

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

**ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA EM
WALTER BENJAMIN.**

Caroline Machado Momm

Florianópolis, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

**ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA EM
WALTER BENJAMIN.**

CAROLINE MACHADO MOMM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Educação, História e Política, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz.

Florianópolis, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

**ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA EM
WALTER BENJAMIN.**

CAROLINE MACHADO MOMM

BANCA EXAMINADORA

**Dr. Alexandre Fernandez Vaz – orientador
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC)**

**Dr. Pedro Ângelo Pagni – examinador
(Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília)**

**Dra. Marlene de Souza Dozol – examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC)**

**Dra. Maria Isabel Batista Serrão – examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC)**

Florianópolis, abril de 2006.

Para

*Alexandre Fernandez Vaz,
com admiração e respeito.*

Para

*Fernando e Maria Luísa,
com todo meu carinho.*

E também para

Josiana Piccolli

*Adriana Wendhausen
Ana Cristina Richter
Jaison José Bassani
Muleka Mwewa e
Roger Hansen.*

AGRADEÇO...

Ao orientador Dr. Alexandre Fernandez Vaz, sobretudo pela inesgotável paciência. Por respeitar meus limites, mas também me incentivar sempre a ir mais longe. Agradeço ainda pela oportunidade de aprender com a competência e seriedade que empreende ao trabalho.

À Prof. Dra. Marlene Dozol e ao Prof. Dr. Paulo Meksenas, pelas considerações e contribuições ao trabalho. Ao Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni, por dispor-se a contribuir com esta pesquisa junto à banca examinadora.

Aos companheiros do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea: Danielle Torri, Michelle Carreirão Gonçalves, Taiara Barbosa da Silva e Vanessa D´Afonseca pela troca de carinho e conhecimento. Também: Beatriz, Cláudia, Felipe, Ivan, Mozart, Santiago.... Em especial: Adriana Wendhausen, Ana Cristina Richter, Jaison Bassani, Muleka Mwewa, e Roger Hansen, meus/minhas queridos/as amigos/as, pelas leituras, pelas contribuições, pela inspiração que me oferecem diante da seriedade com que desenvolvem o *trabalho do conceito*. Pela amizade e carinho.

Aos colegas e professores da linha de pesquisa Educação História e Política, pelas contribuições a este trabalho e pela possibilidade do debate. Em especial, a Leo dos Reis Rodrigues Stucchi, pelo *espírito crítico* e pela amizade.

Ao corpo administrativo e pedagógico do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/CED/UFSC) pela acolhida, suporte e carinho, bem como pela seriedade e dedicação ao trabalho desenvolvido junto às crianças. Em especial, às professoras e queridas amigas: Ana Cláudia Flores, Gisele Rodrigues Farias, Janaina Cordeiro, Jane Cunha Derner, Margareth Feiten Cisne, Rose Elaine Waltrick, Sandra Regina Pereira, Sônia Jordão de Castro.

Às minhas colaboradoras em sala: Ananda, Daiane, Juliana, Renata, Vânia.

Aos grupos de crianças e suas famílias, os quais tive a oportunidade e o prazer de acompanhar: Alek, Augusto, Eduardo, Guilherme, Henrique, Isabela, Júlia, Marília, Miguel, Otávio, Tiago e, também, Ana Laura, Eduardo, João Carlos, Jonathan, Júlia, Leonardo, Luiz Augusto, Matheus, Moacyr, Victor Cardoso, Victor Sabiá e Vitória.

Agradeço ainda à CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, sem a qual a realização dessa pesquisa seria prejudicada.

AGRADEÇO TAMBÉM...

Aos meus queridos Fernando e Maria Luísa. Ao primeiro, por suportar, no duplo sentido que a palavra contempla, minhas ausências e valorizar minha presença. Pelas renúncias e apoio irrestrito. Por ser meu companheiro e amigo, por ter somado comigo naquilo que temos de melhor: nossa doce Maria Luísa. A ela, minha *delicinha* tagarela, agradeço pelos bilhetinhos carinhosos espalhados pelos meus cadernos, livros, pelo computador, por toda casa. Pelo seu interesse no meu trabalho, mesmo sem compreender do que se trata. Pelo cuidado amoroso, pelas “massagens calmantes”. Aos dois, meus melhores sentimentos, aqueles que palavras não alcançam.

À minha família, pelo afeto, pela feliz existência. Meu pai Valdir e minha mãe Dina, que não mediram esforços para me amparar e impulsionar a buscar sempre mais. Minhas irmãs Mariana e Izabel, com quem dividi bons momentos e com quem posso dividir também o que me pesa. Também ao Nilo, Eluiza, Juliana, Leonardo, Luiz Afonso e Aline, pelo carinho e cuidado.

À minha querida amiga Josiana Piccolli, agradeço pela amizade sincera e leal. Por me abrir espaço para a palavra. Por me fazer conhecer e encontrar. Por estar sempre próxima, interessada, disponível. Pela franqueza e carinho.

Agradeço aos amigos de longa data: Alexandra Freitas, Andréia Rosa, Ana Cláudia da Silva, Betina Teixeira, Carla De Lourdes do Nascimento, Cleber Mori, Leziane Silveira Daniel, em especial, minha querida amiga Aline Nunes Ricci. Também Bianca e Marivone Furtado.

Aos amigos do último sábado do mês: Armanda e Emerson, Cristina e Alexandre Espíndola, Daniela e Adriano, Juliana e Fabrício, Lidiane e Alexandre Evangelista, Mirian e Marcelo, Francisco Bianchini. Pela amizade, pelo amparo, pelas palavras doces. Também pelo prazer em receber e estar juntos/as.

A todos que acompanharam minha trajetória e contribuíram, de alguma forma, para a realização desta pesquisa.

MOMM, Caroline Machado. *Entre Memória e História: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. Florianópolis, 2006. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

RESUMO

As novas narrativas sobre a infância que se radicam, ao que parece, na crítica à modernidade e à razão, têm se colocado ao lado daquilo que pode querer negar o pensamento iluminista: a sensibilidade, as linguagens corporais, a idéia da produção cultural não lingüística etc. É nessa fronteira que se localiza o pensamento de **Walter Benjamin**, certamente um iluminista, mas um severo crítico da modernidade em sua crença no progresso linear e infinito. É a partir do entrecruzamento dos conceitos infância/experiência na obra do frankfurtiano Walter Benjamin que procuramos investigar/compreender as noções de infância e sua educação no debate contemporâneo. Para tanto, investigamos em sua obra como a infância se torna um território entre a memória pessoal e a narrativa histórica, fronteira entre o lembrar e o esquecer. Nesse percurso atemo-nos a conceitos-chave da obra de Benjamin, como experiência, narração e mimesis, verificando como se materializam no que ele escreve sobre a infância e seus objetos (brinquedos e livros) e como apresenta as lembranças de sua meninice. Recorremos, sempre que necessário, a dois interlocutores de Benjamin, Theodor W. Adorno e Hannah Arendt, que também se dedicaram ao tema da infância e suas vicissitudes contemporâneas. Ao final, tecemos algumas considerações sobre a autoridade e a escolarização, tendo como referência tanto a crise da primeira quanto as reminiscências sombrias de Benjamin, bem como as considerações políticas de Arendt.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e infância. Educação Infantil. Infância e Modernidade. Pedagogias Contemporâneas. Infância e Filosofia. Walter Benjamin. Infância berlinense por volta de 1900. Escola de Frankfurt.

ABSTRACT

The new narratives about childhood that seem to be rooted on the critic of modernity and reason have been placed themselves beside that that can want deny Enlightenment thought: sensibility, corporal languages, noun-linguistics cultural production etc. In this border is Walter Benjamin's thought, certainly an Enlightenment partner, but also a severe critic of modernity in its faith in lineal and infinite progress. On the crossroad of his concepts of childhood and experience we research the notions of childhood and its education in the contemporary debate. For so much, we investigate in Benjamin's work how childhood becomes a territory between personal memory and historical narrative, a border between reminding and forgetting. In this sense, we observe main concepts of the Benjamin's work, like experience, narration and mimesis, to verify how they are materialized by his writings on childhood and its objects (toys and books) and how he shows up the remembrances of his childishness. Whenever necessary, we mention two partners of Benjamin, Theodor W. Adorno and Hannah Arendt, that were also devoted to the theme of childhood and its contemporary problems. At the end, we do some considerations on authority and education, pointing on as much the crisis of the first as the shady reminiscences of Benjamin, as well as Arendt's political considerations.

KEYWORDS: Education and Childhood. Childhood Education. Childhood and Modernity. Contemporary Pedagogies. Childhood and Philosophy. Walter Benjamin. Berliner Childhood around 1900.

SUMÁRIO

NOTAS INICIAIS.....	10
CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA E MODERNIDADE EM WALTER BENJAMIN.	
1.1 Infância e modernidade	16
1.1.1 A infância como condição moderna.....	16
1.1.2 A infância no pensamento contemporâneo.....	18
CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIA, MIMESIS, INFÂNCIA.	
2.1 Narração: trabalho do conceito e memória.....	23
2.1.1 Itinerários de um conceito	23
2.1.2 Experiência e um diagnóstico do contemporâneo	31
2.1.3 Mimesis como reconhecimento e, sobretudo, como produção de semelhanças.....	34
2.1.3.1 Horkheimer e Adorno: mimesis como ameaça à razão.....	35
2.1.3.2 Walter Benjamin: produção de semelhanças, diluição deliberada na experiência da leitura e dos jogos	37
CAPÍTULO 3 – A INFÂNCIA COMO TESTEMUNHO DE UMA <i>DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO</i>.	
3.1 A infância como testemunho de uma <i>dialética do esclarecimento</i> : da influência benjaminiana na obra de Theodor Adorno.....	40
CAPÍTULO 4 – SOBRE AS TESES ARENDTIANAS: A CRISE DA TRADIÇÃO.	
4.1 Notas sobre a crise da tradição	46
CAPÍTULO 5 – UM MUNDO PERMEÁVEL: BRINQUEDOS E LIVROS.	
5.1 Brinquedos e livros <i>como brinquedos</i>	54
CAPÍTULO 6 – DA EXPERIÊNCIA INFANTIL QUE REVELA OS CACOS DA HISTÓRIA, AS BRECHAS NO TEMPO.	
6.1 Infância Berlinense	66
6.2 O trabalho da memória: da relação entre o lembrar e o esquecer.....	71
6.2.1 Subjetividade, memória e história.....	85
CAPÍTULO 7 – IMAGENS DA ESCOLARIZAÇÃO NA <i>INFÂNCIA BERLINENSE</i>.	
7.1 Subjetividade e escolarização	92
NOTAS FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	113

NOTAS INICIAIS

Na ânsia por afastar “*os antigos fantasmas do ensino*”¹, pesquisadores/as da área da educação infantil têm se lançado em busca de uma prática discursiva que tenha como objeto de preocupações *a própria criança, compreender a infância a partir dela mesma*: “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1999, p. 61)². Nas palavras dessa autora apenas citada:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família (...) Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (IBID., p. 60, grifos nossos).

Em recente trabalho, Arce (2004) apresenta e discute algumas das principais idéias (segundo a autora, filiadas aos movimentos *construtivista* e *pós-moderno*) que povoam o discurso educacional da área da Educação Infantil. Denominada criticamente pela autora de “pedagogia antiescolar”, ela teria os seguintes pilares: o lúdico (o prazeroso) deve ser o eixo central da prática educativa; o ritmo e o foco do trabalho devem ser ditados pelas crianças, privilegiando seus interesses, seus repertórios, seu universo; o “professor pesquisador” orienta, estimula, acompanha, mas não *ensina*; o conhecimento universal deve ser substituído pelos múltiplos significados “tidos como partilhados”, dentre outros. Arce ainda acrescenta:

Parece-me que a pedagogia da educação infantil não somente quer preservar a criança da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio diante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea. Há um ar de nostalgia da pureza perdida pela sociedade, mas preservada pela

¹ Essa expressão de Malaguzzi (citado por ARCE, 2004, p. 152) é bastante reveladora do desconforto, tanto para os que atuam diretamente, quanto para aqueles que pesquisam na área da infância e sua educação, no que se refere à apropriação de um modelo escolar pela educação infantil.

² São exemplos desse tipo de pensamento (para além do da autora citada), entre muitos outros, os trabalhos de Cerisara (1999), Sarmiento e Pinto (1997,2002) e Montandon (2001).

infância. Defender a pedagogia da infância seria como defender o retorno a essa pureza perdida. Caberia questionar se quem precisa desse “oásis” são as crianças ou os educadores. (...) Parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana... (IBID., p. 160-161).

Parece-nos importante a contribuição da assim chamada *Pedagogia da Infância*³ para o (re)conhecimento das especificidades da infância, da condição social e cultural infantil, além do esforço, da necessidade desses pesquisadores, bem como dos que acompanham ainda mais diretamente as crianças – os professores de educação infantil –, de entender os modos como elas pensam, interagem, exploram, reagem ao que lhes é proposto, buscando romper com um modelo que, vinculado à escolarização, entendem ser adultocêntrico e disciplinador. Talvez Arce tenha alguma razão quando diz “o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (IBID., p. 164).

A Pedagogia da Infância tem procurado se afirmar como uma prática discursiva e pedagógica que se pauta “a partir das crianças”, colocando em suspenso algumas premissas da Pedagogia Moderna, como a centralidade do pensamento e da oralidade como expressões subjetivas, em favor da extrema valorização das “culturas infantis⁴” e das “múltiplas linguagens”. Assim como Arce (2004), reconhecemos que esse movimento tem recaído num fetichismo da infância, talvez uma expressão do caráter alienante da sociedade capitalista que anuncia e celebra de todas as formas a morte do sujeito.

Ao contrário da promessa de emancipar as crianças e libertá-las dos padrões originários que seriam impostos pelo mundo adulto, a pedagogia talvez esteja ocultando, sob a suposição da uma *autonomia infantil*, o fato de que as crianças são *seres em formação* e que, por isso, necessitam do cuidado e proteção de adultos frente aos desafios do mundo.

Ao proclamar as crianças como *sujeitos de direitos*, a pedagogia periga enfraquecer, de fato, o direito dos pequenos à privacidade e à proteção necessárias para a introdução segura

³ Optamos por empregar o termo *Pedagogia da Infância* em detrimento de *Pedagogia da Educação Infantil*, por entendermos que o segundo fica restrito à educação de crianças de zero a seis anos de idade, mas que a infância não termina com esta idade. Para mais informações, consultar Rocha (1999) especificamente p. 60-61.

⁴ “Cultura Infantil: Se refere a especificidade própria da criança de processar a cultura” (ROCHA, 1999, Anexo 4, p. 2). A mesma autora (IBID., p. 30-31), citando Mary Ellen Goodman, conceitua cultura da infância como sendo “o modo como a criança, em sociedades diversas vê a si mesma e é vista pelos adultos”. As culturas infantis são tomadas então “como um produto coletivo dos grupos infantis” (FARIA apud ROCHA, 1999, p. 155). Não se trata somente de seu modo particular de lidar com as outras crianças, adultos ou objetos lhe propõem ou oferecem, mas também, de sua capacidade de transgressão. Para Coutinho (2001, p. 03), a criança “cria meios para transgredir aquilo que não lhe dá prazer, o que para ela não faz sentido”.

e gradativa na esfera pública. Esse perigo era objeto de advertência de Hannah Arendt, já nos anos 1950, em sua crítica ao pragmatismo, mas talvez permaneça e se faça mais atual do que nunca.

Ao defender a idéia das *culturas infantis*, poderíamos dizer – na esteira do pensamento de Arendt – que arriscamo-nos a expulsá-las do mundo comum aos adultos, confinando-as numa esfera à parte, largando-as à própria sorte e permitindo que sejam confrontadas com problemas dos quais os adultos, por gerações, poderiam confessar-se incapazes de resolver⁵.

A investigação das noções de infância e sua educação no debate contemporâneo nos têm movido a buscar compreender como o tema se insere no que se tem convencionalmente chamado de *crise da Modernidade* e *crise da razão*. A crítica ao discurso da *Pedagogia da Infância* não tem sido propriamente um problema de pesquisa, mas configura-se como uma espécie de sombra ou de motor, que acompanha/impulsiona/provoca o pensar.

Se as questões da infância se colocam como expressão dos dilemas que desembocam nas relações entre educação e política, entre a razão e sua recusa, entre linguagem e pensamento, então é preciso verificar como uma parte importante do pensamento contemporâneo se ocupa do tema. A indeterminação da infância exige não apenas que a conheçamos, mas que também analisemos o que é possível pensar sobre ela na trama que envolve o pensamento moderno em suas vicissitudes⁶.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa que aqui apresentamos foi, portanto, investigar as noções de infância e sua educação na obra de **Walter Benjamin**, filósofo, literato e crítico geralmente associado à Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt.

Suas reflexões nos oferecem – em meio a alguns importantes autores contemporâneos que tratam da crítica ao Iluminismo e à razão em seus aspectos noturnos, tirânicos – uma possibilidade de pensar/elaborar uma certa *experiência* (*Erfahrung*) da infância e fornece elementos para refletirmos sobre alguns impasses pelos quais passam contemporaneamente os

⁵ Em *Reflexões sobre Little Rock*, a politóloga e filósofa Hannah Arendt (2004) critica a postura dos adultos que, não podendo fazer valer sua autoridade, nem tampouco confiar numa autoridade externa, delegam a responsabilidade pelo rumo das coisas (e do mundo) às crianças, exigindo-lhes tomada de decisões sem que nem sequer se encontram em condições de fazer valer seus argumentos. Trata-se, como indica a autora, de um sintoma da crise da autoridade moderna que atinge também a esfera escolar, cuja função, segundo ensina, seria de fazer a transição entre as esferas pré-política e política, privada e pública.

