

## Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin<sup>1</sup>

Anita Helena Schlesener<sup>2</sup>

Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil

**Resumo:** Este trabalho pretende refletir sobre alguns escritos de Walter Benjamin sobre educação e infância, expressos também na obra *Infância em Berlim por volta de 1900*. Benjamin coloca em questão a educação burguesa e suas práticas e reflete sobre o imaginário da criança. Relacionando percepção e conceito, Benjamin apresenta conceitos que inserem a educação no contexto da filosofia da história. O artigo visa a acentuar a originalidade de um autor que, no contexto da sociedade europeia de 1920 até sua morte por suicídio em 1940, colocou relevantes questões sobre educação e sugeriu novos paradigmas de interpretação, conforme a afirmação de Benjamin, método de montagem, como um mosaico ou uma constelação.

**Palavras-chave:** educação, infância, Walter Benjamin.

## Education and childhood in some writings of Walter Benjamin

**Abstract:** This work intends to reflect about some writings of Walter Benjamin about education and childhood, contained in *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*. Benjamin place in question the education bourgeois and theirs practices and reflect about children's imaginary. Joining perception and concept, Benjamin present concepts that insert education in the context of one philosophy ok history. This article aims at accentuate the originality of a writer that, in context of the European society from 1920 to his death by suicide on 1940, placed importants questions about education and suggested news paradigms of interpretation, accordant Benjamin's affirmation, method of montage, how a mosaic or a constellation.

**Keywords:** education, childhood, Walter Benjamin.

## Educación e infancia en algunos escritos de Walter Benjamin

**Resumen:** La finalidad de este trabajo es discutir algunos escritos de Walter Benjamin sobre la educación y la infancia, emitidos en la obra *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*. Benjamin pone en tela de juicio la educación burguesa y la práctica y reflexiona sobre la imaginación del niño. Relacionando percepción y concepto, Benjamin introduce los conceptos que forman parte de la educación en el contexto de la filosofía de la historia. El artículo tiene por objeto la originalidad de un autor que, en el contexto de la sociedad europea desde 1920 hasta su muerte en 1940, plantea importantes cuestiones sobre la educación y propone nuevos paradigmas de interpretación, ya la declaración de Benjamín, el método de reunión, como un mosaico o una constelación.

**Palabras clave:** educación, infancia, Walter Benjamin.

Identificar as características do mundo da criança nos escritos de Walter Benjamin implica refletir sobre outros conceitos que perpassam seus escritos, como: a experiência moderna, a natureza e o uso da linguagem a partir de uma teoria mimética e das semelhanças, a reconstrução da história a partir de detalhes e ruínas, a temporalidade como repetição ou como criação, noções que, no conjunto do seu pensamento, se entrelaçam.

Ao apresentar a visão da criança e a sua sensibilidade ante o mundo, Benjamin manifesta a sua própria sensibilidade e imaginação criadora. E 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. Suas advertências a respeito da educação alemã ocorrem no momento em que a formação infantil se tornava objeto do

interesse do regime totalitário que se instaurava na Alemanha. Nesse contexto, seus escritos assumem um sentido político relevante, na medida em que a valorização da vida infantil se vincula claramente a uma nova leitura da história, que visa a retomar a tradição e a memória do que foi sufocado, reprimido no processo de constituição da modernidade. Tentar entender a experiência infantil significa questionar com argúcia as formas de educação modernas para tentar uma reformulação teórica condizente com uma nova prática política revolucionária.

Na vida das crianças, os sentimentos se manifestam com pureza e sem ambiguidade. Como acentuava Baudelaire (1993, p. 223) em um texto caro a Benjamin, a criança goza da “faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, mesmo pelas mais triviais em aparência”. A experiência infantil se realiza como embriaguez, isto é, como reconhecimento e imersão na poderosa força vital que emana das coisas.

Embora entendendo que a criança constrói sua visão de mundo com base na sensibilidade, não existe uma infância pura ou um mundo da fantasia separado e alheio ao social. Conforme acentua Muricy (1998, p. 63) “a compreensão da infância não se alcança no horizonte de uma temporalidade linear. Simultaneamente futuro e passado, ela é uma densidade temporal

<sup>1</sup>Este texto foi revisado seguindo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), em vigor a partir de 1º de janeiro de 2009.

