dimensão de uma produção em grande escala, em que eles eram produzidos em casa, feitos com materiais de uso doméstico, os seus resultados eram muito mais atraentes aos pequeninos, pois eles compreendem muito mais um objeto que foi feito por técnicas primitivas do que as industriais. Nesse sentido, problematiza Souza (2011): “a sociedade contemporânea é maléfica para a infância no sentido de oferecer às crianças muita diversão e poucas oportunidades para que realmente elas despertem suas fantasias mais simples através da brincadeira criativa” (Souza, 2011, p. 69). Ou seja, a sociedade quer fornecer tudo às crianças, ao seu modo de compreensão, que momentaneamente até podem favorecer diversão a elas, mas que não são capazes de despertar nelas a suas fantasias, fazer com que desenvolvam a sua criatividade, tornando-as adultos também criativos, que saibam lidar com as dificuldades e obstáculos da vida de maneira inovadora.

Portanto, “há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar” (Benjamin, 2007j, p. 87). Diante disso, pode o adulto esquecer a ideia de que a criança fará com o brinquedo o que ele tanto planejou e, sem dúvidas, ter a certeza de que ela fará muito mais do que o esperado por uma mente enrijecida e focada em lucros. Assim, “a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o gérmen do novo que pode ser contraposto a experiência do adulto, adaptado as condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos” (Schlesener, 2011, p. 130). E por mais que as indústrias fabriquem e busquem produzir o melhor brinquedo, “o brinquedo jamais chegará pronto nas mãos dos pequeninos, somente eles completarão seus últimos ajustes” (Silva, 2017, p. 85).

Para finalizar, em umas das produções radiofônicas intitulada *Um menino nas ruas de Berlim*, Benjamin conta a história de um menino que havia vivido em Berlim

por volta de 120 anos atrás. Entre uma história e outra, chega no assunto do ilusionismo e a mágica. Diz Benjamin: “eu acredito que, mesmo com tanta técnica, automóveis, dínamos, rádios e etc., muitas crianças ainda se interessam pela mágica” (Benjamin, 2015, p. 52). Podemos dizer que, mesmo com tanta produção de brinquedos tão longe da realidade infantil, com processos industriais tão complexos e poucos entendidos pelos pequenos, eles ainda acreditam na mágica presente neles. Desmontam, remontam, dão novos significados, fazem “truques” mágicos. Talvez seja um pouco disso que nós, adultos, precisamos aprender com as crianças. Mesmo diante de tanta razão, tanto enrijecimento e obrigações, tanta técnica e tecnologias, ainda nos interessarmos pela mágica que acontece na vida cotidiana, nos brinquedos artesanais e nas brincadeiras de roda.

3.3 E SÁRUE BRUNCEDAURE DA SAR EDILTO²²

Talvez, em um primeiro momento, o título dessa sessão nos cause um certo estranhamento, principalmente devido ao modo como um texto acadêmico, de maneira especial, um trabalho filosófico, costuma se apresentar a nós: sério e rígido. Trocadilho com palavras ou letras? Brincadeira? “Isso é coisa de criança, livros infantis” é o que se ouve dizer. Contudo, em que momento da vida, ou ainda, da própria história da humanidade, foi determinado que o adulto deveria perder a sensibilidade ao lúdico, o interesse por brinquedos ou brincadeiras e enrijecer-se na seriedade de seus problemas? Na primeira sessão do segundo capítulo, destacamos a importância da *mimesis*, do colorido, do conto de fadas na aprendizagem infantil. Para além disso, tivemos a oportunidade de perpassar por algumas das reflexões levantadas por Benjamin a respeito do conceito de linguagem, principalmente no que diz respeito às suas relações com a faculdade mimética. Para iniciarmos essa sessão, gostaríamos de retomar essa discussão da linguagem, mas agora tendo como base no ensaio de juventude de Benjamin *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*.

Nesse ensaio, Benjamin nos apresenta profundas reflexões sobre o problema fundamental da teoria da linguagem, usando de uma narrativa bíblica, o livro de

²² Copie esse título, mas para cada *a* coloque um *e* e vice-versa; para cada *i* um *u* e vice-versa. Esse jogo com as letras é apresentado por Benjamin no ensaio *Princípios verdejantes*, que representa um dialeto entre antiga língua culta e linguagem de ladrões (Benjamin, 2007g).