⁶ Dessa forma, infância é aqui tomada como categoria para possível compreensão da sociedade e do pensamento contemporâneo. E, nesse sentido, essa pesquisa integra-se à pesquisa *Teoria Crítica, racionalidades e educação*, financiada pelo CNPq e dirigida pelo Professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea/UFSC.

pequenos e sua educação: da indeterminação do conceito, da (im)possibilidade do sujeito no mundo contemporâneo.

Vale dizer ainda, antes de detalharmos nosso percurso, que a presente pesquisa se apresenta como uma forma de *ensaio*, uma vez que nossa intenção é dar-lhe certa continuidade no doutoramento e maior aprofundamento no tema, a partir de conceitos-chaves dos autores com os quais dialogamos de maneira ainda um tanto tímida, verificando, principalmente, a posição que a infância adquire em suas concepções sobre a Modernidade. Assim, além de ampliarmos nossa inserção na obra de Walter Benjamin, procuraremos intensificar o diálogo com Theodor W. Adorno, pelo conceito de infância enquanto expressão de uma dialética do esclarecimento e da posição que aquele adquire na memória/história política do autor; e com Hannah Arendt, a partir da relação entre infância e política, da incompatibilidade objetiva e da complementaridade possível entre ambas.

No capítulo de abertura desta dissertação buscamos tratar da relação entre infância e modernidade, da primeira como “invenção” da segunda. Procuramos, também, ainda que panoramicamente, avaliar como uma parte do pensamento contemporâneo – e aqui nos referimos, sobretudo, ao movimento conhecido como *Pedagogia da Infância* – tem se colocado em relação à infância.

Dedicamos um segundo capítulo a dois conceitos fundamentais para compreender, não só a obra benjaminiana, mas, especialmente, o papel que o tema da infância ocupa em sua teoria sobre a modernidade. Referimo-nos aos conceitos-chave de *experiência* e *mimesis*. O primeiro – que abordamos, sobremaneira, inspirados na figura do *narrador* – aparece, em grande parte da obra do autor, relacionado ao processo de “perda” no qual a modernidade está inscrita. O declínio da experiência é também o da infância e suas expressões, entre elas a *capacidade mimética*, aquela faculdade de reconhecer, mas, sobretudo, produzir semelhanças. Buscamos trabalhar esses conceitos em paridade, pois, de certa forma, a mimesis se relaciona com a experiência na medida em que é uma espécie de adjetivo daquela.

Nos dois capítulos que se seguem nossa intenção é apresentar, ainda que rapidamente, dois pensadores contemporâneos de Benjamin que guardam especial relação com sua obra. Não apenas possuem temas comuns, mas também, em alguma medida, se dedicaram a aprofundar e mesmo alargar temas que foram objetos de atenção de Walter Benjamin. Aqui se apresentam, ora como apoio, ora como contraponto de nossas reflexões. Referimo-nos ao filósofo alemão Theodor Adorno e à politóloga Hannah Arendt. Ambos, guardando suas peculiaridades, tomaram a infância como categoria para pensar a modernidade e seus

impasses. Suas contribuições, apesar de localizadas num certo ponto do trabalho, farão sentido no conjunto da leitura dos estudos que aqui apresentamos.

No quinto capítulo, interessa-nos perceber a relação de uma dimensão produtiva da capacidade mimética com os brinquedos e com os livros (estes também vistos como os primeiros). A brincadeira e a leitura são abordadas enquanto experiências miméticas, porque constituem uma dissolução deliberada dos sujeitos nos objetos por ele manipulados com fruição.

No capítulo que se segue, abordamos a experiência infantil como reveladora da possibilidade de se fundar uma outra temporalidade, uma outra narratividade. Dedicamos algumas páginas ao livro-chave de Benjamin sobre infância, uma espécie de autobiografia que pretendia preservar pela/na memória suas lembranças de Berlim. Mais que isso, a incursão desse autor ao passado circunscrito por sua meninice reforça a idéia de uma especificidade da vida infantil. A partir deste, que foi um de seus mais importantes projetos, é que podemos perceber manifesto o desejo do autor de que seja assegurada às crianças a possibilidade de experimentar o mundo pelas particularidades que a condição infantil guarda. Benjamin indica um caminho, ao (re)trilhá-lo: pela rememoração, a chance do encontro entre as gerações, entre passado e presente, entre história e memória. Nosso esforço também se dirige a entender o lugar da *rememoração* (esta que é, em poucas palavras, a relação entre o lembrar e o esquecer) na constituição da subjetividade, produto, portanto, do entrecruzamento entre a memória e a história.

O capítulo que encerra nosso percurso é dedicado a compreender a experiência benjaminiana da infância pelas imagens que o espaço escolar oferece, procurando entendê-las no que anunciam e no que silenciam, numa tentativa de leitura da condição da subjetividade no moderno em alguns de seus aspectos.

É preciso destacar ainda que há temas que são retomados em vários capítulos, sempre numa tentativa de apresentá-los em outro plano uns em relação aos outros.

Por fim, tomamos um exemplo e, a partir dele, e das considerações que fizemos ao longo do trabalho, tecemos, ainda que em caráter de provisoriedade, alguns apontamentos e notas sobre a infância e a condição do sujeito, bem como sua (im)possibilidade no contemporâneo.

CAPÍTULO I

INFÂNCIA E MODERNIDADE EM WALTER BENJAMIN.

1.1 INFÂNCIA E MODERNIDADE

1.1.1 A INFÂNCIA COMO CONDIÇÃO MODERNA

“Delas (das crianças) esperamos que nos ofereçam a imagem de uma plenitude e de uma felicidade que não é, e nunca foi nossa, mas graças à qual podemos amar a nós mesmos. Olhamos para elas como para uma foto da nossa infância onde queremos parecer felizes. E por isso as protegemos, cuidamos e satisfazemos. A criança é a caricatura da felicidade impossível: vestida de feliz, isenta das fadigas do sexo e do trabalho, idealmente despreocupada” (CALLIGARIS citado por GAGNEBIN, 1997, p. 96-97).

A idéia de infância como conceito é essencialmente *moderna*, se for correto considerarmos, com Habermas (2002) em suas observações sobre Hegel, que a Modernidade é o primeiro tempo que pensa a si como temporalidade, como transitoriedade. É nesse contexto – o da autoconsciência *moderna* – que se pode conceber uma *subjetividade*: singularidade portadora de limites que fazem diferenciar do *outro*, que permite falar em um indivíduo autônomo e diferenciado. Se de alguma forma o sujeito *sempre* existiu, pelo menos na sua forma prototípica, como indicam Horkheimer e Adorno (1985) ao interpretarem a Odisséia e seu herói Ulisses⁷, a autoconsciência parece ser uma condição moderna.

É o projeto iluminista de livrar os homens das trevas da ignorância, tornando-os senhores do mundo por via da razão, que inaugura, de certa forma, a preocupação com a criança e sua formação. À criança concede-se estatuto de indivíduo e à infância de objeto de investigação da ciência, cabendo a esta o papel de *desencantá-la*. O estudo iconográfico realizado por Ariés (1981) localiza, entre os séculos XVI e XVII, o aparecimento de um novo sentimento em relação às crianças, que corresponde à consciência da particularidade dos pequenos e do qual emerge a noção de infância⁸.

⁷ “O navegador Ulisses logra as divindades da natureza, como depois o viajante civilizado logrará os selvagens oferecendo-lhes contas de vidro coloridas em troca de marfim” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 57).

⁸ O trabalho clássico de Ariés (1981) é aqui mencionado como uma referência sobre as origens do sentimento da infância na Modernidade. Lembre-se, no entanto, que não se pode considerar que toda a infância do início do período moderno é aquela tratada pelo autor, visto ter feito ele um recorte específico nas fontes iconográficas que retratavam uma das camadas sociais de então.

No entanto, isso não indica que anteriormente não se tenha pensado a infância e sua educação⁹. Se seguirmos as sugestões de Gagnebin (1997), Ghiraldelli Jr (1997), encontraremos no pensamento filosófico uma condução que localiza a infância no discurso pedagógico moderno atualizada, mais especificamente na *Pedagogia Moderna*, em duas faces: a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional. Isso se dá, inicialmente, por meio de duas linhas, à primeira vista contraditórias, que têm sua origem no discurso político-pedagógico de um mesmo pensador: Platão¹⁰.

A primeira linha caracteriza a infância como *inferioridade*. É tomada como tempo de ausência do saber (sobre o que é justo/injusto), de incapacidade, de limitações, de falta de experiência. Sua imagem é associada à da mulher, do escravo, da fera, do louco, do embriagado. A infância é tomada como o *outro*: inferior e desprezado; aquele que não tem controle sobre as paixões, os desejos, os prazeres e as dores. Destaca-se a necessidade em *corrigir* a natureza infantil (privada de razão e, portanto, do domínio de si) pela repressão de tendências selvagens, irrefletidas, algo que se encontrará também, modernamente, na Psicanálise. Fixa-se uma urgência em torná-la adulta para, sem medo, fazer uso da razão e do pensamento autônomo.

Na segunda linha, a criança aparece como *possibilidade*. É na infância – etapa primeira da vida humana – que se imprime a personalidade. Com isso, Platão pretende afirmar que, embora a educação seja importante em toda a vida de um ser humano, o é ainda mais no momento em que se *forja o caráter*. Em *As leis*, de Platão (citado por KOHAN, 2003, p. 16), um personagem (“O Ateniese”) retoma um refrão popular grego que diz que “o começo é a metade de toda obra” revelando que alguns momentos são vistos como tendo mais incidência que outros sobre o rumo que a vida toma e indicando que a valorização dessa etapa/condição [infância] se dá em função de seus efeitos na vida adulta. Essa imagem da infância ainda acompanha o pensamento educacional: de que se deve ocupar da educação dos pequenos não pelo que são, mas pelo que *virão a ser*. Apesar de Platão considerar que a vida e o gênero humanos se encontram marcados pela incompletude, na infância ela assume um caráter de negatividade, contribuindo para uma visão não afirmativa da infância (KOHAN, 2003). Em

⁹ O que se entende por infância vem se diferenciando, ao longo do tempo, em virtude desse conceito estar diretamente vinculado às condições históricas e sociais. Podemos falar de uma produção social da infância. Dependendo do contexto em que se desenvolvem, as crianças são constituídas e constituem-se diferentes.

¹⁰ Apesar de não encontrarmos nenhuma palavra para denominar a infância nos escritos desse pensador, pode-se perceber uma preocupação com a formação do “cidadão livre”, que passa pelo cuidado e educação que preservem/cultivem o que há de *bom, belo e melhor*. A educação aparece como tarefa política: gerar o cidadão capaz de promover uma *pólis* justa (KOHAN, 2003).

outras palavras, a criança permanece sendo definida não pelo que é e sim pelo que não é (ainda): adulto¹¹.

Essa ausência (de capacidade, de completude, de fala e, portanto, de razão) ganhou diversas significações no decorrer da história. Inicialmente, foi interpretada como terreno privilegiado do pecado, território primordial do erro e de todos os vícios de pensamento dos quais devemos nos libertar. Concomitantemente, essa ausência revela a infância como único solo no qual a razão que lhe falta, mas que detém em potência, pode desenvolver-se, desde que, segundo uma tradição que vai de Platão a Descartes, não seja sufocada pelo acúmulo de informações obscuras e contraditórias. A reflexão filosófica, nesse sentido, revela “uma representação paradoxal da infância como sendo, simultaneamente, o outro ameaçador da razão, mas também o terreno exclusivo de sua eclosão” (GAGNEBIN, 1997, p. 91).

1.1.2. A INFÂNCIA NO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO

Mais do que nunca, as promessas feitas pelo Iluminismo – vinculadas à emancipação pelo uso da razão – têm se mostrado distantes de sua efetiva realização. Por seu turno, a crise da razão tem seus contornos ampliados quando a Pedagogia da Infância coloca em suspenso o *logocentrismo* e o *fonocentrismo*, premissas da Pedagogia Moderna, valendo-se da polifonia e das múltiplas linguagens (VAZ, 2004). Uma vez que o projeto moderno de emancipação do sujeito é danificado na base por uma pedagogia que se pretende *antiescolar* e considera a criança sujeito autônomo e político, postando-se contra o preceito de formação iluminista que considera a heteronomia como condição para a autonomia, quais são, nesse contexto, as possibilidades de formação subjetiva?

Podemos dizer que há, na modernidade, um *interesse pela infância*¹². Disso faz parte uma ânsia voraz de dissecação da criança por inúmeras áreas do conhecimento, inclusive para que se desvelem as etapas que seriam características dessa fase do desenvolvimento humano. Contudo, mais que compreender e explicar o desenvolvimento humano, o que se evidencia é um processo de colonização e racionalização da infância pelos denominados *especialistas*.

Nesse sentido, emergem e se combinam várias áreas de conhecimento adjetivadas como “da infância” ou “infantil”: Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Nutrição, Educação

¹¹ Indo em direção à etimologia da palavra *infância*, vamos encontrá-la no latim, referindo-se àquele(a) que não fala. O “*in-fans*”, é colocado como sinônimo de menoridade e a infância é compreendida como fase passageira e que precisa ser aligeirada para atingir a maioridade ou a “razão plena”.

¹² Inspiramo-nos aqui no aforismo *Interesse pelo corpo*, na *Dialética do esclarecimento*, livro-chave de Horkheimer e Adorno (1985, p. 215-222).

Física etc., ou mesmo nomeadas de outra maneira, como Pediatria, Puericultura e Psicopedagogia. Esse processo, legitimado por um modelo de conhecimento científico, universalizante e baseado na crença da razão, como instrumento de domínio da natureza por meio da técnica, pode ser lido como um conjunto de dispositivos disciplinares cujo objetivo seria, pela produção de discursos sobre a infância, constituí-la como objeto de poder¹³.

A infância passa a ser valorizada como um tempo em si e não mais como uma estação de passagem; a criança tem seu estatuto alterado: não apenas indivíduo, mas *sujeito, sujeito de direitos* específicos.

A fim de “garantir esses direitos” – e, a partir desse ponto retomamos algumas questões já anunciadas na introdução desse trabalho – alguns pesquisadores têm se esforçado em buscar no universo infantil “respostas” aos impasses que a condição moderna da infância coloca para o campo educacional – especialmente na área da Educação Infantil – movendo-o a construir um *novo* dizer, um *outro* discurso sobre ela.

Na tese de doutoramento de Eloísa Rocha (1999), intitulada *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*, podemos apreender o início desse movimento. Nela a autora lança pilares para uma *Pedagogia da Infância*, cujo objetivo principal é delimitar a especificidade do trabalho em instituições de Educação Infantil (procurando se diferenciar do trabalho realizado no ensino fundamental) a partir do que anunciam as vozes das crianças pequenas sobre seu modo de agir e compreender o mundo.

Tal preocupação se evidencia, sobretudo, em um aspecto: a busca por constituir uma nova metodologia de pesquisa para o campo da educação da infância que corresponda à concepção que advoga. Podemos perceber esse movimento em várias produções recentes que tomam a infância e suas expressões como objeto de estudo, buscando o desvelamento de infâncias (no plural) a “partir de si próprias”. Em outras palavras, torna-se cada vez mais freqüente no debate sobre a educação infantil o uso de expressões – e o emprego de práticas pedagógicas delas derivadas – que apontam a “criança como sujeito de direitos”, das “culturas infantis”, da necessidade de observarmos os pequenos, mesmo os bem pequenos (de zero a três anos), como dotados de autonomia e capacidade de produzir múltiplas linguagens, para além da oral.

¹³ Inspiramo-nos aqui, sem poder aprofundar a questão, em Deleuze (2004).

Por essa razão, a Pedagogia se lançou em busca de outras áreas do conhecimento que não a Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (onde se ancorou durante muito tempo), aproximando-se principalmente de uma certa Sociologia e de uma certa Antropologia que fossem capazes de auxiliar na compreensão e reconhecimento da pluralidade das crianças e do modo como vivem suas infâncias¹⁴. Isso implica numa compreensão da diversidade das crianças em relação ao adulto, ou seja, que não se trataria de *ausência* de características dos maiores, mas de *diferença*, presença de outras características.

Acontece, portanto, um deslocamento de foco: da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, que proporcionaria um conhecimento restrito acerca do que as crianças são, para um *novo* modelo que valorizaria as especificidades dos modos de ser da infância. A criança passa a ser vista como *produtora* de cultura, como portadora de múltiplas potencialidades (estéticas, afetivas, lúdicas, expressivas, cognitivas, relacionais).

Esse tipo de interpretação confere uma nova dinâmica aos debates sobre o tema, uma vez que coloca em jogo alguns fundamentos clássicos da modernidade. Se segue valendo que as crianças não são adultos em miniatura, critica-se contemporaneamente a centralidade do mundo dos maiores como referência para a compreensão da vida infantil.

Nesse sentido, as novas narrativas sobre a infância que se radicam, ao que parece, na crítica à modernidade e à razão, se colocam ao lado daquilo que pode querer negar o pensamento iluminista: a sensibilidade, as linguagens corporais, a idéia da produção cultural não lingüística (que fere a própria compreensão clássica de cultura), etc.

É nessa fronteira que se localiza o pensamento de Walter Benjamin, certamente um iluminista, mas um severo crítico da modernidade em sua crença no progresso linear e infinito. É sobre ele que passaremos a tratar no próximo capítulo, não sem antes citarmos um pequeno trecho de *A caminho do planetário*, texto que encerra *Rua de mão única*, no qual o autor nos deixa uma pista que nos acompanhará ao longo deste trabalho:

Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um 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

¹⁴ Compreender a infância como uma construção histórica (que não se dá de forma linear) significa admitir que, em um mesmo tempo, há conflitos e contradições entre diferentes concepções de infância.

a dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade (BENJAMIN, 2000, p. 69).