<sup>2</sup>Endereço para correspondência:

Anita Helena Schlesener. Rua Pedro Dalla Stella, 208. Santa Felicidade. CEP: 82.020-610. Curitiba-PR, Brasil. E-mail: anita.helena@libero.it

de conexões descontínuas”. O mundo perceptivo da criança se enraíza e, ao mesmo tempo, se confronta com o mundo histórico. A criança, como o jovem que ainda não se adaptou as exigências do mundo adulto (do trabalho e da razão instrumental), está aberta a recepção das semelhanças sensíveis e sua formação individual se produz como aprendizado (e criação) do mundo. Assim, a experiência infantil da brincadeira, da expressão mimética e lúdica, se constitui como o germen do novo que pode ser contraposto a experiência do adulto, adaptado as condições do mundo regido pelo modo de produção e de representação modernos.

A criança mantém vivo algo que se perdeu na história da modernidade e que tem como paralelo o que os intelectuais identificam como a crise da experiência. Nos escritos benjaminianos é farta a referência a uma “perda da experiência”, que pode estar vinculada a um trauma causado pela primeira guerra mundial, mas que também pode ser entendido como um resultado de um processo histórico que culminou na formação da percepção moderna do mundo, a partir de determinadas estruturas de trabalho e da aplicação generalizada da técnica para fins de exploração da natureza e dos homens.

Entender essa perda implica explicitar alguns aspectos da modernidade, na passagem do sagrado ao profano, na perda de referências coletivas, substituídas pela vivência individual e solitária do homem moderno. Essa é uma abordagem introdutória, que iniciamos com uma breve explicitação da noção de experiência.

### A distinção entre *Erfahrung* e *Erlebnis*

A distinção entre *Erfahrung* e *Erlebnis*, traduzidos como experiência e vivência, apresenta-se no contexto da reflexão benjaminiana sobre as características da sociedade moderna enquanto um modo de vida que rompeu os laços com o passado, que perdeu a dimensão espiritual, a qual em alguns escritos aparece como perda da dimensão do sagrado; a sociedade moderna, com seu modo de produção e de vida social, enfraqueceu a experiência coletiva e reforçou o individual e anônimo, fundado na objetividade do conhecimento e na eficiência do trabalho, conformado a padrões gerais de relacionamento que propiciaram uma nova percepção do mundo.

O processo histórico de construção da sociedade moderna resulta em modos específicos de formação educacional. Já em escritos de 1913-1916 Benjamin (1974/1984, p. 34) questiona o sistema educacional alemão e se propõe refletir sobre o “significado histórico atual dos estudantes e da universidade”, para fazer a crítica ao caráter profissionalizante do ensino e a vinculação da pesquisa científica a interesses utilitários com a regulamentação do Estado. Tais relações de poder deturpam o espírito criador e debilitam a função crítica do pensamento e da Universidade no âmbito da sociedade. O estudante precisa estar comprometido com uma “vida espiritual crítica”, com uma função criativa, transformadora e revolucionária, que não combina com assistencialismo.

A sociedade moderna não reconhece a juventude porque não reconhece o envelhecimento: “é necessário reconhecer que eles (os jovens) precisam ser criadores, isto é, pessoas solitárias e que envelhecem”. Saber-se envelhecendo implica reconhecer um elo de nossa vida com o passado e com a tradição. A compreensão do tempo, do passado e do futuro no presente, é a condição para a produção intelectual e o exercício do ensinar: “sem o lamento por uma grandeza perdida, não é possível nenhuma renovação da vida”. A grandeza do passado encontra expressão no sentimento da infância vivida, visto que a “nostalgia confessada por uma infância feliz e uma juventude digna é a condição do criar” (Benjamin, 1974/1984, p. 40). Nesses escritos, conforme acentua Muricy (1998, p. 62), a “compreensão do tempo, das relações do presente com o passado e com o futuro, antecipa as grandes linhas da concepção de tempo dos seus últimos escritos”.

Na verdade, são temas que já mostram como a modernidade traz implícita uma noção progressiva de história que distingue o “ritmo dos homens e das épocas na esteira do progresso” (Benjamin, 1974/1984, p. 31), bem como vislumbram uma outra experiência na formação da juventude, que a distingue radicalmente do adulto: as reflexões de um escrito de 1913, intitulado *Erfahrung*, apresentam já a ideia de um tempo vazio e homogêneo que se esboça como a forma de experiência da modernidade (Benjamin, 1974/1984, p. 23-25). A vida moderna é a expressão de um mundo fragmentado, cristalizado, que se produz como somatória de vivências (*Erlebnis*) particulares e subjetivas. A imagem do “adulto” moderno, cético, individualista e amargo, é também a expressão de uma temporalidade linear, contínua, que se pretende desvinculada da tradição.