Gênesis, como um referencial teórico. Segundo o filósofo, “a essência linguística do homem está no fato de ele nomear as coisas” (Benjamin, 2013, p. 55), atribuição dada por Deus depois de sua criação, já que, ainda no Paraíso, “a criação divina completa-se no momento em que as coisas recebem seu nome do homem” (Benjamin, 2013, p. 56). Ou seja, enquanto estava em perfeita harmonia com Deus, o homem completava a sua criação dando nome a ela. Esse nome que o homem atribuía à coisa repousava sobre como ela se comunicava a ele, isto é, o reconhecimento da “linguagem das coisas mesmas, das quais, por sua vez, a palavra divina se irradia, sem som, na magia na natureza” (Benjamin, 2013, p. 64). Portanto, “a língua nomeadora do homem e a língua sem nome das coisas [possuem] uma proximidade de parentesco em Deus, oriundas da mesma palavra criadora” (Benjamin, 2013, p. 65), o que, sem essa proximidade, não seria possível essa tarefa de nomear.

Entretanto, com a queda do Paraíso, depois do pecado original, o homem teria deixado de reconhecer na criação a sua essência e significação, a magia da Palavra Divina, transformando-a em um mero objeto de dominação, nomeando-a à sua maneira e sem uma correspondência direta com a Palavra criadora de Deus. Sem dúvidas, essa discussão ganha profundos desdobramentos na reflexão de Benjamin, mas, no momento, essa pequena contextualização teórica nos é suficiente para adentrarmos na problematização que gostaríamos de tratar nessa sessão. Para o filósofo, esse movimento de queda do Paraíso e o não reconhecimento da linguagem muda das coisas, é motivo de tristeza e emudecimento da natureza.

Segundo ele, “ser nomeado – mesmo quando aquele que nomeia é semelhante aos deuses e bem-aventurado – talvez continue sempre a ser um presságio de tristeza” (Benjamin, 2013, p. 71), pois “as coisas não têm nome próprio a não ser em Deus. Pois, certamente, na palavra criadora, Deus as chamou por seu nome próprio” (Benjamin, 2013, p. 71). Assim, longe do Paraíso e com um espírito de dominador, o homem nomeia a natureza e, conseqüentemente, a condena ao silêncio e ao luto, porque não mais há uma comunicação entre eles. Contudo, se as coisas não possuem nome próprio a não ser em Deus, o que é isso que o homem atribui a elas? “Na relação entre as línguas humanas e a das coisas há algo que se pode designar, de maneira aproximada, como ‘sobrenomeação’, fundamento linguístico mais profundo de toda tristeza e (do ponto de vista da coisa) de todo emudecimento” (Benjamin, 2013, p. 71). E aqui chegamos ao conceito que gostaríamos de nos aventurar: a sobrenomeação. São os nomes que o homem dá às coisas que as tornam

à maneira que ele deseja e, seguindo essa linha de pensamento apresentada por Benjamin, motivo de toda tristeza e emudecimento.

Dito isso, queremos levantar uma reflexão desse movimento de sobrenomeação do homem com relação às coisas. É ele o motivo de tristeza e emudecimento da natureza, como destacado por Benjamin. Dominada e, sobretudo, silenciada, ela não tem voz, não tem respeito, o homem faz dela o que quiser. Contudo, podemos pensar nesse mesmo movimento não somente do ponto de vista da relação do homem com as coisas, mas também dele consigo mesmo. Como já pudemos perceber no decorrer deste trabalho, a criança tem incríveis capacidades de dar novos significados a tudo que está à sua volta, de ver em materiais diversos os seus brinquedos e se tornarem o que quiserem por meio da faculdade mimética, de viajarem no colorido das cores ou se enebriarem nos contos de fadas. Contudo, em determinado momento da vida somos “sobrenomeados” de adultos, e é como se esse nome automaticamente tivesse que nos tornar rígidos, soberanos sobre aqueles que ainda são chamados de crianças, e mudos diante das realidades lúdicas. Deixamos, portanto, de viver a alegria dos jogos e brincadeiras para assumir o engessamento que o nome “adulto” carrega consigo.