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIA, MIMESIS, INFÂNCIA.

2.1. NARRAÇÃO: TRABALHO DO CONCEITO E MEMÓRIA.

“O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (BENJAMIN, 1985, p. 221).

2.1.1. ITINERÁRIOS DE UM CONCEITO

Diz Adorno que um conceito jamais pode ser *definido*, uma vez que sempre expressa uma história. O próprio Benjamin (1993) afirma, no prefácio de sua tese doutoral, *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, assim como fará ver depois, nos marcos de uma história materialista, no famoso ensaio sobre a reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 1985), que um conceito não pode ser separado da história de sua recepção, ela mesmo compondo-o em sua estrutura mais íntima.

Experiência é um conceito que atravessa a obra de Walter Benjamin. Em grande parte dela aparece relacionado ao processo de “perda” ou declínio no qual a Modernidade está inscrita.

O conceito aparece provavelmente pela primeira vez em 1913, em um ensaio sob o título *Experiência*. Este, juntamente com *O ensino de moral* [1913], *O posicionamento religioso da nova juventude* [1914] e *A vida dos estudantes* [1915], compõe um bloco de ensaios escritos no embalo da excitação provocada pela inserção e militância do jovem Benjamin na *Jugendbewegung*¹⁵. Os ensaios, todos reunidos no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), exprimem, como bem lembra o tradutor Marcus Mazzari nas notas introdutórias, o desejo de renovação espiritual e material da sociedade alemã. Sua aposta se dirige à juventude que luta, àqueles seus coetâneos que têm coragem e que percebem a necessidade de uma *orientação rigorosa*, pois “todo aquele que questionar

¹⁵ Movimento estudantil do qual Benjamin tomou parte na juventude. Diz Willy Bolle (1984, p. 10), sobre os ensaios escritos por Benjamin naquele período, notadamente o que tem como título *Experiência*: “Os primeiros textos são ainda estudos de aprendiz (o autor conta com pouco mais de vinte anos, pois nasceu em Berlim, 1892, no seio de abastada família judaica), meditações de um talentoso aluno que mal iniciou seus estudos de filosofia, embora já possa citar Kant, Confúcio, Fichte, Nietzsche. E refletem posições de um militante da Juventude Livre, associação de estudantes que pretendia uma reforma espiritual das instituições e costumes – família, escolas, igrejas, vida cultural etc. Benjamin rompeu com ela bem cedo, em 1914, quando o movimento apóia a declaração de guerra. Em larga medida, porém, vêm do convívio com a *Jugendbewegung* as acentuadas marcas idealistas, a ingênua despolitização e a vagueza de tom que preponderam nessa fase, o que não o impede de fazer observações de espantosa atualidade, como as que se referem ao vazio, científico e ético, que caracterizaria as estruturas universitárias. Mais: em ‘Experiência’, breve nota de 1913, já aflora com nitidez a sua definitiva hostilidade para com o modo burguês de existência, vulgar e carente de espiritualidade.”

sua vida com a exigência mais elevada encontrará seus próprios mandamentos” (BENJAMIN, 1984, p. 41).

Em *Experiência* Benjamin empreende uma dura crítica à sociedade burguesa que considera reprodutora e mantenedora do *status quo* – algo que percorrerá, com distintos matizes toda sua obra – e contesta a pretensa superioridade dos adultos que banalizam o entusiasmo juvenil. Nesse ensaio, experiência seria “a máscara do adulto” (1984, p. 23). Ao equiparar o adulto ao *filisteu*, ao indivíduo imprudente que se acomoda no erro, que é intolerante, que comemora apenas todo novo fracasso porque é incapaz de manter relação outra que não seja com o vulgar, com o “eternamente-ontem”, Benjamin nos quer chamar atenção para o fato de que à juventude que se deixa desencorajar pela *experiência adulta* é retirada a possibilidade de experimentar o *novo*. A estes, ele dirige os versos de Friedrich Schiller, na esperança de que permaneçam fiéis aos seus ideais: “Diga-lhe/ Que pelos sonhos da sua juventude/ Ele deve ter consideração, quando for homem” (IBID., p. 25).

Porém, nada é mais insuportável ao *filisteu* que os “sonhos de sua juventude”, porque estes não permitem que ele esqueça que os aniquilou em troca do conforto de “vivenciar sem o espírito”. Resignado ao “sempre-igual” escolhe não “olhar para trás” para não admitir sua incompletude e, com isso, também suas possibilidades de empreender algo novo; não quer incorrer em incertezas, nem correr riscos e prefere ignorar o espírito, enquanto seu “Eu inerte é arremessado pela vida como ondas que se quebram contra rochedos” (IBID., p.24).

Parece-nos que essa orientação linear e irrefletida para o futuro assinalada por Benjamin vai encontrar eco, mais tarde, no que Hannah Arendt (1992) aponta como uma crise, na contemporaneidade, da autoridade/da tradição resultante, dentre outros, do descomprometimento e de uma ausência de responsabilidade para com o presente, para com os que nesse mundo são novos – as crianças – e para com o bem comum.

Hannah Arendt, intérprete, amiga e grande divulgadora da obra de Benjamin, destaca uma questão que hoje toma proporções ainda mais preocupantes: além de recusarem a responsabilidade para com o futuro do mundo, os adultos têm delegado às crianças essa tarefa, o que significa, na verdade, lançá-las à própria sorte nas malhas da tirania do grupo¹⁶. O desejo de considerável número de pesquisadores/as e profissionais da Educação Infantil – ancorados na chamada *Pedagogia da Infância* – de “dar voz às crianças” parece traduzir um movimento de recusa da autoridade. Parece haver uma manifesta disposição de transferência

¹⁶ Nesse aspecto, Arendt e Adorno se aproximam, o que não é muito comum. Sobre o tema em Adorno, consultar Vaz (2004).

de responsabilidade justamente àquelas que não têm ainda condições de se *orientar pelos próprios julgamentos*: as crianças. Parece-nos que essa disposição em absolutizar o mundo da infância, sintoma talvez da desconfiança na capacidade humana em *prometer e perdoar*¹⁷ (condições fundamentais para se estabelecer compromissos e responsabilidade para com um mundo que nos é comum), ou da incapacidade de viver sob o governo de outrem, um governo externo, tem levado adultos e professores a apostar na infância como única alternativa possível para as mazelas produzidas pela sociedade contemporânea, o que, por sua vez, denuncia uma aposta que pode descambar para o irracionalismo. Voltaremos ao tema.

Educar, porém, exige intencionalidade, previsibilidade. A intenção do adulto, aquele que tem por finalidade o bem comum, deve ser: assumir sua responsabilidade para com os outros e para com o mundo (ARENDDT, 1992).

Em surpreendente maturidade intelectual, com pouco mais de vinte anos, Benjamin nos lembra em seu ensaio sobre a *Experiência* (muito ao gosto de Arendt) que não devemos voltar os olhos apenas aos que estão à nossa frente, mas àqueles que vieram a este mundo depois de nós. E isso nos coloca uma outra condição: não somente de aprendizes, mas de professores/criadores e nos lembra de nossa responsabilidade para com os *que vêm depois*.

Nesse ensaio, diferente dos demais em que o tema volta em tratamento mais detido, o conceito de experiência recebe uma conotação algo negativa. Segundo nota de Marcus Mazzari (2002), Benjamin, em comentário retrospectivo, parece fazer valer para si os versos de Schiller supracitados. Escreve ele, possivelmente em 1929, sobre a dura tarefa empreendida no sentido da crítica radical ao conceito de experiência presente no texto escrito dezesseis anos antes:

Num dos meus primeiros ensaios mobilizei todas as forças rebeldes da juventude contra a palavra ‘experiência’. E eis que agora essa palavra tornou-se um elemento de sustentação em muitas de minhas coisas. Apesar disso, permaneci fiel a mim mesmo. Pois o meu ataque cindiu a palavra sem a aniquilar. O ataque penetrou até o âmago da coisa (BENJAMIN, citado por MAZZARI, 2002, p. 21).

¹⁷ Prometer e perdoar, segundo Hannah Arendt (1981), são as duas faculdades humanas que possibilitam lidar com a imprevisibilidade e a irreversibilidade, respectivamente. À impossibilidade de se desfazerem “os atos do passado” (irreversibilidade) o ato de perdoar se apresenta como solução. A resposta para o problema da “caótica incerteza do futuro” (imprevisibilidade) está em prometer e cumprir promessas. Ambas as faculdades dependem da pluralidade, de um *agir em concerto* que exige, por sua vez, “uma consideração pela pessoa, nutrida à distância que o espaço do mundo coloca entre nós, consideração que independe de qualidades que possamos admirar ou de realizações que podemos ter em alta conta” (p. 255). Ou seja, exige o que a autora vai chamar (baseada na *philia politike* aristotélica) de uma amizade sem intimidade ou proximidade: respeito.

O texto manifestava o desconforto com relação à linearidade e à repetição entre as gerações. Isso porque, da forma como o conceito de experiência se apresentava, como força que, irrefletidamente, faz valer o *continuum* da história, não permitia às novas gerações incluírem suas histórias e narrativas, nem experimentar algo novo.

Talvez essas reflexões tenham inspirado Benjamin a construir seu conceito de *história aberta*, que está intimamente ligado ao de experiência, tal qual ele aparece nos ensaios que se seguem a esse e aos quais dedicaremos atenção a seguir. Um conceito que se pauta, sobretudo, na defesa da tradição, da experiência como fio que tece as gerações; não como uma sina, mas como possibilidade(s).

O tema da experiência e sua trama com a história reaparece mais tarde em textos da década de 1930, *Experiência e Pobreza* [1933], *O Narrador* [1936], *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica* [1935/1936], *Sobre alguns temas em Baudelaire* e, ainda em suas teses, em 1940, *Sobre o conceito de História*.

No texto *O Narrador*, Benjamin procura demonstrar, sobretudo, como as então recentes condições objetivas surgidas no processo civilizatório produzem uma *nova subjetividade* (ou uma *desubjetivação*) na qual a *experiência* – e, nesse ensaio, como veremos a seguir, o conceito ganha outra conotação, recebendo um tom de *melancolia*¹⁸ – tem seu papel relegado a um segundo plano na formação do novo homem moderno. Por outro lado, o autor procura retomar/reforçar a importância dela para a condição humana, vinculando-a fortemente aos conceitos de *história* e *memória*, ao que vai sendo cuidadosamente retido, elaborado e tecido na/pela última.

Esse cuidado/esforço no tecer as histórias, contando e recontando, intercambiando experiências e, dessa forma, (re)construindo novas histórias, é o que permite que elas possam perdurar como os contos de fada. Estes, por muito tempo, ensinaram a humanidade que “o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância” (BENJAMIN, 1985, p. 215). Das crianças ainda é conselheiro e permanece ensinando-as a enfrentar o desconhecido, a encontrar soluções para as questões que lhe são colocadas, pois, assim como a narrativa, o conto de fadas não se esgota, permitindo sempre novas interpretações ao ser contado, ouvido, recontado.

¹⁸ A melancolia é uma categoria importante para Benjamin. Ela não significa um sentimento passadista ou paralisante, mas a insistência de fazer recordar do passado as promessas que ele não cumpriu, uma recusa à “necessidade histórica”, tal como se lê na resenha ao livro de poemas de Erich Kästner. A melancolia é, por isso mesmo, ativa e, nas palavras de Benjamin, *revolucionária* (BENJAMIN, 1985).

Se pensarmos na sedutora figura de Sherazade, talvez o emblema mais bem acabado das antigas formas de narrativa, contar uma história seria exercer o ofício de narrador para poder viver, continuar vivendo e, se possível, para seduzir e posteriormente envolver o ouvinte com a história – ou, mais precisamente, *na* história – numa tentativa de estabelecer uma teia narrativa. Benjamin também se inspira na figura de Heródoto, segundo ele o *protótipo do narrador tradicional*:

Heródoto não explica nada. Seu relato é dos mais secos. Por isso, essa história do antigo Egito [Psammenit] ainda é capaz, depois de milênios, de suscitar espanto e reflexão. Ela se assemelha a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas (IBID., p. 204).

Contra a moderna necessidade de concluir, de pôr fim à história na busca por um sentido explícito e reconhecido (a exemplo do romance), Benjamin nos oferece então a possibilidade de pensar/construir uma *história aberta*¹⁹: o fato de não dar explicações definitivas não encerra o relato e permite, sob a forma de *conselho*, uma continuação, admitindo diversas interpretações.

No entanto, só pode aconselhar e, no sentido benjaminiano, aconselhar “é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (IBID., p. 200), aquele que tem experiências a comunicar. Nisso reside a autoridade do narrador: em sua capacidade de (re)colher, (in)corporar, (re)elaborar e, por intermédio da narrativa, compartilhar experiências. Isso, em grande medida, só é possível àquele que muito viajou no tempo e/ou no espaço, viu e ouviu muita coisa, ou seja, por um lado, o marinheiro comerciante e o saber que trazia das terras distantes e, por outro, o camponês sedentário e a sabedoria recolhida do passado. Esses dois grupos se interpenetravam no interior das oficinas, onde o artesão tecia pacientemente suas histórias associando os saberes de um e de outro. O conhecido ensaio é consagrado a Nikolai Leskov, aquele que, segundo Benjamin, “está à vontade tanto na distância espacial como na distância temporal” (IBID., p. 199).

O narrador, ao recorrer ao acervo de toda uma vida, que não inclui apenas a própria experiência, mas, em grande parte, a do mais velho, da memória coletiva, do alheio, do que

¹⁹ Na interpretação sagaz de Gagnebin – que encontramos no seu prefácio ao primeiro volume das *Obras Escolhidas* de Benjamin (1985) – o leitor atento de Benjamin irá encontrar na obra *O narrador* uma teoria antecipada da *obra aberta*.

permanece como *caco*, como *resto*²⁰, nos oferece a possibilidade de uma relação outra que, ao invés de aprisionar o(s) objeto(s) em um conceito – mas ao autorizar que este potencialize e liberte aquele(s) – permite inúmeras possibilidades de interpretação, de contar de novo, de contar o novo, de inserir a experiência do ouvinte. Uma relação de deliberada diluição, de *perder-se*, de permitir-se impregnar pelo outro. Uma relação aberta e dialógica e, portanto, dialética. Relação essa que Benjamin caracterizará de *mimética*. A experiência narrativa – no sentido pleno – sugere a prevalência de uma dimensão da razão que não seja instrumental: de pensar o pensamento, de (re)elaboração do conceito para além de suas fronteiras, na tentativa de superar um impulso de enrijecimento que dele faz parte.

A aposta de Benjamin, assim como de Adorno e Horkheimer, é na razão: “a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 13). Mas, também, sua aposta se dirige à sobrevivência – contra a dimensão instrumental – dos *outros da razão*, como o *corpo* e a *infância*, testemunhas em liquidação pela sociedade burguesa em seu desenvolvimento, ameaças ao caráter unificador e coercitivo da racionalidade instrumental que procura banir tudo o que faz recordar descontrolo, mistura e indeterminação.

Um após o outro, os comportamentos mimético, mítico e metafísico foram considerados como eras superadas, de tal sorte que a idéia de recair neles estava associada ao pavor de que o eu se revertisse à mera natureza, da qual havia se alienado com esforço indizível e que por isso mesmo infundia nele indizível terror (IBID., p. 42).

A representação, como instrumento, permite ao homem distanciar-se da natureza a fim de conhecê-la e dominá-la. O conceito “é a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las” (IBID., p. 50).

O fato é que a razão que se proclama autônoma torna-se autoritária ao perder-se em sua própria finalidade: o que se pretendia representar inverte a ordem entre sujeito e objeto, ou melhor, faz desaparecer as fronteiras entre o sujeito que representa e o objeto a ser representado. Contra isso, o sujeito tem que reconhecer sua insuficiência em delimitar, por exclusão, o outro, o objeto, a natureza.

²⁰ Nas suas teses *Sobre o conceito da história*, Benjamin (1985) menciona em vários momentos a necessidade de se pensar a história como um *amontoado de ruínas*. Em outras palavras, propõe uma história de fragmentos que estão sempre se reordenando e que desobedecem a uma classificação baseada num tempo homogêneo e vazio.

No texto de Benjamin (1985), vemos anunciado o “desaparecimento” dessa faculdade que nos parecia inalienável: intercambiar experiências. Ele recorre à experiência da guerra para chamar a atenção para um processo que nela se tornou manifesto, mas permanece até hoje: a pobreza de experiência. Essa constatação aparece também no texto *Experiência e Pobreza*, onde observa:

(...) os combatentes tinham voltado silenciosos dos campos de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. (...) Porque 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, 1985, p. 114).

De forma semelhante, Adorno (1992, p. 46) também tomou a guerra como expressão limítrofe do solapamento da experiência, assim como já interpretara, nas mesmas *Minima Moralia*, aquela como síntese macabra entre totalitarismo político e indústria cultural:

Já na guerra anterior, a inadequação do corpo humano às batalhas entre máquinas tornava impossível a experiência propriamente dita. (...). A Segunda Guerra, (...) está tão distante da experiência quanto o funcionamento de uma máquina dos movimentos do corpo humano, o qual só em estados patológicos se assemelha àquele. Assim como a guerra não contém continuidade, história, nem um elemento “épico”, mas, de certa maneira, recomeça em cada fase do início, assim tampouco ela deixará atrás de si uma imagem permanente e inconscientemente conservada na memória. Por toda parte, em cada explosão, ela rompeu a barreira de proteção contra os estímulos, sobre a qual se forma a experiência, o intervalo de tempo entre o esquecimento salutar e a salutar recordação. A vida transformou-se em uma sucessão intemporal de choques, entre os quais se rasgam lacunas, intervalos paralisados. Contudo, nada seja mais funesto para o futuro do que o fato de que em breve, literalmente, ninguém será mais capaz de pensar nisso, pois cada trauma, cada choque não superado, daqueles que retornam da guerra, é o fermento da futura destruição.