Tais características traduzem-se na ausência de comunicação entre gerações e caracteriza o rompimento do elo do presente com a tradição: a experiência do adulto é uma máscara “inexpressiva, impenetrável, sempre igual”, que revela desilusão e desesperança. É uma experiência vazia, que se constitui de uma porção de dogmas em nome dos quais o adulto impõe sua vontade e sua autoridade, que condizem com o tempo repetitivo e sempre igual que caracteriza a história moderna: o adulto fala em nome de um conhecimento acumulado, fruto da aplicação de um método claro e distinto de dedução ou de indução que o fez acreditar que a verdade é unívoca e passível de ser apropriada. Em nome desse conhecimento o adulto descaracteriza a experiência juvenil, entendida como quimérica e inútil, já que parece não haver mais nada a conhecer, sendo a verdade o que está aí, na ordem instituída. O jovem, entretanto, acredita que exista uma verdade a ser buscada, “ainda que tudo o que foi pensado até agora seja equivocado”; sabe que a fidelidade (aos sonhos e a busca da verdade) “precisa ser sustentada, ainda que ninguém a tenha sustentado até agora” (Benjamin, 1974/1984, p. 23-24). Estas reflexões evidenciam um modelo de educação que não contempla o novo e nem a criatividade.

A recusa peremptória desse modelo se apresenta na crítica ao ceticismo subjacente a atitude do adulto, que julga em nome de um saber que toma como absoluto e conclusivo. Trata-se

de uma cultura estéril e filisteia, cuja função é servir de instrumento para manter uma estrutura de poder. Para o adulto, a sua própria juventude “é uma lembrança incômoda do espírito, por isso ele a combate” (Benjamin, 1974/1984, p. 25). A desesperança arrogante, resultado da negação do espírito, é uma máscara para desencorajar a ação e levar o jovem a acomodar-se ao instituído. A “verdade” do adulto se traduz na autoridade do Estado, da Igreja, das instituições que ancoram em determinados valores sem questioná-los e, em nome desses “valores”, dominam a sociedade.

Para o adulto, educar-se é preparar-se para o trabalho, a profissão, é adequar-se a toda a estrutura de produção na sociedade moderna, isto é, 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 (“nada é mais odioso ao filisteu que os ‘sonhos de sua juventude’”) e, com ela, qualquer possibilidade de renovação. Esta atitude é sinônimo de *Aufklärung*, em nome do qual os “bem-intencionados” e “esclarecidos”, aliados a “pedagogos sisudos e cruéis”, empurram os jovens desde cedo para a “escravidão da vida” (que é, também, a escravidão do trabalho). Desse ponto de vista dogmático, é como se a juventude fosse uma noite de desvarios, vindo depois a sabedoria ou “a grande experiência”. Ora, é essa “experiência” que Benjamin ironiza e a denomina “pobreza de ideias e monotonia” (Benjamin, 1974/1984, p. 23).

O mundo moderno não possui a força do espírito e, por isso, é triste e cinzento. A “grande experiência” dos adultos, que se traduz no conhecimento científico, é pobre e monótona porque cancela o passado, que entende como a infância ingênua da humanidade, e paralisa o presente, gerando uma apatia corrosiva e narcotizante. A essa forma de conceber o mundo é necessário contrapor uma outra experiência cujas raízes começam a ser buscadas na interlocução com o pensamento alemão do século XVIII, mais especificamente no contexto do pensamento de Kant, equiparado por Benjamin a Platão. A leitura de Kant e, posteriormente, a sua crítica a partir do estudo aprofundado, foram fundamentais para o questionamento de um determinado modelo de racionalidade que se constituiu no pressuposto da vivência moderna na prática da vida urbana e do capitalismo.

O escrito de 1933 denominado *Experiência e pobreza* (Benjamin, 1974/1985, p. 114-119), embora retrate outra época e outra problemática, recoloca em discussão elementos do texto *Erfahrung*, de 1913, agora opondo a vivência moderna, de um tempo marcado pela eterna repetição, a experiência coletiva e comunicável dos povos antigos, liquidada a partir das limitações de um mundo voltado para a produção e o consumo de bens. Nas sociedades anteriores ao modo de produção capitalista a experiência individual se produzia e assumia sentido no interior de uma experiência coletiva que se concretizava como um saber que se transmitia de geração a geração em forma de provérbios ou histórias: o idoso comunicava ao jovem uma experiência comum que era, por sua vez, compreendida no exercício de novas práticas sociais. A modernidade se caracteriza como um modo de vida que institui uma nova temporalidade

centrada na vivência individual, concomitante com a perda do sentido da experiência resultante da vida coletiva.

Essa mudança estrutural tem como correlato o desenvolvimento da técnica e sua função no contexto das relações de dominação do homem e da natureza: a técnica, aplicada aos objetivos econômicos e políticos do capitalismo, que culminaram na primeira grande guerra, demonstrou a ruptura do elo com o passado na ausência de experiências comunicáveis: “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome a experiência moral pelos governantes” (Benjamin, 1974/1985, p. 115); a desesperança arrogante do adulto em relação ao novo se apresenta agora como rompimento com a herança cultural e como aniquilamento de toda experiência acumulada; a “verdade” dos adultos traduz-se na destruição dos vínculos com a cultura e com a natureza, resultado da aplicação das técnicas modernas num contexto de dominação econômica e política.

O escrito *Experiência e pobreza* revela o quanto a realidade de destruição provocada pela aplicação das novas tecnologias na guerra evidencia o processo de alienação em que o homem moderno foi lançado, processo que se traduz na afasia resultante da ausência de elos entre a vivência individual e os interesses coletivos: os soldados não conseguem assimilar e exprimir em palavras o que viveram. A ausência de palavras é a comprovação de uma mudança estrutural na vida da sociedade que transparece no exterior, no isolamento cotidiano a que cada um está relegado, na perda de referências coletivas. O que se faz não pode ser partilhado, mesmo que possua um conteúdo e uma verdade, porque a verdade que prevalece no mundo moderno é a da técnica, do trabalho fragmentado e do consumo. O mundo privado torna-se refúgio do indivíduo isolado ante o processo de fetichização; no espaço interior da casa se tenta criar elos que permitam perceber uma determinada ordem e um significado nas coisas, para sobreviver tendo algum referencial que justifique a existência.

Esta caracterização da modernidade coloca as bases para o reconhecimento de uma situação de perda da experiência, a qual se vincula o declínio da narrativa tradicional. Nas sociedades antigas o elo entre gerações se concretizava pela transmissão da experiência assimilada por palavras, já que a forma de partilha e comunicação privilegiada era a linguagem oral. Na situação moderna, fundada no modo de produção capitalista, estão dadas as condições para a continuidade da reificação. Os homens mudaram completamente sua percepção de si e do mundo e, isolados, “não aspiram a novas experiências”. Aspiram apenas a um mundo em que possam ostentar sua pobreza externa e interna. Depois de “devorarem toda a cultura” sentem-se saciados, exaustos. Mas ao “cansaço segue-se o sonho” (Benjamin, 1974/1985, p. 118), a possibilidade do novo: Benjamin acentua o caráter positivo da situação de perda da experiência, que abre a perspectiva de recomeço, de reconstrução e de compromisso com outra prática de criação. Essa questão permeia o texto *O narrador* que, além de haver sido escrito mais ou menos na

mesma época de *Experiência e pobreza*, desenvolve um argumento semelhante, agora para salientar o declínio e quase extinção da arte de narrar.

Assim como, na modernidade, somos pobres de experiência, somos também “pobres em histórias notáveis”, porque “quase nada mais do que acontece beneficia o relato; quase tudo beneficia a informação” (Benjamin, 1974/1985, p. 203). A arte de narrar revela uma forma de pertencimento, de vínculo social e de experiência autêntica que se perdeu na modernidade. Saber contar e saber acolher a narração para, assim, contribuir para a produção de um novo saber que resulta do entrelaçamento de passado e presente, supõe que narrador e ouvinte possuam uma identidade social e cultural que os integre a comunidade. Conforme Gagnebin (1994, p. 73): o fim da narração e o declínio da experiência são inseparáveis das transformações profundas que a morte, como processo social, sofreu no decorrer do século XIX, transformações que correspondem ao desaparecimento da antítese tempo-eternidade na percepção cotidiana.

A questão de fundo desses textos é a perda de identidade do homem moderno que, vivendo uma nova dimensão espaço-temporal e novas relações econômico-sociais, não consegue identificar suas raízes. Nas sociedades antigas a autoridade do idoso que contava histórias assemelhava-se a do curandeiro que cuidava da saúde, sendo que ambas expressavam algo que transcendia a individualidade de cada um, isto é, havia um elo espiritual e um compromisso, tanto da parte daquele que narrava ou daquele que impunha as mãos quanto do lado dos que ouviam ou recebiam a cura; esse algo que temos dificuldade em entender a partir dos limites da individualidade moderna é o que concerne a vida da coletividade e que é o fundamento invisível e a condição de possibilidade de transmissão da experiência.

A perda da capacidade de transmitir experiências por meio da narrativa oral tem como correlato a evolução secular das forças produtivas. Para Benjamin (1974/1985, p. 201), a expressão moderna da mudança é o surgimento do romance, cuja difusão supõe a invenção da imprensa e a existência do “indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes” porque perdeu as referências coletivas. O indivíduo moderno vive a dimensão espaço-temporal própria da era industrial e dos centros urbanos: temporalidade mecânica e fragmentada que dissolve as possibilidades de sedimentação da experiência na memória. Na vivência individual moderna se impõe a dimensão privada, isolada do contexto de produção coletiva. Recuperar a experiência no sentido histórico implica buscar no âmbito da modernidade os caminhos que possibilitem reavivar a memória submersa no inconsciente. Esses caminhos abrem-se no exercício da arte (cinema), na linguagem e na vida da criança, bases para a reflexão sobre educação.

### **A criança, o brinquedo, a educação**

Tentar entender a experiência infantil significa questionar

com argúcia as formas de educação resultantes das práticas modernas de relacionamento que se fundam no individualismo e na estrutura do modo de produção capitalista. Os fragmentos que desvelam aspectos da vida e da sensibilidade da criança trazem implícitos tanto a crítica aos costumes da sociedade alemã da época quanto uma nova leitura da história, que visa retomar a tradição e a memória do que foi sufocado, reprimido no processo de constituição da modernidade.

Inicialmente Benjamin (1974/1985, p. 236-237) lembra que as crianças são bem diferentes do modo como os adultos as concebem ou as conceberam ao longo da história. A noção de infância que herdamos de épocas anteriores e que é preservada ou aprofundada pela pedagogia não corresponde à realidade infantil: a “criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis... A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas”.

Até o século XIX, desconhecia-se a criança como ser inteligente e a imagem do adulto era proposta pelos educadores como ideal a atingir (Benjamin, 1974/1985, p. 251). A pedagogia desenvolveu seus métodos, no curso da história, conforme pressupostos teóricos que predominavam em cada época; as idéias de Rousseau, por exemplo, que afirmavam a piedade, a bondade e a sociabilidade do homem natural, traziam implícito o projeto de fazer da criança, um “ente natural por excelência, um ser supremamente piedoso, bom e sociável”. Os livros infantis e o material didático expressavam tanto a preocupação com os fatos e a utilidade das coisas quanto com ensinamentos morais adequados à realização desses objetivos. Benjamin procura mostrar como o individualismo burguês que se instaurou na sociedade moderna se sedimenta na idéia de que as crianças são diferentes e é preciso adaptá-las ao mundo adulto. Na verdade, o adulto, por não compreender a percepção infantil porque a aborda de uma perspectiva temporal linear, também não entende exatamente o sentido do brinquedo na experiência da criança. Os adultos não percebem que “a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas”, com as quais a criança constrói o seu mundo (Benjamin, 1974/1985, p. 237). Tudo o que para o adulto é resto, detalhe, descartável, nas mãos da criança torna-se meio de reconhecimento de si e do mundo.

A criança conhece o mundo com a sensibilidade, com a atividade da fantasia, enquanto o adulto racionaliza, ordena, controla. Como acentuam Gebauer e Wulf (2004, p. 58) são os “ritmos e disposições temporais adquiridos mimeticamente que instituem o ponto de partida para uma relação autônoma com o tempo”. A aprendizagem escolar assimila o sentido e o movimento temporal linear exigido pelo fazer: a “consolidação da economia temporal nos corpos das crianças e dos jovens estabelece uma ordem temporal generalizável e despreendida de conteúdos” adaptando a criança a ordem temporal que fundamenta o conjunto de relações sociais modernas. Buck-Morss (1989/2002, p. 316) acentua a dimensão política da educação

escolar, visto que a cognição das crianças originariamente não aceita o sentido dado das coisas, mas se conhece “os objetos ao fazê-los e usá-los criativamente”.

No modo diverso de intuir e de se entregar à sensibilidade, próprio da brincadeira infantil, Benjamin (1991) vislumbra algo de renovador, assim como anteriormente identificava na vida dos estudantes elementos que prefiguravam uma nova experiência. A percepção infantil das cores traz o sentido da mais alta formação artística: as “crianças se alegram com a transformação das cores na sua vivaz passagem de nuances (bola de sabão), ou então na distinta e expressa gradação qualitativa das cores” (Benjamin, 1991, p. 110). 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.

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. Esta era também a perspectiva de Baudelaire (1993, p. 224) para quem “nada se parece mais com o que se chama de inspiração do que a alegria com a qual a criança absorve a forma e a cor”, isso porque na criança a “sensibilidade ocupa quase todo o seu ser”. Aliada ao impulso da “curiosidade profunda e alegre”, a sensibilidade aflora e se expressa no “olhar fixo e animalescamente extático das crianças diante do novo, qualquer que seja ele”. Benjamin (1991, p. 111) 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. As cores contêm o ensinamento de uma vida espiritual que é criadora na medida em que os condicionamentos e as causas menos as habitem.

No fundo, trata-se de mostrar que 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; a criança, nas brincadeiras, evidencia afinidades e supera antinomias ao fazer-se igual a matéria que a circunda para criar seu próprio mundo no qual os objetos ganham vida e sentido.

A variedade do colorido do desenho infantil e o modo peculiar de apreender as cores em sua transparência é expressão do modo infantil de ver o mundo e romper limites, assim como os jogos são mecanismos de conhecimento concreto do mundo por meio da mimesis. As brincadeiras, em suas mais variadas modalidades, manifestam a importância da mimesis na apropriação do mundo. “Os jogos infantis são impregnados de comportamento mimético” (Benjamin, 1974/1985, p. 108), isto é, a atividade mimética é uma forma de reconhecer e criar. Para Gagnebin (1997, p. 97), já Aristóteles ligava a mimesis, “por definição ao jogo e ao aprendizado, ao conhecimento e ao prazer de conhecer” e “o homem é capaz de produzir semelhanças porque reage, segundo Benjamin, às semelhanças já existentes no mundo”. A diferença entre a criança e o adulto está, precisamente, no fato de que nos adultos, a capacidade de reconhecer semelhanças enfraqueceu ou quase se perdeu.

A brincadeira, embora feita de repetição, não é mera imitação, mas é uma forma libertadora de relação com o mundo (Castriota, 2001, p. 395). A criança que brinca cria com seus brinquedos e estes são “tanto mais verdadeiros quanto menos dizem aos adultos” (Benjamin, 1974/1985, p. 247), isto é, quanto mais atraentes e sofisticados, mais perdem o caráter de instrumentos de brincar; quanto mais imitam o mundo adulto, “mais longe estão da brincadeira viva” (Benjamin, 1974/1985, p. 247). A “imitação está em seu elemento na brincadeira e não no brinquedo”, ou seja, imitar não é reproduzir, mas identificar-se para compreender: a “criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial” (Benjamin, 1974/1985, p. 247), quando não se transforma em “moinho de vento e trem”, imitando não só as pessoas, mas todas as coisas. “A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética” (Benjamin, 1974/1985, p. 108), ou seja, entender como as forças miméticas se transformam no curso do tempo e atuam no aprendizado da criança e seu adestramento no processo de socialização.

A concretização da faculdade mimética que impregna a relação da criança com o mundo, que a faz identificar-se com as coisas ou transformar-se nelas no momento da brincadeira, se explicita na sua experiência das cores, meio de identificação com as coisas, assim como o movimento da fantasia permite perceber e participar do inacabamento das coisas fazendo-se. 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.

Existem duas características da brincadeira que poderiam ser retomadas no processo de conhecimento do mundo pelo adulto: a primeira revela o mundo perceptivo da criança em sua relação com a tradição, isto é, demonstra que a brincadeira é permeada por traços culturais de gerações anteriores ante os quais a percepção infantil se confronta. Benjamin acentua que não só a fantasia dos contos de fadas, mas também antigos brinquedos foram originalmente objetos de culto impostos a criança e “somente graças a sua imaginação se transformaram em brinquedos” (Benjamin, 1974/1985, p. 150). A segunda revela que a base de toda brincadeira é a lei da repetição, que atua tanto como imersão no prazer (compulsão que se repete no sexo) quanto como “transformação em hábito de uma experiência devastadora”, princípio de toda aprendizagem infantil. A relação da criança com a matéria por meio da brincadeira se produziria de modo análogo à experiência amorosa do adulto, entendida como uma vivência que antes de nos fazer penetrar, pelo arrebatamento do amor, “na existência e nos ritmos frequentemente hostis de um ser humano estranho”, se produziria como ensaio por meio dos “ritmos originais que se manifestam, em suas formas mais simples, nos jogos com coisas inanimadas”. E Benjamin (1974/1985, p. 152) conclui que “é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos”.

A experiência infantil difere da experiência do adulto porque a criança recria a experiência enquanto sensibilidade, sua relação com o mundo é mimética, isto é, uma relação em que a enigmática dualidade de opostos se daria como relação entre coisas diferentes que se aliam e se igualam. Para a criança a brincadeira é uma luta permanente e prazerosa que implica o intercurso entre o mágico e o razoável, o dionísio e o apolíneo, para construir a própria subjetividade. Já a relação do adulto com as coisas pressupõe a compreensão lógica, o controle e a dominação. Nesse contexto, a própria repetição assume outros contornos: se, para o adulto, trata-se apenas de se apropriar de “experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia”, para a criança a questão principal é a de “saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos”. A repetição, para a criança, torna-se a vivência de uma experiência prazerosa e mágica pela qual se produz o conhecimento do mundo. Para o adulto, repetir é um mecanismo de controle, que serve para “aliviar seu coração do medo e gozar duplamente sua felicidade quando narra sua experiência”, isto é, a reduz aos limites da representação (Benjamin, 1974/1985, p. 253).

A faculdade mimética supera, assim, a mera imitação, para se apresentar, nos jogos infantis, como uma relação nova e original com as coisas no processo de conhecimento do mundo. As crianças percebem afinidades, apreendem a multiplicidade de formas e sentidos e redefinem as coisas retirando-as de seu contexto significativo (do adulto) para dar-lhes um novo sentido. Nessa atividade constante, as crianças “sentem-se atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam”, nas construções, jardins, oficinas. “Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original” (Benjamin, 1974/1985, pp. 237-238). Desse modo, elas constroem seu mundo e o constroem combinando imparcialmente “as substâncias mais heterogêneas”, estabelecendo uma relação sóbria com os materiais para retirar, da “solidez e simplicidade de sua matéria, toda uma plenitude das figuras mais diversas” (Benjamin, 1974/1985, p. 248).

O mesmo acontece com as palavras: para as crianças, “palavras ainda são como cavernas, entre as quais conhecem curiosas linhas de comunicação” (Benjamin, 1974/1987, p. 271). Benjamin recorda um jogo popular na época: Biedermeier, em que o jogador recebia um conjunto de palavras e devia colocá-las em um contexto compreensível “de tal modo que a sua ordem não fosse alterada. Quanto mais curto o texto, quanto menos elementos mediadores contivesse, tanto mais notável seria a solução”. Para exemplificar, Benjamin imagina como uma criança de 12 anos montaria um texto ligando as palavras: rosquinha, pena, pausa, queixa, futilidade: “O tempo se lança através da natureza feito uma rosquinha. A pena cobre a paisagem e se forma uma pausa que é preenchida pela chuva. Não se ouve nenhuma queixa, pois não há nenhuma futilidade” (Benjamin, 1974/1987, p. 272). O nexos que se instaura entre as

palavras é de afinidade e não de coerência lógica. O ato de leitura pode ser comparado a este jogo em construção inversa: o leitor busca locuções e palavras como se fossem fixas, a fim de construir sua interpretação. Isso acontece principalmente com os escritos sagrados.

Assim como procede com as coisas e as palavras, a criança também o faz com a leitura: ela interage com os personagens e participa da estória, inserindo-se nas figuras no momento da contemplação. “Frente ao livro ilustrado, a criança... vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive” (Benjamin, 1974/1984, p. 55). Ao ingressar nesse mundo adornado de cores e tornar-se um personagem que compartilha ações e sentimentos, cada criança é uma nova Alice que reinventa a estória e a narra a cada vez de modo diferente. 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.

### Considerações finais

Os fragmentos analisados mostram, por um lado, aspectos do sentido da educação nos escritos de Walter Benjamin e, por outro, as peculiaridades da aprendizagem infantil, acentuando que a criança apreende o mundo com o exercício permanente da imaginação, da fantasia, da sensibilidade. A criança faz sua aprendizagem do mundo de modo mágico e prazeroso. É como se, no processo de educação exercido na sociedade moderna, a fantasia e a criatividade fossem superadas pela lógica e pela adaptação da criança aos objetivos que a sociedade coloca ao adulto, como sugere a frase lida pela criança em Tiergarten: “O trabalho é a glória do cidadão; a prosperidade, o prêmio pelo seu esforço” (Benjamin, 1974/1987, p. 75).

Benjamin não se descuida das mudanças históricas e do caráter social da aprendizagem infantil. A história cultural dos brinquedos mostra que estes não podem ser explicados apenas a partir do espírito infantil, mas expressam ainda o processo de construção da sociedade: as “crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem.” (Benjamin, 1974/1985, p. 247-48). Desse modo, o brinquedo e a brincadeira infantil estabelecem “um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo” (Benjamin, 1974/1985, p. 246). A resenha do livro de Gröber sugere que existem afinidades entre a concepção do mundo infantil e a arte popular que, em determinado momento histórico, ambas “queriam ser compreendidas como configurações coletivas” (Benjamin, 1974/1985, p. 250).

As coisas e as palavras, juntamente com todas as possibilidades de expressão, constituem um universo de signos que expressam uma situação cultural e histórica precisa, cuja diversidade tem como pano de fundo a luta de classes que, por sua vez, fundamenta as experiências e lembranças infantis.

Por meio da história cultural dos brinquedos se constata inclusive a mudança da experiência que culmina na sociedade moderna e que, na construção dos brinquedos, constitui-se na

passagem do brinquedo artesanal ao brinquedo mecânico, da criatividade que aproxima os antigos brinquedos às obras de arte antigas até os modernos e sofisticados objetos que imitam o mundo adulto e se inserem no sistema de consumo.

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.

É a brincadeira e nada mais que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira. Os hábitos são formas petrificadas, irreconhecíveis, de nossa primeira felicidade e de nosso primeiro terror. (Benjamin, 1974/1985, p. 253).

Quantas belezas revelam esses textos sobre o mundo do brinquedo e da brincadeira como formas de aprendizagem prazerosa, de reconhecimento de si e do mundo, que preservam e valorizam a sensibilidade, a imaginação, a criatividade da criança. O brinquedo é expressão da vida, é linguagem, é a delícia de uma aprendizagem libertadora. 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.

As brincadeiras infantis como práticas de conhecimento do mundo por meio da mimesis questionam os pressupostos da modernidade, que se delineiam na noção de história, na experiência sensível e na relação com a natureza. As características da experiência infantil se esboçam em vários fragmentos no sentido de mostrar uma forma original e concreta de tratar as coisas e conhecê-las. Essa breve introdução ao assunto visa a mostrar a originalidade e a riqueza de um autor que, no contexto da sociedade européia da década de 1930, colocou sérias questões a respeito da educação e sugeriu novos paradigmas de interpretação, os quais trazem implícita uma nova concepção de educação a ser ainda investigada.

## Referências

Baudelaire, C. (1993). O pintor da vida moderna. In C. Baudelaire, *Obras estéticas: Filosofia da imaginação criadora* (E. D. Heldt, Trad., pp. 223-224). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação* (M. V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus. (Original publicado em 1974)
- Benjamin, W. (1985). *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política* (S. P. Rouanet, Trad.). São Paulo: Brasiliense. (Original publicado em 1974)
- Benjamin, W. (1987). *Obras escolhidas II: Rua de mão única* (R. R. Torres Filho & J. C. M. Barbosa, Trad.). São Paulo: Brasiliense. (Original publicado em 1974)
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften VI (Fragmente Autobiographische)*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Buck-Morss, S. (2002). *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens* (A. L. Andrade, Trad.). Belo Horizonte: Argos/UFMG. (Original publicado em 1989)
- Castriota, L. B. (2001). Analogia e semelhança: A mimesis do outro em Walter Benjamin. In R. Duarte & V. Figueiredo (Orgs.), *Mimesis e expressão* (pp. 389-401). Belo Horizonte: EdUFMG.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2004). *Mimese na cultura* (E. Triandopolis, Trad.). São Paulo: Annablume.
- Gagnebin, J. M. (1994). *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva.
- Gagnebin, J. M. (1997). *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago.
- Muricy, K. (1998). *Benjamin: Alegorias da dialética*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Anita Helena Schlesener é Professora Doutora Aposentada da Universidade Federal do Paraná.

Recebido: 25/10/2009  
1ª revisão: 12/04/2010  
2ª revisão: 27/11/2010  
Aceite final: 14/12/2010