À vista disso, é interessante e, de certa maneira nostálgico, pensar em como a brincadeira vai perdendo espaço em nossa vida na medida que vamos crescendo e nos tornando adultos. Vamos nos esquecendo dos jogos e brincadeiras que tanto nos ensinaram e que moldaram os hábitos que temos hoje. Desse modo, “o esquecimento, às vezes, se consolida no adulto de tal maneira que este não consegue mais compreender a infância” (Schlesener, 2015, p. 99). Não compreendemos mais essa fase da vida humana e, conseqüentemente, não entendemos a nós mesmos. Entretanto, esse esquecido “quando menos se espera retorna, por motivos simples como a presença de uma caixa de brinquedos” (Schlesener, 2015, p. 99). Assim, “conhecemos aquela cena da família reunida sob a árvore de Natal, o pai inteiramente absorto com o trenzinho de brinquedo que ele acabou de dar ao filho, enquanto este chora ao seu lado” (Benjamin, 2007j, p. 85). O brinquedo é estímulo ao adulto. Mas pode ele, enquanto já “grande e velho”, brincar?

Para Benjamin, que foi grande colecionador de brinquedos infantis,²³ “não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um

²³ Um episódio narrado pelo próprio Benjamin, no seu *Diário de Moscou*, é exemplar da sua grande fascinação pelos brinquedos infantis e sua índole de colecionador. O filósofo conta que, ao passar

tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação” (Benjamin, 2007j, p. 85). Nesse sentido, problematiza Schlesener (2015):

Para o adulto, já adaptado ao contexto social, o jogo pode apresentar-se como evasão do cansaço do cotidiano do trabalho, ou seja, evasão de uma realidade na qual o trabalho não se apresenta como a expressão de uma atividade livre e criativa [...]; nesse contexto, o jogo alivia tensões e pode ser uma recreação ou um divertimento visto que, na sociedade capitalista a redução da força de trabalho a mera mercadoria e do tempo de lazer a tempo de reposição das forças de trabalho transforma o jogo num reforço das condições sociais alienantes (Schlesener, 2015, p. 85).

Ou seja, em um contexto no qual o trabalho, na grande maioria das vezes, não é uma atividade com oportunidade de expressão, de criatividade e liberdade, em que gera tensão e desgaste, brincar não significa infantilizar-se, mas libertar-se, nem que por instantes, de uma vida fadada à repetição e ao cansaço das rotinas exaustantes. Infelizmente, nessa sociedade capitalista, até esses momentos são enquadrados no processo de produção, que se tornam apenas oportunidade de reposição das forças para continuar a gerar lucros, isto é, até o brincar, o lazer, se torna interesse do sistema, desde que interfiram positivamente na produtividade final do proletariado. Contudo, através do brinquedo e da brincadeira, “o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada” (Benjamin, 2007j, p. 85). Carrinhos, bonecos, contos infantis com fadas e anões, representam a liberdade dessa realidade horrorosa. Desse modo, “a banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após o final da guerra” (Benjamin, 2007j, p. 85).

Sobre o contexto do pós I Guerra Mundial e tendo em vista as discussões apresentadas por Benjamin, no trecho *Panorama imperial*, presente em *Rua de mão única*, problematiza Machado (2015):

O mais assustador na crise do pós-guerra, portanto, é o embotamento do espírito, a falta de imaginação, de visão em perspectiva e discernimento históricos, gerados pelo medo de se desprender do habitual, do familiar, do confortável, mesmo quando este já não existe mais. Isso é que torna a massa mais cega e ignorante que os animais e por isso mais sujeita à barbárie e auto-aniquilamento. Em oposição à experiência aberta que a fantasia de uma criança permite ter com o outro, com os mundos desconhecidos

por uma vitrine de brinquedos em Moscou, não resistiu à tentação de comprá-los, mesmo em uma situação de extrema dificuldade financeira, num momento que lhe faltava dinheiro até mesmo para sua alimentação (Benjamin, 1989).

apresentados pelos estereoscópicos do Panorama Imperial, Benjamin vai descrever o alemão do pós-I-Guerra, como um homem sem imaginação, sem capacidade de ironia, diálogo e sociabilidade, vivendo num fechamento e isolamento triplo: como indivíduo isolado dos outros, submetido heteronomamente à massa irracional; como sociedade e cultura fechada em si, incapaz de dialogar com outros países, culturas e épocas históricas; e, por fim, como ser humano hostilmente desvinculado da natureza (exterior e interior), na medida em que sua relação com esta seria de exploração ávida (Machado, 2015, p. 11).