Uma geração que “fora à escola num bonde puxado por cavalos” (1985, p. 114) e, que tinha vivido entre 1914 e 1918, uma das mais terríveis experiências da história, não pensou duas vezes antes de se entregar ao processo que Benjamin denomina de *galvanização*. Esse efeito, de recobrir com uma camada o que já se encontra interno, e não na *interioridade*, fez

com que abandonássemos, uma seguida da outra, todas as peças do patrimônio cultural humano, empenhando-as “muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do *atual*” (IBID., p. 119, grifo no original). Perguntamos com Benjamin, que valor passa a ter esse patrimônio se a experiência nos é subtraída e não se permite mais que aquele a nós se vincule? O desenfreado avanço técnico sobrepondo-se ao homem faz surgir uma nova forma de miséria: a pobreza de experiência. A arte de narrar define porque não se pode mais se debruçar sobre experiências comunicáveis, uma vez que elas não mais existem. Trata-se, nas palavras do autor, de uma *nova barbárie*. Os homens almejam libertar-se de toda experiência, aspiram poder fazê-lo num “mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna” (IBID., p. 118). Por isso, atendem tão prontamente à sentença: “Apaguem os rastros!”

Encontramos aqui uma certa ambigüidade nos textos de Benjamin que merece um comentário. Vários comentadores (por exemplo, Rouanet, 1982; Löwy, 1989; o próprio Adorno, 2001a) destacam o caráter fronteiro do pensamento benjaminiano, algo “incapaz” de se decidir entre o marxismo e a teologia, entre o romantismo e surrealismo, entre Brecht e Adorno. Essa ambigüidade pode ser vista entre um certo “otimismo” presente no ensaio sobre a reprodutibilidade técnica que contrasta com o tom de lamento e melancolia de *O narrador*²¹.

Mas, entre *O Narrador e Experiência e pobreza*, malgrado o trecho em comum logo no início, há diferenças significativas. O que mais chama atenção é a expressão “nova barbárie”, jamais novamente utilizada por Benjamin – ainda que ele destaque haver um “bom sentido” para a expressão. Se ali o caráter dessa expressão denota um certo fascínio pela força destrutiva que proporciona uma espécie de *tabula rasa* para uma nova criação, o vidro e o aço, materiais que não deixam marcas, seriam expressões dessa condição (BENJAMIN, 1985).

Se as assertivas de Experiência e pobreza não são ingênuas no que se refere ao desenvolvimento tecnológico – “A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam dele” (IBID., p. 118). É o caso de lembrarmos que os *restos* são, nas *Teses sobre Filosofia da História* (BENJAMIN, 1985), a esperança de resistir à corrente da história que solapa as vozes vencidas.

²¹ Duarte (2003, p. 29) assim se manifestou sobre essa ambigüidade: “O lamento benjaminiano sobre a decadência da narrativa – uma forma artesanal, portanto não tecnicamente reprodutível, de comunicação – contrasta visivelmente com a apologia que o autor faz dos meios tecnológicos alhures, o que coloca uma desafiante questão para os comentadores de sua obra.”

Nesse contexto se coloca ainda uma passagem de *Livros infantis velhos e esquecidos*. Ao criticar o pedagogo, ineficiente na observação do que merece a múltipla atenção dos pequenos, diz Benjamin (2002, p. 57-58):

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.

2.1.2. EXPERIÊNCIA E UM DIAGNÓSTICO DO CONTEMPORÂNEO

Embora a apreciação sobre o conceito de experiência varie em sua obra, seu diagnóstico parece não se alterar muito. A ambigüidade parece se revelar na tensão entre os ensaios *O Narrador e Experiência* por meio do tema da morte. Enquanto no segundo esta apenas revela o fim de uma existência vazia, irrefletida e que se encerra em si mesma, o primeiro desenvolve a idéia da morte como momento-chave de legitimação da narrativa. “No passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens”, lembra Gagnebin (1985, p. 10), retomando o início do fragmento 11 de *O narrador* (BENJAMIN, 1985, p. 208): “A morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar. É na morte que ele deriva sua autoridade. Em outras palavras: suas histórias remetem à história natural.” É desta que deriva a autoridade do moribundo, e não do fato de que suas histórias remetem a uma sabedoria particular:

No limiar da morte, ele aproxima, numa repentina intimidade, nosso mundo vivo e familiar deste outro mundo desconhecido e, no entanto, comum a todos. Como os viajantes que voltam de longe, os agonizantes são aureolados por uma suprema autoridade que a última viagem lhes confere (GAGNEBIN, 1994, p. 58).

Por outro lado, se há forças que provocam a falência da arte de narrar enquanto discurso vivo, elas fazem aparecer “uma nova beleza ao que está desaparecendo”

(BENJAMIN, 1985, p. 201). Benjamin refere-se, aqui, ao romance moderno, onde o narrador não pode mais falar de maneira exemplar, mas “na riqueza da vida humana anuncia a profunda perplexidade de quem a vive” (Idem, *ibidem*).

O surgimento do romance, no início do período moderno, é o primeiro indício da evolução que vai culminar na morte da narrativa. Sua natureza é fundamentalmente distinta desta: está essencialmente vinculado ao livro, à invenção da imprensa; dessa forma, nem procede, nem alimenta a tradição oral. Com a consolidação da burguesia, da qual a imprensa se tornara importante instrumento, destaca-se uma forma de comunicação ainda mais ameaçadora à narrativa que o romance: a informação.

Benjamin pensa a literatura como uma expressão da realidade, de uma experiência histórica, por isso se pauta em obras de grandes literatos para pensar essa experiência condensada em suas obras. A origem do romance é o indivíduo isolado. O solitário leitor espera aquecer “sua vida gelada com a morte descrita no livro” (IBID., p. 214). O princípio da informação é o isolamento, a individualização. Não por acaso, Benjamin vai dizer que a informação “só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele” (IBID., p. 204).

Esse processo de definhamento da arte narrativa é alimentado, sobretudo, pelo avanço desenfreado da técnica e pela evolução das forças produtivas que, ao alavancar a substituição do trabalho artesanal pelo industrial, desfaz/desagrega a comunidade de vida e discurso comuns, onde gesto e palavra, mão e voz davam forma à matéria narrável:

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. Essa prática deixou de nos ser familiar. O papel da mão no trabalho produtivo tornou-se mais modesto, e o lugar que ela ocupava durante a narração agora está vazio. (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.) (BENJAMIN, 1985, p. 220-221)²².

²² Como forma de comunicação que se apodera do narrador, contar imprime sua marca nas histórias, assim “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1985, p. 205). Essa mesma imagem aparece em *Sobre alguns temas em Baudelaire*: “Há uma rivalidade histórica entre as diversas formas da comunicação. Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz): integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam

As grandes oficinas, espaços de (re)elaboração e intercâmbio de experiências, cedem lugar às enormes indústrias, onde o tempo acelerado produz o isolamento e rompe com a tradição oral. A arte de narrar, segundo observação de Gagnebin (1985, p. 10), parte fundamentalmente “da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna.” Encontra-se, por sua vez, intimamente atrelada a uma forma de organização pré-capitalista do trabalho: a atividade artesanal. A superposição de camadas, lenta e cuidadosamente trabalhadas/tecidas no ritmo da atividade manual que resultaria numa progressiva sedimentação das diversas experiências, numa palavra unificadora, é solapada pela rapidez e pela fragmentação impostas pelo processo do trabalho industrial que somente nos pode oferecer a privacidade da experiência vivida individualmente.

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. (...) Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (BENJAMIN, 1985, p. 204).

Nesse contexto, vale destacar outras palavras de Benjamin:

A primeira de todas as qualidades é a atenção – afirma Goethe. No entanto, ela divide a primazia com o hábito que luta com ela desde o primeiro momento. Toda atenção deve desembocar no hábito, se não pretende desmantelar o homem; todo hábito deve ser estorvado pela atenção se não pretende paralisar o homem (2000, p. 247).

As condições concretas do trabalho na sociedade capitalista forçam o conformismo, como mostram Adorno e Horkheimer (1985) retomando a *Odisséia*, que, para eles, pode ser lida como um dos mais precoces e representativos testemunhos da civilização burguesa ocidental.

Alertas e concentrados os trabalhadores têm que olhar para a frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles

impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila” (BENJAMIN, 1991, p. 107).

tem que se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar (...) quanto maior se torna a sedução, tanto mais fortemente ele [referindo-se a Ulisses] se deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento de seu poderio (IBID., p. 13).

No entanto, a memória, o tempo e a rememoração são liquidados pela sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional (ADORNO, 1995b). Os novos modos de produção industrial, em sua racionalização progressiva, eliminam, junto com a atividade artesanal, categorias como a aprendizagem, ou seja, o tempo de aquisição na experiência do ofício e o que a ele está associado. O homem não cultiva mais o que não pode ser abreviado.

Dessa forma, para Benjamin (1985), a *experiência (Erfahrung)* é abreviada pela *vivência (Erlebnis)*. No lugar da primeira, coloca-se um outro modo de percepção e relação com o mundo, vivida individualizadamente, substituindo a narrativa pela informação. A narrativa não se entrega; a informação não deixa marcas. A experiência ultrapassa o tempo vivido; a vivência é o efêmero, a novidade²³, ela se consome, se gasta no momento em que é realizada.

Os modos de produção da subjetividade se alteram: não nos é permitida relação outra que não seja pela reflexão racional endurecida e identificadora, acarretando um processo de danificação dos sentidos, ou seja, a capacidade de (re)conhecer e (re)apresentar similitudes e (re)produzir o novo está condenada ao desaparecimento. Isso nos sugere, então, um comentário que retome o tema da mimesis.

2.1.3. MIMESIS COMO RECONHECIMENTO E, SOBRETUDO, COMO PRODUÇÃO DE SEMELHANÇAS.

O declínio da experiência é também o da infância e suas expressões, entre elas a capacidade mimética, aquela faculdade de reconhecer, mas, sobretudo, de produzir semelhanças. Como já dissemos, a mimesis se relaciona com a experiência na medida em que é uma espécie de adjetivo daquela.

O conceito/tema da mimesis acompanhará as reflexões de Benjamin em vários de seus textos, sempre numa tentativa de reconciliação com essa dimensão que originariamente liga o

²³ Novidade e novo em Benjamin não se confundem. Em uma nota de Parque Central, Benjamin (1991, p. 173) assinala que “O moderno se opõe ao antigo, o novo se opõe ao sempre igual.”

sujeito – ou algo dele – à natureza e que o homem civilizado procura constantemente apagar ou controlar, justamente porque ela constitui uma ameaça à soberania da consciência iluminista.

Antes de colocar alguns elementos desse conceito em Benjamin, vale lembrar rapidamente o caráter apontado em Adorno e Horkheimer, para os quais sua ambigüidade está inscrita na dialética da civilização.

2.1.3.1. HORKHEIMER E ADORNO: MIMESIS COMO AMEAÇA À RAZÃO

Para Horkheimer (2000, p. 117):

(...) o impulso mimético da criança, sua insistência em imitar tudo e todos, inclusive seus próprios sentimentos, é um dos meios de aprendizagem, particularmente naqueles estágios primitivos e quase inconscientes do desenvolvimento pessoal que determinam o futuro caráter do indivíduo, seus modos de reação e seus padrões de comportamento geral. O corpo inteiro é um órgão de expressão mimética. É através dessa faculdade que um ser humano adquire sua maneira especial de rir e chorar, de falar e julgar. Só nas fases mais avançadas da infância essa imitação inconsciente se subordina à imitação consciente e aos métodos racionais de aprendizagem.

O progresso cultural converte as atitudes miméticas em racionais e exige que a criança moderna aprenda a dominar, reprimir seus impulsos miméticos adaptando-se, pela identificação com os objetos, ao meio ambiente de forma a buscar a autopreservação. O impulso mimético, entretanto, jamais pode ser verdadeiramente superado e seu retorno, porque foi solapado/recalcado, se dá de maneira distorcida e regressiva (HORKHEIMER, 2000). Seguindo a sugestão de Gagnebin, vamos encontrar nas análises de Adorno e Horkheimer a figura do anti-semita como expressão do sujeito antimimético por excelência:

(...) o indivíduo rígido, limpo e puro (*rein*), que se identifica ao *Führer* por uma *mimesis* perversa, oriunda do recalque da primeira, originária; o anti-semita, então, se caracteriza pela *alergia* que tem por tudo e todos que não se encaixam perfeitamente na grande máquina social e administrativa, por todos que escapam das definições claras e das determinações unívocas: atores, ciganos, nômades, homossexuais, boêmios, judeus (claro) e outros vagabundos (GAGNEBIN, 2001, p. 356).

Essa *alergia* ao estranho, enquanto “mecanismo de defesa da consciência reificada” (ADORNO apud GAGNEBIN, 2001, p. 356), remete ao desconforto em relação a esses aspectos ligados à corporalidade primeira, esse lugar primordial que ainda não é lugar, não-subjetividade, a proto-sujeitos que são, por exemplo, as crianças (como também os marinheiros de Ulisses, não por acaso reduzidos, ao comerem o lótus e ao encontrem a semideusa Circe, a encantados e comportados porcos, expressão da sexualidade infantil – polimorfa, não diferenciada, diluída na fruição constante e isenta de conteúdo).

A dupla condição da mimesis – produção estética de semelhanças, mas, também ameaça constante de diluição no indefinido – não escapou a Adorno que, nos marcos de sua reflexão sobre a indústria cultural, encontrou-a na dialética da formação. Em sua análise sobre a *crise da formação cultural*, Adorno (1996) descreve e investiga o processo de desobjetivação que a acompanha. O preceito iluminista da universalidade dos direitos, que coloca como condição para o fim das injustiças sociais a necessidade de socialização dos bens culturais produzidos e acumulados pelas sociedades ou, em outras palavras, a pretensa idéia de *formação cultural* ao alcance de todos, é degradado e convertido em *semiformação*, uma vez que a cultura, satisfeita de si, se converte em valor de troca. “O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo (...) Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los” observa Adorno (1996, p. 405 - 406). A semiformação aparece como mimesis degradada.

Não pode permitir, então, aquilo em que, segundo toda teoria burguesa, se constituía a subjetividade: a *experiência* e o *conceito*. Assim procura subjetivamente a possibilidade da formação cultural, ao mesmo tempo em que, objetivamente, se coloca todo contra ela. A *experiência* – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações [...] O *conceito* fica substituído pela subsunção imperativa a quaisquer clichês já prontos, subtraídos à correção dialética, que descobre seu destrutivo poder nos sistemas totalitários. Também lá se adere à forma “É isso”, que se caracteriza como isolada, ofensiva e, ao mesmo tempo, conformista (*grifo nosso*).

Podemos nos questionar: se a formação do sujeito se dá, sobretudo, pelo conceito e pela experiência, talvez não se possa falar na produção de uma nova subjetividade, mas no seu

desaparecimento. Benjamin parece antecipar-se às reflexões de seu amigo e interlocutor Theodor Adorno (1992) quando este questionou, nas *Minima Moralia*, se, em uma sociedade na qual as condições de possibilidade de existência da experiência foram extintas (ou pelo menos eclipsadas), é possível falar em sujeito. E, como desdobramento dessa questão, é possível pensar em *autonomia* e em *infância*? Se Adorno radicaliza a crítica à (de)formação contemporânea como aquela que acelera um processo de morte do sujeito, cresce, por outro lado, no campo das teorias contemporâneas sobre a infância, uma *necessidade* em se afirmar a criança como sujeito, como *sujeito pleno de direitos*. Essa contradição nos tem incomodado. Como lidar com as incertezas da infância, num contexto onde o próprio *conceito* está a perigo, na indeterminação? Podemos apontar, nos tempos atuais, para um “desaparecimento da infância” (ou para a ausência de condições para sua efetivação)? Ou, por outro lado, temos que dirigir nossa atenção e nosso questionamento a pensar o que nos tem movido a *absolutizar o mundo da infância* (ARENDR, 1992)? Voltaremos a essas questões.

2.1.3.2. WALTER BENJAMIN: PRODUÇÃO DE SEMELHANÇAS, DILUIÇÃO DELIBERADA

Não escapou a Benjamin o caráter ambíguo da mimesis, essa oscilação entre o aproximar-se e o perder-se, entre o deliberadamente deixar-se dissolver para logo depois retomar o componente racional. Assim é que se lê, em um fragmento de suas lembranças infantis, uma reminiscência que coloca no mesmo eixo o impulso de dominação e de posse (do colecionador) e o recuo que se manifesta na aproximação não dominadora:

Se uma vanessa ou uma esfinge, 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. 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 achegava com todas as fibras ao inseto, quanto mais assumia intimamente a essência da borboleta, tanto mais ela adotava em toda a 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, 2000, p. 81).

Para Benjamin trata-se de uma faculdade que co-determinaria todas as funções superiores humanas e que combinaria uma história filogenética com outra, ontogenética. No que se refere à última, Benjamin (1985, p. 108) afirma:

...as brincadeiras infantis são impregnadas de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética.