Nesse sentido, a criança ainda não está focada em uma vida baseada em estabilidade e segurança, como o adulto, até mesmo porque, como vimos, ela pode ser ao mesmo tempo um médico, uma professora, um moinho de vento ou uma porta. Ela “ainda não sabe dos valores burgueses, dos conceitos cristalizados que respondem às necessidades de estabilidade e segurança, do sentido preciso da censura nem das instâncias controladoras da moral convencional” (Schlesener, 2015, p. 100). O adulto, pelo contrário, se vê regulado por essa moral, censurado pelos valores burgueses e, engessado na ideia de que brincar é contrário ao gerar lucros, se aprisiona na seriedade da vida e na busca por metas. Escreve Benjamin: “[...] a velha escola obriga apenas a uma incessante corrida atrás de metas, a uma disputa generalizada para conquistar o ‘saber’ daquilo que o adulto todo-poderoso exige. Nisso, porém, as portas para o verdadeiro saber são trancadas” (Benjamin, 2007c, p. 145). Desse modo, a educação torna-se apenas um meio no qual as crianças já possam aprender sobre essas disputas, buscando metas alcançadas através do esforço desumano do “sucesso”, ao invés de um verdadeiro saber que favoreça relações sociais e humanas.

Em decorrência disso, no ensaio *Livros infantis velhos e esquecidos*, Benjamin destaca que “o livro infantil, nos primeiros decênios, torna-se moralista, edificante e varia o catecismo, junto com a exegese, no sentido do deísmo. [...] Em muitos casos, não se poderá negar sua aridez e mesmo sua falta de significado para a criança” (Benjamin, 2007f, p. 55). Isso porque, segundo Karl Hobrecker,²⁴ “o livro infantil alemão nasceu com o Iluminismo” (Benjamin, 2007f, p. 54). Ou seja, no contexto do Iluminismo, o qual pudemos refletir um pouco na primeira sessão desse capítulo, os livros infantis eram impositores, dogmáticos e, porque não dizer, adestradores. Com isso,

²⁴ Colecionador de uma vasta quantidade de livros infantis e autor da obra *Alte vergessene Kinderbücher* [Livros infantis velhos e esquecidos], de 1924, alvo da resenha de Benjamin (2007f).

A pergunta implícita é: até que ponto a sociedade moderna adentra não só as crianças, mas também os adultos? Se, com o processo de educação, o adulto atua no sentido de integrar a criança ao mundo do trabalho e da produção, desenvolvendo uma prática educativa que, no fundo, diminui ou até extingue a capacidade mimética infantil, isso ocorre dentro de um contexto mais amplo em que o próprio adulto sofre um processo de conformismo e de subordinação do qual ele próprio não se apercebe (Schlesener, 2011, p. 135).

Ou seja, na pedagogia proposta pela ideia da *Aufklärung*, não somente os pequenos passam por um processo de adestramento e adequação aos modos de produção mas, sobretudo, o adulto que se conforma com essa realidade banal. Dessa maneira, voltando ao que refletimos a respeito do conceito de sobrenomeação, podemos fazer um paralelo entre aquele movimento de “sobrenomear” a criança como adulto e o processo educativo. Práticas pedagógicas que não levam em consideração as particularidades das crianças não as educam para, nas palavras de Benjamin, um “verdadeiro saber”, mas as dominam, controlam, adestram. O resultado alcançado e, talvez esperado, são crianças sobrenomeadas de adultas ao término dos estudos. As consequências disso? Uma sociedade muda diante das injustiças sociais, sem condições de levantar críticas profundas e reflexivas a respeito do sistema em que vivem e incapazes de solucionar os problemas da vida de maneira criativa, e porque não dizer, lúdica. Em consequência disso, uma sociedade triste por ter perdido a alegria da brincadeira e se trancado à ideia de que um adulto não pode mais brincar, além das tantas outras atribuições que esse nome carrega consigo.