Interessa-nos, portanto, uma dimensão *produtiva* da faculdade mimética. Essa capacidade se expressa na forma daquilo que Benjamin chamou de “semelhança extra-sensível”, ou seja, aquelas que são produzidas intelectualmente, muitas vezes por livre associação, construindo constelações diversas que erigem um conhecimento. Este, por sua vez, guarda um componente não-conceitual, que talvez pudéssemos chamar de *afetivo*.

É assim que o conceito aparece na relação com os brinquedos e com os livros (estes também vistos como os primeiros). A leitura é, portanto, uma experiência mimética não só porque é na escrita que as cifras magnetizam as semelhanças extra-sensíveis (BENJAMIN, 1985), mas também (como veremos com mais detalhe em outro capítulo) porque a ação de ler e de escrever é uma dissolução deliberada do autor/leitor no enredo narrativo. Antes disso, porém, visitaremos dois interlocutores que, como já dissemos, guardam especial relação com a obra benjaminiana. Referimo-nos ao filósofo Theodor Adorno e à politóloga Hannah Arendt, que aparecem ora como contraponto, ora como apoio de nossas reflexões.

CAPÍTULO III

A INFÂNCIA COMO TESTEMUNHO DE UMA *DIALÉTICA DO
ESCLARECIMENTO.*

3.1. A INFÂNCIA COMO TESTEMUNHO DE UMA *DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO*: DA INFLUÊNCIA BENJAMINIANA NA OBRA DE THEODOR W. ADORNO.

“O semiculto dedica-se à conservação de si mesmo sem si mesmo (...) Ao mesmo tempo em que se apossa fetichisticamente dos bens culturais, está sempre na iminência de destruí-los” (ADORNO, 1996, p. 405 - 406).

É também na obra de Theodor W. Adorno, filósofo alemão, contemporâneo, amigo, interlocutor privilegiado e discípulo de Walter Benjamin que encontraremos reflexões fundamentais para pensar a infância contemporaneamente em sua relação com a *crise da razão*. Não há dúvidas sobre a influência de Benjamin em Adorno. Entre outras questões²⁴, a crítica ao progresso empreendida por este último deve muito ao primeiro. Em *Dialética do esclarecimento* podemos ler, entre os inúmeros fragmentos de crítica a uma concepção de progresso linear e infinito, uma provável referência à tese IX sobre o conceito de história, de Benjamin: “O anjo com a espada de fogo, que expulsou os homens do paraíso e os colocou no caminho do progresso técnico, é o próprio símbolo desse progresso” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 168). Nesse texto, que, conforme as orientações do autor, naquele momento (1942) já desaparecido, chegaria a Adorno pelas mãos de Hannah Arendt – também emigrada nos Estados Unidos – lê-se o seguinte:

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa aos nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce

²⁴ São várias as questões que entrecruzam as obras de Benjamin e Adorno. Dois exemplos são a polêmica em torno da reprodutibilidade da obra de arte (vide o ensaio já referido de Benjamin e a “resposta” de Adorno em *O fetichismo da música e a regressão da audição*) e a controvérsia metodológica a respeito do ensaio de Benjamin sobre Baudelaire. Essa última questão está descrita e comentada por Giorgio Agamben (2005).

até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1985, p. 226).

Além disso, Adorno²⁵ foi o responsável pela publicação da primorosa *Infância em Berlim por volta de 1900*, cujo tema, a infância no cruzamento da memória social e da subjetividade, também lhe foi caro.

A infância aparece em Adorno como testemunho de uma *dialética do esclarecimento*. Para ele, à medida que expressa/testemunha essa *dialética*, a infância se apresenta como refúgio da *experiência*, como o *outro* esquecido da razão formalizada (ainda não petrificado, não reificado), mostrando que nem tudo está aí para nos obedecer, que as coisas nos escapam e que é possível pensar que existe algo *outro* além da *razão instrumental* e, portanto, uma possibilidade de outra relação [mais *mimética*] com as coisas; que não seja guiada pelo totalitarismo no pensamento, pelo apagamento/ocultamento de marcas, pelo imediatismo, pela utilidade. Como antes já mencionamos, a aposta de Adorno é na razão, mas também na sobrevivência – contra a dimensão instrumental – dos *outros da razão – corpo e infância* – em processo de aniquilação na sociedade contemporânea.

Segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 44):

A humanidade teve que se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu, o caráter idêntico, determinado e viril do homem, e toda infância ainda é de certa forma a repetição disso. O esforço para manter a coesão do ego marca-o em todas as suas fases, e a tentação de perdê-lo jamais deixou de acompanhar a determinação cega de conservá-lo. A embriaguez narcótica, que expia com um sono parecido à morte a euforia na qual o eu está suspenso, é uma das mais antigas cerimônias sociais mediadoras entre a autoconservação e a autodestruição, uma tentativa do eu de sobreviver a si mesmo.

A infância, um *ruído na paisagem*, um *resto*, porque distante da linguagem, mostra que nem tudo está perfeitamente encaixado. Num dos aforismos das *Minima Moralia, Lojinha de brinquedos*, ela aparece como possibilidade de resistência às percepções deformadas, à

²⁵ Adorno (2001b, p. 72-73) assim se referiu ao livro no posfácio de sua primeira edição: “La Infancia en Berlín tiene su origen hacia comienzos de los años treinta. Forma parte del círculo de aquella Prehistoria de la Modernidad en la que Benjamín trabajó durante los últimos quince años de su vida, y forma el contrapeso subjetivo a las masas de material que reunió para la proyectada obra sobre los pasajes de París. Los arquetipos históricos que quería desarrollar en ésta a partir de su origen pragmático-social y filosófico debían destellar con dureza en el libro sobre Berlín desde la inmediatez del recuerdo, con la fuerza del dolor por lo irrecuperable, que, una vez perdido, se convierte en alegoría del propio acaso.”

sensibilidade embotada que o *mundo das mercadorias nos impõe* ao transformar a qualidade das coisas, de algo essencial, na manifestação contingente de seu valor.

Com isso, nos lembra Adorno (1992, p. 200), “na medida em que despoja as coisas que manipula de sua utilidade mediatizada, a criança busca salvar, em seu trato com elas, o que as torna benéficas aos homens e não à relação de troca, que deforma igualmente homens e coisas.” A criança não se rende à aparente multiplicidade dos objetos, das mercadorias na procura por satisfação/gratificação de suas pulsões; para os adultos, no entanto, as promessas de gratificação não se cumprem, pois eles têm suas relações *danificadas* à medida que passam a ser estabelecidas sob critérios de *troca* que acabam por reduzi-los também a *mercadorias*.

Nesse sentido, a infância como parada no *tempo de agora*²⁶ parece indicar-nos a possibilidade de, pelo olhar do adulto, recordar e atualizar o passado, não *como ele foi*, mas, por meio de uma *(re)leitura crítica*. Dessa forma, ao escapar do rumo linear do tempo, nos permite retomar as promessas não cumpridas [do esclarecimento] numa tentativa de fazer justiça ao passado, aos mortos e às histórias que se perderam. Ao propor o desaceleramento da marcha linear e ininterrupta da história, *escovando-a a contrapelo*²⁷, Benjamin (1985) se coloca contra o esquecimento e a favor da rememoração.

Um dos aforismos presentes nas *Imagens de pensamento* de Benjamin (2000) sobre o qual nos debruçaremos mais adiante, chamado *Conto e cura*, nos indica que a elaboração do passado teria uma função terapêutica: ao trazer à tona, por intermédio da narrativa, as dores que nos foram causadas, estaríamos desencadeando um processo curativo. Trazer das profundezas ao plano da consciência significa uma chance de evitar uma reedição do passado como círculo infernal do trauma. Por isso, a *salvação* da história e da memória é tão importante para Benjamin. Para além disso, talvez tivéssemos a possibilidade de evitar sua reedição.

Essa é uma idéia que atravessa alguns escritos do autor: de que a tarefa do presente é reviver, por meio da reminiscência, um passado *correspondente* – já que o futuro – como livre das desgraças – só se cumpre por meio da rememoração do passado oprimido. Isso implica romper com a idéia de passado como “pré-história” e de futuro como “norma histórica”, de

²⁶ Inspiramos-nos aqui no termo de *agoridade* (*Jetztzeit*) presente nas teses benjaminianas *Sobre o conceito da história*. Nelas ele não só é usado em contraposição ao tempo homogêneo e vazio, mas como única forma de romper com o fluxo contínuo e linear da história.

²⁷ “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura. Por isso, na medida do possível, o materialista histórico se desvia dela. Considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1985, p. 225).

que se volta ao passado para dissipar o poder que ele tem sobre o presente. O que deve ser dissipado nessa “volta ao passado” é a culpa do presente para com o futuro (HABERMAS, 2002).

A obra de Paul Klee (citada), o *Angelus Novus*, que inspira as reflexões de Walter Benjamin na nona tese *Sobre o conceito da história*, ilustra bem a dificuldade da era moderna em desvencilhar-se dos ventos do progresso que a impelem para o futuro. A partir dela, o autor pretende relativizar a idéia de que a história precisa ser acelerada, de que o progresso é sempre civilizador e revolucionário. Mais que isso: ele propõe uma inversão radical no eixo do tempo e recomenda que se nade contra a corrente, a fim de desacelerar a marcha linear e ininterrupta da história. Ao dizer “que um e outro [ódio e espírito de sacrifício] se alimentam da imagem dos antepassados escravizados, e não dos descendentes liberados” (BENJAMIN, 1985, p. 229), Benjamin procura defender uma filosofia contra o esquecimento e contra a reconciliação forçada, configurando um novo significado ao passado: horizonte de expectativas não cumpridas que precisam ser retomadas. É do historiador consciente disso o “dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (IBID., p. 224).

Para Benjamin, o historiador

(...) renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um ‘agora’ no qual se infiltram estilhaços do messiânico (IBID., p. 232).

De que forma podemos romper com esse *continuum* inerte da história que nos impele para o futuro/progresso? Segundo o autor, esse *continuum* é rompido por um choque provocado pelo “instante autêntico” de um presente inovador. Dessa forma, o passado só pode ser salvo no presente porque jamais voltará *como era*, não é repetição, mas, ao contrário, deve ser atualizado, transformado pelo ressurgir.

Em *O que significa elaborar o passado*, Adorno (1995b) retoma a idéia de Benjamin da necessidade de *desencantamento* do passado. O passado aparece como uma ferida (algo que não foi suficientemente trabalhado psiquicamente – *perlaborado*) que só se fecha (se cura) à medida que a dor que a causou é retomada; em outras palavras, é preciso elaborá-la, para poder esquecê-la – “Para esquecer, primeiramente é preciso lembrar. Esquecimento sem

recordação é recalque e retornará na forma de repetição e da barbárie” (MATOS, 1990, p. 303). Trata-se novamente de retomar as promessas não cumpridas, de fazer justiça aos mortos, àqueles que a historiografia não contemplou quando se propôs a contar somente a história dos vencedores.

Para Adorno (1995b), referindo-se à barbárie ocorrida em *Auschwitz*, haveria que não se subtrair às vítimas a única coisa que nossa impotência lhes poderia oferecer: a memória. Em outras palavras, não restando a possibilidade de apagar esse evento monstruoso, deveríamos, ao menos, fazer com que nunca fosse esquecido. Aliás, Adorno coloca como tarefa primeira da educação a exigência de que *Auschwitz não se repita*²⁸.

E isso implica dentre outros, uma *pedagogia do esclarecimento* comprometida em compreender as condições sociais objetivas– vinculadas à progressividade dos princípios burgueses – desvelando os aparatos psicológicos que conformam esse tipo de personalidade capaz de promover a *barbárie*. Nesse sentido, a “elaboração do passado como esclarecimento é essencialmente uma tal inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua auto-consciência e, por essa via, também o seu eu” (IBID., p. 48).

Presentificar a experiência da infância, escavando nos terrenos que habitamos elementos para compreender o que hoje está na penumbra ou se encontra desfigurado, parece ser o que motivou Benjamin – assim como Adorno – a trilhar os labirintos da própria infância buscando encontrar-se/ perder-se; recordar, mas também esquecer. Nessa complicada trama – entre o lembrar e o esquecer – o que procura o autor é contrapor-se ao movimento da sociedade capitalista moderna que, submetida de um modo universal à lei da troca, do igual por igual, não tolera diferenças nem restos.

²⁸ Segundo Adorno (1995b), Auschwitz se configura, por um lado como um acontecimento único – devido à singularidade e tamanha monstruosidade – e, por outro, como a expressão de recorrência da *barbárie* que, para o autor, “continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão” (p. 119). Ou seja, a barbárie encontra-se no próprio princípio civilizador e, enquanto persistirem a identificação cega com o coletivo, a inabilidade para realizar experiências, a reificação das consciências também o perigo de que uma *nova barbárie* se instale é iminente. Ainda segundo aponta Vaz (2004, p. 06): “Como se sabe, Auschwitz é a singularidade inominável na história, mas não uma exceção, e é importante saber sobre as possibilidades de sua repetição, obviamente não da mesma forma, mas a partir do mesmo impulso destruidor, para que se possa, também por meio da educação, evitá-la”.

CAPÍTULO IV

SOBRE AS TESES ARENDTIANAS: A CRISE DA TRADIÇÃO.

4.1. NOTAS SOBRE A CRISE DA TRADIÇÃO.

“Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (ARENDDT, 2004, p. 272).

Hannah Arendt foi uma importante interlocutora de Benjamin e também a grande responsável pela divulgação da obra desse autor nos Estados Unidos. Amiga do filósofo, foi incumbida por ele, como já destacamos, de entregar seus manuscritos a Theodor W. Adorno (que se encontrava naquele momento – final da década de trinta do século passado – no *Institute for Social Research*, em Nova York) durante sua fuga da Alemanha. A demora de Adorno em publicá-los – só o fez em 1955 – incomodou profundamente Arendt. Esse, somado a outros motivos²⁹, fez com que a autora editasse, em 1968, um volume em inglês de textos benjaminianos – *Illuminations* – no qual ela inclui um fundamental e inspirado estudo introdutório, responsável, em grande medida, pela *fama* desse autor naquele país³⁰.

Ao colocar a educação como problema político, Hannah Arendt (1992) se propõe a dividir com os *especialistas* – e com isso nos lembra que a educação é responsabilidade de todos – a tarefa de pensar as contradições, limites e possibilidades do fazer educacional. O que a autora pretende, ao propor a infância e sua educação como tema de suas reflexões, é

²⁹ Segundo Celso Lafer (1987), que escreve no posfácio da edição brasileira de *Homens em tempos sombrios* (1987), uma espécie de biografia de Hannah Arendt – da qual foi aluno na Universidade de Cornell – Arendt mantinha reservas à pessoa de Adorno, porque este teria dificultado a carreira universitária de seu primeiro marido, Günter Anders, em Frankfurt. Ela também se ressentia com o fato dos frankfurtianos considerarem Benjamin um mau marxista, não suficientemente dialético, exigindo-lhe a revisão de alguns de seus textos publicados na *Zeitschrift für Sozialforschung*, periódico oficial do Instituto. Sobre o tema, Arendt (1987, p. 141) escreveu o seguinte: “E as dificuldades mais sérias finalmente se desenvolveram com o Instituto de Pesquisa Social, que originalmente (e agora de novo) fizera parte da Universidade de Frankfurt e emigrara para os Estados Unidos, e do qual Benjamin dependia financeiramente. Seus espíritos-guia, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, eram ‘materialistas dialéticos’ e, em sua opinião, o pensamento de Benjamin era ‘não dialético’, movendo-se entre ‘categorias materialistas que não coincidem de forma alguma com as marxistas’, e ‘carência de mediação’ na medida em que, num ensaio sobre Baudelaire, relacionara ‘certos elementos ostensivos a superestrutura...diretamente, talvez mesmo casualmente, a elementos correspondentes da infra-estrutura’”. O resultado é que o ensaio original de Benjamin, ‘Paris do Segundo Império nas obras de Baudelaire’, não foi publicado na época na revista do Instituto, nem posteriormente na edição póstuma de seus escritos em dois volumes (Duas partes do artigo foram agora publicadas: ‘Der Flâneur’ em *Die Neue Rundschau*, dezembro de 1967, e ‘Die Moderne’ em *Das Argument*, março de 1968.)”

³⁰ Em 1975, no ano de sua morte, Hannah Arendt estava trabalhando na edição de um segundo volume de textos de Benjamin – *Reflections*. Ainda em outra publicação da mesma autora, intitulada *Homens em tempos sombrios* (1987), a autora presta uma justa homenagem traçando uma belíssima *biografia* de Walter Benjamin, justamente a introdução ao volume *Illuminations*.

pensar a *crise moderna*, não sendo esse o único aspecto em que se aproxima dos escritos benjaminianos, assim como também de outros importantes autores contemporâneos.

Seu livro *Entre o passado e o futuro* (1992) contém, ainda que de forma dispersa, praticamente todos os temas sobre os quais vai se deter para refletir politicamente o século XX: o totalitarismo, o anti-semitismo, o imperialismo, a liberdade, a autoridade, a igualdade, a revolução, o sentido da história. Constitui, desse modo, uma boa opção para um ponto de partida para a compreensão de sua obra (LAFER, 1992) e também uma espécie de síntese dela.

No quinto capítulo da obra, intitulado *A crise na educação*, a autora parte de um contexto específico – a crise educacional americana – para tratar dos impasses modernos da autoridade e da tradição. Trata-se de pensar como essa crise, que é política, atinge esferas *para-políticas*, como a educação. Em meio a essa questão, encontramos uma concepção de infância ali exposta. Escrito nos anos 1950, o texto mantém extrema atualidade.

Seus escritos são resultado da observação do contexto educacional nos Estados Unidos da América. Lá, segundo Arendt, estavam postas as condições para que a crise na educação pudesse se tornar questão política: é o lugar do *outro*, do *estrangeiro*; por isso, a atenção volta-se àquelas que são novas no mundo por nascimento: as crianças que, como os primeiros, não dominam a língua. Nesse sentido, como *in-fantes*, as crianças constituem-se promessa de um novo mundo e, paradoxalmente, uma ameaça a esse projeto. Portanto, são, de imediato, tomadas como *material da política*.

Segundo Arendt, as crianças estão fora da esfera política porque simplesmente não são capazes para tal³¹. Na política, segue a autora, lidamos com os que já estão educados, não com os que estão *em formação*. Na verdade, quando procuramos colonizar as crianças, estamos negando a possibilidade do novo, o que torna tal projeto danificado, impossibilitado na base:

³¹ A condição humana é, para Arendt, tripartite. A *ação* se difere das outras duas dimensões [*labor e trabalho*] por ser a única atividade que é exercida diretamente entre homens sem a mediação das coisas ou da matéria: sua condição é a pluralidade. Como está baseada nas capacidades de prometer e perdoar depende da pluralidade, pois, de outra forma, sem o *outro*, tornam-se encenação de si para si mesmo. A *ação* se configura como uma esfera de atuação estritamente adulta, pois as crianças (ainda) não possuem domínio sobre si e sobre seus atos e escolhas, não observando as condições que a tornam possível: autonomia e liberdade (ARENDR, 1981). Em direção diametralmente oposta à clássica proposição arendtiana, no interior da qual a autora argumenta que as crianças devem aprender a ser autônomas, não podendo ser lançadas à própria sorte e, de maneira nenhuma, constituindo um mundo próprio, podemos acompanhar o movimento que se tem pretendido consolidar de *Pedagogia da Infância* que, contemporaneamente, coloca a criança como um *sujeito de direitos*, um sujeito autônomo e político. Isso oculta o fato de que as crianças são seres em formação, incompletos – assim como os adultos também são, poderíamos dizer com Arendt – que devem ser cuidados, apresentados ao mundo pelas mãos e vozes dos adultos.

não se pode gerar o novo tirando das mãos dos novos a possibilidade de produzi-lo. Ou, nas palavras de Arendt (1992, p. 226):

Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo.

Ao mesmo tempo, não devemos simplesmente delegar a elas essa tarefa. O que podemos é prepará-las para tal. A educação é um problema político, mas o sujeito da educação não é um sujeito político, uma vez que para Arendt a relação pedagógica sempre se dá entre *desiguais* [entre adultos e não-adultos] e por isso difere da relação política que se estrutura entre *iguais* [entre adultos]. Essa *igualdade* não significa homogeneidade, uma vez que é na pluralidade que nos revelamos aos outros e a nós mesmos.

Esse entusiasmo pelo novo, aliado à ilusão de que um outro mundo está sendo construído por meio da educação das crianças, culminou na crise que surge, justamente em resposta às exigências da educação moderna. Em nome do fetichismo do *novo*³² toda a tradição foi relegada, inclusive no campo pedagógico.

A relação do adulto frente à infância, que deveria ter como princípio a apresentação do mundo aos que nele são novos, tem sido relegada a segundo plano. Isso se deve, sobremaneira, diz Arendt, ao apagamento das diferenças entre adultos e crianças, extinguindo entre eles as relações reais e naturais [esperadas] pautadas no ensino e na aprendizagem. Estas são desconsideradas da mesma forma que o é o percurso natural de todo ser humano: da condição de heteronomia para a de autonomia.

Nesse sentido, a promessa do projeto moderno de emancipação e liberação das crianças dos padrões originários do mundo adulto (de desvinculá-las da imagem de adultos em miniatura) tem resultado, sob a égide da “igualdade”, no banimento dos pequenos desse mundo (adulto), mantendo-os “artificialmente no seu próprio mundo”, acarretando, dentre outras, numa descaracterização da criança como ser humano em desenvolvimento e na separação dos mundos do adulto e da criança pela muralha da “autonomia” infantil (ARENDR, 1992).

³² O *novo* é, no sentido aqui exposto, confundido com *moderno*, com *novidade*. O desejo americano de criar uma nova ordem, uma nova nação a partir daqueles que são novos no mundo (as crianças) faz com que se agarrem muito rapidamente às novas teorias que surgem como promessa de construção de um novo mundo. Para Benjamin, como já mencionamos, novo e moderno se distinguem.

Dessa forma, ao emanciparem-se da autoridade dos adultos, as crianças são sujeitadas a uma autoridade muito mais esmagadora: a tirania do grupo ou da maioria. Sobre isso Arendt observa: “Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo” (1992, p. 230). Ou seja, o fato de que a infância é uma etapa de preparação para a vida adulta é negado, colocando-se sobre seus ombros pressão e responsabilidades insuportáveis com as quais os pequenos não podem lidar.

A figura do professor – de autoridade baseada em seu conhecimento e, sobretudo, em sua responsabilidade para com aqueles que são novos no mundo – se converte na de um “facilitador”, alguém que deve dar condições para que o grupo de crianças tome a responsabilidade para com o rumo do mundo, atuando apenas no auxílio desse governo. A formação dos professores tem sido negligenciada: desloca-se o foco da aprendizagem (conteúdo) para o ensino (didática)³³. O que, por sua vez, atinge também aquelas a quem o ensino se dirige: as crianças.

O conhecimento é a fonte de autoridade do professor, segundo Arendt (1992). Porém, conhecimento é uma palavra que pouco a pouco vai perdendo seu lugar no universo da Educação Infantil contemporânea. Em que, então, os profissionais da área se baseiam para investir-se de “autoridade” (ou do que pensam ser autoridade)? Ao fundarem uma educação que se limita à realização das satisfações imediatas, em ações que se centram nos desejos, impulsos e paixões infantis, parece que preferem transferir a autoridade àquelas a quem a educação se destina: as crianças. A nós parece que a disposição exagerada em ouvir as crianças não é compatível, no contexto da Educação Infantil ou em relação a seus propósitos, com o pressuposto de que educar exige previsibilidade. O fazer educacional exige sim uma intencionalidade, um compromisso dos adultos, nesse caso, dos professores, para com aquelas que ainda não são capazes de optar, deliberar, orientar-se pelo próprio julgamento. Do contrário, a atuação do professor, nos parece, acaba por se restringir ao ensino de técnicas para a autoconservação e a busca pela autonomia reduzida aos cuidados corporais que, sem a exigência do pensamento, se resumem ao controle dos esfíncteres, à ação de escovar sozinho os dentes, de se alimentar sem auxílio de adultos, ou seja, todos os cuidados relacionados a

³³ Quanto à didática como facilitadora, Adorno (1995b) é enfático: o sucesso do professor está em ser anti-didático, anti-pedagógico. Para o autor, “o êxito como docente acadêmico deve-se à ausência de qualquer estratégia para influenciar, à recusa em convencer” (p. 104). Não facilitar tem a ver com o comprometimento com uma formação para a autonomia, para o livre-pensar.

pequenas ações que reproduzem atitudes higiênicas pela assimilação às normas sociais de civilidade.

Parece-nos que a Pedagogia da Infância dirige sua aposta a algo *outro* em relação à razão. Isso, em si mesmo (e se não fosse excludente em relação a ela), nada teria de problemático, uma vez que poderia ser uma espécie de antídoto em relação aos totalitarismos da racionalidade, à sua paranóia. Porém, ao investir na *fetichização da infância*, na extremada valorização das culturas infantis, das múltiplas linguagens, acaba por eliminar a razão em favor desses *outros* da razão – dando margem, certamente, à presença do irracionalismo.

Soma-se a esse fator, como agravante, o empenho da Pedagogia em substituir o trabalho pelo brincar que, na análise de Arendt, consiste no modo espontâneo e apropriado de comportamento da criança no mundo, reforçando a separação dos mundos adulto (trabalho) e infantil (brincadeira). Ou seja, ela não se coloca contra o brincar, expressão da condição infantil, mas reafirma que não se pode educar sem ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e facilmente degenera em retórica moral e emocional.

Acontece que, na nossa interpretação, ao contrário do que se propõe [proteger a criança], a Pedagogia tem submetido as crianças àquilo que caracteriza o mundo adulto: a esfera pública. A escola, que segundo Arendt (1992) teria por função fazer a transição segura e gradual da criança entre os mundos público e privado, tem “lavado suas mãos”. Lembremos, pois, da advertência dessa autora de que cabe divorciarmos o âmbito educacional dos demais, acima de tudo do âmbito da vida pública e política. Isso significa, dentre outras questões, que devemos [professores e adultos] manter com as crianças uma relação diferente da que praticamos uns para com os outros. As palavras de Arendt (IBID., p. 247) são esclarecedoras quanto a nossa atitude face ao fato da natalidade:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Portanto, considerar a criança como igual, como ser capaz de fazer política, repetimos, é colocá-la numa situação de opressão com a qual não pode lidar.

Arendt (2004) enfrenta novamente essa questão num texto de 1959, movida por uma fotografia de crianças brancas perseguindo uma criança negra na saída da escola recém-integrada. *Reflexões sobre Little Rock* retoma esse que é um tema recorrente na obra arendtiana: a crise da autoridade. Ao refletir sobre a situação, a autora indica o deslocamento do problema: a Suprema Corte dos Estados Unidos, ao invés de mudar a legislação racial responsável pela perpetuação da discriminação e da segregação social (Arendt refere-se à proibição de casamentos inter-raciais e do voto para os negros), transfere o problema para as crianças. Contra isso ela dirige palavras contundentes: “Chegamos ao ponto em que se solicita às crianças que mudem e melhorem o mundo? E pretendemos ter as nossas batalhas políticas travadas nos pátios das escolas?” (ARENDR, 2004, p. 272).

A dessegregação não pode abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e deve impor a igualdade dentro do corpo político. Pois, a igualdade tem sua origem neste e sua validade restrita a essa esfera. Não se pode igualar o que por natureza e origem é diferente, lembra Arendt. E segue dizendo que “quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos, e quanto mais a igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferentes dos outros” (IBID., p. 268). Isso se torna um agravante em relação aos negros, uma vez que o que os difere é justamente um fator externo, visível e inalterável: a cor (e também, diríamos, outros atributos corporais).

Por isso, ao se colocar no lugar de uma mãe negra, analisando a situação do descontentamento e do desconforto de sua filha, provocados pela tentativa malograda do Estado de dessegregação a partir dos ambientes escolares, Hannah Arendt afirma que, de forma alguma, exporia a criança a uma situação humilhante e degradante de convivência forçada com um grupo onde sua presença não é desejada. Na mesma direção, ao se colocar no lugar de uma mãe branca, afirma que não permitiria que a criança fosse arrastada, a partir da interferência do governo, para uma batalha política; afinal, ele não tem, segundo diz, o direito de dizer em que companhia os pequenos devem receber sua instrução.

Dessa forma, se incorre, novamente, no equívoco de acreditar que se pode mudar o mundo educando as crianças, que nos persegue desde a Antiguidade como utopia política. Isso só seria possível se as crianças fossem apartadas de suas famílias e doutrinadas pelo Estado, como se pretende, e se realiza, em regimes tirânicos. Mas como esse não parece ser o caso na situação analisada – onde, ao contrário, as autoridades públicas não estavam de fato

dispostas a interferir – as crianças se vêem impelidas a uma situação na qual não têm condições de deliberar.

A imagem da fotografia – como caricatura da educação progressista – representa a crise de autoridade na qual estamos inscritos. Ao abolir a autoridade dos adultos, nega sua responsabilidade para com a apresentação do mundo às crianças. A presença de um amigo branco do pai – em substituição a ele – acompanhando a pequena pode ser interpretada como um sinal desse “descomprometimento” por parte dos adultos com relação às crianças. Ao contrário dos adultos, as crianças não têm condições de se orientar pelos próprios julgamentos, não devendo, portanto, ser confrontadas com um problema que os adultos, por gerações, se confessariam incapazes de resolver.

Na educação, os adultos têm rejeitado a autoridade; recusam-se a assumir a responsabilidade pelo mundo. E, quanto a isso, Hannah Arendt é enfática: “Qualquer pessoa que se recuse assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação.” (1992, p. 239).

Hannah Arendt partilha da premissa benjaminiana de que é responsabilidade dos adultos, que já estão no mundo e, portanto, já o conhecem, apresentar esse *estranho* espaço às crianças garantindo-lhes proteção e uma introdução segura e gradativa na esfera pública (ARENDR, 1992). A escola, nesse contexto, seria, por excelência, o espaço de transição da vida privada para a pública. E, seguindo a sugestão de Adorno, poderíamos dizer que a escola deveria ser o lugar onde as crianças deveriam aprender, principalmente, o significado das palavras tolerância, autonomia e emancipação, mesmo que para isso, precisassem também aprender que os pais nem sempre estão certos (VAZ, 2004).

CAPÍTULO V

UM MUNDO PERMEÁVEL: BRINQUEDOS E LIVROS.

5.1. BRINQUEDOS E LIVROS COMO BRINQUEDOS

“Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

Desde muito cedo Walter Benjamin manteve uma relação muito próxima com os livros. Lamentava quando, doente, não podia tê-los: “Sob o travesseiro, já não se achava o livro que, todas as noites era lá metido com minhas últimas forças, contrariando a proibição habitual” (2000, p. 108). Naquele momento restava ao menino contrariado sonhar com eles. Interesse talvez despertado pelas histórias narradas pela mãe ou, ainda, pela curiosidade em desvendar as obras literárias do pai. Estas, mesmo proibidas, eram invadidas pelo menino que, muitas vezes, em suas rápidas e temerosas leituras ameaçadas pela chegada da mãe da cidade ou do pai dos negócios, nada podia compreender (BENJAMIN, 2000).

No entanto, era da biblioteca da escola que tomava emprestado as obras prediletas. Muitas vezes, tinha que disputá-las com os colegas quando a repartição era feita no intervalo das aulas: “Nem sempre conseguia ser bastante ágil. Muitas vezes vi livros por mim almeçados caírem nas mãos de quem não saberia apreciá-los” (IBID., p. 114). Nada diminuía o encantamento dos livros, fossem eles agradáveis ou amedrontadores, chatos ou excitantes. Importava-lhe menos o que continham, mas o que poderiam representar: um certo alívio às infundáveis e fastidiosas horas que ainda suportaria nos bancos escolares.

Mais tarde, já um colecionador de livros³⁴ que podia escolher com mais liberdade suas leituras, Benjamin parece manter uma relação ainda mais crítica e exigente com eles, sobretudo com aqueles destinados ao público infantil. Torna-se, como costumava se (auto)denominar, um *crítico literário*.

Em *Desempacotando minha biblioteca*, Benjamin (2000) discursa sobre o colecionador. Mais do que falar sobre a coleção em si, pretende dar uma idéia do vínculo do colecionador com seus pertences: “uma relação muito misteriosa com a propriedade (...) uma

³⁴ Susan Sontag (1986, p. 98) assinala que Benjamin “...mantinha listas numeradas de todos os livros lidos (Scholem lembra de ter visto, em sua segunda e última visita a Benjamin em Paris, em 1938, um caderno de leituras correntes no qual o *Dezeto Brumário* de Marx tinha o número 1.649.)”

relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda e as ama como o palco, como o cenário de seu destino” (p. 228).

Para tanto, lança mão de imagens, recordações: de como adquiriu alguns dos exemplares, da organização/desorganização de sua biblioteca, da origem do desejo por colecionar.

A maneira mais pertinente de formar uma biblioteca é a herança, pois a atitude do colecionador em relação aos seus pertences provém do sentimento de responsabilidade da posse:

Pois dentro dele se domiciliaram espíritos ou geniozinhos que fazem com que para o colecionador – e me refiro aqui ao colecionador autêntico, como deve ser – a posse seja a mais íntima relação que se pode ter com as coisas: não que elas estejam vivas dentro dele; é ele que vive dentro delas. E, assim, erigi diante de vocês uma de suas moradas, que tem livros como tijolos, e agora, como convém, ele vai desaparecer dentro dela (2000, p. 235).

E ainda:

(...) quem se recolhe diante de uma obra de arte mergulha dentro dela e nela se dissolve, como ocorreu com um pintor chinês, segundo a lenda, ao terminar seu trabalho (BENJAMIN, 1985, p. 193).

Seu hábito de colecionador teria início com a herança de dois álbuns de figurinhas que a mãe colou quando pequena e que ele mantém em suas estantes, assim como quatro ou cinco livros infantis de seu quarto de criança. Todos eles permanecem em meio aos demais livros empilhados ao seu redor (BENJAMIN, 2000).

Para as crianças, colecionar é uma espécie de rubrica geral, conceito articulador dos processos de apropriação e conservação de objetos sob seu domínio. Outros modos de apropriação infantil seriam a pintura, o decalque, o recorte de figuras, a nomeação de objetos... “Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela já o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui representa-lhe uma única coleção” (BENJAMIN, 1984, p. 79). Da mesma forma, o colecionador, por meio do encontro e da ampliação de sua coleção, pretende renovar um mundo antigo. Nem num caso, nem noutro ficam isentos da tensão dialética entre ordem e desordem. Referindo-se às coleções infantis:

Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos. Há muito tempo que a criança ajuda no guarda-roupa da mãe, na biblioteca do pai – no próprio terreno, contudo, continua sendo o hóspede mais inseguro e irascível (IBID., p. 79-80).

Para além da compra ou do tomar “emprestado sem a subsequente devolução”, a forma mais louvável de obter livros, segundo o autor, é escrevê-los. E os escritores/colecionadores o fazem, sobremaneira, porque se encontram “insatisfeitos com os livros que poderiam comprar e que não lhes agradam” (BENJAMIN, 2000, p. 229). Essa escrita é também uma coleção de idéias, se lembrarmos que o grande trabalho que ficou por ser acabado era, segundo o próprio Benjamin, um conjunto de citações – no duplo sentido que a palavra tem, simultaneamente *colocar* ou *justapor*, mas também *requisitar*, *chamar ao julgamento* – que deveriam organizar-se em nova constelação/coleção.