Portanto, vale lembrar que o “brinquedo é expressão da vida, é linguagem, é a delícia de uma aprendizagem libertadora” (Schlesener, 2011, p. 135). Ele não é somente parte fundamental de uma pedagogia que tem como base o respeito pelas singularidades da criança, permitindo a ela uma aprendizagem libertadora, mas representa também liberdade ao adulto. A esse, como parece, não precisa ser necessário censurar-se do gozo de brincar, de dar sentido e significado ao que está à sua volta. “A experiência da criança é semelhante à do artista, que luta contra um tempo reificado para fazer renascer a beleza numa sociedade na qual imperam a morte e o sofrimento” (Schlesener, 2011, p. 135). Dessa maneira, diante da tristeza e emudecimento da natureza e do próprio homem, que ele possa, libertando-se das amarras do sistema e das sobrenomeações que são dadas a ele, lutar para

reencontrar a beleza de viver e o gozo do brincar que um dia foi tão cara a ele, fazendo da vida “ime sárue bruncedaure da sar edilto”.²⁵

²⁵ Caso tenha esquecido: copie essa frase, mas para cada *a* coloque um *e* e vice-versa; para cada *i* um *u* e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ou sobre truques mágicos e estrelas

Iniciamos essa pesquisa destacando como as concepções de educação e infância estiveram presentes no decorrer da história da humanidade e, de modo especial, na própria história da filosofia. Dos antigos aos contemporâneos, mesmo que não fosse o principal objeto de estudo de alguns, não foram poucos os pensadores que se colocaram a refletir sobre os aspectos que tocavam esses dois grandes temas. Nesse sentido, este trabalho engendrou-se na busca por perpassar algumas das reflexões filosóficas levantadas por Walter Benjamin a respeito da infância e o olhar infantil para o mundo ao seu redor. Além disso, buscamos enxergar um tipo de educação que leve em consideração essas particularidades da criança, que tenha como objetivo um conhecimento que esteja verdadeiramente para além de um saber utilitário e puramente informativo.

No decorrer de nosso trabalho nos deparamos com a brincadeira como um aspecto de grande relevância e que, abordado a partir de diferentes pontos de vista, esteve presente em nossos três capítulos. No primeiro, de maneira especial, relacionada com a *mimesis*, no segundo com a educação e, no terceiro, com a vida adulta. Sendo assim, nada melhor do que escolhermos uma atividade lúdica para elucidar o caminho que percorremos no decorrer dessa pesquisa: o manusear de um livro mágico. Em *Visão do livro infantil*, um dos ensaios trabalhados em nossas reflexões no decorrer dessa pesquisa, Benjamin relembra de um livro mágico, o qual ele tinha um exemplar em suas mãos e que revelavam sequências de folhas alternadas, de acordo com o manuseio das mãos que o folheava. Isto é, conforme a posição da mão que os abria, eles apresentavam algo diferente, devido à disposição das folhas no livro. O livro que temos em mãos para essa comparação possui uma capa com uma ilustração rodeada por uma constelação de estrelas.

Em um primeiro momento, a capa de nosso livro mágico já diz muito ou, pelo menos, nos aproxima da magia que encontramos no decorrer dele. A ilustração presente nela é de Walter Benjamin e a constelação ao seu redor, nos faz lembrar de seu modo de escrita, como já bem apresentamos na introdução de nosso trabalho. Além disso, sobretudo, a constelação representa a figura final que conseguimos ver a partir das reflexões que foram abordadas no decorrer do trabalho como um todo, das ligações que são possíveis serem percebidas entre cada centelha de luz gerada em

consequência das reflexões discutidas em cada sessão. A magia do livro consiste no fato de que, para cada opção de abertura, as folhas se mostram de uma maneira, sendo elas: uma em que as folhas aparecem coloridas, outra em que é possível vermos apenas folhas em branco e, por fim, uma opção com ilustrações em preto e branco. Não diferente, para fins de organização da exposição, nossa pesquisa foi dividida em três capítulos, nos quais buscamos trilhar um caminho de construção da reflexão. Em cada capítulo, para uma melhor compreensão do raciocínio, apresentou-se uma introdução que nos ajudou a imergir na problematização que nele seria discutida, além de estar dividido em três sessões, de acordo com sua temática.

Na primeira opção de abertura do livro mágico, o que temos é a reação de surpresa com a beleza das ilustrações, todas coloridas. Em nossa pesquisa, essa abertura vai representar o mágico mundo da imaginação infantil. Desse modo, no primeiro capítulo, nos aventuramos a trilhar um caminho pelo mundo criado pelas crianças de singulares afinidades secretas, no qual dividimos em três principais características: a maneira como as crianças se relacionam com as cores, se misturam à elas; como os pequenos dominam a faculdade mimética, tornando-se o que quiserem, fazendo-se semelhantes a médico, professor, avião ou trenzinho e, por fim, o olhar desviante que elas possuem para as coisas que estão ao seu redor, sendo capazes de fazer dos objetos mais insignificantes o seu brinquedo favorito.

A mágica acontece e na segunda opção de abertura de nosso livro, nos deparamos com páginas todas em branco. Aqui elas vão representar o nosso segundo capítulo, não porque as crianças são seres que nada possuem e que nós, adultos, transbordando conhecimento, precisamos colocar sobre elas. Pelo contrário, (até porque a cor branca é a junção de todas as cores de luz do espectro visível, mas esse é um assunto para outra área), diante das folhas em branco as crianças encontram espaço para grandes aventuras e saberes, oportunidade para dar novos significados, novas cores. Assim, nesse capítulo, nós pudemos perpassar por uma breve reflexão a respeito da linguagem e como são grandes os seus entrelaçamentos com a *mímesis*, além do destaque que as cartilhas lúdicas e contos de fadas ganham nas reflexões de Benjamin e, sobretudo, no seu modo de pensar a educação. Não distante disso, percebemos como a brincadeira é parte indispensável para uma boa prática pedagógica, em que, brincando, a criança possa desenvolver habilidades que serão elementares na sua vida adulta. Por fim, ainda nesse capítulo, nos colocamos a refletir sobre a importância do teatro na educação infantil, no qual, por meio das encenações,

a criança conhece a si mesma, se mostra e permite ao educador atento conhecê-la e também aprender. Portanto, uma educação na qual criança e professor possam aprender um com o outro, como uma rua de mão dupla.

Dando continuidade à mágica presente no livro, no terceiro modo de abrir, nos deparamos com figuras preto e branco. Nada colorido, nada muito aprazível. Diante disso, no terceiro capítulo de nossa pesquisa, tivemos a intenção de voltar o olhar para nós, adultos, e a maneira como muitas vezes essa vida de torna monótona e sem cor. Em especial, após o Iluminismo e a ideia do *Aufklärung*, sustentados na soberania da razão, acreditamos que a disciplina, as normas, o progresso e a técnica são os únicos caminhos que nos tornam adultos esclarecidos e donos de nós mesmos. Contudo, fazemos da educação um mero processo de dominação ou adestramento de nossas crianças, como já fazemos com toda a natureza e coisas que estão em nossa volta. Nesse sentido, em um segundo momento, nos colocamos a refletir sobre a maneira como os processos de industrialização ganham praticamente todos os espaços da vida humana, inclusive na fabricação e comercialização dos brinquedos. Por último, foi levantada a discussão de como a brincadeira deixa de fazer parte do cotidiano do adulto, quando na verdade ela significa para ele libertação da banalidade da vida cotidiana.

Em última análise, ao apreciarmos os truques mágicos desse livro e nos deixarmos conduzir por sua magia, ainda resta um último aspecto a ser explorado: a sua contracapa. Ela possui uma ilustração praticamente idêntica à da capa e que está disposta de maneira que não é possível distinguir a diferença entre as duas, ou seja, qual a posição que de fato inicia o livro, a não ser por uma pequena diferença percebida pelo mágico que o manuseia. Dito isso, envolvidos pela magia do pensamento benjaminiano e do modo como ele foi desenvolvido no decorrer do trabalho, podemos voltar à ideia da constelação, presente na capa de nosso livro, para formularmos algumas contribuições que enxergamos à luz das estrelas que se mostraram a nós no decorrer dessa pesquisa, isto é, a sua relevância.

Entre as suas contribuições, além da já mencionada sobre a preocupação com a educação no decorrer da história e, de modo especial, na história da filosofia, encontra-se o fato de que direta ou indiretamente, o lidar com crianças faz parte do cotidiano, seja na família, na escola, no trabalho, na fila de algum estabelecimento ou em outros ambientes que se frequenta. Por isso, compreender a importância das cores, da *mimesis*, do desvio e da capacidade de tornar qualquer objeto como seu

brinquedo favorito, ou seja, tatear a magia do imaginário infantil de um modo geral, faz-se de grande importância para a boa convivência social. Além disso, essa pesquisa se faz importante porque a fase da infância é aquela pela qual todos nós passamos e desde a qual trazemos grandes memórias, boas ou ruins, que foram de extrema importância para a construção do adulto que nos tornamos. Entender essa fase, mesmo que depois de ter passado por ela, nos faz visitar a nossa própria história e, quem sabe, ressignificar alguma coisa.