Além de dedicar-se à coleção e à crítica, Benjamin escreve vários trabalhos, textos, ensaios e resenhas, dentre outros, sobre obras de escritores, vida de colecionadores, exposições de livros e brinquedos... Sobre estes tece duras críticas ao processo de constituição dos livros, às ilustrações, ao mesmo tempo em que reconhece o esforço de escritores e ilustradores em imprimir magnetismo, beleza e delicadeza em algumas obras.

Num desses ensaios, *Velhos brinquedos*, ao comentar a exposição de peças antigas no *Märkische Museum* (Museu do Mercado), Benjamin (1984) reconhece os méritos (ou o diferencial) da exposição: além de se concentrar em brinquedos berlinenses dos séculos XVIII e XIX, oriundos de acervos de famílias burguesas, ela não se restringia ao que comumente é classificado como *brinquedo* (ou aos objetos de colecionadores), tratando dos objetos que se encontram no “limiar desse campo”. Exemplar é a inclusão dos livros, considerados como brinquedos porque também podem ser experimentados sensorialmente, mimeticamente:

Durante uma semana o leitor esteve inteiramente absorto na agitação do texto, a qual, suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Assim ela entra dentro do livro com ilimitada confiança. Silêncio do livro que fascina mais e mais. (...) A criança persegue esses caminhos nebulosos. Durante a leitura ela tapa os ouvidos; seu livro fica sobre aquela mesa muito alta e uma mão está sempre sobre a página. Ler as aventuras do herói no torvelinho das letras é para a criança como fisgar

figuras e mensagem na agitação dos flocos. Seu alento paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras o sentem. A criança mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que soprava da leitura (BENJAMIN, 1984, p. 78).

Além de seu particular interesse como colecionador e da relação apaixonada que mantém com aqueles objetos, por que Benjamin teria se disposto a se debruçar sobre livros e brinquedos e sobre a maneira com que as crianças lidam com esses materiais?

Parece-nos que pretende demonstrar que podemos aprender com as crianças a não nos deixarmos censurar pelos sentidos previamente postos. Pelo contrário, podemos vislumbrar possibilidades de resgatar uma relação mais justa e inteira com as coisas ao buscarmos uma relação que não seja a da satisfação imediata. Com efeito, podemos acompanhar a leitura de um trecho do ensaio *Visão do livro infantil*, no qual Benjamin, de forma poética e lúdica, nos mostra como – a exemplo das crianças – podemos manter com o livro a mesma relação de entrega e diluição que experimentamos com os brinquedos.

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação (...) vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive. [...] Nesse mundo permeável, adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar a criança é recebida como companheira. Fantasiada, com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio de uma mascarada e também participa dela. Lendo – pois encontraram-se as palavras adequadas a esse baile de máscaras, as quais revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve. (...) Ao inventar estórias, as crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’ (IBID., p. 55).

Benjamin caracterizará tal relação como *mimética*. Gagnebin (1992), ao comentar a obra benjaminiana, verá nela um caráter lúdico e erótico. Para tanto ela recorre, sobretudo ao conjunto de textos da *Infância em Berlim por volta de 1900*, onde podemos perceber a sugestão de uma aprendizagem ao mesmo tempo erótica e intelectual, aos textos que tratam das *loggias*, dos esconderijos, das escrivatinhas, das caixas e dos armários – com especial atenção a este último (sobre os quais, pretendemos também, dedicar atenção no próximo

capítulo). Poderíamos ainda recorrer, para mais bem compreender essa consideração, ao aforismo de *Rua de mão única*, intitulado *N. 13*, em que o autor compara livros às putas.

Livros e putas podem-se levar para a cama. (...) Livros e putas entrecruzam o tempo. Dominam a noite como o dia e o dia como a noite. (...) Livros e putas – cada um tem sua espécie de homens que vivem deles e os atormentam. Os livros, os críticos. (...) Livros e putas – notas de rodapé são para uns o que são, para outras, notas de dinheiro na meia (BENJAMIN, 2000, p. 33-34).

Trata-se da descoberta das tentações das ruas (sexo) e da sedução dos livros como mundos permeáveis, como lugares onde o eu pode se refugiar, se perder, mas também, se encontrar e ter acesso ao *outro* (GAGNEBIN, 1992). Trata-se de uma experiência que engloba tentativas de assimilação ao outro, na qual o sujeito desiste de forma autônoma, momentaneamente, do estatuto de soberania em favor do objeto. Quanto maior o risco dessa indiferenciação (quebra hierárquica do domínio do objeto pelo sujeito), desse arriscar-se à imersão na matéria (ou no outro), a própria perda do controle dos limites claros do eu, da identidade subjetiva, maior a satisfação do (re)encontro consigo mesmo; quanto mais a criança pratica esse perder-se, mas vai tendo domínio sobre si. Nesse sentido, a relação lúdica/mimética com o *outro* – ou a brincadeira como atividade lúdica, poderíamos assim formular – assume também o significado de *libertação*.

Por isso, existe o interesse dos adultos pela brincadeira e da criança, por sua incessante repetição. Criar para si um universo próprio, por meio das brincadeiras, libertando-se da tirania, do assombro e do sufocar desse mundo de gigantes é o que move a criança a “fazer sempre de novo”, diz Benjamin (2002) em seu texto sobre *Brinquedos e Jogos*. E uma vez é pouco. A criança quer saborear, sempre com *renovada intensidade*³⁵, seus triunfos. Por isso, repete aquilo que lhe proporciona prazer centenas de vezes, transformando as experiências mais comoventes em hábitos. “Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. (...) Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos” (BENJAMIN, 1984, p. 75). Nunca poderemos recuperar totalmente o que foi esquecido, mas as experiências decisivas, essas permanecem: foram incessantemente

³⁵ Numa nota do tradutor do livro (MAZZARI, 2002), em explicação à passagem onde Benjamin se refere ao duplo sentido da palavra “jogo” em alemão, ele comenta que “*Spiele*, no original, pode ser traduzido tanto por “jogos” como por “brincadeiras”; além disso, o verbo *spielen*, relacionado a esse substantivo, tem, entre outros significados, o de “brincar”, “jogar”, assim como o de ‘representar’ (no teatro, por exemplo)”. Nesse sentido, a mimesis ultrapassa a imitação, pois, a atividade mimética, como já dissemos, além de reconhecer semelhanças, também as produz.

repetidas para que, ao experimentá-las diversas vezes, pudéssemos incorporá-las. É dessa forma, diz, que “nos tornamos senhores de nós mesmos” (IBID., p. 74).

Na mesma direção, o autor coloca a infância como *possibilidade de resistência* ao que chama de “banalização de uma existência insuportável (...) após o final da guerra” (IBID., p. 64) ou o que, em outras palavras, poderíamos chamar de impossibilidade de realização de experiências plenas – o que vai dar segundo Adorno (1996), no indivíduo semi-experimentado, *semiformado*³⁶. Para o adulto, envolto numa realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, a reprodução miniaturizada pode representar a possibilidade de estar no comando, tomar novamente em suas mãos o rumo de sua vida, ainda que momentaneamente. Para as crianças as miniaturas continuam sendo somente brinquedos, que parecem existir exclusivamente para lhes proporcionar prazer pela observação, pela manipulação. Para os adultos a magia é quebrada quando a qualidade das coisas se transforma na manifestação contingente de seu valor:

Porque em todas essas marionetes coloridas e contorcidas vemos o rolo que as move, e porque, por essa razão, a encantadora multiplicidade do mundo se dissolve numa dura monotonia. Quando uma criança vê os saltimbancos cantando, os músicos soprando seus instrumentos, as raparigas carregando água, os cocheiros conduzindo carruagens, ela pensa que tudo isso acontece por gosto e alegria pelo que fazem; ela não imagina que essas pessoas também comem e bebem, vão dormir e se levantar de novo. Nós, porém, sabemos do que se trata. A saber: do ganho, que se apodera de todas essas atividades como meros meios, reduzidas intercambiavelmente ao abstrato tempo de trabalho (ADORNO, 1992, p. 199).

A percepção infantil apreende, segundo o autor, a contradição entre o fenômeno e a fungibilidade e procura se defender por meio dos jogos; estes, considerados como exercícios para a vida justa, anunciam que o real ainda não o é (IBID., 1992).

Também por isso, podemos afirmar que em Adorno (1996) encontramos a tese de que podemos vislumbrar na rudeza – e, podemos dizer na infância – a possibilidade de resistência e a esperança de formação:

³⁶ Para Adorno (1996), “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (p.400). Ao negar aos indivíduos o processo real de formação, pelo oferecimento de elementos que penetram a consciência sem fundir-se em sua continuidade (informação), a *semiformação* fortalece a reificação da consciência que deveria ser extirpada pela *formação*. Desta forma, a segunda é sabotada pela primeira.

A não cultura, como mera ingenuidade e simples ignorância, permitia uma relação imediata com os objetos e, em virtude do potencial de ceticismo, engenho e ironia – qualidades que se desenvolvem naqueles não inteiramente domesticados – podia elevá-los à consciência crítica. (p. 397).

Vale lembrar que a crítica empreendida a partir do conceito de indústria cultural (HORKHEIMER; ADORNO, 1985) não se refere à cultura popular, mas à falsa (e forçada) conciliação desta com a erudita, o que traz prejuízo a ambas. A recordação da infância pode, nesse registro, ser uma espécie de *disparador* da consciência – que, mesmo sob os auspícios da sociedade administrada e da indústria cultural, jamais está, segundo ensina Adorno (2004, p. 116), integralmente cooptada:

Os interesses reais do indivíduo ainda são suficientemente fortes para, dentro de certos limites, resistir à apreensão [Erfassung] total. Isto coincidiria com o prognóstico social, segundo o qual, uma sociedade, cujas condições fundamentais permanecem inalteradas, também não poderia ser totalmente integrada pela consciência.

Lembrar que um dia nossa relação com os outros e com os objetos foi diferente também pode nos ajudar a perceber que temos possibilidades de reconstituir uma relação outra que não seja baseada somente na supremacia do sujeito em relação ao objeto, na necessidade de domínio e controle daquilo/daquele que pode se apresentar, ao mesmo tempo, como diferente e ameaçador.

As crianças nos ensinam a desconfiar, a discordar e a subverter os significados das coisas tal qual se apresentam. Elas não se deixam aprisionar pelo significado aparente dos objetos [brinquedos] e, dessa forma, propõem diversas possibilidades de significação. Seu interesse se concentra mais na brincadeira, no prazer que essa pode lhe proporcionar do que no brinquedo, esse objeto-fetiche que desencadearia um manancial de possibilidades. Esse pode determinar suas ações e seu brincar, mas é muito mais freqüentemente determinado pela brincadeira. É ela que determina o conteúdo imaginário do brinquedo e não o contrário, ou seja:

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. [...] Pois quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar; quanto mais

ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva (BENJAMIN, 1984, p. 70).

No entanto, hodiernamente os brinquedos têm se tornado cada vez mais distantes e alienados das crianças. E, cada vez mais, as necessidades são fabricadas para o consumo de materiais [brinquedos e livros] que são aprioristicamente determinados (concebidos e produzidos pelo adulto) e que se esgotam em si mesmos. São produzidos para serem gastos e prontamente substituídos, frustrando as promessas de satisfação (ou pseudogratificação, nos termos de Adorno).

No texto sobre *Brinquedos Russos*, Benjamin (1984) critica o “avanço irresistível da técnica” e, como decorrência, a alienação sofrida no processo de produção industrial dos brinquedos que, ao distanciar a criança da produção do artefato, não lhe permite estabelecer “uma relação viva” com suas coisas. As crianças, em grande medida, conseguem se subtrair a esse processo avassalador que procura conformá-las, adaptá-las resistindo ao sempre-igual disfarçado de multiplicidade; preferem, por meio do jogo, *renovar o velho*.

Essa crítica também está presente no texto *História cultural do brinquedo*, em que Benjamin, inspirado por Karl Gröber, analisa o processo de emancipação da criança em associação ao do brinquedo (artesanal para industrial). Benjamin descreve que os brinquedos nascem nas oficinas e geralmente são reproduções miniaturizadas de objetos cotidianos, construídos, na maior parte das vezes, por adultos e crianças conjuntamente. A distribuição ou comercialização de brinquedos não era, antes do século XIX, função de comerciantes especializados. Os animais de madeira podiam ser encontrados com o marceneiro, os soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, as figuras de doce com o confeitiro. Trata-se aqui de narrar, por meio dos brinquedos em sua conformação como *arte-fatos*, uma história materialista da cultura, que faz ver que os brinquedos são também resultado do avanço da industrialização que, de forma mais ou menos correspondente, nos diz também sobre uma sensibilidade que vai se formando em relação à infância, a uma circunscrição daquilo que é visto como condição infantil na Modernidade.

Quando a criança ganha estatuto de indivíduo – algo tipicamente moderno – os brinquedos que a ela passam a ser destinados se propõem a uma formação ética e intelectual. O fato, em si, de se destinar algo específico para as crianças – livros infantis e brinquedos – parece fruto do reconhecimento das particularidades do universo infantil. As crianças ganham quartos de brinquedo para poderem, em *suas* estantes, colecionar *seus* livros e *seus* brinquedos. Os quartos de brinquedos são expressão de um duplo processo de interiorização

espacial e exteriorização individual, uma vez que há uma moldura para a infância, uma delimitação que lhe confere um estatuto próprio. Com isso, o brinquedo passa a se subtrair ao controle das famílias, tornando-se estranho, tanto a elas como às próprias crianças: passam a ser fabricados em grandes formatos, “perdendo o elemento discreto, minúsculo e agradável” (IBID., p. 68), prescindindo da mais íntima presença da mãe.

Paralelo, portanto, a esse processo de emancipação da criança ocorre o da emancipação daquilo que a ela se destina: o brinquedo. Tem-se aí uma origem do processo de mercadorização do brinquedo e da infância³⁷. Ao contrário do que se pretendia considerar, como criação *para* a criança e, muitas vezes, *da* criança, Benjamin vai ressaltar que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e técnica das coletividades. Para isso, como dissemos acima, recorre ao próprio brinquedo, ao seu processo de produção para escrever sua história cultural e, paralelamente, compreender de que forma as condições materiais, técnicas e objetivas vão produzir uma nova subjetividade. O autor procura mostrar como esse processo [de industrialização do brinquedo] vem acompanhado também (ou muito mais) de perdas. A primeira delas diz respeito a objetos que foram desaparecendo. A expressão dos adultos diante de brinquedos em exposição nos museus – “já não se tem mais isso” – demonstra-o ao denunciar, por um lado, o que o adulto não é mais capaz de ver e, por outro, o que de fato deixou de ser produzido (as divisas e os panoramas, dentre outros).

Os adultos passam a produzir os brinquedos a partir do que eles imaginam que as crianças esperam. Aqueles têm sua função alterada: deveriam proporcionar uma apresentação ao mundo adulto (do trabalho), no entanto, passam a isolar as crianças no mundo da brincadeira (provocando o apagamento das relações “naturais” entre crianças e adultos) quando separam os mundos da brincadeira/do lúdico e do trabalho.

Tanto os materiais usados na produção, quanto o formato dos brinquedos, colocam novas condições de relação entre estes e a criança. O tamanho dos brinquedos dispensa a presença dos pais distanciando os objetos lúdicos dos pequenos. Também os novos modelos de produção em série, ao substituírem a madeira pelo plástico, desencadeiam um processo de crescente embotamento da sensibilidade (predomínio de um material – esterilizado e inquebrável) e diminuição das possibilidades de interpretação e significação (BENJAMIN, 1984).

³⁷ Benjamin (1984) critica essa nova produção da/para a infância, considerando que, ao menos, antes, quando se acreditava ser a criança um pequeno adulto, supunha-se que a seriedade era a esfera adequada a ela.

Podemos encontrar considerações muito semelhantes em outros textos de Benjamin. Em *Velhos livros infantis*, ele novamente afirma o forte preceito moralista e doutrinador dos objetos que passam a ser destinados à criança, dessa vez detendo-se nos livros infantis alemães que se caracterizam pela freqüente *infantilização* das crianças ou pelo total desconhecimento da natureza infantil.

Por outro lado, afirma o autor, não se pode discordar que os ganhos superam em muito esses deslizamentos/equívocos. É o caso, por exemplo, das belíssimas ilustrações que em muito compensavam as fragilidades desse tipo de livros. Isso, sem mencionar, a exemplo do conto de Andersen, citado por Benjamin, onde “aparece um livro cujo preço valia a metade do reino” (IBID., p. 55), obras que eram verdadeiros tesouros. Novamente, afirma ele, importam menos seus conteúdos, mas a relação que a criança estabelece com os livros e brinquedos.

(...) uma coisa devemos ter sempre em mente: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as próprias crianças, durante as brincadeiras. Uma vez perdida, quebrada e reparada mesmo uma boneca principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças (BENJAMIN, 1984, p. 65).

Em *Canteiros de obras*, temos outro exemplo disso quando Benjamin nos mostra que as crianças se interessam por estabelecer entre os mais variados objetos [pelos restos que sobram da construção, da alfaiataria, da marcenaria] uma relação que nós adultos consideramos “incoerente”. O que dizer de suas coleções, de seu amontoado de “quinquilharias”? De todo aquele caos, aquela confusão de materiais desordenados? Nos seria mais “familiar” se, em suas brincadeiras, as crianças estivessem sempre empenhadas em imitar as obras dos adultos, a lógica pela qual esses classificam, ordenam, organizam as coisas? Mas, ao subverterem a lógica adulta, “as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior” (IBID., p. 77), exercem sua capacidade de experimentar o novo e renovar o antigo.

A filatelia pode ser um bom exemplo de renovação do mundo velho pelas crianças: “selos são os cartões de visita que as grandes nações deixam em seu quarto de crianças” (IBID., p. 81). A partir das imagens contidas nos selos, a criança mira os longínquos países e neles se projeta. Ao entrar em contato com o desconhecido, nomeia. Dessa forma, significando, ou melhor, dando novo significado àquilo que se lhe apresenta, a criança exerce sua capacidade de renovação. Segundo Benjamin (2000, p. 229):

Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada. Para elas colecionar é apenas *um* processo de renovação; outros seriam a pintura de objetos, o recorte de figuras e ainda a decalcomania e assim toda a gama de modos de apropriação infantil, desde o tocar até o dar nome às coisas.

As crianças experimentam maneiras diversificadas de se expressar e se relacionar com o mundo. Os materiais são diversos e muitas vezes nos surpreendem. A atenção das crianças não se volta somente ao que lhes é destinado ou apresentado como brinquedo. Seus olhares se dirigem justamente àqueles objetos que para nós não têm valor: os restos, as sobras. Outra forma de se relacionarem com as coisas é a explicação mágica proporcionada pelo contato com os contos de fada, onde tudo é possível, tudo se alcança; toda idéia ou fantasia ganha espaço, vida e movimento.

Retomando uma das passagens da *Infância Berlinense*, destacada anteriormente no texto, perceberemos que ela revela, dentre tantos outros exemplos, que nem sempre o pequeno Benjamin (2000) tinha os livros desejados, muitas vezes tendo que se contentar com os que sobravam ou com os que o professor lhe destinava. Não se pode confundir, portanto, os momentos de resistência das crianças com autonomia. Agindo dessa forma, ou seja, creditando cegamente às crianças uma faculdade/capacidade que nela ainda permanece **em potência**, como promessa, estaríamos lançando-as à própria sorte. Estaríamos, também, relegando nosso papel de responsáveis pelo cuidado e educação dessas crianças, e isso inclui nos responsabilizarmos pelo que lhes deve ser apresentado: os brinquedos, os livros, as pessoas, o mundo (ARENDETT, 1992).

CAPÍTULO VI

DA EXPERIÊNCIA INFANTIL QUE REVELA OS CACOS DA
HISTÓRIA, AS BRECHAS NO TEMPO.

6.1. INFÂNCIA BERLINENSE

“Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. (...) E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura” (BENJAMIN, 2000, p. 239).

No livro escrito em 1933, dedicado ao filho Stefan, *Infância em Berlim por volta de 1900*, Benjamin retorna à própria infância para iluminar questões que lhe são colocadas por seu tempo. O texto, concluído em uma temporada em Ibiza, então uma ilha não tão famosa quanto hoje, nasceu de um outro, encomendado pela revista *Literarische Welt. Crônica Berlinense*, que deveria ser escrita em resposta à sugestão da publicação alemã, onde o autor registraria suas impressões cotidianas e subjetivas do ponto de vista de uma criança em sua cidade natal no começo do século, acabou se transformando nesse belíssimo texto que apresenta, sob a forma de “diversas expedições na profundidade da lembrança”³⁸, recortes “poética e literariamente transformados”³⁹ da infância de Benjamin. Não se trata, portanto, de uma autobiografia nos moldes correntes, uma descrição linear da infância, sua vida escolar, sua juventude... É antes uma reunião de fragmentos esparsos de suas experiências infantis na intenção de retomar e refletir acerca da Berlim em que Benjamin – nesse momento com quarenta anos – procura compreender.

O leitor desavisado pode iludir-se, perder-se nessa belíssima obra. Somente é justo com o autor e com sua rica obra aquele que consegue atravessar o labirinto de suas memórias e decifrar esses curtos aforismos – recheados de imagens metafóricas – que a compõem. Neles Benjamin reúne, dentre outras, suas lembranças sobre a relação com os adultos, com a escola, com brinquedos e livros e, de forma mais recorrente, o vínculo com alguns espaços: lugares por onde costumava passar ou visitar com maior ou menor frequência, territórios e objetos da

³⁸ Como assinala o próprio Benjamin, em carta a seu amigo Gershom Scholem, citada por Gagnebin (1994), mais especificamente à página 77.

³⁹ Expressão de Scholem (1998, p. 183), empregada no posfácio à primeira edição da *Crônica Berlinense*: “cuando Benjamin decidió atenerse puramente a los recuerdos de sua infancia, si bien transfigurados poética y literariamente, em vez de resurrir a los apuntes autobiográficos sobre su niñez, sua época escolar y sus años de estudiante”. Segundo Gagnebin (1994, p. 76), a referência de Scholem à recusa de Benjamin em redigir sua autobiografia nos moldes clássicos é demasiadamente rápida.

casa com os quais mantinha íntima relação ou que lhe aguçavam a curiosidade por lhe serem proibidos, lugares que lhe remetiam à lembranças de pessoas, espaços onde havia testado sua capacidade de resistir e entregar-se; uma memória que faz visitar um outro tempo, mas que se aninha, essencialmente, no espaço.

Ao (re)visitar esses lugares, procura mostrar a importância que eles tiveram em sua formação e, concomitantemente, denunciar como o progresso produz uma nova forma de se deslocar e agir nesses espaços (produzindo-os novos), constituídos, sobretudo, para impedir qualquer relação que não seja guiada pela previsibilidade, pelo apagamento/ocultamento de marcas, pelo imediatismo, pela utilidade.

Criado no seio de abastada família de comerciantes judeus, Benjamin teve uma infância protegida, enferma e solitária. Em suas lembranças percebemos um pequeno que pouco se aventurava para além dos jardins da casa, o que contribuiu para que tomasse conhecimento e mantivesse uma relação estreita com os mais diversos ambientes, móveis e recantos do território caseiro.

Em seus passeios pelas praças, mercado, parques, zoológico, pelas ruas de Berlim, freqüentemente tinha por companhia a mãe. Seu olhar atento e cuidadoso não deixava escapar detalhe algum e, em sua ânsia por conhecer, devorava tudo que se colocava em seu caminho – ele se entregava intensamente na relação com os objetos e por eles parecia deixar-se também devorar.

São imagens de pensamento, às vezes nebulosas, veladas e, em outras, extremamente reveladoras que, ao emergir, permitem que as lembranças venham compor, algo livremente, o que poderíamos chamar de *subjetividade*.

Os acontecimentos nos são narrados com espantosa riqueza de detalhes, permitindo ao leitor mais atento (aquele que se deixa enredar pela narrativa) encontrar-se com o pequeno Walter para descobrir o *Tiergarten*, a *Coluna da Vitória*, o *Kaiserpanorama*...

Por vezes, sua leitura evoca o desejo de voltarmos, também nós, ao universo infantil e às recordações que dele guardamos nos recônditos de nossa memória. Ao narrar/compartilhar sua experiência, nos inclui no fluxo narrativo. Em outras palavras, podemos encontrar na experiência alheia a possibilidade de elaboração e *cura* (como veremos mais adiante).

A condição infantil (em especial sua pequena estatura) revela detalhes que nós adultos não mais conseguimos perceber ou cismamos ocultar. São lembranças que, outrora

fixadas/aprisionadas em nossa memória, têm a chance de ser despertadas/libertadas, assim como um grito pode libertar o menino do temor de não ser encontrado em seus *esconderijos*:

Quem me descobrisse era capaz de me fazer petrificar como um ídolo debaixo da mesa, de me urdir para sempre às cortinas como um fantasma, de me encantar por toda a vida como uma pesada porta. Por isso expulsava com um grito forte o demônio que assim me transformava, quando me agarrava aquele que estava me procurando. Na verdade, não esperava sequer esse momento e vinha ao encontro dele com um grito de autolibertação (BENJAMIN, 2000, p. 91).

Libertar-se assume aqui o significado de (re)conhecer-se. É o que já *aconselhara/sugerira* o jovem Benjamin (1984), no texto escrito em 1915, sobre *A vida dos estudantes*, no qual escreve que “todo aquele que questionar sua vida com a exigência mais elevada encontrará seus próprios mandamentos” (p. 41). E isso requer coragem e disposição para voltar aos nossos *esconderijos*, retornar a um passado – próximo e/ou distante – para, ao escavar reminiscências, reconstituir, como num jogo de quebra-cabeças, fatos que podem dizer muito sobre o que somos. Como na parábola⁴⁰, os tesouros que escavamos são nossas experiências.

São imagens, sons, aromas evocados pela **rememoração**. Mais que lembrar, *rememorar* significa um esforço, um trabalho da memória em busca de iluminar e (re)significar as experiências que habitam os terrenos de nossa infância, de trazê-las à consciência por meio da narrativa. Não é sem razão que Benjamin (2000) vai dizer que a narrativa (como podemos perceber na leitura do aforismo a seguir) *cura*.

A criança está doente. A mãe a leva para a cama e se senta ao lado. E então começa a lhe contar histórias. Como se deve entender isso? (...) Também já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para longe – até a foz – na correnteza da narração. Se imaginamos que a dor é uma barragem que se opõe à corrente da narrativa, então vemos claramente que é rompida onde sua inclinação se torna

⁴⁰ Benjamim (1985) narra, no texto *Experiência e pobreza*, uma parábola em que os filhos cavam em busca de um tesouro enterrado pelo velho pai em seus vinhedos e nada encontram. Somente com a chegada do outono o tesouro lhes é revelado. As vinhas produzem mais que qualquer outra da região e eles então compreendem que o pai lhes havia transmitido uma certa *experiência*: de que a felicidade não está no ouro, mas no trabalho.

acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar ditoso do esquecimento. É o carinho que delineia um leito para essa corrente (p. 269).

Os afagos da mãe anunciavam ao menino enfermiço, mas atento, que era tempo de largar-se às delícias e prazeres de contos que conduziriam para o esquecimento da doença e da dor. Fariam-no desejar viajar por muitos lugares, conhecer muitos personagens – inclusive ter notícias de seus ancestrais – mas, acima de tudo, seu desejo certamente o conduziria a querer sempre retornar a Berlim, àquele quarto, àquela cama, ao aconchego materno: “Vá para o Ocidente ou para o Oriente, mas é em casa onde você melhor se sente” (IBID., p. 108). Essa saudade/procura (*Sehnsucht*) pela infância encontramos manifesta também em Adorno (1995a). Quando indagado sobre o porquê de seu retorno à Alemanha, mesmo depois de exilado e de assistir toda a barbárie pela qual sua terra passou, responde que, dentre outros motivos, desejava voltar para a terra de sua infância. Diz ele: “Eu queria simplesmente retornar para lá onde tinha vivido a minha infância, *ao lugar onde meu ser específico foi mediado até o mais íntimo*. Eu queria sentir que aquilo que se realiza na vida não é muito mais do que a tentativa de recuperar a infância” (p. 130, grifo nosso).

Talvez esses exemplos possam nos dizer algo sobre os motivos de estarmos procurando uma reflexão a partir das experiências infantis. Não falamos de um retorno sentimentalista, nostálgico ao “paraíso perdido” da infância como se esse movimento fosse parte da “natureza humana”. Tampouco nos referimos à fetichização da infância como um lugar seguro, um “oásis” em meio ao caos em que nos encontramos contemporaneamente, onde somente reinariam a bondade, a liberdade, a pureza e a solidariedade. Mas, de um olhar do adulto que se dirige em busca daquilo que o passado prometia e que se perdeu, foi esquecido. Uma retomada do passado, portanto, enquanto possibilidade e não como lamento sobre o tempo presente. Afinal, nem sempre o passado (idealizado) é um tempo mais feliz que o presente.

Podemos recorrer a um dos aforismos da *Minima Moralia*, intitulado *Os maus camaradas*, onde Adorno (1992) entrecruza um acontecimento de sua infância e a experiência do nazismo para revelar que essa experiência é também território do preconceito e de que retomar suas lembranças pode ser muito dolorido. Nesse breve texto, as memórias do autor relacionam o processo de escolarização à dor, ao desconforto, à discriminação. Na *Infância berlinense*, como veremos mais adiante, são várias as menções de Benjamin às experiências difíceis da infância, diversas delas também relacionadas à escolarização.

A rigor eu deveria ser capaz de derivar o fascismo das lembranças de minha infância. Como faz um conquistador em relação a províncias longínquas, o fascismo enviara seus emissários muito antes de fazer sua entrada: meus camaradas de escola. (...) Todos os temas da catástrofe permanente tinham-me roçado tão de perto, os sinais de advertência do despertar da Alemanha tinham-me marcado de uma forma tão indelével, que fui capaz de identificar cada um deles nos traços da ditadura de Hitler: e, no meu horror tolo, com freqüência eu tinha a impressão de que o Estado total havia sido inventado especialmente contra mim, para fazer-me sofrer aquilo que na minha infância – a pré-história dele – eu havia sido dispensado até segunda ordem. Os cinco patriotas que se precipitaram sobre um único colega, espancando-o, e que o difamaram como traidor da classe quando ele se queixou ao professor – não são eles os mesmos que torturaram prisioneiros para desmentir os que, no exterior, diziam que se torturavam prisioneiros? Aqueles cujas zombarias eram intermináveis quando o primeiro da turma falhava – não foram eles os que, com caretas risonhas e um tanto embaraçados, cercaram o detento judeu e caçoaram quando este, de maneira desajeitada, tentou se enforcar? (...) Desde que esses detentores de cargos e candidatos da morte emergiram do sonho para a luz do dia e me despojaram do meu passado e da minha língua, não preciso mais sonhar com eles. No fascismo, o pesadelo de minha infância se concretizou (p. 168-169).

Não nos referimos, portanto, a um retorno à experiência da infância *tal como ela foi*, mas, ao olhar adulto que, ao recordar, ao trazer para o plano da consciência o conteúdo da memória, (re)elaborado pela narração, atualiza essa experiência. Assim como, no exemplo supracitado, Adorno procura compreender, à luz de acontecimentos que lhe marcaram a infância – nem sempre de forma agradável –, os fatos que no tempo presente lhe parecem à primeira vista sem explicação, mas que lá se encontram em *germe*, como (às vezes terríveis) promessas.

As lembranças de Benjamin são marcadas pelos sentidos, como o tocar da campainha do *Kaiserpanorama*, o aroma da maçã assando no forno na manhã de inverno. Da criança que percorreu e entregou-se a todos os recantos da casa, da mesma forma que “a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho” ou, ainda, que “a manteiga [que] respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira” (2000, p. 88). Em cada experiência, o pequeno procura perceber/apreender cores, formas, volumes, texturas, imagens, aromas, sons, sabores de tudo que lhe provoca

curiosidade, encantamento, estranheza; mesmo que para isso tenha que *tatear no escuro*, na contramão da previsibilidade.

Seu comportamento é mimético, muito mais ligado ao modo de sentir as coisas, entregar-se e misturar-se a elas, repetindo por incessantes vezes os mesmos movimentos, as mesmas brincadeiras, indicando a maneira peculiar que as crianças têm de se relacionar com o mundo, de dar significado às ações, coisas e palavras, mesmo que muitas permaneçam sem sentido ou com o significado alterado ou sem resposta e ainda que apenas talvez mais tarde venha tudo isso ser revelado.

Essas passagens parecem revelar uma preocupação não apenas em apontar as possibilidades – muito particulares – que a condição infantil contém, mas, sobretudo, o desejo de garantir que possam ser experimentadas. Do lar aos pequenos passeios pelo jardim, pelas ruas da cidade, pelo zoológico, à casa de veraneio em *Brauhausberg*... até a escola! Aqui Walter Benjamin indica um caminho, ao (re)trilhá-lo: pela rememoração, a possibilidade do encontro entre as gerações, entre passado e presente, entre história e memória.

6.2 O TRABALHO DA MEMÓRIA: DA RELAÇÃO ENTRE O LEMBRAR E O ESQUECER

Infância em Berlim por volta de 1900 não é o único trabalho em que Benjamin trata da infância. Em vários outros textos esse tema se apresenta⁴¹. É nele, porém, que Benjamin, de forma singular e surpreendente, assinala o território da infância como resguardo da experiência.

Encorajados pelas trilhas abertas por alguns de seus comentadores – em especial Jeanne Marie Gagnebin (1992; 1994) e Ernani Chaves (1999) – arriscamo-nos a percorrer os labirintos da memória benjaminiana sobre sua infância. Trata-se de pensar junto (mas, não necessariamente na mesma direção) com alguns de seus importantes leitores a partir do que eles destacam, comentam, analisam, interpretam.

Buscamos decifrar algumas dessas belas e instigantes imagens não só pelo que podem nos revelar à primeira vista, mas também pelo que camuflam, pelo “inaudito”. Tais imagens se apresentam, na maioria das vezes, de forma intrincada, nebulosa e necessitam, portanto, de

⁴¹ Segundo Vaz (2000, p. 62-63), “desde os conhecidos “pedagógicos” [vários textos sobre Educação, Juventude e Infância, escritos entre 1913 e 1932 foram reunidos no volume *Über Kinder, Jugend und Erziehung*] até o belíssimo *Diário de Moscou*, passando pelos não menos fundamentais *Rua de Mão Única* e *Infância Berlinense por volta de 1900*. Recolocam-se ainda numa série de programas de rádio no qual Benjamin, entre 1929 e 1932, narra histórias infantis, todas reunidas em um volume com o sugestivo título de *Esclarecimento para Crianças (Aufklärung für Kinder)*”.