Nesse sentido, uma segunda contribuição que essa pesquisa pode proporcionar é a atualidade de suas discussões dentro do campo da filosofia. Os escritos de Walter Benjamin nos últimos anos tornaram-se um clássico no Brasil, tendo em vista a grande quantidade de traduções, trabalhos e citações feitas a seu respeito. Diante disso, nossa pesquisa visa agregar às reflexões propostas dentro do campo da filosofia da educação, buscando um aprofundamento nas críticas levantadas por Benjamin a respeito da pedagogia fundamentada pela ideia de esclarecimento, e das possibilidades que se abrem ao pedagogo quando leva em consideração as particularidades do imaginário infantil e o modo de ser da criança em seu pequeno mundo.

Uma última contribuição que gostaríamos de destacar, consiste no fato de que o Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás (IFITEG) tem como missão a formação de líderes religiosos que atuam nas mais diversas atividades, incluindo escolas e pastorais paroquiais que atendem ao público infantil. É verdade que o foco da Filosofia não são as questões práticas, cabendo tais pesquisas e outras análises a áreas como a Antropologia, a Sociologia, ou, mesmo, a Pedagogia. Ainda assim, ter uma noção filosófica da infância e da educação, a partir das reflexões feitas por Walter Benjamin, como é proposto por nossa pesquisa, certamente poderá fornecer uma melhor base para essas atividades ordinárias da formação filosófica e seu ulterior exercício profissional.

Além disso, é preciso dizer que esse trabalho nos possibilitou a visualização de tantas outras estrelas da constelação do pensamento benjaminiano, mas que não foram possíveis serem abordados aqui. No desenrolar da pesquisa, percebemos grandes relações com outros conceitos fundamentais da filosofia de Walter Benjamin, como por exemplo o conceito de experiência, de narrativa e história. Contudo, os limites de nossa pesquisa não nos permitiram trazê-los para a reflexão aqui pensada. Além disso, nos aproximamos de alguns outros conceitos de grande importância e

com oportunidades para profundas reflexões, como por exemplo a noção de linguagem, a questão da *mimesis*, as próprias críticas a respeito da dominação da natureza e ao esclarecimento, mas que ainda não nos foi possível um maior aprofundamento. Portanto, percebemos que há muitos outros aspectos que podem ser abordados em pesquisas futuras.

Por fim, longe de uma busca por uma verdade enrijecida e segura em si mesma, a criança reconhece a magia presente no mundo ao seu redor e com ele brinca, dá novas cores e significados. Falamos de estrelas, constelações, livros mágicos, fantasias, brinquedos e brincadeiras e possivelmente tudo isso, na vida adulta que carregamos, tenha caído no esquecimento. Dizemos que esse trabalho poderia ser como uma bela noite estrelada, e pode ser que a beleza dessa noite não consiga ser transcrita em parágrafos de contribuições finais. Entretanto, que entre os seus contributos esteja o fato de que tenha nos levado a refletir, a partir do tatear da infância e a educação, que a vida está para além de metas, lucros e dominação. Que a vida adulta não é sinônimo de rigidez e ausência de brincadeiras, mas que ela continua sendo também um mágico mundo de singulares afinidades secretas, no qual precisamos continuar buscando um olhar atento para reconhecer a sua magia e dar a ele novas cores e significados.

REFERÊNCIAS

A ACADEMIA do Sr Kleks. Direção: Maciej Kawulski. Produção: Maciej Kawulski. Intérpretes: Tomasz Kot, Antonina Litwiniak, Piotr Fronczewski. Roteiro: Roteiro Krzysztof Gureczny, Agnieszka Kruk. Polônia: Open Mind Production, 2024. 129 minutos. Filme original da plataforma streaming Netflix.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006.

ALMEIDA, Guido de. Nota preliminar do tradutor. In: **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p.7-8.

ARENDT, Hannah. Walter Benjamin (1892-1940). In: **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 165-222.

BAUDELAIRE, Charles. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.

BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo - Obras Escolhidas. V. 3. Tradução de José Carlos Martins Barbosa e Hermerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Diário de Moscou**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e a linguagem do homem. In: **Escritos sobre mito e linguagem**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Susana Kampff Lages. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013. p. 49-73.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** - Obras Escolhidas. V. 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Revisão técnica de Márcio Seligmann-Silva. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2016.

BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: **Magia e técnica, arte e política** - Obras Escolhidas. V. 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 108-113.

BENJAMIN, Walter. Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht. In: **Magia e técnica, arte e política** - Obras Escolhidas. V. 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 78-90.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. In: **Rua de mão única - Obras Escolhidas**. V. 2. Tradução de Rubens Torres Filho. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000a. p. 9-69.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Rua de mão única - Obras Escolhidas**. V. 2. Tradução de José Carlos M. Barbosa. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2000b. p. 71-142.

BENJAMIN, Walter. Imagens do Pensamento. In: **Rua de mão única - Obras Escolhidas**. V. 2. Tradução de Rubens Torres Filho. 5.ed. São Paulo, Brasiliense, 2000c. p. 143-277.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos: observações marginais sobre uma obra monumental. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007a. p. 95-102.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos Russos. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007b. p. 127-130.

BENJAMIN, Walter. Chichleuchlauchra: sobre uma cartilha. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007c. p. 139-146.

BENJAMIN, Walter. Elogio da boneca: glosas críticas a *Bonecas e teatro de marionetes*, de Max von Boehn. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007d. p. 131-138.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007e. p. 89-94.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007f. p. 53-68.

BENJAMIN, Walter. Princípios verdejantes: novos elementos a respeito de cartilhas lúdicas. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007g. p. 151-156.

BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007h. p. 111-119.

BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007i. p. 121-125.

BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Märkische Museum. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007j. p. 81-87.

BENJAMIN, Walter. Visão do livro infantil. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2007k. p. 69-80.

BENJAMIN, Walter. Infância berlinense: 1900. In: **Rua de mão única/ Infância berlinense: 1900**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 67-116.

BOHM, Winfried. **A história da Pedagogia de Platão à atualidade**. Tradução de Beatriz Silke Rose. 3. ed. Florianópolis: Conceito Editorial; C. H. BECK WISSEN, 2010.

CASTRO, Claudia. A arte de caçar borboletas. In: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2009. p. 205-218.

DAMIÃO, Carla Milani. **Sobre o declínio da “sinceridade”**: filosofia e autobiografia de Jean-Jacques Rousseau a Walter Benjamin. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. A criança no limiar do labirinto. In: **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1994. p. 73-92.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Do conceito de mimesis no pensamento de Adorno e Benjamin. **Perspectivas**, v. 16, p. 67-86, 1993.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005. p. 167-181.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Mimesis e crítica da representação em Walter Benjamin. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (Orgs.). **Mimesis e expressão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 353-363.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história**. Tradução de Sônia Salzstein. São Paulo: n-1 edições, 2018.

GARBER, Klaus. Por que os herdeiros de Walter Benjamin ficaram ricos com o espólio? **Revista USP**, Dossiê Walter Benjamin, São Paulo, n. 15, p. 5-14, 1992.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Monica Stahel; revisão do texto grego Gilson Cesar Cardoso de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KANT, Immanuel. **Immanuel Kant**: textos seletos. Tradução de Floriano de Souza Fernandes, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

MACHADO, Francisco de Ambrosio Pinheiro. *Dialética do esclarecimento em miniatura: a dominação da natureza em algumas imagens de pensamento de Walter Benjamin*. **Cadernos Walter Benjamin**, n. 14, p. 1-19, 2015.

SCHLESENER, Anita Helena. As faces do jogo/brincadeira na educação infantil: uma leitura de Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, n. 15, p. 79-103, 2015.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 48, p. 129-135, jan./abr. 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. Mímesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. **Filosofia Unisinos**, v. 10, n. 2, p. 148-156, maio/ago. 2009.

SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin**: a história de uma amizade. Tradução de Geraldo de Souza, Natan Zins e Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SILVA, Paulo Victor de Albuquerque. A criança em Walter Benjamin: a arte da brincadeira e o inteiramente novo. **Cadernos Walter Benjamin**, Fortaleza, v. 18, p. 77-88, jan./jun. 2017.

SOUZA, Aparecida Maria Sales de. A temática da infância sob a visão de Walter Benjamin. **Memento**, Três Corações, v. 2, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2011.

VASCONCELOS, Raquel Célia Silva de. **Teatro infantil e educação em Walter Benjamin**. Fortaleza, 2013. Tese (Doutorado em Educação brasileira com área de concentração em Filosofia e Sociologia da Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará.