

**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**

CAROLINE MACHADO MOMM

**SOBRE INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO:
WALTER BENJAMIN E HANNAH ARENDT**

Florianópolis

2011

CAROLINE MACHADO MOMM

**SOBRE INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO:
WALTER BENJAMIN E HANNAH ARENDT**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz

Florianópolis

2011

**Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina**

M733s Momm, Caroline Machado

Sobre infância e sua educação [tese] : Walter Benjamin e Hannah Arendt / Caroline Machado Momm ; orientador, Alexandre Fernandez Vaz. - Florianópolis, SC, 2011.
176 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Benjamin, Walter, 1892-1940. 2. Arendt, Hannah, 1906-1975. 3. Educação. 4. Educação infantil. 5. Pedagogia. I. Vaz, Alexandre Fernandez. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

CAROLINE MACHADO MOMM

**INFÂNCIA E CONTEMPORANEIDADE:
WALTER BENJAMIN E HANNAH ARENDT**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação.

Florianópolis, 01 de dezembro de 2011.

Prof.a. Dra. Célia Regina Vendramini,
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida
Examinador
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.a. Dra. Franciele Bete Petry
Examinadora
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof. Dr. Jaison José Bassani
Examinador
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Roselane Fátima Campos
Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Examinador
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof. Dr. Valter Bracht
Suplente
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho foi gestado no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea, e se articula com outras pesquisas desenvolvidas sob coordenação/orientação do Prof. Alexandre Fernandez Vaz. Reconheço que ele não seria possível sem os fecundos debates ali travados. Agradeço as sugestões, críticas, conhecimentos compartilhados.

Nesse sentido, agradeço à Lisandra Invernizzi pelo auxílio com a organização e normatização das referências e com a gravação dessa apresentação.

À Bruna Ávila, que nos encontros para discutir partes da obra de Hannah Arendt, insistia em lançar perguntas desconcertantes me fazendo retomar o conhecido e reelaborá-lo. Dedico-lhe o terceiro capítulo.

Outras duas colegas do Núcleo, mais que isso, duas queridas amigas, merecem um reconhecimento especial. Agradeço à Ana Cristina Richter, que mesmo do outro lado do Atlântico se fez tão presente nos últimos dias de escrita. Agradeço as várias leituras, indicações, correções, contribuições. Agradeço a amizade, o cuidado amoroso e a inspiração para ousar na relação com as ideias. Por partilharmos da paixão pelos poéticos textos de Walter Benjamin, dedico-lhe o segundo capítulo.

À Josiana Piccolli, pela amizade. Por todo calor, todo afeto, toda cor, que essa palavra comporta. Pelas leituras compartilhadas, por todo abrigo que generosamente ofertou às minhas ideias, às minhas indecisões, pela parceria no trabalho e na vida, ofereço-lhe o primeiro capítulo.

Ao professor Alexandre Vaz, agradeço por insistir na realização desse trabalho, por oferecer-me todas as condições para realizá-lo, mesmo diante de minhas oscilações. Agradeço por toda gentileza com que sempre acolheu e ajudou a dar forma aos meus pensamentos saltitantes, errantes. Pela paciência com meu ritmo, minhas escolhas. Mais do que conceitos ou ideias, ensinou-me a pensar. Esse trabalho certamente não corresponde totalmente a sua orientação séria, precisa, qualificada.

Agradeço às professoras Roselane Campos e Franciele Petry e aos professores Jaison Bassani, Felipe Quintão de Almeida e Christian Muleka Mwewa por disporem-se a contribuir com esta pesquisa junto

à banca examinadora. Certamente o convite foi-lhes dirigido por admirar a competência teórica, mas também porque, de diferentes maneiras, acompanharam minha trajetória acadêmica como interlocutores/as, incentivadores/as, companheiros/as.

As/aos colegas e amigos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil agradeço o apoio logístico e afetivo, fundamentais na conclusão desse trabalho.

Agradeço minha família pelo suporte em diferentes momentos e situações. Ao Fernando e Maria Luísa sou grata por compreenderem minhas ausências, agradeço pela paciência em lidar com minha ansiedade, pelo carinho e acolhida em momentos difíceis.

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

“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)

“Esta felicidad que yo recuerdo viene acompañada de otra felicidad, la de poder recordarlo. Ya no me es posible separar una de otra. Es como si fuera un pequeño regalo del instante el hecho de que tal regalo no sólo se me concede, sino que, además, sé que nunca lo perderé, por mucho tiempo que pase entre uno e otro momento de su evocación”.

(BENJAMIN)

RESUMO

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 convencionou chamar de *crise da modernidade* e *crise da razão*. Com esse intuito, tomamos como ponto de partida para a presente investigação dois movimentos pedagógicos contemporâneos: um pauta-se no cuidado/educação do sujeito criança, buscando compreender a infância por meio das vozes infantis em suas múltiplas linguagens (uma *Pedagogia da Infância*); outro que defende, contra esse modelo que é adjetivado *antiescolar*, a escolarização como condição para a humanização plena e como um direito inalienável das crianças pequenas, seres em formação. Como respostas alternativas a essa disputa, encontramos, reolocando o problema da infância e sua educação, as obras de **Walter Benjamin** e **Hannah Arendt**. Elas nos oferecem linhas de fuga, principalmente no que se refere à posição que a infância adquire nas concepções desses pensadores sobre a modernidade. Em Benjamin trata-se da construção do par conceitual infância-experiência como simultaneamente expressão da modernidade e de seu declínio, quando a infância se torna uma experiência entre a memória pessoal e a narrativa histórica materializada em seus objetos (brinquedos e livros); em Arendt o par conceitual central se refere à relação infância-política, da incompatibilidade objetiva e da complementaridade possível de ambas, abordadas na investigação do conceito de política em tensão com a educação, aspectos constituintes da condição humana. Em ambos, fundamenta-se a conservação de um diálogo crítico com a tradição, de maneira que a relação entre as gerações se constitua não como dominação, mas possibilidade do novo, chance que nos é conferida a cada nascimento.

Palavras-chave: Educação e infância. Educação infantil. Infância e modernidade. Pedagogias contemporâneas. Infância e filosofia. Benjamin, Walter. Infância e política. Arendt, Hannah.

ABSTRACT

Childhood and Education in the Contemporary makes us to look for the sense of those concepts in relation in the crisis of modernity and in the crisis of reason. Our stand point are two contemporary pedagogic tendencies: the first one dedicates its efforts in caring and education children as subjects, toward understanding childhood as a multiple voices plexus (a Childhood Pedagogy). Against that model, which has been seen as a kind of anti-scholar movement, the second one defends the school as a right for little children in their formation process. We put in relief two answers to this contend. They come from the work of two very important thinkers of 20th Century, specially from their contributions on education and childhood as subjects of modernity: **Walter Benjamin** and **Hannah Arendt**. By Benjamin emerge the concepts of childhood and experience as signatures of modernity and its decadence. Childhoods appears, in its own possessions - toys and books - as an experience between personal memory and historic narrative. By Arendt childhood and politics are non compatible, but complementary concepts, in that politics and education are searched as tensioned components of Human Condition. By both authors is the dialogue with tradition a central point, in sense of thinking the relations between generations not as sovereignty, but as chance of new order what is renewed in each birth.

Keywords: Education and Childhood. Childhood Education. Childhood and Modernity. Contemporary Pedagogies. Childhood and Philosophy. Benjamin, Walter. Childhood and Politic. Arendt, Hannah

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPOH	Associação Nacional de História
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIs	Parques Infantis
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SBP	Sociedade Brasileira de Psicologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TDAH	Desenvolvimento da Atenção e Hiperatividade
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

NOTAS INICIAIS	19
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEMPORÂNEO	23
1.1 INFÂNCIA E MODERNIDADE	25
1.2 ALGUNS IMPASSES SOBRE A INFÂNCIA NO CONTEMPORÂNEO	39
CAPÍTULO 2 - UMA RESPOSTA BENJAMINIANA	59
2.1 INTRODUÇÃO	61
2.2 ASPECTOS DE UMA ARQUEOLOGIA DA MODERNIDADE	62
2.3 BRINQUEDOS (E LIVROS COMO BRINQUEDOS): OBJETOS DA INFÂNCIA	74
2.4 MÍMESIS, LINGUAGEM	79
2.5 MÍMESIS, MAGIA, RACIONALIDADE	89
2.6 MÍMESIS, MAGIA, RACIONALIDADE	96
2.7 COLEÇÃO, IMAGEM, PROFANAÇÃO	105
CAPÍTULO 3 - UMA RESPOSTA ARENDTIANA	119
3.1 INTRODUÇÃO	121
3.2 A TRIPARTIÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA	122
3.3 EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA POLÍTICO	133
NOTAS FINAIS	151
REFERÊNCIAS	161

NOTAS INICIAIS

Paralelamente ao crescente interesse pela infância caminha a preocupação com sua institucionalização. Pensar a infância contemporaneamente é fazê-lo considerando também a sua educação. Documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e, mais recentemente, aquele que reformula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, evidenciam uma preocupação com a infância e com a educação da criança. Especialmente nos últimos vinte anos, no campo educacional ganham destaque estudos relacionados à infância como categoria social, especialmente com o reconhecimento de suas especificidades na esfera pública (mas também na esfera privada, como fazem ver as discussões contemporâneas sobre se é permitido que os pais batam nas crianças).

A proclamação das crianças como sujeitos, centro do processo educacional, produtoras de cultura, desafia pesquisadores e professores: como articular as culturas infantis com a cultura institucional (chamada, a partir dos anos iniciais, de escolar)? Como inserir as crianças, mesmo as bem pequenininhas, na cultura de um tempo, considerando as suas singularidades ao se relacionarem com o mundo das coisas e pessoas que as circundam? Como lidar com os impasses que a educação da infância passa contemporaneamente, superando a ideia de sua impossibilidade, mas também a de que os pequenos são seres já autônomos?

É preciso investigar se, 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 adultas frente aos desafios do mundo. É correto pensar que, 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 e gradativa na esfera pública? Esse perigo foi objeto de advertência de Hannah Arendt, já nos anos 1950, em sua crítica a certo pragmatismo educacional, mas talvez permaneça e se faça mais atual do que nunca.

Se as questões da infância se colocam como expressão dos dilemas que desembocam nas relações entre educação e política, a razão

e a sua recusa, linguagem e pensamento, então é preciso verificar como uma parte representativa 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 vicissitudes¹.

A investigação das noções de infância e sua educação no debate contemporâneo nos tem movido a buscar compreender como o tema se insere no que se tem convencionado chamar de *crise da modernidade* e *crise da razão*. Nesse quadro, o debate sobre a educação da infância não tem sido, *stricto sensu*, nosso problema de pesquisa. Ainda que tomemos vários exemplos da educação de zero a cinco/seis anos como ponto de partida, configura-se como uma espécie de sombra ou de motor, que acompanha/impulsiona/provoca o pensar.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa aqui proposta é investigar lugares da infância e sua educação nos interstícios da crítica à modernidade na obra de dois autores: **Walter Benjamin** e **Hannah Arendt**. Nesse contexto, pretendemos observar possíveis contribuições de ambos para as questões contemporâneas que se colocam como desafios à formação institucional dos pequenos.

Dois estrangeiros. Walter Benjamin, “um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã” (GAGNEBIN, 1999), que fez da transitoriedade um modo de vida. Como observa Arendt (2008b, p. 135), nas poucas vezes em que se preocupou em definir o que fazia, considerou-se um crítico literário, mas não escondeu sua aspiração de tornar-se o “único verdadeiro crítico da literatura alemã”. Hannah Arendt, “a menina vinda do estrangeiro”: com esses versos de Schiller, como estrangeira, quem vem de longe, desconhecida, costumava referir-se a si (DUARTE, 2008). Desde muito cedo assumiu a condição de alguém que procura seu lugar no mundo abstendo-se de *rótulos*, movimento que gerou a incompreensão de muitos, mas que fez com que outros observassem que sua perspectiva teórica não se pautava nos conceitos políticos tradicionais: “Nem liberal, nem marxista ou

¹ Dessa forma, infância é aqui tomada como categoria para possível compreensão da sociedade e do pensamento contemporâneo. E, nesse sentido, esta tese integra-se ao programa de pesquisas *Teoria crítica, racionalidades e educação III*, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e dirigida por Alexandre Fernandez Vaz junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ela dá certa continuidade ao nosso trabalho de mestrado (MOMM, 2006), entre outros desenvolvidos no interior do programa, e se coloca também como um fundamento teórico para uma perspectiva de investigação a ser desenvolvida nos próximos anos.

conservador, o traço do pensamento arendtiano assumiu a insígnia do amor pelo mundo.” (DUARTE, 2008, p. 46).

Dois críticos do seu tempo a compor tradições que são críticas ao projeto moderno: o primeiro radica-se na crítica dialética ao Iluminismo, a segunda elabora sua análise buscando os fundamentos da democracia e suas possibilidades. Apesar de toda barbárie que presenciaram – e o totalitarismo é, para ambos, a expressão máxima de uma sociedade alienada, destituída de sua humanidade – e contra qualquer possibilidade de retorno a um estado original que teria sido degradado pela modernidade, empreendem uma filosofia contra o esquecimento. Dessa compreensão resulta a postura diante das questões que o seu tempo lhes colocou, de que o pensamento deve encontrar-se enraizado na experiência, na tradição, condição para sua relevância e expressão.

Preocupados com os vindouros, os novos. As reflexões desses dois pensadores se voltam para o passado da humanidade, a tradição, para o passado do homem, a criança. Neles depositam suas esperanças, ainda que um tanto utópicas, seguramente em nada idealizadas. Mantêm uma esperança revolucionária pelo novo.

O trabalho está organizado em três capítulos que podem ser lidos em sua interconexão, mas também como textos com relativa independência entre si. O de abertura trata da educação da infância no contemporâneo, apresentando sumariamente o debate entre dois movimentos que, no Brasil, mas fazendo eco com o debate internacional e encontrando materialidade em dispositivos legais de nosso país, detêm pressupostos e bases teóricas distintas. Procuramos trazer alguns dos principais argumentos de cada uma das pedagogias a partir do que anunciam para, em seguida, colocá-las sob tensão, apontar seus limites, apresentar questões. Antes disso, elaboramos uma introdução mais geral sobre as relações entre infância e modernidade.

Nos capítulos seguintes procuramos nas obras de Walter Benjamin e Hannah Arendt, esboçar alguns aspectos da posição que a infância adquire nas concepções desses pensadores na modernidade. Trata-se de textos que encontram extensões diferentes, mais ou menos correspondentes ao lugar que o tema da infância alcança em cada uma das duas obras.

O capítulo sobre Walter Benjamin toma como ponto de partida o par conceitual infância-experiência como simultaneamente expressão da modernidade e de seu declínio, investigando em sua obra como a infância se torna um território entre a memória pessoal e a narrativa histórica a partir da relação entre a ela e seus objetos (brinquedos e

livros). O caráter mimético das práticas infantis, em combinação com os instrumentos de brincar (*Spielzeugen*) é o fio condutor do texto, alcançando temas como linguagem, coleção, profanação.

O terceiro capítulo trata do mapeamento do tema da infância e sua educação em obras de Hannah Arendt. O par conceitual central se refere à relação infância-política, da incompatibilidade objetiva e da complementaridade possível de ambas, abordadas na investigação do conceito de política em sua relação com a educação e com os elementos constituintes da condição humana.

Na última parte, procuramos retomar elementos apresentados ao longo do trabalho, que se entende como um comentário, buscando sintetizar (recolocando questões em outro plano) algumas das principais contribuições de Walter Benjamin e Hannah Arendt no que se refere à infância e sua educação. O leitor é convidado não a seguir um caminho linear em direção a grandes sínteses ou conceitos em que possa se apegar, mas a trilhar um caminho cheio de sendas e desvios. Afinal, saber orientar-se é fácil, difícil é perder-se em caminhos aparentemente conhecidos. Ou, por outra, método é desvio.

“Desprovida da palavra, incapaz da paragem certa, hesitante quanto aos objetos do seu interesse, inapta no cálculo dos seus benefícios, insensível à razão comum, a criança é eminentemente humana, pois sua aflição anuncia e promete os possíveis. O seu atraso inicial sobre a humanidade, que a torna refém da comunidade adulta, é igualmente o que manifesta a esta última a falta de humanidade de que sofre e o que a chama a tornar-se mais humana. [...] Esta é a dívida que temos para com a infância e que não é saldada. Mas basta não a esquecer para resistir e, talvez, para não ser injusto. Esta é a tarefa da escrita, do pensamento, da literatura, das artes, aventurar-se a prestar testemunho”.

(LYOTARD, 1997, p. 11-15)

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CONTEMPORÂNEO

1.1 INFÂNCIA E MODERNIDADE

A subjetivação do mundo é um parâmetro de distinção entre os pensamentos antigo e moderno. Mesmo se seguirmos a sugestão de Horkheimer e Adorno (1985), segundo a qual o sujeito se coloca desde o primeiro momento em que um ser humano se separou, pela consciência e pela ação correspondente, da natureza, é possível dizer que a modernidade inaugura um outro tipo de relação entre sujeito e objeto. Dito de forma algo esquemática, essa é demarcada, entre outros aspectos, pela mediação da razão como absoluta, pela ciência como forma de operação, pela posição do humano, e não mais de uma instância exterior e superior, como centro do mundo. Não é casual que a liberdade política evocada pelas revoluções, assim como a centralidade do desejo, tal como erigirá a Psicanálise, sejam marcas da experiência moderna. De um momento de vidência passa-se a outro, de evidência, como reza o título de um ensaio sobre Benjamin (MATOS, 2008) – autor, aliás, no “*Limiar do moderno*”², que mantém acesa a melancolia por um tempo outro, de práticas e saberes miméticos.

Ao se ocuparem da questão de como é possível saber sobre o real, os modernos colocam entre o conhecimento e o objeto – de forma distinta daquela dos medievais e dos antigos – a figura do sujeito (GHIRALDELLI JR., 1997). Descartes funda o pensamento moderno caracterizando a subjetividade como aquilo que se articula em torno do pensamento, algo que encontraremos também em Kant, na formulação que se tornou lema do Iluminismo: *Sapere Aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento. “Esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem de sua menoridade de que ele mesmo é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem” – responde Kant ([1783?], p. 1) na abertura do opúsculo *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?*. As relações entre infância, subjetividade e pedagogia se reordenam quando o pensamento moderno volta seu interesse para a figura do sujeito, quando a subjetividade passa a constituir um problema filosófico e não mais uma solução na busca pela verdade (GHIRALDELLI JR., 1997).

O projeto iluminista introduz uma preocupação com a infância e sua educação, segundo a qual a razão seria o meio para livrar os homens da ignorância, do mito. Se, na época moderna, o esclarecimento é condição para autonomia, a pedagogia vai tratar de educar a criança para

² Título de livro de Ernani Chaves.

retirá-la de sua situação de incompletude, inabilidade, desorientação, inferioridade. A criança, segundo uma tradição, é marcada pela irracionalidade, mero esboço do homem. A educação é meio fundamental para sua humanização. À escola caberá a tarefa de preparar as crianças para a sociedade moderna, tomando a infância como material da política.

A História Cultural – no interior da qual desponta a obra essencial de Ariès (1981) – nos mostra que a infância é algo que podemos circunscrever como uma experiência que nasce na modernidade. O estudo iconográfico realizado por aquele autor 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 infância³. O que se entende por infância vem, desde então, se diferenciando em virtude desse conceito estar diretamente vinculado às condições geográficas, históricas, culturais e sociais. Podemos falar de uma produção social da infância. Dependendo do contexto em que se desenvolvem, as crianças são constituídas e constituem-se diferentemente.

A ausência de capacidade, de completude, de fala e, *portanto*, de razão, que marca a infância ganhou diversas significações no decorrer da história. No Medievo foi interpretada como terreno privilegiado do pecado, território primordial do erro e de todos os vícios de pensamento dos quais devemos nos libertar. Essa linha de pensamento, que atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e nos alcança por meio de Descartes, coloca a infância como um mal necessário e as crianças como seres privados da razão que necessitam ser corrigidos em suas tendências egoístas, selvagens e irrefletidas. 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 também tem origem em Platão, cruza o Renascimento

³ O trabalho clássico de Ariès (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. Além disso, as contribuições de Ariès (1981) não devem sugerir que anteriormente não houvesse propriamente, ou não se tivesse pensado, a infância e sua educação. Ao estudar o conceito em parte da obra de Platão, Kohan (2003) apresenta elementos que problematizam a visão já consolidada entre os historiadores da infância – em grande parte influenciados por Ariès – desta como invenção moderna. Ao apresentar uma infância que remeteria aos antigos, Kohan mostra que não se pode falar sobre ela apenas no mundo moderno, mas numa espécie de reinvenção do seu lugar sócio-histórico.

com Montaigne e chega até nós por meio do Romantismo de demarcação rousseauiana, não seja sufocada pelo acúmulo de informações obscuras e contraditórias. Que possa, respeitando o ritmo e interesse próprios de cada criança, desenvolver-se *naturalmente* (GAGNEBIN, 1997).

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). É justamente sobre a possibilidade anunciada pela ausência de linguagem e, portanto, de razão (*logos* denota indistintamente ambos conceitos) que o pensamento filosófico, mas também o pedagógico, se encontram com uma problemática da *Paidéia*, da necessária formação da criança, do *in-fans*.

A institucionalização da infância modernamente (re)coloca o problema da formação. A proteção à infância, em dado momento histórico, impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; da sua moralização, dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência (algo derivado da Doutrina dos Direitos Humanos); da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de educação infantil e na escola primária (KUHLMANN JR., 2005).

Podemos dizer que há, na modernidade, um *interesse pela infância*, se lembrarmos Horkheimer e Adorno (1985) ao se referirem ao corpo. Esse processo mostra suas credenciais na veiculação de produtos destinados às crianças, como sugere Ghiraldelli Jr. (1997), notável, nos diferentes segmentos sociais: brinquedos, roupas, produtos de beleza, alimentos, música, literatura, filmes, programas televisivos, espaços para diversão e festas infantis. Paralelamente ao crescente interesse econômico, caminha a preocupação com sua institucionalização. Pensar a infância contemporaneamente é pensar também a sua educação nos espaços institucionalizados, que demarcam uma preocupação com ela também fora dos marcos privados.

Diferentes áreas do conhecimento (psicologia, pedagogia, sociologia, nutrição, educação física etc. ou mesmo nomeadas de outra maneira, como pediatria, puericultura, economia, e psicopedagogia, entre tantas outras) tomam a criança como objeto de investigação científica legitimado por um modelo de conhecimento especificamente moderno, universalizante e baseado na crença da razão, como sugere

Ghiraldelli Jr. (1997) baseado em Foucault, como instrumento de domínio da natureza por meio da técnica. Esse movimento pode ser lido como um conjunto de dispositivos disciplinares cujo objetivo seria, pela produção de discursos sobre a infância, constituí-la como objeto e como sujeito. Conhecer, cuidar e educar, certamente, mas, também, dominar corpos, desejos, projetos, pensamentos das crianças.

A história da educação institucionalizada da infância no Brasil revela esse projeto de dominação, como apontam alguns estudos, com destaque para os de Kuhlmann Jr. (1998, 1999, 2000, 2005). Em seu bojo observamos que a questão educacional é atravessada por políticas assistenciais cientificamente organizadas – atreladas a temas como a mortalidade infantil e a ideia de infância moralmente abandonada. Creches, escolas maternas e jardins de infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade *civilizada*.

A expansão da Educação Infantil no Brasil tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias (KUHLMANN JR., 1998). A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido como educacional, como de fato aconteceu, na *Constituição Federal de 1988*. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser um dever do Estado e um direito da criança. Assim se lê na Carta Magna:

Art. 208º. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1990a, p. 35)

Art. 227º. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1990a, p. 37)

O *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Ao regulamentar o artigo

227º da Constituição Federal, insere-as no mundo dos direitos, mais especificamente no dos Direitos Humanos⁴. Nesse ínterim, temos a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), de 1996, documento em que a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família.

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. (BRASIL, 1996, p. 25-26).

Outro importante trecho também coloca mais um elemento a constituir uma identidade para esse segmento da educação. Ao apresentar uma diretriz para a avaliação na educação infantil, coloca-se em oposição a uma educação preparatória e aos modelos avaliativos dos demais segmentos:

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 26).

Quando a educação se torna um direito legal da criança, o Ministério da Educação passa a elaborar documentos subsidiadores e mandatórios para a educação infantil, dentre os quais podemos destacar:

- a) os Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995);
- b) os Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil no Brasil (BRASIL, 1998a);
- c) o Referencial Curricular Nacional para a

⁴ Sobre o tema da doutrina dos direitos humanos e sua incorporação pela educação infantil, consulte D'AFONSECA (2006).

- Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b);
- d) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – ambas mandatórias – (BRASIL, 2009, 1999);
 - e) o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001);
 - f) os Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

De certa forma, cada um deles procura estabelecer critérios de qualidade para o atendimento das crianças e constituir-se como referência para (re)elaboração, organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas para as instituições de educação infantil, tendo como princípio fundamental a garantia dos direitos das crianças à educação. A publicação destes documentos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) reafirma uma preocupação e investimento em favor da defesa dos direitos das crianças, destacando os pequenos como alvo de um amplo conjunto de políticas públicas.

Diante dessas transformações, a Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação das crianças. O Parecer CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) - 20/2009, que antecede as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destaca como prioritárias as discussões sobre como encaminhar o trabalho junto às crianças até três anos, e como articular o trabalho realizado com aquelas que têm entre quatro e cinco/seis (conforme as novas orientações que diminuem essa etapa em um ano), com o realizado nos primeiros anos do ensino fundamental, sem perder de vista as especificidades que compõem cada um desses segmentos.

São as críticas à ideia de dominação e disciplinamento da infância, da criança como ser incompleto e passivo no processo de ensino-aprendizagem ainda amplamente determinante das práticas educativas, que colocam a necessidade de reafirmar a concepção de criança como sujeito de direitos específicos, que é produzida na relação com a cultura e se coloca como ser ativo nesse processo. A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil anteriormente aprovadas (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer

CNE/CEB nº 22/98) se revelara fundamental para responder novos desafios do campo, tais como: a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a redução no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil.

Esse processo que culmina, de certa forma, na elaboração das diretrizes, revela a contribuição de diferentes áreas do conhecimento (sobretudo da *Sociologia da infância*) no delineamento de uma concepção que assume a infância como categoria histórica e como construção social. A contribuição mais significativa desta visão no contexto das políticas de Educação Infantil é a concepção de criança como cidadã, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura.

A publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), apesar de demarcar importantes avanços legais em relação à garantia dos direitos das crianças a uma Educação Infantil de qualidade a ser assegurada pelo poder público, não revela uma unanimidade da área. Expressa, por outro lado, a indefinição de uma identidade pela qual o campo da Educação Infantil passa contemporaneamente. A proclamação das crianças como sujeitos sociais de direitos específicos (que não sejam aqueles relacionados ao direito da família), como centro do planejamento curricular, coloca novas questões que desafiam o campo educacional. Há um importante debate teórico-metodológico instalado que indica uma necessária reflexão no cruzamento dos conceitos de infância e educação.

Em meio ao processo de legitimação dos direitos infantis como próprios, do reconhecimento das especificidades dessa faixa etária nos documentos legais, podemos acompanhar um movimento que toma as crianças como “atores sociais de pleno direito”. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20). Nessa direção, alguns/algumas pesquisadores têm se esforçado em buscar no universo infantil respostas aos impasses que a condição moderna da infância coloca ao campo educacional, com a finalidade de construir um *novo* dizer, um *outro* discurso sobre ela. Sem desconsiderar seus antecedentes⁵, reconhecemos que é na tese de doutoramento de Eloísa Rocha (1999), intitulada *A pesquisa em*

⁵ É preciso enfatizar que o trabalho citado apresenta e dá forma ao que anunciam outros que o antecederam, a exemplo da pesquisa de Ana Lúcia Goulart Faria (1994), inspirados, sobretudo, nos trabalhos desenvolvidos em algumas regiões da Itália registrados, especialmente, no *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos*, organizado por Bondioli e Mantovani (1998), e nos estudos sociológicos sobre a infância, com destaque para Pinto e Sarmiento (1997); Sarmiento (2004, 2005).

educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia, que se reúnem os pilares para uma *pedagogia da infância*.

Na pesquisa de Faria (1994, 1999) sobre os parques infantis administrados por Mario de Andrade em São Paulo, já encontramos argumentos semelhantes aos de Rocha (1999), ao destacar perspectivas para a constituição do que chamará de Pedagogia da Infância. Abaixo apresentamos alguns excertos sobre o protagonismo infantil, a complementaridade entre o que denomina de espaço coletivo de convívio com a família e com a escola, sobre a cultura infantil, a educação como direito específico das crianças (vários desses termos estarão presentes nos documentos de referência para a Educação Infantil produzidos pelo Ministério da Educação). Referindo-se aos Parques Infantis, Faria (1999, p. 69-70) escreve:

Podemos dizer que esse *espaço coletivo de convívio* entre crianças (de várias idades, meninos e meninas, de origens culturais diversas), entre adultos (educadoras sanitárias, instrutoras, médicos, vigilantes, zeladores, mães) e entre adultos e crianças pode ter dado origem a uma *pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, à qual pretendemos dar continuidade e na qual a criança é a protagonista*.

[...] *seu enfoque era na própria criança*, e não apenas no direito trabalhista de sua mãe. [...] Dessa maneira, os PIs [Parques Infantis] já eram um *espaço educativo complementar* (e não substituto) à família e também à escola. (grifo nosso).

Sobre a concepção de cultura, novamente a mesma autora, assim se manifesta:

Mário de Andrade acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também *produz cultura*, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso. (FARIA, 1999, p. 70, grifo nosso).

Rocha (1999), por sua vez, realiza um mapeamento das publicações sobre a educação das crianças de zero a seis anos entre 1990 e 1996 apresentadas nas reuniões anuais de relevantes associações de

pesquisadores⁶ e, a partir da contribuição de diferentes áreas do conhecimento, procura observar elementos que contribuam para constituir um campo particular na área da Pedagogia, uma Pedagogia da Infância, cujo objetivo principal seria delimitar a especificidade do trabalho em instituições de Educação Infantil procurando diferenciá-lo da dinâmica escolarizante que tem lugar no ensino fundamental, bem como do caráter assistencialista e compensatório que nasce junto com as primeiras instituições para os pequenos. O que propõe é delimitar as especificidades do campo a partir do que anunciam as vozes das crianças pequenas sobre seu modo de agir e compreender o mundo, “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).

Em trabalho posterior, Rocha (2002, p. 96) procura somar novos contornos para o quadro, ao afirmar que:

[...] o conhecimento produzido nos diferentes campos científicos vem permitindo identificar uma produção científica neste campo particular, e sua intrínseca relação com a realidade dinâmica, numa via de mão dupla, que transforma e é transformada, num movimento que nos coloca como pesquisadores frente ao desafio de tomar posição em favor da história, do original, do inesperado e da esperança em construir uma Pedagogia que corresponda à diversidade e a heterogeneidade das infâncias considerando, sobretudo, a plenitude das possibilidades humanas tal como nos inspiram os “povos originais” através do convívio entre adultos e crianças, e entre as crianças sem separação etária; na aventura e na descoberta do mundo, no movimento e na livre expressão, na experiência estética e na ação criativa.

Esse movimento, do qual consideramos o trabalho de Rocha não somente o propulsor, mas também o mais expressivo tem alcançado, desde sua divulgação, significativo espaço nas discussões da área, bem

⁶Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), Associação Nacional de História (ANPUH), Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

como apoio de pesquisadores que seguem semelhante linha de pensamento, numa tentativa mesmo de consolidação de uma pedagogia multidisciplinar⁷ que de fato leve a infância em consideração a partir do que seria um ponto de vista das crianças.

Rocha (1999, p. 32) recorre a Kuhlmann Jr. (1997, p. 10) para indicar como se deve examinar a infância:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) recentemente revisadas⁸ localizamos diversas marcas que sinalizam uma consonância entre tal documento e o discurso da *Pedagogia da Infância*. Já no início do texto da resolução, no Art. 4º, encontramos o conceito de criança expresso nos textos dos autores que se articulam em torno da referida abordagem:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é *sujeito histórico e de direitos* que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, *produzindo cultura* (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Esta preocupação se evidencia, sobretudo, em um aspecto: a busca por constituir uma nova metodologia de pesquisa e intervenção para o campo da educação da infância que corresponda à concepção que advoga. Como observa Rocha (1999, p. 161):

⁷ Em nota explicativa, Rocha (1999, p. 5) define o termo multidisciplinar como “nada mais que o conjunto que abrange muitas disciplinas, ou as múltiplas disciplinas que estão de alguma forma envolvidas em torno de um tema ou estudo”.

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil têm sua primeira versão publicada em 1999.

Uma perspectiva de enquadramento social, baseada em sujeitos idealizados e contextos naturalizados ou concretizada em pesquisas que privilegiam o indivíduo e o estabelecimento de padrões de desenvolvimento e aprendizagem, vem cedendo lugar nestes anos noventa a uma pesquisa que cada vez mais leva em conta em suas abordagens as dimensões contextuais do objeto estudado.

Entretanto, apesar da consideração da heterogeneidade da criança, no período delimitado para o estudo da autora (1990 a 1996) ainda são poucos os trabalhos em que a criança em suas variadas linguagens é tomada como fonte de análise. O estado da arte realizado por Rocha (1999, 2008) impulsiona estudos que procuram dar voz às crianças. Podemos observar 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 frequente no debate sobre a educação infantil o uso de expressões – e o emprego de práticas pedagógicas delas derivadas – que dão conta da “criança como sujeito de direitos”, das “culturas infantis”, da necessidade de observar 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, reconhecendo e garantindo sua participação no espaço público ao qual foram destinadas⁹.

Em busca de superar os modelos influenciados por certa Psicologia do Desenvolvimento, que marcariam uma intervenção pautada na padronização das crianças, a Pedagogia se lançou em busca das contribuições de outras áreas do conhecimento aproximando-se principalmente de uma certa Sociologia e de certa Antropologia que fossem capazes de auxiliar na compreensão e reconhecimento da pluralidade das crianças e do modo como vivem suas infâncias¹⁰.

⁹ Podemos citar alguns desses trabalhos: Quintero (2000), Batista (1998), Prado (1998), Oliveira (2001), Coutinho (2001, 2002, 2010), Agostinho (2003, 2010), Martins Filho (2005), Müller (2010), Cerisara (1999), Schmitt (2008).

¹⁰ Compreender a infância como uma construção histórica que se dá de forma não linear significa admitir que, ao mesmo tempo, há conflitos e contradições entre diferentes concepções sobre ela.

[...] porque cada qual em seu âmbito apresenta elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade na constituição do ser humano, e da infância em particular. (ROCHA, 1999, p.76).

A aproximação com os campos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança é justificada pelo incremento na compreensão da diversidade infantil em relação ao adulto, ou seja, não se trataria, em relação aos pequenos, de ausência de algo presente apenas nos adultos, mas de *diferença*, presença de outras características.

Esses trabalhos apoiavam-se em estudos que consideram a criança como ator social e, portanto, capaz não só de se apropriar, mas também de produzir cultura. As obras de Montandon (2001), Sirota (2001), Corsaro (2011), Pinto e Sarmiento (1997), Sarmiento (2004, 2005) são referências para pensar a constituição de uma Sociologia da Infância. No texto *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*, Quinteiro (2003) apresenta os principais argumentos desses autores e aponta o crescente interesse pelos estudos relacionados à infância a partir do Congresso Mundial de Sociologia que reunira, em sua edição de 1990, inúmeros sociólogos para debater sobre os “vários aspectos que envolvem o processo de socialização da criança e a influência exercida sobre esta pelas instituições e agentes sociais com vistas à sua integração na sociedade contemporânea” (QUINTEIRO, 2003, p. 1). Segundo Quinteiro (2003, p. 2), a principal questão que emerge dos balanços realizados por Sirota (2001) e Montandon (2001) é a “*construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.” Em busca de uma etnografia das culturas infantis, a autora apresenta, sem desenvolver, o argumento de que “a cultura é imediatamente linguagem” (QUINTEIRO, 2003, p. 12), não pode ser reduzida às expressões orais e escritas. Esses trabalhos contribuem para justificar a necessidade de se construir uma metodologia que conseguisse compreender os modos próprios de manifestação infantil considerando suas múltiplas linguagens, suas *cem linguagens*¹¹.

¹¹ Esta expressão é utilizada em referência à poesia de Loris Malaguzzi, frequentemente citada em trabalhos que tratam da defesa da noção de *culturas infantis*.

A Antropologia da Criança, por sua vez, também contribuiria no reconhecimento da capacidade de atuação das crianças como criadoras de seu próprio sistema simbólico e visão de mundo, construindo uma identidade para si e para os outros. Nas palavras de Clarice Cohn (2005, p. 21):

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.

Esta autora, uma das principais referências da área da Antropologia para a Pedagogia da Infância, interpreta a criança como produtora de cultura e como uma agente que teria muito o que ensinar, já que expressa questões que os adultos normalmente não têm em seu escopo, ou o fazem de forma distinta. Novamente surge uma afirmação da diferença num sentido positivo de que as crianças não sabem menos, mais sim outras coisas a respeito do mundo. Sobre o aprendizado das crianças Xikrin, Cohn (2002, p. 28) observa que elas “não simplesmente aprendem as relações sociais em que têm e terão que se engajar ao longo da vida, mas atuam em sua configuração.”

Em recente revisão da trajetória do Grupo de Trabalho - GT07 - da Educação da Criança de 0 a 6 anos - da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (ANPEd), Rocha (2008) reafirma todo esse itinerário, afirmando que nas décadas de 1990 e 2000 a infância passa a ser compreendida como uma categoria social, a criança como ser concreto e real, *sujeito social heterogêneo* que se constitui nas relações sociais como *reprodutora e produtora de cultura* (ROCHA, 2008). Destaca as contribuições da Sociologia, em especial as da Sociologia da Infância, notadamente em relação

[...] à afirmação dos direitos das crianças, o reconhecimento da ação social das crianças e, especialmente, à reafirmação do conceito de *cultura infantil*, cultura essa não compreendida num sentido absoluto, autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto, nem tampouco como mera reprodução. (ROCHA, 2008, p. 58).

É a compreensão da criança como *ator social* que, afirmando-a em sua inteligibilidade, coloca ao campo investigativo a necessidade de considerar as culturas infantis, os modos próprios das crianças de compreensão e atuação no mundo, apontado a necessidade de procedimentos metodológicos nas pesquisas com elas que possam recolher/acolher as manifestações próprias da infância (ROCHA, 2008).

Isso implica, dentre outras demandas, pensar num espaço educativo que atenda às necessidades desse sujeito produtor de cultura recém reconhecido como tal pelos estudos apontados. Observa-se a incompatibilidade entre as possibilidades e especificidades desse sujeito com o espaço de educação a ele destinado. Torna-se necessária, portanto, a defesa de um espaço educativo que contemple as necessidades da criança em termos de possibilitar a expressão de suas múltiplas dimensões. Conforme Faria (1999, p. 69)

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito à melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais, etc.) deve, necessariamente, partir da nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento.

Encontramos no trabalho de Agostinho (2003, 2004) a defesa da necessidade de participação das crianças na transformação das creches em lugares de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e quietude:

As crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, paredes, teto, objetos, arranjos, colegas e adultos, criando soluções, para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e de quietude. Transformam, mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetô-

nico e do que o adulto propõe. (AGOSTINHO, 2004, p. 15).

Os modelos padronizados, segundo a autora, desfavorecem as interações e minimizam as possibilidades de reação frente ao estabelecido, reduzindo as possibilidades de construção de sentido de pertencimento. Por essa razão, em sua pesquisa, Agostinho (2003, 2004) objetiva romper com o que denomina de “ditadura da mesmice”: “os mesmos espaços, as mesmas configurações físicas, creches que se repetem e que, por sua vez, repetem a escola” (AGOSTINHO, 2004, p. 1), defendendo que se busque nas crianças

[...] as respostas para nossas indagações, apostando que nos dariam sinais que indicassem os caminhos possíveis para a construção de um espaço/lugar da creche que respeite os seus direitos, sentimentos, desejos, jeitos e trejeitos. (AGOSTINHO, 2004, p. 3).

Contra a homogeneização proporcionada às crianças por práticas pedagógicas naturalizantes, adultocentradas, descontextualizadas, por uma arquitetura padronizada – baseadas numa concepção de infância como porvir, da criança como ser incapaz, incompleto, passivo – como alternativa para superar o caráter assistencialista e, concomitantemente, o modelo escolar com centralidade na dimensão cognitiva, a Pedagogia da Infância procura se afirmar como um campo de pesquisa e intervenção fundamentado na pluralidade da infância, no reconhecimento de suas competências políticas, no binômio cuidado-educação, na atenção à afirmação da infância como categoria histórico-social e às manifestações das crianças, suas culturas.

1.2 ALGUNS IMPASSES SOBRE A INFÂNCIA E SUA EDUCAÇÃO NO CONTEMPORÂNEO

Tem-se aí um campo de batalha nitidamente demarcado: de um lado, entrincheirada, encontra-se a “pedagogia antiescolar” da educação infantil; do outro lado a pedagogia escolar do ensino básico e médio que, por sua vez, é alvo constante do assédio sedutor das idéias construtivistas e pós-

modernas, além de ser vítima da deteriorização das condições objetivas do trabalho docente produzida pelas políticas educacionais neoliberais. (ARCE, 2004, p. 158).

Contra o que Arce (2004) tem adjetivado de pedagogia *antiescolar*, se coloca o que, de forma geral, podemos chamar, atendendo a uma denominação consagrada por Dermeval Saviani (1991), *Pedagogia histórico-crítica*. Tomamos como principal material de análise e reflexão, no que se refere especificamente ao tema da infância e sua educação, os recentes trabalhos dessa autora. Neles podemos observar um empenho em demonstrar o quanto a Pedagogia da Infância, ao se colocar em defesa dos direitos das crianças, daria menor peso, no entanto, a um direito fundamental: o ensino. Ao colocar a centralidade da criança no processo educativo (como sujeito ativo e produtor de cultura), a Pedagogia da Infância, segundo o argumento de Arce, enfraquece a figura do professor como transmissor do conhecimento.

Arce (2001) vincula a Pedagogia da Infância aos ideários “pós-moderno” e “neoliberal”. O primeiro, segundo afirma, decreta o fim de algumas bandeiras levantadas pelo Iluminismo: razão, sujeito, história, verdade¹². Em seu lugar, assume o relativismo, o efêmero, o fragmentário, a incerteza, o particular. O segundo seria uma exacerbação do processo de subjetivação expresso na ideia de que o conhecimento é um atributo individual, e Arce (2001, p. 24) o percebe incutido na concepção de “professor crítico-reflexivo”, desse profissional que apesar da formação fragmentária que recebe, seria “considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos.”

Segundo a autora esse “recoo da teoria¹³”, que exprime o fim de um dos principais pilares do Iluminismo, a razão, dá lugar, entre outros, ao pragmatismo. No campo educacional, esse movimento poderia ser traduzido numa expressão cada vez mais corrente, o imperativo-lema “aprender a aprender”. À educação, encarada como política social, caberia a tarefa de formar o novo indivíduo condizente com a nova política neoliberal: competitivo, flexível. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), segundo Arce

¹² Sem condições de discutirmos esse posicionamento de Arce sobre o "pós-moderno", remetemos à leitura de Almeida e Vaz (2011).

¹³ Empréstimo do termo de Moraes (2003). Segundo essa autora, a celebração do *fim da teoria* é um movimento que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de *prática reflexiva*; é acompanhado da utopia pragmática de que basta *saber fazer*.

(2001), é o principal veiculador desse ideário. Ressalte-se que as críticas aos conceitos de criança, professor e conhecimento veiculados nesse documento também são dirigidas à Pedagogia da Infância. Sobre os documentos produzidos pelo Ministério da Educação como referências tanto para a formação de professores como para delimitar conhecimentos a serem trabalhados na educação infantil, ressalta a autora:

Temos a nossa frente um kit desastroso constituído pelo neoliberalismo e que vem travestido de modernidade e progresso, através do **aprender a aprender** e que está sendo vendido para o professor com a garantia de que, comprando, ele ganhará grátis um novo estatuto profissional e mais liberdade para seu trabalho, ao ser considerado como capaz de refletir sobre sua prática e a partir dela produzir conhecimentos. Resistir a este kit é nosso dever moral e profissional, cabe aos intelectuais denunciarem as conseqüências nefastas para a educação que o neoliberalismo e seu discurso têm trazido, auxiliando a classe dos professores a não se tornar escrava dentro de seu próprio ambiente de trabalho: a escola. (ARCE, 2001, p. 24).

Arce critica a concepção de criança defendida pela Pedagogia da Infância, especialmente, porque, ao conceber a criança como foco do processo educativo, essa pedagogia enfatizaria a relação entre pares, retirando o peso daquela entre crianças e adultos. Segundo a interpretação dessa autora, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), a criança aparece como ser capaz de construir conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas de forma ativa, marcando o meio em que vive (produzindo cultura) e sendo marcada por ele e a brincadeira espontânea aparece como linguagem principal da infância; é na interação criança-criança que se pauta a aquisição das habilidades cognitivas de maneira prazerosa.

A concepção de criança como produtora de cultura é objeto de debate do texto de Arce escrito em parceria com Baldan (2009 que tem como título a seguinte questão: *A criança menor de três anos produz cultura?* As autoras defendem que a apropriação da cultura, entendida como “a síntese da produção humana trazida nos fenômenos do mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos de trabalho) e da

cultura intelectual (a linguagem, as ciências e as artes)” (ARCE; BALDAN, 2009, p. 189), constitui o processo de humanização, o nascimento social do homem. Esse processo ocorre “por intermédio das relações com os outros homens e por meio da comunicação, dentro de um processo de educação.” (ARCE; BALDAN, 2009, p. 189).

A escolarização, no mesmo movimento descrito no parágrafo anterior, aparece nos textos de Arce como condição para a humanização plena e como um direito inalienável das crianças, seres em formação. Seu desejo de (re)colocar o ensino com eixo norteador do trabalho pedagógico aparece bem destacado no livro organizado em parceria com Ligia Martins – *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? em defesa do ato de ensinar* (ARCE; MARTINS, 2007) – em que o título traduz com certa ironia sua denúncia do que seria um *espontaneísmo* reinante na Educação Infantil, em que a autora afirma contundentemente que não é o professor que deve seguir a criança, que o ensino é direito desta.

A autora recorre a Saviani na defesa da escola (e entende que a educação infantil deve ser tomada também como espaço de escolarização, de ensino) como lugar do saber sistematizado, não espontâneo, do trabalho pedagógico como ato carregado de intencionalidade que compreende a transmissão de conhecimentos.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p. 17).

Apropriar-se dessa cultura produzida e acumulada pelos homens ao longo do tempo é o que humanizaria a criança, traduzindo seu nascimento como ser social como função da escola. Baseada nos preceitos da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-

social¹⁴, Arce defende a “transmissão planejada dos conhecimentos historicamente sistematizados” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 7). Nessa direção, a autora propõe-se a fornecer subsídios para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos para a educação infantil que se organizem “mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar.” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 7).

A meta da autora (e os dois livros destacados servem a esse objetivo) é iniciar a estruturação de um *outro* currículo para a Educação Infantil¹⁵, fornecendo subsídios para a elaboração de projetos políticos pedagógicos, no intento de romper com o que classifica de ideários *naturalizantes, abstratos, aistóricos e românticos* que, segundo ela, imperam nesse espaço desde sua origem, uma vez que “os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária.” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 5-6).

Retomamos as palavras de Rocha para, na sequência, tomar elementos que estão anunciados no excerto abaixo para um breve cotejamento com as críticas apresentadas por Arce, procurando demonstrar como as perspectivas de ambas expressam tensões do campo da Educação Infantil.

Enquanto a escola se coloca como o espaço

¹⁴ No que se refere à Psicologia histórico-social, o diálogo de Arce é, em grande medida, com a interpretação de Newton Duarte, com o qual, aliás, organizou livro (DUARTE; ARCE, 2006). Ver também, entre outros, Duarte (2000).

¹⁵ No livro *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?*: em defesa do ato de ensinar (ARCE; MARTINS, 2007a), encontramos oito contribuições que procuram cumprir o objetivo destacado acima, priorizando o trabalho proposto para crianças de quatro a seis anos. As temáticas apresentadas variam entre alfabetização, desenvolvimento da atenção e hiperatividade (TDAH), linguagem, contação de histórias, matemática, desenvolvimento afetivo-cognitivo, ensino fundamental de nove anos e uma análise do RCNEI. Dois anos depois, Arce organiza (novamente com a colaboração de Lígia Martins) o livro *Ensinando aos pequenos de zero a três anos* (ARCE; MARTINS, 2009a) enfatizando a necessidade de as professoras organizarem sistematicamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Nesse livro, apresenta, com a colaboração de outras autoras, temas que variam entre a investigação do cotidiano das instituições de educação infantil, a formação de professoras, o ensino e o desenvolvimento, considerações morfofuncionais do desenvolvimento do sistema nervoso, agressividade, finalizando com duas questões: “É possível ensinar no berçário?” e “A criança menor de três anos produz cultura?”

privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, 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). (ROCHA, 1999, p. 60, grifo nosso).

Uma importante questão que se coloca diz respeito à **função das instituições de educação infantil**. Se a escola, segundo Rocha (1999), sempre teve em vista o “domínio dos conhecimentos básicos”, a transmissão do conhecimento em diferentes áreas, seria preciso lançar-se na consolidação de um espaço diferenciado que rompesse com uma visão baseada na valorização extremada das expressões oral e escrita. Deste modo, creches e pré-escolas deveriam organizar seu tempo-espaço tendo como princípio atender as necessidades da criança por meio de práticas que contemplassem indissociavelmente o *cuidar e o educar*.

A associação entre esses dois princípios, no entanto, tem dificuldades de se estabelecer devido à educação assistencialista, historicamente disseminada, que priorizaria o cuidado (entendido como proteção e bem-estar, técnicas de higiene, alimentação e saúde) em detrimento dos aspectos pedagógicos às crianças pequenas nas creches e pré-escolas. De outro lado, apresenta-se a ênfase na aprendizagem por meio do domínio da leitura, da escrita e do cálculo preconizados pelas instituições escolares (representados no termo ensino). Não por outra razão, tem-se unido esforços em defender que o cuidado e a educação são fundamentais para a construção da identidade e da autonomia da criança. Entendido numa relação de complementaridade indispensável, o binômio cuidar-educar pretende ultrapassar os limites colocados em cada um dos pólos (assistência e ensino) para fundamentar as “relações educativas-pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva.” (ROCHA, 1999, p. 7).

A função da Educação Infantil de cuidado e educação aparece demarcada em diferentes pontos das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). No Art. 5º, lemos:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que *educam e cuidam de crianças* de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

Destaca-se ainda no trecho acima a demarcação também presente em outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ponto fundamental na defesa do caráter educacional do trabalho desenvolvido junto aos pequenos. O princípio da indissociabilidade entre cuidado e educação, que define a função da educação infantil, demarcando seu caráter educacional distinto dos segmentos posteriores (que têm o ensino como eixo do trabalho pedagógico), aparece expresso no documento, indicando a necessidade de assegurar uma educação que considere a inseparabilidade das diferentes dimensões humanas (expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança). Essas afirmativas parecem estar na mesma direção do texto de Rocha (1999, p. 62):

[...] o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino. De fato, em meu entender, isto deveria valer também para as séries iniciais do ensino fundamental, embora seja o “ensino” o seu objetivo precípua.

Em contrapartida, no trabalho de Arce encontramos argumentos que se colocam na contramão desse modelo representativo do que adjetiva como “anti-escolares, desqualificadores dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária e, conseqüentemente, do trabalho docente nesse segmento educacional.” (ARCE; MARTINS, 2007a, p. 6). A autora afirma ainda que a “essencialidade das escolas de

educação infantil não se garante pela suposta superação, articulação ou resolução entre cuidar e educar” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 7).

Nesse sentido Arce defende o emprego do termo **ensino** (transmissão de conhecimento) para caracterizar a função da educação infantil – em oposição à expressão **cuidar e educar** apresentada por Rocha – por considerar ser

[...] imprescindível a consciência de que tais funções não se cumprem na heterogeneidade de ações espontâneas, fortuitas e casuais que meramente reproduzem, no âmbito da creche, as ações empreendidas no âmbito familiar doméstico (ARCE; MARTINS, 2009, p. 17).

Sobre o que significa colocar o ensino como eixo do trabalho pedagógico, considera:

Obviamente que a transmissão desse saber erudito se adequará à especificidade da faixa etária com a qual se trabalha. Não se procurará ensinar equações de segundo grau para crianças de 5 anos, ou se tentará ensinar adição com dezenas a bebês de 4 meses. Queremos, apenas, reiterar a importância do ato de transmitir cultura sistematizada. [...] Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de Educação Infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (ARCE, 2007, p. 34).

Rocha (1999) destaca a importância de diferenciar a escola da creche e da pré-escola na função que cada segmento assume: num caso, de *ensino*, no outro, de *complementaridade à educação da família* – ponto que também consta na LDB e é retomado nas Diretrizes (DCNEI). No segundo inciso do Artigo 7º desse documento, encontramos a observação de que a proposta pedagógica da instituição de educação infantil deve garantir que cumpra sua função sociopolítica e pedagógica “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e

cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009, p. 2). Nesse sentido, deve-se assegurar “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização.” (BRASIL, 2009, p. 2).

A complementaridade da educação das crianças em parceria com as famílias como princípio da educação infantil defendida por Rocha e expressa nas Diretrizes Nacionais, segundo Arce e Martins (2007), caracteriza esse projeto educacional como substancialmente doméstico.

A educação infantil, definida por Rocha (1999) como espaço de educação complementar à educação familiar, divergente do modelo escolarizante dos níveis escolares subsequentes, também é criticada por Arce por sua suposta ausência de diretividade. Segundo essa autora, na *Pedagogia da Infância* predomina a visão construtivista de conhecimento: a criança constrói conhecimento, não há espaço para sua transmissão. Portanto, a centralidade do trabalho pedagógico passa a ser organizar, acompanhar sem intervir: oferecer recursos e ambiente para que a principal linguagem infantil, a brincadeira, se desenvolva de forma espontânea, prazerosa. Na medida em que é tomada como ser histórico produtor de cultura, sujeito de direitos, a interação criança-criança é privilegiada.

Na abertura das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010)¹⁶ organizadas e distribuídas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, encontramos um texto de Eloisa Rocha que, ao retomar elementos presentes em sua tese de doutoramento e no documento orientador da rede municipal “Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2000), objetiva a ampliação e o esclarecimento dos aspectos centrais dos documentos orientadores: da função social da Educação Infantil, dos núcleos da ação pedagógica e das implicações desses aspectos para uma definição do caráter da docência. De certa forma, podemos encontrar no documento uma tentativa de resposta às críticas de Arce.

Em relação à função dos espaços de educação infantil, Rocha (2010, p. 12) salienta:

¹⁶ “O objetivo deste documento é estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil. [...] As Diretrizes Educacionais-Pedagógicas foram elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, que retoma os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil, produzidos em 2000, com o objetivo de ampliar, esclarecer e atualizar as bases teóricas já definidas [...] o documento está organizado em duas partes. Na parte um, são apresentados os textos elaborados pelos professores conferencistas, e na parte dois, as experiências praticadas nas unidades educativas da rede.” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 9).

[...] sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica.

Dessa forma, a autora propõe o que define como uma pedagogia comprometida com a infância, orientada por quatro núcleos da ação pedagógica:

- a) Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoromusical, plástica e escrita;
- b) Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais;
- c) Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais;
- d) Relações pedagógicas.

Vale retomar nota da autora em que explicita a razão da terminologia adotada, demarcando mais uma vez a distinção do trabalho pedagógico proposto às crianças na educação infantil em relação ao realizado no ensino fundamental que, segundo já afirmara, “tem como primeiro objetivo a aprendizagem através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, aliados a uma certa forma de organização e tratamento” (ROCHA, 1999, p. 6), em que o conhecimento é tomado numa “versão escolar”¹⁷:

O termo: conteúdo da ação é definido aqui com o objetivo de detalhar os núcleos/âmbitos da ação pedagógica, diferente do conteúdo curricular da escola tradicional, por não constituir-se nesta etapa educativa, por um programa disciplinar, com fins de estabelecer um padrão de terminalidade e conclusão de apropriação conceitual. Visa aqui es-

¹⁷ A autora utiliza o termo para identificar a “forma parcializada e fragmentada que o conhecimento toma ao ser traduzido para o currículo e o ensino na escola.” (ROCHA, 1999, p. 61).

tabelecer e dar visibilidade para os diferentes âmbitos pedagógicos que orientam a ação docente na direção da atividade infantil (ROCHA, 2010, p. 19).

É nesse sentido que Rocha indica a necessidade de construir uma metodologia diferenciada que possa assegurar a heterogeneidade característica dessa faixa etária, o que seria possível mediante o respeito às necessidades infantis reveladas pelas próprias crianças. Em outras palavras, o conhecimento didático, que analisa e subsidia a intervenção do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem, não seria adequado para analisar os espaços pedagógicos não escolares.

[...] a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário,... as suas cem linguagens. (ROCHA, 2010, p. 19).

O argumento de Rocha (1999) segundo o qual o ensino não é o objetivo final da educação da criança pequena, mas “apenas parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos (e destes entre si)” (ROCHA, 1999, p. 61), servirá de base para a denúncia empreendida por Arce do “recoo da teoria” (MORAES, 2003) nas instituições de educação infantil e na formação dos/as professores/as.

Arce defende que, independente da idade daqueles que atende, a escola (a escolha do termo caracterizaria o trabalho pedagógico sistematicamente ancorado nos domínios da ciência) deveria garantir a apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade, de maneira justa e equitativa. A efetivação dessa premissa seria fundamental na garantia de uma educação infantil de qualidade. Do contrário, os ideários que “fetichizam a existência das crianças pequenas, imbuindo-as de supostas características autônomas em relação à qualidade dos processos interpessoais e intrapsíquicos a elas dirigidos” (ARCE; MARTINS, 2009, p. 16) serviriam, especialmente por parte dos adultos que lhes educam, para a perpetuação das desigualdades sociais.

Arce destaca ainda que é muito importante romper com a educação informal, não escolarizante, preconizada para a educação infantil a fim de que se possa, de fato, integrar esse segmento ao Ensino Fundamental, questão que novamente ganha protagonismo com a discussão sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Arce sustenta a ideia de que o ensino, como eixo do trabalho pedagógico, seria o fator articulador entre os dois segmentos.

Rocha, no entanto, vislumbra uma educação para a infância (0-10 anos) que tome como objeto as “relações educativas–pedagógicas no âmbito das instituições de educação coletiva”, independentemente das fronteiras institucionais:

[...] no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção [entre a educação infantil e o ensino fundamental] é necessária. Sejam mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensem numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola). Nosso esforço deve ser também o de marcar aquilo que é próprio da educação das crianças de 0 a 6 anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola. (ROCHA, 1999, p. 7).

Ainda:

Ousaria até dizer que uma mesma orientação nesses níveis [creche, a pré-escola e o ensino fundamental] poderia favorecer o rompimento com parâmetros pedagógicos estabelecidos apenas a partir de uma “infância em situação escolar”, incorporando parâmetros resultantes das novas formas de inserção social da criança em instituições educativas tais como a creche e outras modalidades nesta faixa etária. Alguns exemplos destes novos parâmetros seriam, o fortalecimento da relação com a família na gestão e no projeto pedagógico, bem como a ênfase nos âmbitos de formação rela-

cionados à expressão e às artes. (ROCHA, 1999, p. 62).

A autora aponta a necessidade de demarcar as especificidades dos diferentes âmbitos, mas também de construir uma pedagogia que tenha como eixo articulador a educação e não o ensino. Rocha esclarece por que prefere o termo *educar* no contexto da educação infantil: “Este termo parece dar um caráter mais amplo que o termo “ensinar” que, em geral, refere-se mais diretamente ao processo ensino – aprendizagem no contexto escolar.” (ROCHA, 1999, p. 62).

Rocha recorre, como que a retomar algo um tanto deixado de lado nas discussões que influenciou nos últimos dez anos, à base da Psicologia Histórico-cultural a fim de explicitar a especificidade do trabalho realizado na Educação Infantil, diferenciando-o do modelo escolar:

L. S. Vygotsky foi o primeiro a colocar a questão referente ao caráter programático do ensino pré-escolar, e fundamentou o princípio da sistematização dos conhecimentos para os pré-escolares, refletidos no programa, assim como também a diferença do programa de ensino pré-escolar em relação ao escolar. Ele analisou o papel do ensino no desenvolvimento da criança pré-escolar e a preparação do mesmo para o ensino na escola, e conclamou a não copiar os conteúdos e métodos de trabalho da escola (SAMORUKOVA; LOGUINOVA citado por ROCHA, 2010, p. 17).

Retoma, portanto, o argumento segundo o qual o conhecimento didático não seria adequado para analisar espaços educacionais não escolares, para ressaltar que isso “não significa [afirmar] que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação infantil.” (ROCHA, 1999, p. 61). A crítica dirigida ao modelo escolar e à antecipação da escolarização não se identifica, segundo Rocha (2010, p. 17) com “qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e de apropriação cognitiva de outros saberes.” Seria preciso, no entanto, que os responsáveis pela ação pedagógica observassem e analisassem as manifestações infantis, não como meras reproduções, mas como produção de significações acerca da própria vida das crianças e das possibilidades de construção da sua existência concreta. Neste sentido,

[...] a definição dos projetos educacionais – pedagógicos exige tomar as crianças como fonte permanente e privilegiada da orientação da ação. Inserir-se, assim, na docência da Educação Infantil, ferramentas imprescindíveis da ação: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins. (ROCHA, 2010, p. 18).

Dessa forma, articulada à discussão sobre a função das instituições de educação infantil, coloca-se o debate sobre a **formação de professores**. Rocha reconhece a necessidade de formação diferenciada da que vem sendo oferecida para que os professores possam acompanhar a proposta de superação do caráter escolar (em especial, a passividade ou participação restrita reservada às crianças), pois na maioria dos casos essa formação foi realizada anteriormente à perspectiva de uma pedagogia da educação infantil.

Respondendo a crítica de que a Pedagogia da Infância, em consonância com o RCNEI, propaga um modelo educacional *espontaneísta* em que o exercício da docência estaria isento de intencionalidade pedagógica, Rocha (2010, p. 13) afirma que

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas, em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

As críticas de Arce (2001) ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o qual a autora identifica a Pedagogia da Infância dizem respeito, sobretudo, ao caráter *instrumentalizador* da prática pedagógica junto às crianças de 0 a 6 anos. Segundo Arce (2001), o documento não fomenta a formação docente, ao contrário, imporia chavões que são multiplicados por

profissionais “treinados em serviço”. Aliás, essa é a grande preocupação evidenciada em seus textos: a formação dos professores (inconsistente teoricamente) e a decorrência disso para o ensino. A autora ressalta a predominância de práticas *espontaneístas* em relação ao ensino (dirigidas, sobretudo, aos menos favorecidos), especialmente porque a formação de professores estaria fragilizada na desvinculação entre educação infantil e ensino e aprendizagem, legitimando “a desintelectualização docente, a banalização e o aligeiramento de sua formação e, conseqüentemente, o esvaziamento de seu trabalho.” (ARCE; MARTINS, 2009, p. 18).

Arce (2001) afirma que com o pragmatismo regendo a formação aligeirada e o trabalho desses profissionais, a tendência é ocorrer uma gradativa perda de controle sobre o exercício profissional. A prática pedagógica, esvaziada de uma teoria que a subsidiasse e sustentasse, e ainda a ideia de que o quê se precisa saber será aprendido *fazendo*, determina, nesse contexto, uma valorização dos atributos pessoais em detrimento da formação. Nas palavras de Arce (2001, p. 1):

Conclui-se que as tendências deste processo são o aligeiramento da formação de professores, a gradativa perda de controle dos mesmos sobre seu exercício profissional e a transformação das salas de educação infantil em laboratórios de implementação dos ideários pedagógicos, afinados com o neoliberalismo e o pós-modernismo.

Ainda:

[...] o professor não necessita ser um intelectual com uma base teórica e prática fortemente fundamentada em princípios filosóficos, históricos, metodológicos [...] retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações. (ARCE, 2001, p. 12).

Na interpretação da autora, o conhecimento seria esvaziado pelo lema “aprender a aprender”, dando lugar a um *didatismo* exacerbado; o professor, de intelectual, é reduzido a prático-reflexivo, mediador, “parceiro mais experiente”. Na Educação Infantil o fato agrava-se, pois, segundo Arce, a política de formação em serviço segue nessa direção, fortalecendo o amadorismo e a improvisação num campo já repleto

desses adjetivos ao longo de sua história. A autora lembra que a trajetória desse segmento da educação é demarcada pela intervenção de profissionais sem formação adequada, algo que resume na expressão: “*na falta da mãe... a tia!*” (ARCE; MARTINS, 2007, p. 5).

Às crianças, subtraídas tão precocemente do convívio familiar em tempo integral, seriam dispensados os cuidados básicos com segurança, alimentação e higiene, e uma acolhida afetiva, convertidos em palavras de ordem nesses contextos, cujas demandas requeriam pouquíssima ou nenhuma profissionalização. Bastava ser mulher, a quem, historicamente, foi delegada a educação dos filhos (ARCE; MARTINS, 2007, p. 5-6).

Ao professor, nesse contexto (do RCNEI e da Pedagogia da Infância), cabe ofertar materiais, organizar o espaço e o tempo para o desenvolvimento das brincadeiras infantis. Na educação infantil, nesses moldes, predominariam as brincadeiras prazerosas como suporte/justificativa para o espontaneísmo. Arce (2004) aponta ainda para um *reducionismo e um processo de naturalização* do conceito de brincadeira, uma ausência de diálogo com teorias que, de fato, explicassem a importância dessa atividade para a constituição do pensamento e da linguagem, da consciência. Tais teorias – e a autora recorrerá em diferentes textos à Psicologia histórico-social – devem alicerçar um trabalho intencional do professor.

Nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. O próprio uso da palavra ‘professor’ chega a ser colocado em questão na área, não havendo consenso quanto a adequação ou não desse termo, posto que ele carrega resquícios da idéia de educação escolar e de alguém que ensina [...] Pode-se dizer que essa pedagogia faz do adulto um escravo da infância

transformada em fetiche dos educadores. (ARCE, 2004, p. 160).

O RCNEI expressaria essa visão “construtivista” de conhecimento (o conhecimento é construído na interação entre as crianças), não deixando espaço para a sua transmissão. Segundo Arce (2007, p. 27),

O ato de planejar ganha novo sentido, trata-se do trabalhar junto, sonhar junto, o professor deixa seu diretivismo de lado e cede espaço para a voz da criança no cotidiano. Ganham força os projetos temáticos de trabalho que atendem aos interesses e desejos das crianças, sendo assim, os professores seguem as crianças. Cumpre-se através dessa visão de conhecimento, uma das preocupações fundamentais do documento que é não vincular a educação infantil às práticas de escolarização realizadas no ensino fundamental.

Nessa dinâmica, não haveria como planejar a transmissão do conhecimento, “pois as crianças determinam o que, como e quando aprender” (ARCE, 2007, p. 27). E é contra as noções de criança, professor e conhecimento apresentadas no Referencial (em sintonia com os pilares da Pedagogia da Infância), que se colocam contrárias ao ensino como eixo do trabalho pedagógico na educação infantil, que se opõe. A autora critica a ideia de culturas infantis, de uma cultura de pares, defendida pela Pedagogia da Infância sob influência dos estudos da Sociologia da Infância e recoloca a centralidade na figura do professor, no ato intencional de ensinar.

A interação criança-criança tem sua importância nesse processo, entretanto, a interação com o adulto ganha vulto, pois os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela a humanidade. O professor retoma seus status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimento. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc., ou seja,

o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parteiro de seu nascimento para o mundo social (ARCE, 2007, p. 32).

Apesar de alertar em sua tese de doutoramento que não lhe cabe discutir os domínios da formação, Rocha (1999) registra que o reconhecimento de uma didática da Educação Infantil que tome como objeto de preocupação a própria criança (o que denomina de Pedagogia da Educação Infantil ou Pedagogia da Infância) não resolve o problema relativo aos conhecimentos específicos.

Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da educação infantil ensinar conteúdos, pelo menos o problema se coloca do ponto de vista da formação dos professores de creche e de pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito. (ROCHA, 1999, p. 61-62).

Arce (2007) interpreta a posição acima apresentada por Rocha, que indica a necessidade de repensar a formação dos professores de educação infantil, como uma proposta esvaziada de teoria por tirar o foco do conteúdo.

O trabalho na educação infantil não pode prescindir de ser organizado por áreas de conhecimento. A formação do professor também deve incluí-las, o que queremos dizer é que do ponto de vista da matemática, biologia etc., esse profissional não diferirá em seus estudos do professor do ensino fundamental. A diferenciação ocorrerá do ponto de vista metodológico, em que se procurará o respeito às características próprias da faixa etária. (ARCE, 2007, p. 35).

Rocha (2010) retoma a questão da formação de professores indicando a necessidade de rigor, num provável diálogo com as críticas de que a Pedagogia da Infância propõe uma prática esvaziada da teoria, em que reinariam o *espontaneísmo* e o pragmatismo:

As afirmativas indicadas descartam desde logo qualquer consequência identificada com uma isenção da atuação docente, da sistematização e da organização da ação pedagógica e, é óbvio, com qualquer limite ao rigor da formação dos professores para atuar na educação infantil. Ao contrário, amplia-se a função docente e as exigências formativas, quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva. (ROCHA, 2010, p. 16).

Arce (2001, p. 16) indica que o amadorismo e a improvisação que fazem parte do cotidiano escolar devem ceder lugar a figura do

[...] professor que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido.

Permanecem em aberto questões que têm nos mobilizado a pensar alguns dos impasses colocados sobre a infância e sua educação pelas pedagogias contemporâneas. Parece existir um consenso dos educadores e pesquisadores da área quanto à inexistência de uma definição precisa da função da educação infantil. Dois movimentos distintos, mas que de certa forma dialogam entre si sintetizam essa busca por uma identidade desse segmento da educação básica.

Eles indicam uma necessária reflexão sobre o próprio conceito de infância (entre o *dever*-sujeito e o *ser*-sujeito; entre a heteronomia e a autonomia), sobre o conceito de educação (entre o ensino e o cuidar-educar), sobre a figura do professor (entre o *parceiro mais experiente* e o *transmissor do conhecimento acumulado*) e as possibilidades e políticas de formação docente, entre outras.

Essas questões, ainda que apresentadas aqui de forma um tanto esquemática, sintetizam, de certa maneira, a intrincada relação entre natureza e cultura (entre autonomia e controle) e nos indicam a necessidade de buscar subsídios para pensá-las em chaves teórico-metodológicas mais amplas. Entre elas, a crise da cultura e da tradição (infantilização da cultura), o declínio da autoridade (tirania/governo da

infância), uma possível falência do projeto moderno anunciada pela crise da razão (reificação da consciência, impossibilidade da experiência), o lugar dos instrumentos de brincar (*Spielzeugen*) e das práticas miméticas como práticas e testemunhos de um tempo. Trilharemos e seguimos então, nos capítulos que seguem, algumas sendas e pistas oferecidas por Hannah Arendt e Walter Benjamin, na tentativa de pensar esses impasses.

“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 a dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade”.

(BENJAMIN, 200a, p.69)

CAPÍTULO II

UMA RESPOSTA BENJAMINIANA

2.1 INTRODUÇÃO

A imagética de um mundo infantil aparece tão persistentemente através de toda obra de Benjamin que a omissão de uma significação séria de sua significação teórica, em quase todos os comentários sobre Benjamin, é notável. Talvez isso seja um sintoma, precisamente, da repressão da infância e seus modos cognitivos, o que ele considerava um problema da maior pertinência política. (BUCK-MORSS, 2002, p. 314).

O tema da infância aparece na obra de Walter Benjamin com frequência e em distintos registros. Vários breves, mas não pouco densos ensaios sobre brinquedos, livros infantis, crianças e sua educação; a memorialística de seus primeiros anos na cidade natal, na virada do século dezanove para o vinte, na *Crônica berlinense* e, principalmente, em *Infância berlinense: 1900*; os programas de rádio do final dos anos 1920, destinados aos pequenos alemães; os ensaios sobre a linguagem e seu caráter mágico, em que despontam as questões sobre a capacidade mimética; as muitas menções a esses temas espalhadas pela obra, em *Passagens*, no *Diário de Moscou*, em tantos outros escritos.

O interesse de Benjamin pela infância nos anos vinte e trinta do século passado corresponde a uma tomada geral de consciência a respeito do tema, de forma que ele não está solitário nesse processo. Em um texto dos anos 1930 em que procura revisar teorias da linguagem então circulantes, buscando, como já fizera em outros momentos, discutir os temas de sua origem filo e ontogenética, Benjamin (1992a) cita e discute, entre tantos, um trabalho menos conhecido do linguista, crítico e teórico do desenvolvimento infantil, o russo Lev S. Vigotski, assim como se maravilha – embora em sua própria obra avance por outros caminhos, como destaca Buck-Morss (2002) – com as descobertas do suíço Jean Piaget sobre as funções sociais e egocêntricas da linguagem nas crianças.

Se a infância assume, naqueles anos que viram Benjamin como um profícuo escritor, o estatuto de tema de reflexão e pesquisa, é também porque, como o próprio procura demonstrar, desenvolvera-se já nos séculos anteriores um sentimento mais ou menos bem delimitado em relação à experiência dos primeiros anos de vida, situação bastante bem circunscrita, entre outros aspectos, pela produção de brinquedos em

fábricas especializadas, bem como pela constituição de uma ordem burguesa que começa a prever, na delimitação mais precisa entre espaço público e território privado, o quarto de criança (*Kinderstube*).

Tal personalização do infante, manifesta em seus objetos, como brinquedos e livros, mas também mobílias e vestimentas, corresponde, nos termos postos por Benjamin, às profundas transformações operadas na experiência moderna. Ele examinou-a em várias de suas faces no contexto de um empreendimento teórico-metodológico que certa vez chamou de *arqueologia da modernidade*. Dele fazem parte textos que examinam a modernidade em seu território privilegiado, a cidade, e dentro dela seus personagens, como vários trabalhos já mostraram (ROUANET, 1990; BUCK-MORSS, 2002; BOLLE, 1994; VAZ, 2010; entre muitos outros). Um desses personagens é a criança.

Neste capítulo apresentaremos o tema da infância em Walter Benjamin, selecionando alguns aspectos desse grande mosaico, sem a pretensão de esgotar sua discussão. Nosso interesse se volta para uma concepção de infância como produto da experiência moderna, as tensões que aí se radicam, bem como para aspectos que talvez possam iluminar questões sobre a educação dos pequenos. Na primeira parte apresentamos algo dessa arqueologia do moderno, menos para tentar alcançar toda sua extensão, mas antes para apenas esboçar o horizonte de onde emerge o tema da infância. Logo após procuramos tratar dos brinquedos e brincadeiras em Benjamin, fio, junto com a capacidade mimética, que alinhava a reflexão aqui exposta. São os brinquedos expressão da historicidade das relações entre adultos e crianças, objetos próprios destas, assim como são os livros infantis. A discussão prossegue com o lugar da imaginação nas experiências infantis, quando as brincadeiras aproximam-se da obra de arte, fazendo emergir, portanto, o caráter mágico das práticas das crianças, e as questões, mais especificamente, da capacidade mimética e da linguagem. O capítulo alcança seu desiderato com os temas da coleção, da imagem e da profanação, tentando estabelecer quase que uma síntese do que até então terá sido dito.

2.2 ASPECTOS DE UMA ARQUEOLOGIA DA MODERNIDADE

É o contexto do declínio da experiência (*Erfahrung*) e da perda da aura, e na ascensão de novas formas políticas e estéticas, demarcadas por Benjamin em seus ensaios sobre a modernidade e suas sensibilidades, que um novo tipo de configuração subjetiva se estrutura. Entre essas

novas formas, nas tensões e transições da vida manufatureira das corporações para a das grandes indústrias, do tempo estendido do campo para aquele espremido da cidade, estão as novas angústias de uma burguesia já em apuros, à procura de um refúgio:

O indivíduo burguês, que sofre de uma espécie de despersonalização generalizada, tenta remediar este mal por uma aproximação pessoal e personalizada redobrada de tudo que lhe pertence no privado: suas experiências inefáveis (*Erlebnisse*), seus sentimentos, sua mulher, seus filhos, sua casa e seus objetos pessoais. (GAGNEBIN, 2004, p. 59).

São muito conhecidos os textos de Benjamin sobre o declínio da narrativa e da experiência na modernidade, como *O narrador*: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (BENJAMIN, 1994a) e *Experiência e pobreza* (BENJAMIN, 1994b). Neles, guardadas as devidas diferenças, emerge o tema das configurações subjetivas que a modernidade vai formando. Um ponto decisivo desse processo é o encolhimento de um tipo de experiência, aquela que corresponde muito mais ao trabalho artesanal e à lassidão do tempo, já que o “tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência.” (BENJAMIN, 1994a, p. 204).

Afinal,

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994a, p. 205).

Se o camponês sedentário (aquele que viajou muito no tempo) e o marinheiro viajante (que fez o mesmo, mas no espaço) são figuras substituídas pelos trabalhadores que enfrentam a rotina das máquinas, é

porque o conhecimento já não passa de geração em geração no ambiente comum da oficina.

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres na arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associa-se o saber de terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1994a, p. 199).

A esse processo corresponde também, diga-se de passagem, as formas estéticas e políticas da arte pós-aurática. As novas formas de produção estética – cuja demarcação máxima nos anos 1930 será o cinema – seriam expressão do declínio da aura,

[...] figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (BENJAMIN, 1994c, p. 170).

Benjamin (1994c) analisa as contemporâneas formas de produção e percepção estéticas presentes na obra de arte que já em sua origem perde seu caráter de unicidade e distanciamento, afastando-se do modelo sacro e ritualístico de suas formas anteriores. Com isso o *valor de culto* da obra decresce, para o *valor de exposição* aumentar, já que

[A reprodução técnica] pode, por exemplo, pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis à objetiva – ajustável e capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação –, mas não acessíveis ao olho humano. (BENJAMIN, 1994c, p. 168).

Afinal, o que será fundamental para a compreensão das brincadeiras infantis,

A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos. (BENJAMIN, 1994c, p. 173).

O tema do declínio da experiência e do “fim” da narrativa interessa-nos sobremaneira porque é um demarcador da condição moderna e seus labirintos, com decorrências importantes para a infância. A experiência narrativa, em seu sentido pleno, sugere deliberada diluição, relação aberta, dialógica, expressiva, dinâmica, que Benjamin encontrará, de forma privilegiada, na infância. Se o romance é uma marca fundamental da modernidade em suas novas formas narrativas, é porque dele o leitor supõe um fim (BENJAMIN, 1994a), mas também porque é ele, com *Dom Quixote*, que inaugura a noção de um indivíduo e sua interioridade imaginativa (KUNDERA, 2010).

Contra a necessidade de concluir, de pôr fim à história na busca por um sentido explícito e reconhecido, Benjamin lembra que a narrativa tradicional, eivada de sabedoria – e não de ciência – oferece a possibilidade de pensar/construir uma *história aberta*: o fato de não dar explicações definitivas evita que se encerre o relato e permite, sob a forma de *conselho*, uma continuação, admitindo diversas interpretações. 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.

É o caso dos contos de fada (BENJAMIN, 1994a). Das crianças ainda são conselheiros e permanecem 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, sugerindo sempre novas interpretações ao ser contado, ouvido, recontado. A explicação mágica, como a brincadeira, permite que a criança encontre respostas para diversas questões, mas também que experimente distintas situações em segurança. As narrativas, assim como os contos de fadas, autorizam à criança que coloque um pouco de si naquele enredo, inserindo-se na história – na medida em que possibilitam a apropriação de diferentes conhecimentos, concepções de mundo e o diálogo entre gerações distantes no tempo e no espaço.

Assim como na brincadeira, na experiência narrativa a criança cruza a memória individual com a história coletiva.

A narrativa permite o encadeamento das gerações e seu olhar se dirige ao passado, à tradição. Nesse contexto Benjamin nos apresenta uma filosofia contra o esquecimento, que insiste na *atenção* aos apelos do *irrecuperável*, do passado renunciado, *posto de lado*. E nos lembra que, justamente esses *rastros*, que denunciam nossa incompletude e que o processo civilizador cisma, a todo preço, em ocultar/apagar, também anunciam nossas possibilidades.

Porém, esses *rastros*, que permanecem como *cacos*, como *restos*, ameaçam o caráter unificador e coercitivo da racionalidade instrumental que procura banir tudo o que faz recordar descontrolo, mistura e indeterminação. Em suas teses *Sobre o conceito da história*, Benjamin (1994d) menciona 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. É nessa direção que podemos encontrar em sua obra a defesa do conceito de *história aberta*; a narrativa e os contos de fadas dela fazem parte.

No percurso do crescente processo de industrialização, a arte de narrar define porque não é mais tão fácil debruçar-se sobre experiências comunicáveis, uma vez que elas não mais existem. A substituição do trabalho artesanal pelo industrial, como antes mencionávamos, desfaz/desagrega a comunidade de vida e discurso comuns, em que 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, aprendido na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.) (BENJAMIN, 1994a, p. 220-221).

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. Este processo impele a uma outra mediação com os objetos. A experiência, que constitui o sujeito na articulação entre história e memória, é substituída por uma relação com os bens culturais de consumo, que se esgota no momento mesmo do contato com eles.

No que se refere ao brinquedo, ocorre um processo de transição de sua condição de *resto* para seu novo lugar como *centro*, como *mercadoria*. A primeira permitia continuar tecendo o fio da tradição; quando adentra a esfera do consumo, o brinquedo tende a ser devorado pelo metabolismo que leva à ruína tudo que toca. Aqui Benjamin e Hannah Arendt (1992b) parecem concordar: é a durabilidade condição necessária para narrar o mundo, para fazer história. Mas as coisas passam a ser eleitas meramente em função de critérios de utilidade; surge, segundo Benjamin (1994b, p. 119), “uma existência que se basta a si mesma” quando o homem, ao negar voltar seus olhos para os “vestígios que estão sobre a terra”, não aspira novas experiências, mas livrar-se de toda experiência.

É o início de um processo que ganha contornos ainda mais expressivos em nosso tempo, resultando não só na alteração da percepção do sujeito, mas da sua própria constituição. Ao lado de todo fetichismo que se põe em torno da mercadoria brinquedo, coloca-se a reificação da infância. Talvez se possa ler no movimento de individualização da criança um rompimento com a tradição e a autoridade, pois não se alteram somente a relação dos pequenos com seus brinquedos, mas a deles com os adultos (que além de conceber e produzir o brinquedo, também mediavam a relação com esse objeto). Ponderando sobre o livro *como brinquedo*, Benjamin (2002c, p. 91) afirma: “em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes *in quarto* mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna.”¹⁸

¹⁸ Em suas imagens de pensamento, Benjamin (2004a, p. 250) também escreve sobre a relação da criança com a mãe. De maneira análoga à mediação que esta realizará com o filho tendo o brinquedo como objeto compartilhado, trata-se agora da potência da narrativa: “A criança está doente. A mãe mete-a na cama e senta ao seu lado. E depois começa a contar-lhe histórias. Como entender isso? [...] Sabemos também como o relato que o doente faz ao médico no começo de um tratamento se pode tornar no início de um processo de cura. Daí a pergunta: não constituirá a narração o clima adequado e a condição mais favorável de toda cura? E ainda: não seria toda doença curável se se deixasse arrastar o mais longe possível – até a foz – pela

Benjamin aponta a possibilidade de uma relação diferente daquela subordinada à razão instrumental – que disseca, apropria-se, aprisiona, instrumentaliza, que se serve da cultura por critérios de utilidade. A experiência das crianças com os livros, como veremos mais adiante, apresenta-nos uma relação, caracterizada por Benjamin como *mimética*, que se coloca contra esse modelo.

Quando os brinquedos são inseridos na esfera da circulação, tornando-se valor, as necessidades são fabricadas para o consumo de materiais [brinquedos e livros] que se esgotam em si mesmos. São produzidos para serem gastos e prontamente substituídos, frustrando as promessas de satisfação (ou pseudogratificação, nos termos que Adorno propõe com seu conceito de indústria cultural). A reprodução massiva acarreta na perda da magia do brinquedo, que se apresenta cada vez mais sob a forma de um objeto desencantado, estranho. O brinquedo vai, paulatinamente, perdendo o “elemento discreto, minúsculo, sonhador” (BENJAMIN, 2002c, p. 91), sua capacidade de maravilhar, de fascinar desencadeando as práticas miméticas ou, em outras palavras, a simpatia (aproximação mágica), o desejo de mistura, de deixar-se diluir na aproximação afetiva com o objeto. O aspecto de consumo ganha força, enquanto o caráter mágico do brinquedo, do brincar, declina. Ao deixar de ser um objeto de culto, perde sua unicidade, sua aura.

Sobre a capacidade de renovação das crianças em relação ao que lhes é apresentado como material para as brincadeiras, Benjamin (2002e, p. 87) ressalta:

[...] 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.

Essa afirmação que pode ser interpretada como uma forma de resistência infantil às propostas que pretendem determinar o conteúdo e o uso dos brinquedos, não significa admitir uma autonomia absoluta da

corrente da narração? Para arrastar para o mar do esquecimento feliz tudo o que encontrar pelo caminho. A mão que acaricia traça o leito desse rio.”

criança em relação a esses instrumentos, mas uma possibilidade de desviar (profanar) de seu conteúdo por intermédio da imaginação.

Benjamin (2002c, p. 94) destaca que não se pode alcançar o conceito de brinquedo explicando-o somente a partir do espírito infantil, pois “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a qual pertencem.” Deste modo, o brinquedo constituiu uma espécie de “mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo.” (BENJAMIN, 2002c, p. 94). A relevância do brincar está precisamente nesse confronto de gerações, um confronto do mundo velho com aqueles que são novos no mundo, como nomeia Arendt (1992c), o novo inserido naquele.¹⁹

As crianças experimentam maneiras diversificadas de se expressar e de se relacionar com o mundo. Os materiais são diversos e muitas vezes o uso deles nos surpreende. A atenção dos pequenos não se destina somente ao que lhes é destinado ou apresentado previamente como brinquedo. Seus olhos se voltam àqueles objetos que para nós não têm valor: os restos, as sobras.

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. (BENJAMIN, 2002f, p. 57-58).

A infância, ao se deter aos restos e apontar os rastros, lembra-nos a imprescindível tarefa do narrador (e, poderíamos acrescentar, do

¹⁹ Benjamin também destaca a importância de estar atento aos estereótipos que se perpetuam nas brincadeiras infantis, antecipando questões que encontrarão importância na literatura contemporânea a respeito da infância e sua educação, como gênero (RIBEIRO, 2011) e gerações (RAMOS, 2009).

historiador, do filósofo, do poeta, do profanador) de recolher essa constelação de fragmentos e tecer uma *história aberta* que permita inúmeras possibilidades de interpretação, de repetição²⁰, de inserção na experiência do ouvinte/narrador. É interessante que Benjamin (2002g, p. 101) faça uma analogia entre o que significa a narrativa para o adulto e sua correspondência com a brincadeira infantil: “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança [ao brincar] volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início.”

Em outras palavras, a figura do narrador se opõe à do indivíduo galvanizado (e ao filisteu cultivado²¹, segundo Arendt, 1992d) a medida que estes, em seu isolamento, buscam apropriar-se do que está a sua volta segundo critérios de serventia: o olhar volta-se para frente, para a novidade, o efêmero. Benjamin se aproxima aqui de Horkheimer e Adorno (1985) quando enuncia que o avanço da racionalidade instrumental impede concentrar a atenção ao detalhe:

Quem quiser vencer a provação não deve prestar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a

²⁰ Analisando a obra de Karl Gröber, *Kinderspielzeug aus alter Zeit: Eine Geschichte des Spielzeugs* (Brinquedos infantis dos velhos tempos: uma história do brinquedo), publicada em 1928, Benjamin (2002g, p. 100-101) escreve a respeito da necessidade de examinar-se a “a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a *lei da repetição*. Sabemos que para a criança ela é ainda a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘*mais uma vez*’. A obscura compulsão pela repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. (...) A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’ (...).” A idéia de *repetição*, de um *fazer sempre de novo* aparece vinculada à ação humana, à produção de novas formas de se relacionar com as pulsões modificando-as. Aspira-se, nesse contexto, a gratificação, a felicidade. No âmbito da filosofia da história de Benjamin, poderíamos relacionar a lei da repetição “ao êxtase do novo e do ainda não vivido e a bem-aventurança do mais uma vez, de voltar a ter o que já se teve, de se viver o que já se viveu.” Noutros termos, a *lei da repetição* vincula-se a duas formas de felicidade: “como retorno e como ainda não vivido (...), convergindo na figura-síntese de uma felicidade em que o novo não destrói o já vivido, mas o consuma”. (ROUANET, 1990, p. 100-102).

²¹ O filisteu cultivado é figura típica da sociedade de massa. A sociedade de massa não aspira cultura, mas divertimento. A arte é tomada então como qualquer outro bem de consumo, um escape para suportar o fardo do trabalho fisicamente extenuante em seus intervalos. Esse fato em si não seria tão problemático, uma vez que Arendt admite que o entretenimento é tão necessário quanto qualquer outra atividade que tome parte do processo vital biológico. Porém, ao empregar à cultura os critérios da fabricação (meios e fins), degrada-a pela destruição de seu valor intrínseco e independente.

civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm que se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. (BENJAMIN, 2002h, p. 45).

Todo esse movimento de transformação das sensibilidades na experiência moderna ganha expressão na relação entre interiores e exteriores, entre vida privada e vida pública, embaralhadas, segundo Benjamin (2006), nas cidades, territórios modernos por excelência. Em *Experiência e pobreza* lê-se que

Se entrarmos num quarto burguês dos anos oitenta [1880], apesar de todo ‘aconchego’ que ele irradia, talvez a impressão mais forte que ele produz se exprima na frase: ‘Não tens nada a fazer aqui’. Não temos nada a fazer ali porque não há nesse espaço um único ponto em que seu habitante não tivesse deixado seus vestígios. Esses vestígios são os bibelôs sobre as prateleiras, as franjas ao pé das poltronas, as cortinas transparentes atrás das janelas, o guarda-fogo diante da lareira. (BENJAMIN, 1994b, p. 117).²²

²² Ou ainda, em outro texto: “Quando se entra numa casa burguesa dos anos oitenta [1880], por mais «conforto» que aí se respire, a impressão mais forte que fica é: «Isto não é para ti». E não é para ti porque aí não há um único canto em que o seu morador não tenha já deixado as suas marcas: nos *bibelots* das cornijas, nos *naperons* com monogramas dos sofás, nos quadros transparentes em frente das janelas, no guarda-fogo diante da lareira. Há uma bela frase de Brecht que nos ajuda a fugir daqui, para bem longe: «Apaga os vestígios!» Aqui, na sala burguesa, foi o comportamento oposto que se tornou hábito. E, por seu lado, o interior obriga os seus moradores a adquirir o máximo possível de hábitos. Estes concentram-se na imagem do «hóspede de quarto mobiliado», como o viam as senhoras que os alugavam. Viver nesses aposentos aveludados mais não era do que deixar atrás de si vestígios produzidos pelos hábitos. Até a cólera, que, ao menor dano, se apoderava da vítima, era talvez apenas a reacção de alguém a quem apagaram «o rasto do trabalho e dos dias». Marcas deixadas por elas em almofadas e sofás, pelos parentes em fotografias, pelos objectos possuídos em capas e estojos, e que faziam aquelas salas parecer tão atravancadas como um columbário. Agora, os arquitectos criaram algo de novo, com o seu vidro e aço: espaços em que não é fácil deixar vestígios. «Depois do que foi dito», escreveu Scheerbart já há vinte anos, bem podemos falar de uma “cultura do vidro”. O novo ambiente de vidro transformará radicalmente as pessoas. O que se pode desejar é que esta nova cultura do vidro não encontre muitos opositores.” (BENJAMIN, 2004, p. 247-248).

Um quarto específico para a criança burguesa, com seus pertences dispostos a ele, corresponde a tal espírito. Para tanto, é preciso que haja, como aponta Benjamin (2002c), uma mudança qualitativa na produção material de brinquedos – já não mais possíveis materiais secundários produzidos por outras indústrias, mas resultado de fabricação específica–, bem como o correspondente sentimento em relação aos pequenos, sem o qual não haveria nem produção, nem consumo. O quarto de brinquedos na casa burguesa aparece como um marco importante desse processo, ao delimitar espacialmente o território próprio dos pequenos, agora unidos de individualidade (BENJAMIN, 2002c). Não é casual, nesse contexto, a surpresa que Benjamin (1989, p. 128) manifesta em sua visita ao *Museu da vida quotidiana dos anos quarenta* [1840], em Moscou, quando não encontra um quarto de crianças:

Há móveis bonitos, com muitas reminiscências do estilo Luís Filipe, caixinhas, castiçais, trenós, biombos (um deles muito peculiar, com vidro grosso entre os painéis de madeira). Todas essas salas são decoradas como se estivessem ainda habitadas: papel, bilhetes, robes, xales são vistos em cima das mesas ou nas cadeiras. Não levou muito tempo para percorrer todas elas. Fiquei surpreso por não achar nenhum quarto de criança propriamente dito (portanto, também nenhum brinquedo). Talvez naquela época não existissem salas especiais para brincar? Ou essa casa não tinha uma? Ou ficaria no último andar, que estava trancado?

Em contraposição ao quarto burguês do final do século XIX, onde todos os objetos testemunhavam a existência de quem o habitava pelos vestígios impressos, aparecem as casas de vidro de Scheerbart e o *Bauhaus* com seu aço. Se, por todo canto, a modernidade trata de revestir os espaços exteriores com materiais que impossibilitam deixar marcas, o indivíduo, mesmo encantado pela materialidade que anuncia o progresso, se agarra a objetos que denunciem sua existência e de seus antepassados, resguardando-os no interior de seu lar. Nesse mesmo plano, a relação das crianças com seus brinquedos, livros, se modifica com a alteração dos materiais eleitos para sua fabricação. As sobras de madeira e cera, dentre outros, são preteridas em favor do vidro e do

metal, materiais que não apenas simbolizam, mas materializam a modernidade. O comentário de Benjamin não deixa de destacar, no contexto de uma história materialista da cultura, a relação entre os sentimentos românticos e o desenvolvimento dos materiais.

Madeira, ossos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro. O busto de alabastro, celebrado pelos poetas do século XVII, somente as bonecas possuíam e quase sempre tiveram de pagar esse luxo com sua frágil existência. (BENJAMIN, 2002c, p. 92-93).

Partindo dessa proposição de Benjamin podemos compreender por que esses materiais são eleitos. Nada mais adequado para o homem que aspira libertar-se de toda experiência que um material que não deixa rastros: “Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura.” (BENJAMIN, 1994b, p. 117).

Podemos observar aí também o germe de uma preocupação higienista na seleção de materiais como plástico, importante descoberta que se tornaria emblemática dos tempos da indústria. Imbricado a isso talvez pudéssemos afirmar que essa cultura dos materiais frios (vidro, aço, plástico) aplicados aos brinquedos guarda importante relação com o advento da ciência, sobretudo porque são usados com fins de conceder realismo aos *instrumentos de brincar*, tornando-os cópias fiéis da realidade. Eles procuram fazer coincidir aparência e verdade.

A alteração dos materiais também desencadeia, como antes sugerido, um processo de modificação na sensibilidade. O predomínio de materiais esterilizados e inquebráveis, frios e duros (tais como o plástico, o vidro, o alabastro) implica na diminuição das possibilidades de interpretação e significação. Por essa razão, Benjamin enaltecerá a madeira, o tecido, a argila, não só pelas possibilidades miméticas de com eles imprimir marcas, mas também por terem sido usados alhures e testemunharem a relação entre as gerações, por sua radicação na tradição e nos processos artesanais de produção de brinquedos. Esses objetos da infância, que também aparecem na forma de livros e

cartilhas, tais como Benjamin os compreendeu, serão examinados na própria seção.

2.3 BRINQUEDOS (E LIVROS COMO BRINQUEDOS): OBJETOS DA INFÂNCIA

Originalmente publicado na Alemanha pela Editora Suhrkamp, em 1969, sob o título *Über Kinder, Jugend und Erziehung (Sobre crianças, juventude e educação)*, o livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* possui duas edições brasileiras. A primeira surge em 1984 do trabalho de tradução de Marcus Vinicius Mazzari, publicado pela Summus. Em 2002, desta vez pela Editora 34/Duas Cidades, aparece uma nova versão na qual Mazzari retraduz muitos trechos e procura corrigir equívocos da primeira, reputadas às falhas contidas na antologia de 1969. Estas só puderam ser identificadas a partir da publicação dos textos revistos e completos reunidos nos *Gesammelte Schriften* (Obras reunidas, Suhrkamp, 1972-89), organizados por Rolf Tiedemann e Hermann Schweppenhäuser, com a colaboração de Theodor W. Adorno e Gerschon Scholem²³.

No livro (BENJAMIN, 2002a) está reunida a maior parte dos ensaios e resenhas que Benjamin elaborou sobre brinquedos e brincadeiras, assim como alguns textos sobre juventude. Importa considerar que os escritos que compõem o volume foram reunidos postumamente, pois o título em português sugere uma unidade, um projeto educacional, que de fato só existe em sentido mais ampliado e como leitura crítica da modernidade e da infância no interior dela. Não podemos, por exemplo, ler nessa coleção de belos e breves escritos uma proposta de educação institucional. Destaque-se que a relação entre infância e escolarização na obra de Benjamin é pouco recorrente, aparecendo com alguma ênfase, mas como recordação amarga, em *Infância Berlimense: 1900*²⁴. De forma geral, os textos considerados *pedagógicos*, como os sobre brinquedos e livros, os programas radiofônicos, os ensaios sobre a formação da juventude (que tratam da formação não institucional) são, até mesmo, peças muito críticas à escola.

Nesse sentido, o título em alemão parece ser mais preciso ao registrar o impulso romântico (seguramente crítico) que atravessa os

²³ Estas informações devemos ao tradutor e podem ser encontradas nas notas introdutórias da segunda edição brasileira (MAZZARI, 2002).

²⁴ Sobre o tema consultar Vaz (2006, 2009); Gagnebin (2009); Momm (2006); Momm; Vaz (2010).

escritos reunidos no livro. Como consequência e em consonância com seu objetivo de se manter fiel à “vida autêntica”, é que Benjamin (2002a) escreve os textos sobre brinquedos e livros, muitos deles revelando o caráter potencialmente revolucionário da experiência infantil que se coloca na contramão dos ideais da pedagogia burguesa.

As dezenove breves peças que compõem o livro são uma mescla de pequenos artigos, resenhas, comentários sobre exposições, todas versando sobre pelo menos um dos elementos que compõem o título. Podemos encontrar os principais temas por meio dos quais o autor dedicará grande parte de seus esforços para compreender importantes questões que a época moderna coloca, entre elas, a crise da razão e sua relação com o rompimento da tradição e o declínio da experiência. Recorrentes em seu trabalho e presentes nessa coleção, destacamos os conceitos de infância, experiência, mimese, história, cultura, formação, todos eles mesclados, ora pelo romantismo crítico, ora pela esperança revolucionária, outras vezes por uma refinada historiografia da cultura ou ainda por um diálogo com as teorias da linguagem e do desenvolvimento infantil que despontavam naqueles anos.

Os escritos de juventude, os primeiros que aparecem na composição do livro, redigidos entre 1913 e 1919, contestam a vida disciplinar imposta pelos adultos, contrapondo-se à experiência de gerações mais velhas que, como máscara e na repetição de clichês, impede o livre pensamento das novas. Esses ensaios foram escritos, pelo menos em parte dos casos, enquanto Benjamin esteve envolvido com o Movimento da Juventude, liderado por Jürgen Wieneken. Muitos desses textos juvenis remetem a certo romantismo de uma educação não formal, vinculada à vida no campo, longe dos ardis civilizadores da cidade. O segundo conjunto de ensaios, objeto de nossa atenção mais direta, escrito entre 1924 e 1932, malgrado as peculiaridades de cada um deles, aborda a relação adulto-criança pelo par dialético brinquedo-brincadeira.

Benjamin (2002a) chama a atenção para o fato da *emancipação* do brinquedo coincidir com a da criança. Brinquedos e livros veiculam um conteúdo social e, a partir do Iluminismo, uma proposta educacional para um público específico, que se vincula também com seu processo de mercadorização. O autor ilustra-o muito bem quando relata o rompimento de um mundo lúdico comum aos adultos e crianças, por meio de brinquedos que exigiam a presença dos primeiros na condição de responsáveis pela mediação com os pequenos – ou como pouco diferenciados destes, uma vez que o mundo lúdico até o Renascimento

era relativamente comum e as diferenças geracionais pouco presentes –, e a posterior destinação de quartos de brinquedos às crianças ou a fabricação de brinquedos que dispensavam a presença dos adultos. Este é o processo de “emancipação” da condição infantil, quando há um desembaralhamento entre adultos e crianças, surgindo as especificidades geracionais.

Em outras palavras, trata-se de narrar, por meio dos brinquedos em sua conformação como *arte-fatos*, uma história materialista da cultura, que faz ver que eles 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, sobre uma circunscrição daquilo que é visto como condição infantil na modernidade (BENJAMIN, 2002c).

Benjamin procura acompanhar a história social e cultural dos brinquedos, dando destaque a um processo que tem início no século XIX e que consiste na alteração das formas de produção deste artefato. Os brinquedos artesanais, produtos secundários das diversas oficinas manufactureiras (os animais talhados em madeira pelo marceneiro, as figuras de doce feitas pelo confeitoiro, os soldadinhos de chumbo produzidos pelo caldeireiro, para citar alguns) são, aos poucos, substituídos, por brinquedos fabricados industrialmente.

A divisão do trabalho entre diversas manufaturas, imposta por restrições corporativas que impediam os fabricantes de produzir fora de seu ramo, dificultava à criança o reconhecimento de seu processo de elaboração. Como mercadoria, o brinquedo é inserido numa lógica de produção e torna-se, por um lado, cada vez mais distante e alienado das crianças. Por outro, no entanto, a produção em larga escala, e mais que isso, a despersonalização dos brinquedos, seu caráter impessoal como produto, faz com o que ele se desloque da esfera exclusiva, popularizando-se. Passa-se de um modelo quase aristocrático, ou da sociedade burguesa mais clássica, para uma situação na qual o trabalhador ganha estatuto mais definitivo de sujeito da história, assim como a criança tem a possibilidade de reconhecer-se na universalidade das bonecas, que já não são produzidas com rosto e formato de uma princesa ou dama da corte, de alguém de família de linhagem nobre, como fora comum. Mas a isso se alia a condição alienada por conta da forma mercadoria, específica desse processo. Temos mais popularização e desenvolvimento de uma identificação infantil que não se coloca mais na imagem específica de uma boneca, mas na inespecificidade do gênero humano. Isso é dado pela industrialização. Esta, no entanto,

cobra o preço da alienação por ser expressão do modo de produção capitalista. Nos termos postos pela reflexão sobre a reproduzibilidade da obra de arte (BENJAMIN, 1994c), trata-se do processo dialético que ao mesmo tempo emancipa o brinquedo, reproduzindo-o de forma *pós-aurática*, e, assim como acontece com o objeto artístico que alcança maior *valor de exposição*, potencializa enormemente sua acessibilidade e, portanto, sua recepção. Esta, por sua vez, é tátil e visual, estabelecendo não mais uma relação de culto – embora o caráter ritual permaneça – mas de uso, de profanação (AGAMBEN, 2007), permitindo que a criança, potencialmente, reinvente o brinquedo e a si mesma.

Em uma passagem de *Infância berlinense: 1900*, livro em que a memória da infância surge como testemunho social da história coletiva, Benjamin retoma a crítica à alienação do trabalho: o homem alienado na sua condição de produtor e das formas de produção. Os objetos que podiam dar testemunho sobre o mundo do trabalho eram entregues ao menino como brinquedos.

Mal eu entrava, ela diligenciava logo para que colocassem diante de mim o grande cubo de vidro que continha toda uma mina e actividade, onde se movimentavam pontualmente, ao ritmo de um mecanismo de relógio, mineiros, serventes, capatazes, com carros de mão, martelos e lanternas. Este brinquedo – se assim lhe podemos chamar – vinha de um tempo em que também os filhos de casas burguesas ricas podiam ter uma noção dos locais de trabalho e sua maquinaria. Entre todos, a mina tivera desde sempre um lugar especial, porque mostrava, não apenas os tesouros extraídos com trabalho duro, mas também o brilho de prata dos seus veios [...]. (BENJAMIN, 2004b, p. 88-89).

O encontro com esse tipo de brinquedo vai se tornando cada vez menos habitual, tendo em vista que a pedagogia burguesa oculta, sob o pretenso apelo à satisfação das necessidades infantis, sua hostilidade ao trabalho. Esse processo se materializa com força nos brinquedos russos. Ao fazer-lhes o elogio, Benjamin lembra que ainda se podiam encontrar artefatos que testemunhassem o mundo do trabalho, que dessem a conhecer às crianças os processos de produção artesanal nos quais foram fabricados, tais como as caixas de madeira sobre as quais eram

representados “o camponês em sua tróica, lavradores ao redor de um samovar, ceifadoras ou lenhadores durante o trabalho.” (BENJAMIN, 2002b, p. 129). Não é casual esse elogio, presente também naquele diário que escreveu durante sua estadia na capital soviética no inverno entre 1928 e 1929. Benjamin anota o desejo de comprar brinquedos para seu filho Stefan – a quem dedicara *Infância berlinense: 1900* – e para a filha da especial amiga Asja Lacis, Daga:

Olhamos vitrines na Petrovka. Uma loja maravilhosa de objetos de madeira atraiu minha atenção. Pedi e Asja me comprou um cachimbo minúsculo. Quero voltar lá depois para comprar brinquedos para Stefan e Daga. Lá tem aqueles ovos russos que se encaixam uns nos outros, caixinhas que podem ser colocadas umas dentro das outras, animais entalhados em madeira bonita e macia. (BENJAMIN, 1989, p. 26-27).

Benjamin aponta também que o avanço da técnica faz com que essas peças desapareçam das cidades, ou encontrem lugar apenas nos museus e nas casas dos camponeses, onde após a jornada de trabalho, continuam a ser modeladas, “pintadas com cores brilhantes e depois cozidas.” (BENJAMIN, 2002b, p. 130). O processo de produção industrial, ao distanciar a criança da produção do artefato, impede que ela estabeleça “uma relação viva” com suas coisas. A criança deseja saber, segue o autor, como se deu o processo de construção do brinquedo em sua totalidade:

Seria muito bom se os nossos artesãos com pretensões artísticas não esquecessem com tanta frequência que não são as formas construtivas e esquemáticas que passam à criança a impressão do primitivo, mas sim a construção total de sua boneca ou seu cãozinho, na medida em que ela possa imaginar como esses brinquedos são feitos. (BENJAMIN, 2002b, p. 127).

Segundo explica, o espírito do qual descendem os produtos (o processo total de sua produção) faz com que a criança compreenda melhor um artefato produzido por técnicas primitivas do que um objeto

que resulta de um método industrial complicado²⁵. A falsa simplicidade do brinquedo moderno escamoteia o desejo de reconquistar o vínculo com o primevo, na tentativa de alcançar a aceitação imediata por parte dos pequenos.

A crítica se dirige à concepção subjacente aos brinquedos, que caracteriza mais aquilo que o adulto concebe sobre ele do que de fato atende às exigências das crianças em relação a esses objetos: “ao imaginar para as crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil.” (BENJAMIN, 2002c, p. 92). Ao interpretar a sensibilidade infantil, os adultos procuram imprimir *realidade* aos brinquedos. Se o adulto projeta na infância suas próprias necessidades pueris, então a crítica de Benjamin às bonecas de traços realistas é uma crítica a uma concepção burguesa de ser humano que tenta perpetuar a si mesmo na condição de indivíduo.

Brinquedos com traços realistas e de grandes dimensões constituem uma caricatura do capital mercantil, testemunham essa confusão em relação à simplicidade que, segundo Benjamin, não está na forma e sim na transparência de seu processo de produção. Quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta nos brinquedos, mais distantes permanecem eles da *brincadeira viva*, e menores são as possibilidades de imaginação, profanação como veremos adiante.

2.4 MÍMESIS, LINGUAGEM

Em Benjamin, o conceito de mimesis atravessa vários textos, frequentemente relacionado à experiência, em especial aquela com brincadeiras, brinquedos e livros. Para compreender o conceito benjaminiano de mimesis podemos recorrer a um conjunto de ensaios que compõe uma teoria da linguagem. Tais escritos encontram-se dispersos ao longo da obra do autor: *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana* (1916), *A tarefa do tradutor* (1921), *A doutrina das semelhanças* (1933), *A capacidade mimética* (1933), *Questões de sociologia da linguagem* (1935), *O narrador* (1936), seus

²⁵ Em seu livro *Diário de Moscou*, Benjamin (1989, p. 28) escreve sobre sua experiência em uma feira: “Há, ainda, homens com cestos cheios de brinquedos de madeira, carrinhos e pás: os carrinhos, amarelos ou vermelhos; as pás de brinquedo, amarelas ou vermelhas. Outros passam com feixes de cataventos coloridos nos ombros. Todos esses brinquedos são, aqui, mais simples e mais sólidos do que na Alemanha, sua origem camponesa é evidente.”

escritos sobre brinquedos e livros e suas memórias da infância, são alguns deles.

Apesar de algo fragmentário, esse complexo é apresentado por Benjamin na forma de uma importante reflexão sobre a natureza e o lugar da linguagem na tentativa de revelar a alienação do homem pela perversão contida em seu uso: ao invés de revelar a essência mais íntima do homem (linguagem como pura expressão), ela se torna mero instrumento de um crescente processo de alienação (linguagem como pura comunicação). O autor recorre às raízes messiânicas de uma linguagem original perdida na corrente do progresso, buscando superar seu conceito moderno, em que aparece como simples veículo da razão instrumental (SOUZA, 2006).

Dentro dos limites desse trabalho optamos por concentrar nossa análise no ensaios *A doutrina das semelhanças* (BENJAMIN, 1994e) e *A capacidade mimética* (BENJAMIN, 1970), este último uma versão ligeiramente modificada do primeiro, diferenciando-se daquele pela ênfase nos aspectos místicos e teológicos. Neles encontramos uma delimitação mais precisa e elaborada do conceito de mimesis: o dom mimético corresponde a uma faculdade subjetiva de perceber semelhanças inscritas objetivamente na natureza e representá-las; corresponde ao desenvolvimento da linguagem a partir de uma capacidade mimética original, pela qual o homem descobre na natureza analogias e correspondências e as (re)produz. Nesse sentido, Benjamin procura reabilitar esse segundo traço da atividade mimética – a produção de semelhanças – contrariando as teorias que destacam a passividade dessa capacidade humana. Em outras palavras, Benjamin procura recuperar uma dimensão da capacidade linguística como importante lugar na formação subjetiva. Tratar-se-ia de uma faculdade inerente ao ser humano, como observa o autor: “A Natureza engendra similitudes. Basta pensar no mimetismo animal. Contudo, *a mais elevada aptidão de produzir similitudes pertence, tipicamente, ao Homem.*” (BENJAMIN, 1970, p. 49, grifo nosso).

Afirmção semelhante encontramos na *Poética* de Aristóteles, que assinala que imitar seria congênito no homem, que este teria grande prazer na imitação. Na tradução de Gagnebin (1997, p. 85): “O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado.”

Nos animais esse comportamento seria instintivo e relacionado à

conservação da espécie²⁶. Certamente, no caso destes, não há uma decisão refletida, mas a repetição de um comportamento atávico. No homem, por sua vez, essa capacidade possui, ao mesmo tempo, um componente não racional (que poderíamos talvez chamar de afetivo) que provoca uma aproximação com o objeto com o qual procura assemelhar-se, um impulso que o leva a reconhecer a similitude, mediado pelo desejo/decisão de produzir ou não uma semelhança. O homem não apenas repete um comportamento, a imitação nesse caso consiste numa representação, numa (re)significação da ação imitada. É uma forma (prazerosa) de (re)conhecimento que acompanha onto e filogeneticamente a história humana.

Benjamin (1994e) ressalta que o sentido contemporâneo do conceito de semelhança não é suficiente para avaliarmos o significado filogenético do comportamento mimético. É preciso retomar sua história para alcançá-lo no momento em que seu domínio era mais vasto:

[...] nem as forças miméticas nem as coisas miméticas, seu objeto, permaneceram as mesmas no curso do tempo; que com a passagem dos séculos a energia mimética, e com ela o dom da apreensão mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros (BENJAMIN, 1994e, p. 109).

Supor uma história da capacidade mimética consiste, como observa Gagnebin (1997), a originalidade de sua teoria. O autor indica uma migração dessa faculdade. À primeira vista, as correspondências mágicas parecem estar mais presentes no universo dos povos antigos ou primitivos, estabelecendo correspondências múltiplas entre o microcosmos e o macrocosmos, do que no dos homens modernos. É justamente a investigação das antigas tradições que nos permite imaginar que certas configurações sensíveis tenham sido dotadas de características miméticas (a exemplo da astrologia, da adivinhação e das práticas rituais) e que essas correspondências tenham sido preservadas na linguagem falada, nos símbolos da linguagem escrita e na arte.

Se essa leitura a partir dos astros, das vísceras e dos acasos era para o primitivo sinônimo de leitu-

²⁶ Quando um animal pressente perigo, ele tende a camuflar-se diante do predador, como no caso daqueles que se assemelham a folhas ou troncos de árvores, como borboletas, mariposas e alguns outros insetos, ou ainda mudam de cor como o camaleão e alguns peixes, confundindo seu oponente.

ra em geral, e se além disso existiam elos mediadores para uma nova leitura, como foi o caso das runas, pode-se supor que o dom mimético, outrora o fundamento da clarividência, migrou gradativamente, no decorrer dos milênios, para a linguagem e para a escrita, nelas produzindo um arquivo completo de semelhanças extrassensíveis. Nessa perspectiva, a linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *médium* em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetraram tão completamente, que ela se converteu no *médium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas. Em outras palavras: a clarividência confiou à escrita e à linguagem as suas antigas forças, no correr da história (BENJAMIN, 1994e, p. 112).

Benjamin não considera a linguagem apenas como um sistema convencional de signos, mas como um *médium*, o mais completo arquivo de semelhanças extrassensíveis. Como *médium*, a palavra não representa o objeto em sua aparência, mas comunica sua essência. Essa interpretação possibilita resgatar o duplo significado da palavra leitura:

O colegial lê o abecedário, e o astrólogo, o futuro contido nas estrelas. No primeiro exemplo, o ato de ler não se desdobra em seus dois componentes. O mesmo não ocorre no segundo caso, que torna manifestos os dois estratos da leitura: o astrólogo lê no céu a posição dos astros e lê ao mesmo tempo, nessa posição, o futuro ou o destino. (BENJAMIN, 1994e, p.112).

O astrólogo (se considerarmos que a posição das estrelas, a conjunção dos astros, tenha sido imitável pelos antigos) é aquele que tem a capacidade de significar toda a potência do nascimento – o momento mágico quando a posição dos astros coincide com o destino – pois sua leitura ultrapassa o reconhecimento das semelhanças físicas. O astrônomo, por sua vez, apesar de toda a precisão de seus instrumentos, não consegue perceber as semelhanças extrassensíveis (similitudes

imateriais)²⁷, pois não opera com a magia, é um representante da ciência que se concentra na evidência, não na imaginação.

Essa dimensão mágica da Astrologia, de clarividência, é confiada à escrita e à linguagem, depositárias de um arquivo de semelhanças imateriais. A linguagem também teria se originado de um comportamento imitativo da natureza e a onomatopeia pode explicar, em parte, uma correspondência entre as palavras e as coisas. Provavelmente a linguagem é, como interpreta Rouanet (1990), o resultado de uma rede de correspondências extrassensíveis (entre palavra e coisa, entre palavra e palavra, entre linguagem e fala – semelhança não física que liga e reforça as relações entre palavra e pensamento, escrita e pensamento, palavra e escrita).

Para compreender tal conceito é preciso ter presente que Benjamin não reduz semelhança à imitação, nem a delimita em termos de identidade, mas de uma configuração comum (semelhança) entre dois elementos. Podemos também tomar de empréstimo a interpretação de Rouanet (1990, p. 116):

Essa correspondência original [entre as palavras e as coisas] poderia até certo ponto ser reconstituída se ordenássemos palavras de várias línguas, mas com o mesmo significado, em torno desse significado, com os vários pontos de um círculo em torno do centro: externamente essas palavras não teriam nada de comum, mas se relacionariam entre si por meio de uma rede de correspondências suprassensíveis. Da mesma forma, a palavra escrita está ligada à falada por correspondências suprassensíveis, assim como na origem ela estava ligada às coisas, sob a forma dos hieróglifos, através de vínculos miméticos sensoriais. Formam-se assim vários níveis de correspondência, e não somente a palavra escrita se liga à falada, como o que é dito e escrito se liga com o intencionado.

Por isso, o dom de despertar toda a força mágica da linguagem exige atenção. Benjamin (1994e, p. 110) nos lembra que a percepção da semelhança está associada a um momento-relâmpago: “Ela perpassa,

²⁷ Utilizamos indistintamente as duas traduções para *Unsinnliche Ähnlichkeiten*, de Sérgio Paulo Rouanet (semelhanças extrassensíveis ou suprassensíveis) e de Valmireh Chacon (similitude imaterial).

veloz, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada.” Esse relampejar indica uma correspondência mágica. O ritual que desperta a semelhança exige um ritmo – que permite que o espírito participe do mesmo fluxo temporal no qual as semelhanças irrompem (uma temporalidade saturada de *agoridade*, não uma temporalidade linear). Somente esse ritmo ultrapassa a camada de leitura profana (reconhecimento do signo), como a realizada pelo colegial que lê o abecedário, alcançando uma camada mágica que revela o sentido inscrito na palavra que desperta toda sua potência redentora.

Benjamin (1994e, p. 112) assinala: “O contexto significativo contido nos sons da frase é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade do relâmpago.” A leitura (mágica e profana) necessita submeter-se a um tempo necessário ou momento crítico. Como nas teses *Sobre o conceito da história*, o momento mimético emerge e pode ser captado em um instante, mas para isso precisa ser visado, reconhecido:

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é *reconhecido*. [...] Pois irrecuperável é cada imagem do presente que se dirige ao presente, sem que esse presente se sinta visado por ela. (BENJAMIN, 1994d, p. 224, grifo nosso).

Aqui podemos experimentar uma aproximação com a enunciação de Vigotski ([19--?]) citada por Benjamin (1992a, p. 23) no ensaio *Questões de sociologia da linguagem*: “O pensamento só entra em ação quando é interrompida uma atividade que até então se desenvolvia sem qualquer perturbação.” Vigotski, ao tratar da relação entre linguagem e pensamento, explica que é necessário um obstáculo, um problema ou uma perturbação na linearidade da ação para desencadear o pensamento, e, que nesse contexto, a fala seria a expressão do processo de conscientização. Essa perturbação se assemelha ao *relampejar* que aparece nas teses *Sobre o conceito da história* e nos textos sobre mimesis: um momento crítico que permite a tomada de consciência. Como diria ainda em sua *Rua de mão única*: “Citações em meu trabalho são como salteadores no caminho, que irrompem armados e roubam ao passeante a convicção” (BENJAMIN, 2000b, p. 61).

Essa *parada no tempo* permite recuperar o passado não como ele foi; ele retorna diferente, transformado pelo ressurgimento, porém,

semelhante a si mesmo. É preciso, no entanto, como Benjamin destaca no início do texto *O narrador*, estar dele a uma distância apropriada (como o adulto que rememora sua infância, por exemplo): “esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável.” (BENJAMIN, 1994a, p. 197).

Nesse sentido, o astrólogo remete a importantes figuras messiânicas espalhadas na obra benjaminiana: a criança, o materialista histórico, o narrador, o colecionador, o *flanêur*, são algumas delas. Personagens que salvam os objetos, as palavras, do processo alienante, porque as retiram do contexto espaço-temporal em que estão inseridas, privando-as de seu caráter de mercadoria (as crianças, na brincadeira, subtraem *instrumentos de brincar* de sua sacralidade), profanando-as.

Como Benjamin (1994e) assinala nas *Teses*, é preciso romper com o *continuum* que aprisiona o objeto (e as palavras assim podem ser compreendidas quando se tornam mero veículo de comunicação) imobilizando o tempo. Na busca pela reconciliação com um estado original é necessário romper com um tempo homogêneo e vazio, numa imobilização saturada de *agoras*. Quando se explode o *continuum* do tempo, rompe-se com a massa de acontecimentos formada pelo historicismo num processo aditivo. Essa imobilização priva os objetos de suas articulações, revelando sua pura essência.

Pensar não inclui apenas o movimento das ideias, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. (BENJAMIN, 1994d, p. 231).

Reificar é esquecer. “Toda reificação é um esquecimento”, advertem Horkheimer e Adorno (1985, p. 215). A utopia crítica revolucionária benjaminiana propõe um movimento contrário, pela rememoração, tomando os cacos, as ruínas, os fragmentos, como

mônadas. É preciso cindir a palavra (descontextualizá-la), retirar o instante de sua temporalidade própria para que ela se revele em sua totalidade.

A ideia é mônada. O que significa, em suma: cada ideia contém a imagem do mundo. Apresentá-la implica nem mais nem menos que a tarefa de caracterizar, enquanto miniatura, essa imagem do mundo. (BENJAMIN, citado por ROUANET, 1990, p. 13).

Assim, podemos mais bem compreender o exemplo de Benjamin (1994e) de que palavras de diferentes idiomas, com um mesmo significado, podem não possuir uma correspondência física (as letras que as representam são diferentes), mas sim uma coincidência extrassensível (correspondem a um mesmo sentido). Essas palavras se articulam em torno de uma *ideia* (nome original). As *ideias* são configurações que estabelecem o ordenamento virtual (imaginário, extrassensível) das coisas. Cada uma dessas configurações contém, micrologicamente, todas as outras:

Ao contrário do conceito, que desprende dos fenômenos suas características comuns e os subsume num universal, a ideia se constitui, não a partir das propriedades comuns do mundo empírico, mas a partir de suas características extremas: a ideia é a unidade virtual do heterogêneo. Absorvidos pelo conceito, os fenômenos se perdem; agrupados em torno da ideia, eles mantêm sua integridade, e dão acesso ao todo. (ROUANET, 1990, p. 13).

A leitura é, portanto, uma experiência mimética não só porque é na escrita que as cifras magnetizam as semelhanças extrassensíveis (BENJAMIN, 1994e), mas também porque a ação de ler e de escrever é uma dissolução deliberada do autor/leitor no enredo narrativo. Os pequenos atualizam. Esse movimento de dissolução deliberada em várias de suas práticas, como quando se deparam com um livro de gravuras em preto e branco, transformando imagem em linguagem, produzindo semelhanças:

Ela [a criança] habita as imagens. A sua superfície

não é, como a colorida, um *noli me tangere* - nem em si mesma e nem para a criança. Antes, é apenas alusiva, carente de um certo adensamento. A criança penetra nessas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que ela as “descreve” no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. Cobre-as de rabiscos. Nessas imagens, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita. Os hieróglifos. (BENJAMIN, 2002f, p. 65-66).

Sem essa mistura, sem essa oscilação entre o aproximar-se e o perder-se, entre o deliberadamente deixar-se dissolver para logo depois retomar o componente racional, o sujeito não escapa de uma relação arbitrária com as palavras, não consegue romper seu invólucro. Inspirado na tradição teológico-judaica, Benjamin defende uma relação mais aberta com as palavras, interpretando-as nos seus múltiplos sentidos, sem a redução a um único significado. A leitura mágica permite que a coisa se revele, transmita seu nome ao homem.

Essa interpretação relaciona-se com as ideias expressas no texto de 1916, *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana*, em que o autor especula sobre um estado original no qual o *nome* é a essência mais íntima (espiritual) da própria linguagem, que não comunica algo, mas se transmite *em si* mesma. Contrariando o que chama de concepção burguesa da linguagem, segundo a qual “o meio da comunicação é a palavra, o seu objeto a coisa, o seu destinatário um homem” (BENJAMIN, 1992b, p. 181), Benjamin (1992b, p. 181) assinala: “O nome é aquilo *através* de que nada mais se comunica e, *no qual*, a própria linguagem se comunica em absoluto.”

Neste sentido, encontramos no ensaio que Benjamin (1992b) define como a primeira síntese de suas reflexões sobre a teoria da linguagem, *A tarefa do tradutor*, uma perspectiva de tradução como uma camada de versões sobre o original:

A tradução é a transposição de uma língua para outra por meio de um "continuum" de conversões. A tradução passa por um contínuo de conversão, e não por domínios abstratos de igualdades ou semelhanças. A tradução da linguagem das coisas na do homem não é apenas a tradução do insonoro no sonoro, mas também do que não tem nome, no

nome. (BENJAMIN, 1992b, p. 189).²⁸

Sobre a natureza da linguagem falada encontramos a seguinte observação: “a linguagem falada é apenas uma forma de um instinto animal fundamental: o instinto de um movimento expressivo mimético através do corpo.” (BENJAMIN, 1992b, p. 226). Algo semelhante encontramos em fragmento escrito em 1936:

O conhecimento de que o primeiro material em que a faculdade mimética colocou-se à prova é o corpo humano, deveria ser, para a compreensão das origens da arte, mais bem considerado do que até hoje foi. Deveríamos perguntar se a mais primeva mimesis materializada na dança e na escultura não foi largamente baseada na representação de performances dos primitivos humanos com os objetos. Os homens da idade da pedra produziram tão incomparáveis desenhos de alces simplesmente porque a mão que dirigia o instrumento ainda lembrava o arco com o qual ele abatera o animal. (BENJAMIN, 2002j, p. 253)²⁹.

Nesse sentido, a atividade mimética é uma relação simbólica não-arbitrária e deriva, como observa Gagnebin e Garber (1992), de um impulso mimético comum a qualquer inscrição: inscrição na parede pela pintura (como nos mostra o fragmento acima), inscrição no espaço pela dança (como o comentário de Mallarmé retomado por Benjamin de que a dançarina não é uma mulher que dança, mas uma metáfora resumindo os aspectos elementares da nossa forma: luta, golpe, flor etc.), inscrição numa página pela escrita (como exemplificavam algumas cartilhas e livros infantis). Benjamin (1992a) finaliza o texto *Questões de*

²⁸ Em *A capacidade mimética* encontramos formulação semelhante: “[...] ordenando palavras de diversos idiomas que signifiquem a mesma coisa, em redor deste significado como seu centro seria necessário indagar como todas elas - que podem, com frequência, não dispor entre si de qualquer similitude - são similares a aquele significado, no seu centro.” (BENJAMIN, 1970, p. 50-51).

²⁹ “The knowledge that the first material on which the mimetic faculty tested itself was the human body should be used more fruitfully than hitherto to throw light on the primal history (*Urgeschichte*) of the arts. We should ask whether the earliest mimesis of objects through dance and sculpture was not largely based on imitation of the performances through which primitive man established relations with these objects. Perhaps Stone Age man produced such incomparable drawings of the elk only because the hand guiding the implement still remembered the bow with which it had felled the beast.” A versão para o português foi estabelecida por Alexandre Fernandez Vaz.

sociologia da linguagem citando Paget, reconhecendo o mérito deste em recolocar em devido lugar de honra, para além da função semântica da linguagem, o seu caráter imanente de expressão. É Goldstein que reformula a questão que Benjamin reproduz em seu texto:

A partir do momento em que o homem usa a linguagem para estabelecer uma *relação viva* com ele próprio ou com os seus semelhantes, a linguagem já não é um instrumento, não é um meio; é uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima e do laço psicológico que nos liga a nós próprios e aos nossos semelhantes. (BENJAMIN, 1992a, p. 229, grifo nosso).

Essa ideia de *relação viva*, na contramão do distanciamento objetivo, embasará a teoria mimética de Benjamin. Está presente na discussão que o berlinense trava com Adorno e Horkheimer (1985) sobre método (que abaixo brevemente exploramos) e reaparece manifesta na relação *mágica* das crianças com seus brinquedos.

2.5 MÍMESIS, MAGIA, RACIONALIDADE³⁰

Em Benjamin a capacidade mimética – e também a experiência – se apresenta como condição para o conhecimento. Para Horkheimer e Adorno (1985), como condição, mas também como ameaça à razão. Esse caráter ambíguo é destacado pelos últimos no livro *Dialética do esclarecimento*. Segundo os autores:

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 revertesse à mera natureza, da qual havia se alienado com esforço indizível e que por isso mesmo infundia nele indizível terror. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 42).

³⁰ Nesse subcapítulo, inspiramo-nos no esquema proposto por Gagnebin (1997) e no tratamento que confere ao tema em dois registros (1997, 2001).

Conjetura-se que a crescente desconfiança nos sentidos que acompanha o desenvolvimento da ciência (e que também pode ser notada nos processos de racionalização promovidos pela escolarização moderna) promove o declínio dessa capacidade, substituindo o *conceito* – segundo Horkheimer e Adorno (1985, p. 50), “a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las” – pela *fórmula* (por um conjunto de clichês, slogans que dispensam o pensamento). O conceito, como representação, permite ao homem distanciar-se da natureza a fim de conhecê-la e dominá-la. É a autopreservação contida no esforço civilizatório de assenhoreamento que impele o homem a reprimir os impulsos miméticos, a rechaçar toda possibilidade de indeterminação, de mescla, da qual a infância é testemunha.

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 a 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. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 44).

A dupla condição da mimesis - produção estética de semelhanças, mas, também ameaça constante de diluição no indefinido - aparece em Benjamin na relação com o tema da infância e suas expressões, sempre numa tentativa de reconciliação, mesmo que tensa, com essa dimensão que originariamente liga o sujeito (ou algo dele) à natureza e que o homem civilizado procura constantemente apagar ou controlar, exatamente porque ela constitui uma ameaça à soberania da consciência iluminista.

Se observarmos com Benjamin que essa faculdade guarda íntima relação com a magia, encontramos nessa condição um elemento importante a considerar para compreender o seu declínio. Como vimos, a substituição da magia pela ciência, assim como do tempo artesanal pelo acelerado/abreviado, tem um papel fundamental no declínio da capacidade mimética. Ainda que consideremos, com Benjamin, que a capacidade de reconhecer e produzir semelhanças tenha sofrido uma transformação (migrado para outros espaços), não podemos deixar de ver também que sua presença já foi mais extensa, porque as semelhanças extrassensíveis (sua camada menos aparente, mais profunda) estão cada

vez menos acessíveis, visíveis, como pondera Benjamin (1994e, p. 109)

As semelhanças percebidas conscientemente – por exemplo, nos rostos – em comparação com as incontáveis semelhanças das quais não temos consciência, ou que não são percebidas de todo, são como a pequena ponta do *iceberg*, visível na superfície do mar, em comparação com a poderosa massa submarina. (BENJAMIN, 1994e, p. 109).

O diálogo entre Benjamin e seu amigo, adversário e interlocutor de primeira hora, Adorno, de certa forma, remete-nos à discussão sobre a mimesis em Platão e em Aristóteles. Antes de enveredar pelas tensões colocadas pela polarização da mimesis, ora como representação ora como expressão, devemos considerar que, em suas origens (que remetem à rituais do culto dionisíaco), esse conceito estaria ligado à música, à mímica (a arte do ator) e à dança, muito mais próximo da expressão do que da representação. De qualquer forma, nenhum dos polos era excluído, inferiorizado (CASTRIOTA, 2001).

Platão observa uma primazia do objeto (o objeto desencadeia o impulso mimético) e nesta o perigo que reside na imagem mimética por sua força arrebatadora e contraditoriamente sua fraqueza representativa (é uma cópia distante do verdadeiro). Contra os sofistas procura manter uma distinção clara entre realidade e ilusão, essencial para seu projeto político de construção de uma *pólis* justa – onde é fundamental a imitação ou representação de um modelo. Mesmo distinguindo a mimesis filosófica (representação autêntica das essências) das demais (produtoras de simulacros) essa faculdade humana permanece associada à regressão das faculdades críticas e a certa passividade³¹.

Em sua construção filosófica, Aristóteles, como explicam Gagnebin (1997) e Castriota (2001), reabilita a mimesis como forma humana privilegiada de conhecimento. Recoloca a questão não nos termos do que deve ser imitado, mas como se imita (algo que encontraremos também em Benjamin). O que é conhecido não é tanto o objeto reproduzido enquanto tal (a exigência de Platão), mas muito mais a relação entre a imagem e o objeto.

Na produção dessa relação, está o momento prazeroso do aprendizado mimético (inclusive de ver representados objetos que na

³¹ Segundo Castriota (2001), essa redução à noção mais estrita de *imitativo* prevalecerá por muito tempo, reaparecendo no romantismo alemão do século XVIII.

realidade consideraríamos repugnantes), assinala Gagnebin (1997, p. 85,) a partir do trecho que traduz da *Poética* de Aristóteles:

Sinal disso é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo (as representações de) animais ferozes e (de) cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, apreendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas (e dirão), por exemplo: “esse é tal”.

Contra a posição platônica, Aristóteles insiste no componente ativo e criativo da mimesis. Em sua explanação, o prazer estimula o processo de conhecimento mimético, não é interpretado como desvio perigoso da essência. Os homens reconhecem nas imagens uma representação da realidade (“esse é tal”), não numa relação de causa-efeito, mas no reconhecimento de semelhanças.

Voltemos a Adorno e Benjamin para esboçar uma relação entre as teorias destes sobre a mimesis, apresentando ecos das edificações filosóficas de Platão e Aristóteles. Segundo sugere Gagnebin (1997), a primeira atitude de Adorno face ao conceito de mimesis é de rejeição³². Exemplo disso seria a crítica deste à primeira versão do ensaio benjaminiano sobre Baudelaire: um pensamento crítico precisa ser dialético, não mimético. Em *Dialética do esclarecimento* (HORKHEIMER; ADORNO, 1985), retoma-se a crítica platônica ao caracterizar a mimesis como um comportamento regressivo de assimilação ao perigo, na tentativa de desviá-lo, vencê-lo. Desejando livrar-se do medo, o sujeito imita o outro para, ao igualar-se, apagar a distância que os separa – torna-se semelhante. No ritual mágico, passo a mais, como observam Horkheimer e Adorno (1985), na forma já não tão

³² É importante destacar, como observa Gagnebin (1997), que em sua *Teoria estética* Adorno nos oferece uma interpretação do conceito de mimesis distinta da apresentada em *Dialética do esclarecimento*. Ela se aproximará do sentido amplo que Benjamin confere ao conceito. Segundo Gagnebin (1997, p. 103), aponta agora para aquilo que Adorno define como: “uma aproximação do outro que consiga compreendê-lo sem prendê-lo e oprimi-lo, que consiga dizê-lo sem desfigurá-lo.”

espontânea da mimesis, o sujeito renuncia a si mesmo³³. Assim como Platão, enxergam na mimesis uma ameaça ao processo civilizador.

A proteção pelo susto é uma forma de mimetismo. Essas reações de contração no homem são esquemas arcaicos da autoconservação: a vida paga o tributo de sua sobrevivência, assimilando-se ao que é morto. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 168).

Também o retorno a um estado primitivo, a comportamentos miméticos arcaicos, precisa ser impedido se o homem quiser dominar a natureza que ameaça a racionalidade iluminista, sua autonomia. Para isso, deve apagar qualquer traço de mistura, qualquer vestígio de indeterminação. A perseguição dos judeus, ciganos, homossexuais, seres vistos como miméticos – misturados, diluídos, mágicos – pelo regime nazista é um exemplo extremado da *mimesis perversa*. No campo educacional, Horkheimer e Adorno (1985) chamam atenção para a existência de uma pedagogia que desacostuma as crianças a serem infantis como condição para a civilização. Na análise de Gagnebin (1997, p. 93) podemos ler uma síntese da questão:

[...] a *mimesis* – identificação perversa –, repousaria sobre o recalque de uma primeira *mimesis* arcaica, ao mesmo tempo ameaçadora e prazerosa: o medo individual da regressão ao amorfo engendraria uma regressão coletiva totalitária, cuja expressão mais acabada é o fascismo.

Encontramos, em *Dialética do esclarecimento*, uma defesa de que o esclarecimento só é possível pela recusa do pensamento mágico (ilusório):

É verdade que a representação é só um instrumento. Pensando, os homens distanciam-se da natureza a fim de torná-la presente de modo a ser dominada. Semelhante à coisa, à ferramenta material – que pegamos e conservamos em

³³ Note-se o componente freudiano da pulsão de morte nesse desejo de aniquilamento, dissolução.

diferentes situações como a mesma, destacando assim o mundo como o caótico, multifário, disparatado do conhecido, uno, idêntico – o conceito é a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las. Pois o pensamento se torna ilusório sempre que tenta renegar sua função separadora, de distanciamento e objetivação. Toda união mística permanece um logro, o vestígio impotentemente introvertido da revolução malbaratada. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 49-50).

Benjamin, no entanto, empreenderá esforços para mostrar que o distanciamento do sujeito em relação ao objeto impede-o de penetrar-lhe em seu íntimo e autorizar que ele se revele. Essa aproximação, mistura entre sujeito e objeto, não só permite ao sujeito mais bem (re)conhecer o objeto, mas (re)conhecer a si mesmo. É um processo fundamental para a constituição da autonomia. Ademais, a renúncia do sujeito é momentânea e o perder-se se mostra como condição para encontrar-se (fundamental para a constituição do *self*, como veremos adiante).

Citamos o instigante fragmento de *Rua de mão única*:

No asco por animais a sensação dominante é o medo de, no contato, ser reconhecido por eles. O que se assusta, profundamente no homem é a consciência obscura de que, nele, permanece em vida algo de tão pouco alheio ao animal provocador de asco, que possa ser reconhecido por este. – Todo asco é originalmente asco pelo contato. Desse sentimento até mesmo a subjugação só se põe a salvo com gestos bruscos, excessivos: o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona do contato epidérmico mais fino permanece tabu. Só assim é possível dar satisfação ao paradoxo do imperativo moral que exige do homem, ao mesmo tempo, a superação e o mais sutil cultivo do sentimento de asco. Não lhe é permitido renegar o bestial parentesco com a criatura, a cujo apelo seu asco responde: é preciso tornar-se senhor dela. (BENJAMIN, 2000b, p. 16-17).

Intitulado “Luvas” – um instrumento material que distancia o

experimentador da experiência – o aforismo assinala que o medo de regressão à natureza nos distancia de um conhecimento mais aproximado dela (impede a revelação de sua essência). Tal como Aristóteles, Benjamin insiste mais na importância da relação entre sujeito e objeto, que em sua não menos importante representação. Essa relação exige proximidade e certa dose de contemplação, para que a coisa se revele ao sujeito, assim como na descrição de Benjamin do caminhante com a paisagem: “dessa tessitura soltam-se subitamente os nomes, penetram sem dizer uma palavra aquele que vai a caminho, e enquanto os seus lábios lhes dão forma, ele reconhece-os.” (BENJAMIN, 2004a, p. 239). A cada passo que o faz penetrar ainda mais no interior da paisagem, mais as coisas vão se revelando ao caminhante: “Enquanto escuta e tenta distinguir, no seu íntimo encontra-se, som após som, o cacho de sinos. Agora, amadurece e cresce-lhe no sangue.” (BENJAMIN, 2004a, p. 239).

Como assinalamos antes, a infância é testemunha do comportamento mimético em liquidação na modernidade. Não só por reproduzir o percurso humano de auto-afirmação, mas por fazer uso da linguagem mimética na sua relação com o mundo que a cerca. Na brincadeira a mimesis sobrevive (assim como na arte). É por isso que Benjamin, ao falar sobre a história da capacidade mimética, no sentido ontogenético, nas experiências individuais que constituem o sujeito, recorre ao jogo. Ele afirma:

No que diz respeito ao último [ontogenético], a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos que não se limitam de modo algum a 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. (BENJAMIN, 1994e, p. 108).

Responder à questão formulada por Benjamin não consiste em tarefa simples. Seguiremos seu rastro: “A resposta a essa questão pressupõe uma reflexão atenta sobre o significado filogenético do comportamento mimético”. (BENJAMIN, 1994e, p. 108). Observação semelhante encontramos no já citado texto *Questões de sociologia da linguagem*: “A questão da origem da linguagem tem o seu correspondente ontogêné-

tico no domínio da linguagem infantil. Esta última pode de resto esclarecer os problemas filogenéticos.” (BENJAMIN, 1992a, p. 219).

O título de um dos textos benjaminianos – *A doutrina das semelhanças* – nos oferece uma pista sobre a utilidade da educação da atitude mimética para a criança que brinca: trata-se de um comportamento de aprendizagem. Mas o que a criança aprende no jogo?

2.6 MAGIA, IMAGEM, IMAGINAÇÃO

[...] 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. (HORKHEIMER, 2000, p. 117).

Na experiência mimética a criança, como o adulto, aprende a assimilar-se e conduzir-se de acordo. Porém, exercita também toda a potência mágica (mímesis) por ter como aliada a força da imaginação, que permite que extrapole os significados sociais atribuídos aos objetos (imitação), (re)significando-os pela representação. Ela desveste as coisas de seu significado aparente, dado socialmente, para revesti-las de inúmeros outros sentidos. Ela ultrapassa a imitação, rerepresentando aquilo que vê.

Benjamin (2002g) assinala que os brinquedos são tão mais autênticos, quanto menos o parecem ao adulto. Ele chama a atenção para os *Spielzeuge* arcaicos, possivelmente vinculados a rituais, tais como bola, arco, roda de penas, pipa, que entregues às crianças como objetos de culto, eram transformados em brinquedos pela força da imaginação infantil. Nessa direção, sugere um tipo de reflexão que coloca no mesmo quadro magia, imaginação e obra de arte (VAZ, 2009). Inscreve-se nessa relação a dinâmica entre o olhar e o tato, dois sentidos que se combinam

a compor a experiência infantil descrita e interpretada por Benjamin (VAZ, 2010).

De fato, assim como o ato mágico não prescinde de um momento de projeção sobre o objeto fetiche, os brinquedos também são como que encantados pelas crianças, ganhando vida, forma, voz e história, conforme o acervo cultural, imagético, que lhes seja disponível e permita-lhes recriar o próprio entorno. As brincadeiras são sempre formas de representação, de dramatização, não sendo nada casual que a mesma palavra, em alemão, *Spielen*, signifique brincar, jogar e dramatizar.

Em seu *Programa de um teatro infantil proletário*, escrito em parceria com Asja Lacis e inédito durante sua vida, Benjamin (2002i) tece uma série de comentários e assertivas bastante circunscritas a um ímpeto bolchevique do final dos anos 1920. O breve ensaio é de 1928, pouco depois da estadia em Moscou, contrastando com o conteúdo crítico do Diário de Moscou, e mostrando a enorme influência que Lacis exercia sobre a eventual simpatia de Benjamin em relação ao movimento comunista. Interessa, no entanto, indicar a posição que o teatro ocupa, como jogo, na formação das crianças:

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os autênticos educadores. Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las nessa selvagem libertação da fantasia infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. Elas não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental. Ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças, irrompem tolices. (BENJAMIN, 2002i, p. 118-119).

Certamente inspirado na peça didática de Brecht e em seu caráter pedagógico, os comentários de Benjamin (e Laci) sugerem a dramatização como momento de catarse, expressão e conhecimento, do que há de mais decisivo na condição humana (infantil, neste caso)³⁴. Destaque-se novamente a dissensão entre adultos e suas representações projetadas nas crianças, e as expectativas delas, manifestas nas brincadeiras infantis.

Nessa mesma direção, Benjamin aponta que os brinquedos são vistos demasiadamente sob o ponto de vista adulto, da imitação pura e simples, o que pode ser constatado na posição contrária à afirmação de que somente aquilo que a criança vê e reconhece no adulto ela deseja para sua boneca. E esclarece: a representação é familiar à brincadeira e não ao brinquedo. Este, por sua vez, pode determinar suas ações e seu brincar, mas é muito mais frequentemente determinado pela brincadeira. É ela que determina o conteúdo imaginário do brinquedo e não o contrário:

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se 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, 2002d, p. 70).

A crítica à psicologia individual e ao individualismo esquemático presentes no artesanato (que busca uma aproximação com o primitivo por meio da forma) encontra aqui uma advertência: é preciso observar a infância e seus produtos como expressão histórica e coletiva, compreender a condição infantil para oferecer materiais lúdicos (brinquedos, livros) que acolham suas especificidades. Por isso Benjamin (2002d) defenderá, como já destacado anteriormente, uma forma de produção que reconheça a criança como alguém distinto do adulto e brinquedos que sejam expressão dessa nova condição: que não

³⁴ Sem condições de aprofundar a questão neste momento, lembramos apenas o importante trabalho de Vigostki (1999) sobre Hamlet: príncipe da Dinamarca, conhecida tragédia de Shakespeare. Não há como ignorar que a pesquisa de Vigotski sobre a condição do crítico-espectador em muito pode ter a ver com suas assertivas sobre as brincadeiras infantis, talvez elas as tragédias – grande momento de expressão catártica – das crianças.

imitem em suas formas (no exemplo das bonecas) um adulto ou aquilo que ele quer, marcas do individualismo burguês, mas representem uma generalidade: guerreiro, princesa, boneca, bebê etc.

Benjamin (2002d) elogiará os brinquedos *autênticos* porque facilitam a materialização dos processos imaginativos. Tais brinquedos podem desencadear um manancial de possibilidades, pois permitem que as crianças desviem de seu conteúdo social, subtraindo momentaneamente o significado aparente desses objetos-fetice e atribuindo múltiplas significações. Essa ação permite ultrapassar o plano real e imediato, implicando em outra relação de (re)conhecimento, alcançando um estágio do pensamento, a abstração.

Mais uma relação importante, como afinidade eletiva, pode ser encontrada entre Benjamin e Lev S. Vigostki, que praticamente não conheceram o trabalho um do outro – apenas o primeiro leu, e pouco, o segundo – mas que compartilharam o universo cultural das primeiras décadas do século vinte, a atenção aos processos de transformação social e um enorme interesse pela infância – de alguma forma, o mesmo *Zeitgeist*. Naquilo que Vigostski (1991) chamou de “idade pré-escolar” (aproximadamente entre três e sete anos de idade), a criança encontra-se num estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância – quando a forma e o conteúdo determinam sua ação sobre os objetos – e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais, abstrato. Essa ação de desvio, de transposição do real – que experimenta na brincadeira – consiste numa atividade que amplia suas possibilidades operacionais. Libertando-se do imediatamente presente por meio de substitutos lúdicos, a criança não manifesta seu alheamento ao real, mas afirma a necessidade de domínio deste, incluindo aí o domínio de si mesma. É nesse sentido que podemos considerar a brincadeira como atividade transformadora: ao extrapolar o real, a criança ultrapassa a si mesma, dá um importante salto psíquico em direção à constituição da autonomia. É uma atividade humanizadora, pois, ao liberar-se do imediato, possibilita a si mesma um exercício de projeção, importante movimento que permite erigir o futuro.

Em outros termos, a imaginação se coloca como força *revolucionária*: a criança combina elementos esparsos reunidos em sua memória para elaborar algo outro, *novo*. Esse processo de criação ultrapassa a experiência individual e recorre à experiência alheia, social, coletiva, insere a criança na cultura (VIGOTSKI, 2009). A imaginação infantil se apoia na experiência, assim como o narrador se apoia nos

testemunhos, nos conselhos, na experiência alheia para, ao reelaborá-la, compartilhar.

Essa afirmativa vigotskiana apresenta uma importante informação em relação à brincadeira da criança, o fato de a ação passar a surgir das ideias e da intencionalidade – originadas, é certo, da memória e da cultura – e não diretamente dos objetos. Ela passa de um estágio de relação direta e imediata com os objetos para outro, de relação mediada pelas ideias. Contribuí para isso o fato de, na fase da aprendizagem e desenvolvimento que tem como atividade principal a brincadeira, as crianças já dominarem certo repertório de imagens – que servirão de matéria para a criação de roteiros e para o desenrolar da imaginação. Pela memória em ação e pela abstração, a criança estabelece outra relação com os objetos – de progressivo domínio. Nas palavras de Vigostki (1991, p. 111),

[...] na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

A imaginação materializa-se nos objetos da ação e, concomitantemente, as condições desta se tornam necessárias à imaginação (para resolver a contradição entre as condições reais e os desejos infantis) e dão origem a ela. Outro elemento importante que podemos destacar da citação acima é o fato de que toda brincadeira é composta por regras, implícita ou explicitamente declaradas. Tal afirmação permite relacionar a brincadeira à magia e o brinquedo aos objetos rituais. À semelhança do ato mágico, a brincadeira segue um ritual com regras que se repetem e a criança faz uso dos objetos para representar o que deseja, elegendo-os pela semelhança com aquilo a ser representado (como o cabo de vassoura para representar o cavalo, no

exemplo clássico do próprio Vigotski). Como prática mimética por excelência, a brincadeira não se aproxima apenas da magia, mas também com a obra de arte compartilha o momento de projeção imaginária sobre o objeto. As brincadeiras infantis são formas mágicas porque atribuem, ritualisticamente, um significado aos objetos (brinquedos), cuja origem está na memória e na imaginação. Algo semelhante acontece com a obra de arte: o artista projeta no objeto a sua imaginação – o seu inconsciente, como no caso exemplar do surrealismo, tal como Benjamin explica (1994c, 1994f) – fazendo com que o material ganhe sentido na forma artística: um escultura que transcende o barro, a madeira ou o metal; uma coreografia que supera, ao organizá-lo, o movimento; o cinema, que organiza, pela montagem, as imagens e sons dispersos (ainda que geralmente captados com intencionalidade).

Na associação entre mimesis e brincadeira, podemos mais bem compreender o significado dessa capacidade humana como *representação*. As crianças abusam de sua capacidade imaginativa para transformar qualquer objeto em brinquedo, ou o próprio corpo – que é seu primeiro brinquedo – no que desejarem. É o desejo que move as crianças. Vigotski assinala que a impossibilidade de satisfação imediata (a impotência de passar ao ato), desencadeia o processo imaginativo. Por isso, a imaginação é familiar ao jogo e ação [de brincar] significa o brinquedo. Benjamin critica aqui (como também o faz Vigotski) o entendimento da imitação como um processo de simples cópia, numa tentativa de reprodução fiel (ou mais próxima possível) da realidade. Importante para a criança que brinca é o processo, sua relação com as coisas. A imitação é **parte** substancial desse processo de representação (reprodução), mas também de expressão (criação). Nos seus jogos de faz de conta, as crianças representam papéis sociais, mas também movimentos, imagens, cores, sons. Ao brincarem, *atuam*. Ou seja, dramatizam, incorporam um papel, usam o corpo como suporte para imaginarem-se como mãe, professora, jogador de futebol, lixeiro, empresário, policial, homem, mulher, velho etc. Movimentando seu corpo inteiro a criança representa o nome das coisas e vai dominando a linguagem; nomeando, ela delimita o objeto, dominando-o.

Em *Imaginação e criação na infância*, Vigotski (2009) aproxima a dramatização da criação literária infantil e da brincadeira (desta última, ressalta que a linha que separa é muito tênue), por permitir a encarnação de qualquer impressão ou invenção em imagens e ações vivas. O autor sublinha ainda que o processo, não o resultado, é nessa ação o mais importante, pois permite a manifestação do sincretismo

próprio da infância.

A imaginação projetada no corpo o transforma em brinquedo e o corpo torna-se um lugar de materialização da imaginação. O aforismo que abre essa seção permite-nos afirmar que o corpo aparece como importante vetor da aprendizagem e desenvolvimento, pois na infância predomina uma espécie de experiência sensorial (a experiência passa pelo corpo – realizada por ele e nele).

Como bem formula Grigorowitschs (2010, p. 232): “As ações miméticas são constituídas por movimentos corpóreos que incluem as mais diversas formas de interação, comunicação e linguagem (verbais ou não).” É no jogo infantil, por intermédio da mimesis, que a criança incorpora elementos do mundo social. Dessa forma, os jogos são mundos próprios (têm duração, relação com o tempo e com o espaço diferenciadas), mas estão em relação com o mundo social, inseridos nele. Como mundos próprios, possuem relativa autonomia (nos jogos pode-se suspender ou ultrapassar o real, o tempo), mas, por serem miméticos, estão relacionados ao mundo social. A criança, pelo exercício da capacidade mimética, seleciona elementos sociais e culturais para, ao brincar com eles, transformá-los, ressignificá-los, recontextualizá-los, fazer irromper o novo. A mimesis articula esses dois mundos – jogo/infância e cultura/mundo adulto – constituindo-se como um arsenal de correspondências entre eles.

No aforismo abaixo, encontramos um bom exemplo desse exercício de aproximação *simpática* (portanto, mágica, de aproximação com o outro, com o objeto, sem danificá-lo, sem dominá-lo, respeitando-lhe a primazia) que Benjamin (2004b, p.107-108) chamará de mimético:

A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-a em ídolo num tempo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitizará todos que entrarem desprevenidos. [...] Quem me descobrisse poderia fazer-me ficar petrificado, um ídolo debaixo da mesa, enredar-me para sempre, como fantasma, nas cortinas, mandar-me para o resto da vida para dentro da pesada porta. Por isso, eu expulsava com um grande grito o espírito demoníaco que assim me transformava quando

quem procurava me apanhava - nem sequer esperava por esse momento, antecipava-me com um grito de libertação.

O caráter mimético da magia aproxima-se da brincadeira que, por sua vez, materializa aquela. Mas há que se observar também que o *grito de autolibertação* livra a criança (o ser humano) do círculo infernal da magia, do encantamento provocado pelo adulto que a encontrasse. Para que isso não ocorra, a criança rompe, ela mesma, esse movimento, quebrando o encanto que a separava do mundo exterior.

A brincadeira oferece a possibilidade de experiência de materialização da imaginação, inclusive, como mencionado, no/pelo corpo, ao mesmo tempo em que constitui um exercício para a autonomia. A criança experimenta, pela imaginação, diversos conteúdos para o corpo (para si); o corpo constitui, como brinquedo, um instrumento para o conhecimento de si e do outro, para a experiência mimética e para a expressão desta. É talvez a maneira menos perigosa da criança satisfazer seus desejos e impetrar certo controle do pequeno mundo que (re)constrói ao brincar. Benjamin (2002e) mostra o quanto o brinquedo pode se apresentar como refúgio e o brincar como possibilidade de libertação, no movimento mimético de diluição e retorno que leva ao reconhecimento e domínio de si: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002e, p. 85).

Quanto mais as crianças arriscam-se, na brincadeira, à perda do controle dos limites claros do eu, maior a satisfação no (re)encontro consigo mesmas, mais vão alcançando domínio sobre si mesmas. Ao se furtarem à realização imediata do desejo e ao se permitirem transformar/misturar-se em qualquer coisa, na brincadeira constituem uma experiência para a autonomia, um exercício para o domínio de si.

A repetição, o fazer sempre de novo, é um elemento importante dessa atividade infantil. Incessantemente a criança experimenta, com *renovada intensidade*, seus triunfos, transformando as experiências mais comoventes em hábito: “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, 2002g, p. 102). Tal repetição nas brincadeiras permite a incorporação das experiências, num processo de progressiva autonomia.

É nesse sentido que podemos afirmar que na brincadeira a criança (ontogênese) repete o percurso humano (filogênese) de constituição da

autonomia e de afirmação do sujeito sobre a natureza. Em suas memórias infantis, Benjamin (2004b) nos oferece um fragmento que expressa com muita beleza a relação que a criança estabelece com o que a circunda:

Se uma vanessa ou uma esfinge, que eu facilmente poderia apanhar, me comia as papas da cabeça hesitando, desviando-se, esperando, eu bem gostaria de me dissolver em luz e ar para me poder aproximar e dominar a presa. E o desejo realizava-se na medida em que cada batimento ou oscilação das asas, que me fascinava, me tocava com o seu sopro ou me fazia *estremecer*. Começava a impor-se entre nós a velha lei dos caçadores: quanto mais eu me confundia com o animal em todas as minhas fibras, quanto mais eu me tornava borboleta no meu íntimo, tanto mais aquela borboleta se tornava humana em tudo o que eu fazia, até que, finalmente, *era como se a sua captura fosse o único preço que me permitia recuperar a minha condição humana*. (BENJAMIN, 2004b, p. 81, grifo nosso).

Observe-se que há uma aproximação que sugere a diluição deliberada do sujeito, quando expõe seu desejo em mesclar-se ao cenário, dissolver-se naquele espaço (*em luz e ar*) a fim de camuflar-se para possibilitar a aproximação e captura de seu objeto de desejo. A procura pela mistura é provocada pela *paixão*, uma relação simpática se estabelece. Nessa relação, o sujeito desiste momentaneamente de sua primazia em favor do objeto que deseja dominar, operando uma relação mais próxima com ele, de mistura. Essa renúncia é curta no tempo, pois também colecionar é dominar, dominar-se. É preciso arriscar perder-se no objeto para ter então a satisfação do reencontro e do domínio, da restauração da soberania do sujeito. O aforismo preserva as tensões da relação entre natureza e cultura, conhecimento mimético e científico: o espaço escolhido para a caçada, para a experiência mimética, não eram os caminhos bem cuidados do jardim, mas os lugares ermos, a serem explorados como Benjamin escava a própria memória. O movimento da criança, como também é o da memória, é entre dominar e renunciar à dominação, próprio da constituição do sujeito em suas incertezas.

A relação que a criança experimenta na brincadeira, é preciso deixar claro, não é dominadora (no sentido de aniquiladora), apesar de exigir superioridade (domínio de si pelo domínio do que se constitui

como *outro*). O fragmento *A caminho do planetário*, que encerra *Rua de mão única*, pode facilitar nosso entendimento:

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

Portanto, o que está colocada é a possibilidade de uma relação que, ao invés de aprisionar o(s) objeto(s) em um conceito pode, na tentativa de superar um impulso de enrijecimento que dele faz parte, potencializá-lo, libertá-lo. Na contramão de uma relação arbitrária, a coleção se coloca como alternativa à mercadorização, à instrumentalização da razão.

2.7 COLEÇÃO, IMAGEM, PROFANAÇÃO

Em seu Diário de Moscou, Benjamin (1989) narra seu cotidiano que parece ter sido balizado por muitos encontros e desencontros amorosos com Asja Lacis, dissabores e frustrações diversos, muito frio e algumas tarefas “revolucionárias”, como a redação do verbete *Goethe* para a enciclopédia russa. São também frequentes as menções aos brinquedos, em especial às lojas e feira onde eles podiam ser encontrados e, principalmente, ao Museu do Brinquedo da capital soviética. Os olhos do colecionador são detalhistas e sempre atentos a um novo artefato ou à presença de um desejo satisfeito³⁵:

³⁵ Em um romance de Ian McEwan, *Reparação*, uma personagem expressa de forma exemplar essa compulsão à coleção que tem no desejo de domínio sua mola propulsora mais forte: “Enquanto o quarto da irmã mais velha era um caos de livros abertos, roupas jogadas, cama desfeita e cinzeiros sujos, o de Briony era um santuário erigido a seu demônio controlador: a fazenda em miniatura, espalhada no largo parapeito da janela, continha os animais tradicionais, porém todos virados para o mesmo lado – para a dona –, como se estivessem prestes a começar a cantar, e até mesmo as galinhas estavam muito bem dispostas em seu galinheiro. [...] Suas bonecas, de costas bem eretas, dentro de sua mansão de muitos quartos, pareciam obedecer à

Mais tarde, encontrei alguns novos brinquedos. Havia um mascate no Okhotnyriad vendendo brinquedos de madeira. Reparo que certas mercadorias aparecem em levas no comércio ambulante. Por exemplo, esta foi a primeira vez que vi machados de madeira para crianças com desenhos pirogravados; num dos dias seguintes vi, em outro lugar, um cesto cheio deles. Comprei uma miniatura engraçada, de madeira, de uma máquina de costura, cuja “agulha” é posta em movimento ao se girar uma manivela, e uma caixinha de música com um João-teimoso de papier-mâché, um exemplar malogrado de um gênero de brinquedo que eu havia visto nos museus. (BENJAMIN, 1989, p. 99).

É a relação de um colecionador com seus pertences, como sugere Benjamin, de posse. Ela pode colocar-se como alternativa ao caráter unificador e coercitivo da racionalidade instrumental que procura banir tudo o que faz recordar descontrole, mistura e indeterminação; que se interessa pelas coisas somente na forma mercadoria. Benjamin se refere a uma relação muito *misteriosa* com a propriedade, uma relação *mágica*: retira as coisas do contexto em que valem e que são úteis, inscrevendo-as numa outra ordem.

Essa relação é relatada no aforismo *A carteira*, de *Infância berlinense: 1900*, quando Benjamin (2004c) relata sua aproximação com velhos cadernos, resgatados do professor e, por isso, dotados de um *valor especial*.

injunção de jamais se encostar nas paredes; os diversos bonequinhos que habitavam sua penteadeira – caubóis, mergulhadores de escafandro, ratos humanizados –, de forma tão ordenados, mais pareciam um exército de cidadãos aguardando ordens. [...] O gosto pelas miniaturas era um dos aspectos de seu espírito organizado. Já outro esta a paixão pelos segredos: numa escrivaninha envernizada, objeto de sua predileção, havia uma gaveta secreta que se abria apertando-se numa junta em cauda-de-andorinha contra o sentido dos veios da madeira, e ali Briony guardava um diário trancado com cadeado e também um caderno no qual escrevia num código que ela própria inventara. Num cofre de brinquedo, com segredo de seis números, arquivava cartas e cartões-postais. Uma velha lata de guardar trocados ficava escondida sob uma tábua corrida removível, debaixo de sua cama. Dentro dessa lata havia tesouros por ela acumulados desde o dia em que fizera nove anos, quatro anos antes, quando dera início à coleção: uma bolota dupla, mutante; um pedaço de ouro-besouro; uma fórmula mágica para fazer chover, comprada num parque de diversões; um crânio de esquilo, leve como uma folha.” (MCEWAN, 2002, p. 13-14).

Agora, passava os olhos pelas notas que ele tinha escrito a tinta vermelha, e sentia-me inundado de um prazer silencioso. Pois, tal como os nomes dos que morreram, escritos na pedra tumular, e que agora já não podem ser-nos úteis nem prejudiciais, ali estavam as notas antigas que já tinham perdido todo seu poder. [...] Não havia nada de mais reconfortante do que ficar nesse lugar, cercado por todos os instrumentos da minha tortura – cadernos de significados, compassos, dicionários –, mas sabendo que ali as suas exigências de nada valiam. (BENJAMIN, 2004c, p. 287).

Distantes de sua função habitual (as anotações e tarefas escolares), os cadernos tornam-se objetos de culto do pequeno berlinense. Desordenados e misturados a outros tantos objetos, são guardados como tesouros, unidos por um propósito do seu proprietário; de renovação:

Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornava seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era para mim começo de uma coleção, e tudo o que, em geral, eu possuía, formava para mim uma única coleção. Uma “arrumação” teria aniquilado uma obra cheia de castanhas espinhentas – as estrelas da manhã –, de folhas de estanho – um tesouro de prata, – de cubinhos de construção – ataúdes, – de cactos – tótems, – e de moedas de cobre – escudos. Era assim que cresciam e se mascaravam os haveres da infância, em gavetas, arcas e caixas (BENJAMIN, 2000c, p. 124).

A existência do colecionador é na tensão dialética entre ordem e desordem: desordenando, ele retira os objetos de sua configuração espaço-temporal habitual; ordenando, propõe novas funções e as domina. A desordem não é somente exterior (na forma aleatória com que o colecionador organiza sua coleção), mas interior (no íntimo do colecionador apaixonado).

Ordem e desordem é um tema presente em outra passagem de

Infância berlinense: 1900, A caixa de costura. Nesta, o autor coloca em evidência sua paixão pela desordem, pelo avesso, pelo caótico. O interesse do menino estava para além da parte superior da caixa de costura, onde tesouras, carretéis e agulhas permaneciam organizados; sua atenção voltava-se para “o fundo escuro, o caos onde reinava o novelo desfeito misturado com restos de fita elástica, colchetes, aselhas e restos de seda.” (BENJAMIN, 2004b, p. 115). Aspectos do método característico do adulto (desvio, rememoração, melancolia) são destacados aqui na atualização das experiências do menino:

E enquanto o papel abria caminho à agulha com leves estalidos, de vez em quando eu cedia a tentação de deitar o olho à rede do lado do avesso, que ia ficando cada vez mais confusa à medida que, com cada ponto, eu me aproximava do fim do trabalho do lado direito. (BENJAMIN, 2004b, p. 115).

Nesses refugos, nos fundos das caixas de costura, nos restos da construção, da marcenaria, das oficinas, as crianças encontram os elementos para a construção de seu próprio mundo. Esses restos lhes atraem justamente por estarem destituídos de seu valor funcional, por serem um amontoado desordenado de matéria com o qual poderão brincar de atribuir diferentes funções, num processo de renovação.

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* (BENJAMIN, 2002f, p. 57-58, grifo nosso).

É importante lembrar que o mundo dos pequenos não é um

mundo totalmente à parte do dos adultos (ainda que separado pela forma de relação que estabelece com as coisas, com o espaço e com o tempo). É justamente no local do trabalho (na relação com o mundo adulto, com os processos de produção) que as crianças procuram os tesouros para suas coleções. Como os artistas, encontram-se numa fronteira: enraizadas, mas o mesmo tempo, de costas para esse mundo. Como o bibliófilo empenhado em aumentar sua coleção, retirando de circulação seus objetos de desejo, elas procuram, atentas aos mudos sinais da realidade que as rodeiam, capturar tudo que de ímpeto lhes despertar interesse, paixão, arrebatamento.

Mal entra na vida ela [a criança] é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre os espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta de sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitá-la. (BENJAMIN, 2000b, p. 39).

Na sua relação com os restos, recuperando aquilo que foi rejeitado, atribuindo-lhe um valor de posse (tomando o objeto *em si*), a criança renova o mundo do qual faz parte. Esses cacos ou ruínas, retomados nas brincadeiras, constituem testemunho de uma forma bem-sucedida (acabada), de cuja existência lembra por meio de sua deficiência, incompletude. A experiência infantil nos ensina a importância da tarefa messiânica de redenção apontada pela imagem do anjo em *Sobre o conceito da história* (1994)³⁶:

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

³⁶ Uma interpretação mais ampla dessa tese – e de cada uma das teses que compõe o ensaio *Sobre o conceito da história*, pode ser encontrada em Löwy (2005).

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 até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1994d, p. 226).

Os cacos também lembram os despojos carregados no cortejo dos vencedores, os bens culturais cuja origem o materialista histórico não pode refletir sem horror (assim como o anjo espantado), como nos ensina outra tese. O amontoado de ruínas continua a se acumular no ritmo do progresso, como testemunho de toda barbárie resultante do processo civilizatório. Essa imagem nos lembra que só o passado redimido é citável. O adulto, que rememora sua infância (tal qual Benjamin em sua *Infância berlinense*) parece atento ao apelo do anjo e, nessa aventura de (re)significar o passado (negociando com a lembrança e o esquecimento; com a memória e a imaginação), percebe na criança formas de apropriação do mundo não totalitárias, que buscam contar histórias a partir dos fragmentos.

As crianças têm a capacidade de renovar a existência graças a uma prática múltipla e nunca complicada. Nelas, nas crianças, o colecionar é apenas *um* processo de renovação; outros são o de pintar objectos, de recortar, de decalcar, e toda a escala dos modos de apropriação das crianças, do tocar até o nomear. (BENJAMIN, 2004a, p. 209).

A filatelia é um exemplo de renovação pelas crianças. As imagens contidas nos selos são como convites que despertam e oferecem suporte à imaginação infantil. Um sinal dos longínquos territórios que precisa conquistar: “Selos são cartões de visita que os grandes Estados deixam no quarto das crianças.” (BENJAMIN, 2000b, p. 59). A decalcomania é outra atividade na qual a criança descobre o novo, encoberto pelo véu do antigo:

Muitas vezes, ao voltar da escola, a primeira coisa que fazia era festejar o reencontro com a carteira,

transformando-a no lugar de uma das minhas actividades preferidas, por exemplo a decalcomania. No lugar do tinteiro punha então uma chávena com água quente, e começava a recortar as imagens. O véu atrás do qual me olhavam, das folhas e dos cadernos, prometia mundos! (...) [quando raspava se reverso] era como se o sol brilhante de Setembro se derramasse sobre o mundo baço e deslavado da manhã e todas as coisas, ainda húmidas do orvalho fresco da aurora, se iluminassem para ir ao encontro de mais um dia da criação. (BENJAMIN, 2004c, p. 286-287).

A renovação coloca as coisas num outro lugar, atribui-lhes outra função, um diferente significado. Também descrita na relação com os livros, ao hábito do autor de colecioná-los: “[...] uma relação com as coisas que não coloca em primeiro plano o seu valor funcional, portanto a sua utilidade, mas as estuda e ama enquanto palco, teatro do seu próprio destino” (BENJAMIN, 2004a, p. 208).

Segundo Benjamin (2000a), a verdadeira liberdade de todo livro é estar na estante de um colecionador, fora de circulação. Em várias passagens sobre livros, o autor, bibliófilo confesso, descreve seu itinerário e suas aventuras para adquirir o exemplar desejado (fosse participando de leilões, fosse na disputa com os colegas ou por meio de artimanhas para se desviar das indicações do professor na escola). Com os livros, Benjamin sempre manteve uma relação apaixonada, erótica. “O livro, em si, como objeto material, e o desejo de possuí-lo também podem ser arrebataadores” (KANGUSSU, 2007, p. 133). Sair fora de si é condição para toda experiência erótica, também da leitura³⁷.

³⁷ Há um pequeno texto de *Rua de mão única* em que Benjamin entrecruza a experiência erótica em dois registos: na relação com o outro (no caso, as putas) e na relação com os livros: “I. Livros e putas podem-se levar para a cama. II. Livros e putas entrecruzam o tempo. Dominam a noite como o dia e o dia como a noite. III. Ao ver livros e putas ninguém diz que os minutos lhes são preciosos. Mas quem se deixa envolver mais de perto com eles, só então nota como têm pressa. Fazem contas, enquanto afundamos neles. IV. Livros e putas têm entre si, desde sempre, um amor infeliz. V. Livros e putas – cada um tem sua espécie de homens que vivem deles e os atormentam. Os livros, os críticos. VI. Livros e putas em casas públicas – para estudantes. VII. Livros e putas – raramente vê seu fim alguém que os possuiu. Costumam desaparecer antes de perecer. VIII. Livros e putas contam tão de bom grado e tão mentirosamente como se tornaram o que são. Na verdade eles próprios muitas vezes nem o notam. Anos a fio alguém vai-se entregando a tudo “por amor” e um dia está lá como um *corpus* bem corpóreo, na ronda das calçadas, aquilo que “para fins de estudo” sempre pairava somente acima delas. IX. Livros e putas gostam de voltar as costas quando se expõem. X.

Sobre a paixão do colecionador pelos livros, escreve:

Na verdade, no seu interior [do livro] alojaram-se espíritos, pelo menos geniozinhos que levam a que, para o colecionador – falo do autêntico, do colecionador como deve ser –, a posse seja a mais profunda forma de relação que se pode ter com as coisas: não por elas estarem vivas nele, mas porque *é ele mesmo quem vive nelas*. O que fiz foi levantar diante de vossos olhos uma das suas moradas, cujos tijolos são livros. E, agora, como convém, o colecionador vai desaparecer dentro dela. (BENJAMIN, 2004a, p. 215, grifo nosso).

Mistura, desejo de dissolução, entrega apaixonada. O livro se mostra como um mundo permeável (assim como as mulheres desejadas), que esconde no interior enigmas decifráveis somente a quem vence as barreiras ilusórias (as cifras sensíveis compreendidas pela leitura profana ou, dito de outra maneira, para quem alcança as semelhanças extrassensíveis). São experiências de “penetrar na existência e nos ritmos frequentemente hostis de um ser” e é por meio desses estranhos, outros, que nos “tornamos senhores de nós mesmos” (BENJAMIN, 2002g, p. 100). Novamente a ideia da experiência mimética, que permite ao leitor uma *leitura mágica*.

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar [...] vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. [...] Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a

Livros e putas remoçam muito. XI. Livros e putas – “Velha beata – jovem devassa”. Quantos livros não foram mal reputados, nos quais hoje a juventude deve aprender. XII. Livros e putas trazem suas rixas diante das pessoas. XIII. Livros e putas – notas de rodapé são para uns o que são, para outras, notas de dinheiro na meia (BENJAMIN, 2000a, p. 33-34).

criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo - pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavra que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve. [...] Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo 'sentido'. (BENJAMIN, 2002d, p. 69-70).

As crianças não se deixam censurar pelos sentidos, diz Benjamin. Elas tampam os ouvidos, concentrando sua atenção nos sinais mudos, que permitem desviar dos sons conhecidos e explorar os novos. As palavras são como cavernas a serem perscrutadas, ou como neve a envolver o leitor:

Durante uma semana ficávamos completamente entregues ao efeito do texto que nos envolveu como flocos de neve, suave e secreto, denso e constante. Entrávamos nele com uma confiança sem limites. O silêncio do livro, convidando-nos a avançar, a avançar! O conteúdo nem era assim tão importante, porque a leitura se fazia ainda naquele tempo em que inventávamos histórias na cama. A criança segue-lhes as pistas meio dissimuladas. Ao ler, tapa as orelhas; o livro está encima de uma mesa demasiado alta e uma das mãos está sempre poisada sobre a folha. Para elas as aventuras do herói ainda têm de ser lidas no redemoinho das letras, como as figuras e as mensagens na saramba dos flocos. A sua respiração pára no ar dos acontecimentos e sente na face o sopro de todas as figuras. Ela mistura-se muito mais de perto com as personagens do que o adulto. Sente-se indescritivelmente tocada pelos acontecimentos e pelos diálogos, e quando se levanta está inteiramente coberta da neve que caiu da leitura. (BENJAMIN, 2004d, p. 36).

A criança brinca com as palavras. Benjamin compara um jogo infantil que reúne palavras sem conexão entre si numa frase em que sua ordem não poderia ser alterada para formar um texto conciso, com a leitura de textos sagrados. O comentário desses textos destaca as palavras, procurando alcançar seu verdadeiro significado escondido sob

sua sombra. Assim operam as palavras trocadas, as deturpações ou os mal-entendidos na infância, revelando que “longe de ser um simples não-entender, se revela como entendimento do não-entendido nos objetos”. (STÜSSI citado por GAGNEBIN, 2004, p. 82). Em diferentes passagens Benjamin aborda essa questão, como naquela em que descreve a maneira como certa palavra penetrou-lhe como um trocadilho: até que caísse *o véu que a ocultava* [a palavra], acreditava que o nome da rua em que sua tia morava (*Steglitz*) devia seu nome a um pássaro (*Stieglitz*, que significa pintassilgo)³⁸. Segue outro exemplo:

Os mal-entendidos modificavam o mundo para mim. De modo bom, porém. Mostravam-me o caminho que conduzia ao seu âmagô. Qualquer pretexto lhes convinha. Assim quis o acaso que, certo dia, se falasse em minha presença a respeito de gravuras de cobre. No dia seguinte, colocando-me sob uma cadeira, estiquei para fora a cabeça – a isso chamei de “gravura de cobre”. [trocadilho entre *Kupferstich* (gravura de cobre) e *Kopferstich* (ação de esticar a cabeça)] Mesmo tendo desse modo deturpado a mim e às palavras, não fiz senão o que devia para tomar pés na vida. A tempo aprendi a me mascarar nas palavras, que, de fato, eram como nuvens. O dom de reconhecer semelhanças não é mais que um fraco resquício da velha coação de ser e se comportar semelhantemente. Exercia-se em mim por meio de palavras. Não aquelas que faziam semelhante a modelos de civilidade, mas sim às casas, aos

³⁸ Como pontua Gagnebin (2004), a alegoria remete à significações transitórias, à negação do sentido literal. A alegoria reabilita a temporalidade e a historicidade em oposição ao *ideal de eternidade* que o símbolo encarna. “Se o símbolo, na sua plenitude imediata, indica a utopia de uma evidência do sentido, a alegoria extrai sua vida do *abismo entre expressão e significação*. Ela não tenta fazer desaparecer a falta de imediaticidade do conhecimento humano, mas se aprofunda ao cavar esta falta, ao tirar daí, *imagens sempre renovadas*, pois nunca acabadas. Enquanto o símbolo aponta para a eternidade da beleza, a alegoria ressalta a impossibilidade de um de um sentido eterno e a necessidade de perseverar na temporalidade e na historicidade para *construir significações transitórias*. Enquanto o símbolo tende à unicidade do ser e da palavra, a alegoria insiste em sua não-identidade essencial, porque a linguagem sempre diz outra coisa que aquilo que visava, porque ela *nasce e renasce somente dessa fuga perpétua de um sentido último*. A linguagem alegórica extrai sua profusão de duas fontes que se juntam num mesmo rio de imagens: da tristeza, do *luto*, provocado pela ausência de um referente último; da liberdade lúdica, do *jogo* que tal ausência acarreta para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros.” (GAGNEBIN, 2004, p. 38, grifo nosso).

móveis, às roupas. Só que nunca à minha própria imagem. E por isso ficava desorientado, quando exigiam de mim semelhança a mim mesmo. (BENJAMIN, 2000c, p. 98-99).

Essa desfiguração pela semelhança, que nubla o núcleo das coisas, para então revelar o não-entendido, consistia para o menino um exercício de autonomia. O exemplo acima ilustra o quanto o movimento, o gesto contém uma ideia. O pensamento mimetiza o corpo na escrita e também na leitura, configurando um estilo. Mimético – assim Adorno (1992, p. 24-25) descreve o pensamento benjaminiano no ensaio *Caracterização de Walter Benjamin*:

O pensamento lança-se sobre a coisa, como se quisesse converter-se em acto, odor, sabor. Graças a uma tal sensualidade em segundo grau espera penetrar nas artérias de ouro nunca alcançadas por um qualquer processo classificatório, mas sem que esse desejo o entregue ao acaso da cega intuição sensível.

Algo semelhante encontramos no próprio Benjamin, que, como já foi visto, assinala que essa aproximação com o objeto pela diluição deliberada, permite ao sujeito, no retorno a si, uma renovação. Nenhum dos pólos permanece igual, a restauração revela-os idênticos a si mesmos. Porém, só se mistura ao outro, e retorna modificado por ele, aquele que o penetra no seu íntimo, sem, no entanto, perder sua autonomia.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas a planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma das suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do

comandante faz sair soldados de uma fila. Assim comanda unicamente o texto comandado a alma daquele que está ocupado com ele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior, tais como as abre o texto, essa estrada através da floresta virgem interior que sempre volta a adensar-se: porque o leitor obedece ao movimento de seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado. (BENJAMIN, 2000b, p. 16).

A escrita benjaminiana nos ensina que mais importante que o destino (sem perdê-lo de vista) é o caminhar errante. Viver, estabelecendo uma relação viva com as coisas, implica em riscos, como vagar pelas florestas atento aos desvios que se apresentam ao caminhar. Contra o modelo cartesiano, Benjamin oferece um pensamento mimético, fragmentário, preocupado com a essência linguística (o comentário, a tradução, os aforismos, as coleções de citações). Um pensamento que avança aos saltos, recua, permitindo-se todo tipo de movimento, sempre atento aos sinais secretos.

Há um dito de Schuler que passou de boca em boca. Dizia ele que todo o conhecimento deve conter um grãozinho de contra-senso, como os padrões das tapeçarias antigas ou os frisos ornamentais, nos quais se descobria sempre algum pequeno desvio em relação ao seu desenvolvimento regular. Por outras palavras: o que é decisivo não é a passagem de conhecimento a conhecimento, mas o salto adentro de cada conhecimento. É ele o sinal insignificante da autenticidade, que o distingue de toda a mercadoria de série fabricada a partir de um molde. (BENJAMIN, 2004a, p. 244-245).

A autenticidade, o novo, só irrompe quando a linearidade é interrompida (quando se rompe com o *sempre-igual*). O salto, imagem que nas *Teses* remete uma guinada em direção à origem (o passado que precisa ser redimido), pode ser interpretado aqui como um movimento em direção ao interior do sujeito – da constituição do pensamento, da consciência, do eu – por meio da relação original com as palavras, tomando-as em sua essência. Assim, a linguagem aparece como

atividade criadora: a criança cria ao nomear, ao ler/contar uma história atualiza a narrativa. Duplamente criativa, pois cria, por meio da experiência, o sujeito.

Nesse sentido Benjamin toma a brincadeira como a linguagem infantil da pura expressão, é a linguagem como *medium*. A criança nos mostra que é possível uma outra relação com a linguagem, que ultrapassa a comunicação, o discurso ou o juízo sobre algo. Contra a degradação instrumental da linguagem, ela revela a possibilidade de *ler o que nunca foi escrito*.

Assim como a imaginação se apresenta como um desvio do real, o brinquedo, como expressão, é um desvio em relação ao nome (gesto). Por isso, Benjamin compara a criança ao antigo vidente, por conservar em potência a capacidade de ir além dos signos, dos significados aparentes, na potência de decifrar, de distanciar-se do conceito que aprisiona, de chamar as coisas pelo nome verdadeiro. A mimesis/magia é a força messiânica que recupera o nome original.

A perda da capacidade mimética está ligada à impossibilidade de se desviar do nome, do real, à impossibilidade de magia, à restrição da imaginação. Por isso Benjamin vai dizer que quanto mais os brinquedos imitam, quanto mais próximos estão do real, mais longe da brincadeira viva, menores as possibilidades de imaginação. A redução da magia do brinquedo coincide com o declínio da faculdade mimética, implicando numa outra relação entre a criança e esses objetos. Nos termos do filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), reduzem-se também as possibilidades de *profanação*. Profanar é o movimento de devolver à comunidade humana aquilo que historicamente foi subtraído ao uso comum por meio da sacralização. É o que as crianças realizam ao brincar, atuando em pacto com a magia, que “não é o conhecimento dos nomes, mas gesto, desvio em relação ao nome” (AGAMBEN, 2007, p. 25). Profanar significa reter o caráter mágico, já que é ele que permite à criança o uso dos brinquedos. Elas não se deixam imobilizar pelo significado aparente dos brinquedos e subvertem, recriam, renomeiam.

Próxima à interpretação benjaminiana está a sugestão de Rousseau (1999) em seu conhecido *Ensaio sobre a origem da língua*, de que o nome das coisas não resultaria de uma escolha arbitrária, mas da revelação da natureza, da essência dessa coisa, já que as coisas foram chamadas pelos seus verdadeiros nomes somente quando vistas sob sua forma verdadeira. Benjamin, como vimos, não considera a linguagem como um sistema convencional de signos, mas como relação não arbitrária. Sua teoria da linguagem original nos ensina que esta

ultrapassa a comunicação, revelando as coisas em sua essência – conferindo-lhe, portanto, uma *aura*.

O artista, ao representar a natureza, permite a sobrevivência dessa faculdade na arte (confere-lhe uma *aura*). Ele capta a semelhança que se apresenta num relampejar e a insere na história. Tanto a brincadeira quanto a arte possuem a característica mágica da especificidade que confere *aura* aos seus objetos. Possuem uma temporalidade comum, paralisam o tempo, conferem-lhe sentido. O *aqui e agora* da obra de arte (sua unicidade) é carregado de tradição, pois conta sua história, mas também de quem com ela se relacionou (sua história é também a de sua recepção). O brinquedo se apresenta como um objeto saturado de tradição, pois é importante mediador entre as gerações. Para Benjamin (2002c, p. 94), esse objeto constitui um “mudo diálogo, de sinais entre a criança e o povo”, ou seja, um *medium* entre a infância e os adultos, pois na brincadeira (assim como na arte) existe a possibilidade de se desviar da utilidade.

Também aqui encontramos elementos que demonstram o solapamento da mimesis. Se observarmos que o brinquedo cada vez mais vai sendo inserido na lógica produtiva, que o concebe em termos de finalidade, podemos considerar também que se reduzem os elementos de encanto que desencadeiam a imaginação e permitem sua *leitura mágica*. A autenticidade da obra e do brinquedo se perdem com sua reprodução massiva e com ela se esvai também seu testemunho, sua magia. A possibilidade de diálogo entre as gerações é colocada em risco.

“Esta fé e esta esperança no mundo talvez nunca tenham sido expressas de modo tão sucinto e glorioso como nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram a «boa nova»: «Nasceu uma criança entre nós»”.

(ARENDETT, 2010, p. 259)

CAPÍTULO III

UMA RESPOSTA ARENDTIANA

3.1 INTRODUÇÃO

Hannah Arendt escreveu, nos anos 1950, *A crise na educação* (ARENDR, 1992c), ensaio em que, após advertir o leitor de que falará como não especialista no tema, uma vez que não seria propriamente, no sentido estrito, uma educadora, problematiza uma série de questões relacionadas à educação escolar e à formação de crianças. O conhecido texto foi publicado em um livro cujo título dá o tom das reflexões ali expostas: *Entre o passado e o futuro* (ARENDR, 1992a) reúne instigantes reflexões sobre o tempo presente, o contemporâneo em suas vicissitudes. Não deixa de chamar a atenção do leitor que o tema da educação compareça, entre as nove contribuições, junto com outras como autoridade e cultura, ambas vistas, como aquela, na sua condição de *crise*.

O tema da educação aparece, no entanto, com pouca frequência na obra de Arendt, formada por um volume de reflexões bastante extenso, em que desponta, em especial, uma vasta produção sobre a política (e seu encolhimento) na era moderna. Nesse quadro, alcançam destaque questões como a revolução, o totalitarismo, a violência, a moralidade. Essas preocupações ganham contornos em seus estudos sobre *A condição humana* (ARENDR, 2010) – título de livro dos mais importantes não apenas em sua obra, mas no conjunto das reflexões empreendidas no século vinte – com seu costumeiro recurso à filosofia grega.

Uma outra incursão de Arendt na questão educacional podemos encontrar em *Reflexões sobre Little Rock* (ARENDR, 2004b), análise profunda das questões da moralidade e dos impasses da vida pública contemporânea, a partir de uma situação exemplar, os problemas étnico-raciais na sociedade norte-americana, trazidos à luz quando dos escândalos causados pelas agressões a uma criança negra que, no Arkansas, fora incorporada em uma escola “de brancos” em pleno período de segregação racial. A educação surge nesse texto como *problema político*, tal como é enunciado em *A crise na educação*; mas, como naquela reflexão, a infância e as práticas educacionais são apresentadas como temas *apartados da política*.

Neste capítulo fazemos uma incursão nas reflexões de Arendt sobre a educação, menos para esmiuçar cada uma de suas faces, algo que tem sido feito com competência por diversos comentaristas e

intérpretes³⁹, mas muito mais para dela fazer emergir aspectos do tema da infância e suas relações com a política. Esperamos ao final dele ter elementos para pensar – ou ao menos recolocar a questão em outros termos, os propostos por Arendt – qual o posicionamento que se destina às crianças em relação à vida pública, aquela que exige igualdade, autonomia, pluralidade, sujeitos políticos. Para Arendt, é nos espaços em que lhes cabe a preparação para a vida política, aquela fora da casa, como a escola – intermediário, parte da vida social –, que as crianças precisam ser protegidas e orientadas (sempre) pelos adultos. Neles a desigualdade entre adultos e crianças precisa ser preservada em favor dos pequenos.

Na primeira parte do capítulo apresentamos, em linhas muito gerais, a tripartição da condição humana, tal como Arendt a elaborou na década seguinte à Segunda Guerra Mundial, lançando as bases para boa parte do projeto intelectual por ela desenvolvido até sua prematura morte, em 1975. Trabalho, obra e ação (ARENDR, 2010) seriam as três instâncias da condição humana, cuja articulação moderna veria na primeira o seu predomínio. Nesse mesmo quadro Arendt descreve o declínio da contemplação em favor da ação em nossos tempos. Logo após comentamos os textos sobre educação, circunscrevendo-os naquela tripartição apenas citada, já que educar, assim como narrar a história (ARENDR, 1992b), faz parte da moldura, da tentativa de conferir durabilidade ao mundo. Se a cultura é como que um testemunho do mundo em suas transformações (ARENDR, 1992d), sua transmissão, na forma de uma apresentação do mundo aos novos que nele chegam (ARENDR, 1992c) também o é. A questão central que deve ser posta sob tensão é, no entanto, como já foi mencionado, o lugar que a infância ocupa nesse processo, como fora da política, mas simultaneamente experiência de preparação para ela. Não é pouca coisa, se considerarmos que, como a própria autora disse de si mesma, ela, antes que filósofa, foi sempre uma estudiosa da política (ARENDR, 2008a).

3.2 A TRIPARTIÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA

É no livro publicado em 1958, *A condição humana* (*The human condition*), considerado por muitos sua principal obra, que Arendt se propõe a refletir sobre as condições de existência, orientada pelas três categorias que compõem a *vita activa*: trabalho, obra, ação. Nos termos

³⁹ Entre outros, Almeida (2010); César, Duarte (2010); Carvalho (2010); Correia (2010).

de Arendt (2010, p. 13):

O que me proponho nas páginas que se seguem é uma reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes. [...] O que me proponho, portanto, é muito simples: trata-se apenas de refletir sobre o que estamos fazendo.

Se por um lado não se pode dizer que haveria uma hierarquia entre as três instâncias, por outro, é preciso dizer que a ação é o que delimita de forma definitiva, no quadro proposto por Arendt, o humano como tal, diferenciando-o do ciclo natural, orgânico, do trabalho. As três atividades e suas respectivas presenças guardam íntima relação com a natalidade, importante para a construção do argumento de Arendt para os lugares da infância e da educação, uma vez que nascer é condição inexorável não apenas da vida como tal, já que nascemos para um mundo pré-existente, mas também possibilidade de esperarmos a criação de algo novo. São os novos que podem transformá-lo, no enfrentamento com um ambiente que já existe e que será, a eles, apresentado pela educação (ARENDDT, 1992c).

O *trabalho do nosso corpo* é caracterizado por Arendt (2010) como atividade que atende às necessidades biológicas da vida e, portanto, sua preocupação central são os meios para a reprodução da existência do próprio organismo, da espécie. Sua preocupação será, então, com a vida que precisa manter-se como tal. Aquilo que provém do trabalho, apesar de serem feitos do homem, não possui propriamente durabilidade, pois vem e vai como parte do movimento cíclico da natureza. Os produtos do trabalho são consumidos no mesmo momento de sua concepção porque sua função não é a durabilidade, mas a reprodução da mera vida vivente. A ênfase na produção, característica da época moderna, é a responsável pela glorificação do trabalho e está intimamente relacionada à satisfação das necessidades do processo vital, donde o produto do trabalho é imediatamente incorporado, consumido e extinto pelo próprio processo vital do corpo. Os objetos tornam-se bens de consumo com a finalidade de manter esse mesmo processo. Arendt considera fútil toda essa produção, justamente por permanecerem seus produtos e o consumo deles na circularidade da natureza.

Ao trabalhar, os homens produzem as necessidades vitais que devem alimentar o

processo vital do corpo humano. E uma vez que este processo vital, embora nos conduza do nascimento até a morte em uma progressão retilínea de declínio, é em si mesmo circular, a própria atividade do trabalho tem de seguir o ciclo da vida, o movimento circular de nossas funções corporais, o que significa que a atividade do trabalho nunca chega a um fim enquanto durar a vida; ela é infinitamente repetitiva. Diferentemente da atividade da fabricação, cujo fim é atingido quando o objeto está terminado, pronto para ser adicionado ao mundo comum das coisas e dos objetos, a atividade do trabalho se move sempre no mesmo círculo prescrito pelo organismo vivo, e o fim de suas fadigas e penas só chega com o fim, isto é, com a morte do organismo individual. (ARENDDT, 2005, p. 180).

Essa produtividade, diferente daquela da obra, é, portanto, não durável. Afirmar que o trabalho é produtivo seria reforçar o ponto de vista social que “[...] é idêntico à interpretação que leva em conta apenas o processo vital do gênero humano; e dentro de seu sistema de referência, todas as coisas tornam-se objetos de consumo.” (ARENDDT, 2010, p. 109).

A *obra de nossas mãos* (ARENDDT, 2010) refere-se à atividade desenvolvida sobre o objeto proveniente da natureza, distinguindo-se do trabalho por acrescentar novos produtos ao artifício humano e desenvolver objetos duráveis, não algo para o consumo imediato que visasse a manutenção da vida. Corresponde ao artificialismo da existência humana e por isso empresta certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo. A condição humana da obra é a mundanidade, assegurando não só a sobrevivência do indivíduo, mas da espécie, não mais como vida vivida, mas como memória. É nesse quadro que se localiza o artista, o artesão, que confere, por meio de suas obras, a possibilidade de que o passar do tempo não se consuma em puro esquecimento, uma vez que a arte e tantos outros artefatos (as ideias, a filosofia, os costumes etc.) ficam como testemunho. Não será casual a dura crítica de Arendt aos "usos" dos objetos artísticos – tanto com finalidade ornamental, como é o caso do filisteu cultivado, como para fins prosaicos, como no exemplo anedótico, mas bastante concreto, do quadro utilizado para tapar um buraco na parede. A arte é, antes de qualquer coisa, para Arendt (1992d),

um testemunho do tempo, por ela pode ser preservada a memória e narrada a história.

Ainda que a durabilidade das coisas não seja eterna e absoluta, Arendt (2005, p. 183) destaca que

A obra de nossas mãos, distintamente do trabalho de nossos corpos, fabrica a mera variedade infinita das coisas cuja soma total constitui o artifício humano, o mundo em que vivemos. Tais coisas não são bens de consumo, mas objetos de uso, e o seu uso adequado não causa seu desaparecimento. Elas dão ao mundo a estabilidade e a solidez sem as quais não se poderia contar com ele para abrigar a criatura mortal e instável que é o homem.

A **ação** (ARENDR, 2010) é a única atividade que se exerce diretamente *entre* os homens, por isso corresponde à condição humana da pluralidade. Na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria, a partir de um outro ponto de partida, diferente do da obra, a condição para a lembrança, para a história. Instância que simultaneamente supõe e busca a pluralidade, institui-se pela língua, pela fala, condição de possibilidade do exercício da opinião, da *doxa* (e não da *episteme*), da política.

Todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato da pluralidade humana, o fato de que não Um homem, mas homens, no plural, habitam a Terra e de uma maneira ou outra vivem juntos. Mas apenas a ação e a fala se relacionam especificamente com este fato de que viver significa sempre viver entre os homens, entre aqueles que são meus iguais. Portanto, quando me insiro no mundo, é em um mundo onde outros já estão presentes. A ação e a fala são tão estreitamente ligadas porque o ato primordial e especificamente humano sempre tem de responder também à questão colocada a todo recém-chegado: “Quem é você?”. A revelação de “quem alguém é” está implícita no fato de que de certo modo a ação muda não existe, ou se existe é irrelevante; sem a fala, a ação perde o ator, e o agente de atos só é possível na medida em que ele

é ao mesmo tempo o falante de palavras que se identifica como o ator e anuncia o que ele está fazendo, o que fez e o que pretende fazer. (ARENDDT, 2005, p. 190-191).

A distinção entre trabalho, obra e ação é estabelecida pela autora não só em sua obra *A condição humana*, na qual é dedicado a cada uma dessas instâncias um capítulo específico, e no texto *Trabalho, obra, ação* (ARENDDT, 2005), mas se encontra, de forma mais ou menos direta, em outras obras. Compõe essa categorização algumas rígidas críticas a Karl Marx, em especial à perspectiva segundo a qual o trabalho seria o princípio ontológico. Para Arendt, ao contrário, o trabalho não distingue, apesar da sua complexidade quando realizado pelos homens, o humano de outros seres da natureza, uma vez que a finalidade de ambos segue sendo a mesma, a labuta no interior do ciclo vital de manutenção da vida.

Se deixarmos de lado todas as teorias, especialmente as teorias modernas do trabalho depois de Marx, e seguirmos unicamente esta evidência etimológica e histórica, é óbvio que o trabalho é uma atividade que corresponde aos processos biológicos do corpo, que ele é, como disse o jovem Marx, o metabolismo entre o homem e a natureza ou o modo humano deste metabolismo que partilhamos com todos os organismos vivos.

[...]

Em outras palavras, o trabalho produz bens de consumo, e trabalhar e consumir são apenas dois estágios do sempre-recorrente ciclo da vida biológica. Estes dois estágios do processo vital seguem-se um ao outro tão intimamente que quase constituem um mesmo movimento, o qual, mal termina, tem de começar tudo de novo. O trabalho, diferentemente de todas as outras atividades humanas, permanece sob o signo da necessidade, a “necessidade de subsistir”, como Locke costumava dizer, ou a “eterna necessidade imposta pela natureza”, nas palavras de Marx. Portanto, a verdadeira meta da revolução em Marx não é meramente a emancipação das classes trabalhadora ou operária, mas a emancipação do

homem em relação ao trabalho. Pois “o reino da liberdade começa somente quando o trabalho determinado pela carência” e pela urgência das “necessidades físicas” termina. Esta emancipação, como sabemos agora, na medida em que é mesmo possível, não se dá com a emancipação política — a igualdade de todas as classes de cidadãos —, mas através da tecnologia. Eu disse na medida em que isso é possível, e com esta reserva quis dizer que o consumo, enquanto um estágio do movimento cíclico do organismo vivo, também é em certo sentido trabalhoso [*laborious*]. (ARENDT, 2005, p. 180-181).

De todas as atividades humanas, a ação é a única que depende inteiramente da pluralidade. A simples presença de outros seres humanos justifica a ideia do homem como um animal social, mas não da vida como fundamentalmente humana. Para os gregos, a vida meramente social da espécie humana era algo com o qual compartilhamos com outras formas de vida animal. A capacidade humana de organização política é oposta a essa associação *natural* colocada pelas necessidades da vida para ser apenas vivida como dimensão biológica (como *zoe*, na terminologia que Arendt retoma de Aristóteles), cujo centro é constituído pela casa e pela família, ou seja, pela vida doméstica. Consistia numa espécie de segunda vida, além da privada, que tem por princípio a exclusão de tudo que é necessário e útil em favor da ação e do discurso. As relações que se estabeleciam nessas diferentes esferas não eram somente distintas, mas opostas: enquanto na esfera privada dominavam força e violência, na pública tudo era decidido mediante palavras e persuasão. Na primeira as atividades dizem respeito à mera manutenção da vida. Vencida a necessidade de sobrevivência, o homem alcançava a liberdade necessária para se dedicar ao mundo comum.

Uma sociedade do trabalho, marca da era moderna, por outro lado, é uma sociedade de homens que laboram, pouca coisa a mais que isso. Segundo Arendt, em Marx, exemplo mais eloquente e bem acabado da quebra da tradição que coloca a ação como secundária em relação ao metabolismo com a natureza, o trabalho *do nosso corpo* e a obra *de nossas mãos* não são distinguidos, erigindo-se como principal atividade propriamente humana, da qual tudo se deriva. O trabalho é, ainda (mas não mais que isso), o responsável pela reprodução do processo vital do indivíduo, assegurando-lhe sobrevivência. Mas, não é política, não é

distinguível da condição humana.

Marx, na visão de Arendt, comete o equívoco de elevar o trabalho à obra porque centra sua análise na produtividade, no resultado e não no processo. O trabalho possui uma produtividade própria presente na *força de trabalho* e em sua capacidade de produzir além do necessário para a sua existência, de ser capaz de elaborar produtos para mais de um processo vital. No entanto, essa produtividade é, como durabilidade, efêmera. A força de trabalho pode continuar produzindo após ter assegurado sua reprodução, porém, “nunca produz outra coisa senão vida” (ARENDR, 2010, p. 108).

Tradicionalmente a expressão *vita activa* deriva o seu significado de *vita contemplativa*. Dentro de uma tradição filosófica e religiosa que se estende até o limiar da era moderna, admite-se uma hierarquia entre os dois modos de vida, sendo que a *vita activa* sempre serviu como meio para se atingir a contemplação, considerada a mais alta capacidade humana. Arendt (2010) empreende seus esforços em descrever as atividades constituintes da *vita activa* justamente por ser esta a parte da condição humana da qual ninguém pode se furtar, pois “a vida ativa é não apenas aquela em que a maioria dos homens está engajada, mas ainda aquela de que nenhum homem pode escapar completamente.” (ARENDR, 2010, p. 176). Sem a produção do necessário para a sobrevivência do organismo, sem a fabricação de condições objetivas que garantam estabilidade e solidez para abrigar o corpo humano, e sem a ação que organiza a vida comum entre os muitos seres humanos, não há “a paz, a condição para [que] a quietude da contemplação, esteja assegurada.” (ARENDR, 2010, p. 176). Ou, como ela em outra ocasião formulou,

[...] eu justamente descrevi as três principais articulações da vida ativa de um modo tradicional, isto é, como servindo aos fins da contemplação. É inteiramente natural que a vida ativa tenha sido descrita sempre por aqueles que seguiam eles próprios o modo contemplativo de vida. Por conseguinte, a *vita activa* sempre foi definida do ponto de vista da contemplação; comparados com a absoluta quietude da contemplação, todos os tipos de atividade humana pareciam ser semelhantes, na medida em que se caracterizavam pela inquietude, por algo negativo: pela *a-skholia* ou pelo *nec-otium*, o não-ócio [*non-leisure*] ou a au-

sência das condições que tornam possível a contemplação. Comparadas com esta atitude de quietude, todas as distinções e articulações no interior da *vita activa* desaparecem. Consideradas do ponto de vista da contemplação, não importa o que perturba a necessária quietude já que ela é perturbada. (ARENDT, 2005, p. 176).

Arendt (2010) põe em questão a ordem hierárquica que acompanha a expressão *vita activa* desde seu surgimento. Nesse contexto, critica duramente a equiparação entre verdade e política, defendendo a opinião, a pluralidade, como antídotos contra a violência e a tirania. Para a autora, o enorme valor conferido à contemplação na hierarquia tradicional, obscurece a importância da ação. Arendt recorre aos conceitos de imortalidade e eternidade para ilustrar como o caminho dos homens de ação e dos homens de pensamento foi se diferenciando. A grandeza da imortalidade é conferida pela capacidade humana de produzir coisas (obras e feitos e palavras) duráveis por meio das quais pudesse haver distinção. Ou seja, diferentemente dos deuses, os homens, por serem mortais, alcançam a imortalidade pela possibilidade da narrativa histórica e memorialística que se estrutura nos artefatos culturais, mesmo que sejam eles seus feitos que se tornam, como mito ou historiografia, material narrativo (ARENDT, 1992b). É a experiência *sem palavras* (Aristóteles), *indizível* (Platão). Se considerarmos com Arendt a assertiva antiga de que viver é *estar entre os homens*, politicamente falando, podemos entender que a experiência do eterno (em contraposição à ação, à experiência da pluralidade) se aproxima de uma experiência de morte. “Mover-se ao longo de uma linha reta num universo em que tudo que se move o faz num sentido cíclico” – é esta a definição de Arendt (2010, p. 27). A experiência da eternidade, tal como o filósofo a realiza, só pode ocorrer fora da esfera dos negócios humanos, na solidão.

A formulação da contemplação como mais alta capacidade humana coincidiu com a descoberta desta como o modo de vida próprio do filósofo, considerado por Platão como superior àquele do cidadão na *polis*. Não por acaso, no livro VII de *A república*, por meio da conhecida *Alegoria da caverna*, Platão (1970) descreve o itinerário que conduz do mundo sensível das aparências ao inteligível da verdade. Não são os homens comuns que fabricam, nem os que transportam, nem os que discursam, é o filósofo que, ao sair da caverna (o mundo das aparências) pode contemplar a verdade. Para atingir a verdade, tem que se percorrer

um árduo caminho e este é o da solidão/isolamento em que a quietude é revelada.

A autoridade do filósofo diante da polis se baseia nesse conhecimento (*cognição*) da verdade, do bem. Porém, quando volta para junto dos homens, o filósofo não pode comunicar a verdade. Arendt observa na ideia do rei filósofo o possível germe da tirania, da violência e, também por esta razão, ao apresentar as atividades que formam a *vita activa*, confere destaque à ação, a atividade que necessariamente depende da pluralidade. Arendt aposta na ação por entender que é entre os homens, entre os iguais, que se estabelece o modo próprio de deliberar sobre os negócios humanos. Se para o filósofo, a essência, a verdade, é revelada ou reservada a poucos (aos que contemplam – os filósofos), para Arendt, aquilo que é visto e ouvido por todos e por nós mesmos (a aparência), constitui a realidade e resulta de um acordo entre os iguais por meio da comunicação no espaço público. É nesse sentido que aparência e essência são para ela coincidentes.

É em Aristóteles que Arendt (2010) vai se apoiar para explicar no que consiste a *vita activa*. Ela recorre ao filósofo e à expressão por ele proposta, *bios politikos* (segundo a autora, também presente em Agostinho como *vita negotiosa* ou *actuosa*), significando “uma vida dedicada aos assuntos públicos e políticos” (2010, p. 20), diferentemente da *zoe*, vida como espécie, antes citada. Para aquele filósofo, somente as atividades que se ocupam do belo, nas quais os homens encontram-se livres da necessidade, seriam consideradas suficientemente dignas para constituir um *bios*.

Como seres vivos, preocupados com a preservação da vida, os homens se confrontam com e são arrastados pela necessidade. A necessidade deve ser controlada antes que a “boa vida” política possa se iniciar e ela somente pode ser controlada pela dominação. Consequentemente, a liberdade para a “boa vida” assenta-se na dominação da necessidade. (ARENDR, 1992e, p. 159).

Com desaparecimento da antiga cidade-estado, mas com o ressurgimento da cidade como *locus* da modernidade (no medievo era o campo o centro da existência), altera-se o significado da expressão *vita activa*, antes especificamente político e com ênfase na ação, que passa a denotar todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo. Não

significa, porém, uma elevação da fabricação, da obra, mas o entendimento da ação como uma necessidade terrena, e da contemplação (*bios theoretikos*) como único modo de vida (*bioi*) realmente livre.

Com a ascensão do trabalho e o declínio do espaço comum (público, da política), perde-se também o senso comum, de comunidade. Observa-se uma perda de confiança na capacidade reveladora da verdade dos sentidos ou, em última análise, um declínio da confiança entre os homens (a falta de respeito ou daquela amizade, a *philia politike* aristotélica, que é uma consideração pela pessoa sem a conhecer).

A ação, no entanto, depende, como dissemos, da pluralidade. Depois que o homem inicia algo na presença de seus iguais não tem mais controle sobre sua ação. Ela tem um começo definido, mas um fim imprevisto. Como escapar das duas características que a definem (irreversibilidade do passado e a imprevisibilidade do futuro)? No trabalho e na obra o que redime o homem é sempre algo externo a ele: a obra, pela durabilidade que imprime ao que fabrica liberta o homem do ciclo interminável do trabalho; a ação e o discurso (a política) produzem histórias, permitindo uma continuidade mesmo após a morte daquele. No caso da ação, o homem escapa da irreversibilidade e da imprevisibilidade nela contidas por meio de potencialidades contidas nela mesma: as capacidades de perdoar e prometer/cumprir promessas, respectivamente.

A redenção possível da infortuna da irreversibilidade é a faculdade de perdoar e o remédio para a imprevisibilidade está contido na faculdade de fazer e de cumprir promessas. Os dois remédios formam um par: o perdão diz respeito ao passado e serve para desfazer o que foi feito, enquanto que o compromisso através de promessas serve para estabelecer ilhas de segurança no oceano de incerteza futura, sem as quais nem mesmo a continuidade, sem falar de todo tipo de durabilidade, jamais seria possível nas relações entre os homens. (ARENDDT, 2005, p. 193).

Portanto, prometer e perdoar são preceitos que não devem vir de fora, mas resultar de um acordo entre os homens de ação (*agir em concerto*), diferentemente do que ocorre nos regimes totalitários, regidos pela violência, quando o “poder” é externo, nele prevalecendo o governo

de um homem só. No primeiro caso, há um compromisso com a *polis* e entre todos para com a sua sobrevivência, prevalecendo o **comprometer-se**. Nesse modelo, as ações estavam em interdependência e, como dissemos, ninguém tinha controle pleno sobre os processos, nem quem iniciava nem quem realizava o que era objetivado. Algo podia ser feito conjuntamente com base nas promessas e desfeito pelo perdão. As pessoas obrigavam-se pelas promessas e desobrigavam-se pelo perdão⁴⁰. (ARENDDT, 2010).

A falência do senso comum é consequência da perda geral de confiança do homem para com os outros seres humanos. A crença de que só o instrumento ou o experimento podem revelar a verdade que os sentidos ocultam, deslocou a aposta na capacidade de prometer e cumprir promessas para a segurança “garantida” pela verdade científica. A razão – faculdade de lidar com consequências, ou seja, possibilidade de compreensão – é tomada como expectativa de controle. É a instrumentalização da ação, uma tentativa de aplicar à ação (em si e por si absolutamente fútil, nunca deixando produto final) categorias da fabricação (que tem início definido e fim previsível com um produto final): meios e fins.

Diante desse esfacelamento do senso comum que assistimos, nada mais apropriado que um movimento que atue isolando as pessoas por meio da massificação. Por essa razão, o regime totalitário é, por excelência, o elemento mais expressivo dessa crise da tradição política, dessa ruptura histórica. Ao produzir o isolamento, destitui os seres humanos de toda a sua humanidade, pois impossibilita o encontro entre eles.

Os homens desconfiam deles próprios para lidar com o imprevisível, preferem confiar em algo externo e se refugiam em seu interior. Por isso talvez renunciem à tradição e à autoridade, à amizade e ao senso comum, em nome de um (pseudo) controle dos processos. Por isso talvez recusem a narrativa e a história aberta, pois teriam que abrir mão do controle sobre as ações, teriam que confiar em outros (e em si também!). Preferem o mero relato cronológico dos fatos, a arriscar construir a História tal qual Heródoto (ARENDDT, 1992b): um fluxo de

⁴⁰ O perdão, no sentido observado por Arendt (2010) de poder “agir de novo”, criava uma comunidade pela implicação mútua; já no sentido cristão, em que o outro é mais um meio para atingir um fim **individual** (a salvação), leva ao isolamento. O mesmo isolamento produzido pela sociedade de massas da qual o regime totalitário é o ponto máximo, que destitui o ser humano de toda a sua humanidade, pois impossibilita o encontro entre os homens.

narrativa suficientemente livre para deixar espaço para muitas estórias.

A educação como problema político ganha sentido exatamente nesse registro, na ausência de um *amor mundi*, na falta de compromisso com o mundo que aí está, de compreendê-lo e dar-lhe sentido, de responsabilidade com aqueles que nele habitam e irão chegar.

3.3 EDUCAÇÃO E INFÂNCIA COMO PROBLEMA POLÍTICO

Apesar de se denominar uma teórica da política, Hannah Arendt oferece-nos fundamentais contribuições para pensar a questão educacional, ao inscrevê-la na reflexão sobre a condição humana, a ruptura da tradição e a perda da autoridade na modernidade – questões que nos conduzem a uma defesa da admirável atualidade de seu pensamento.

A educação é tomada como problema político, como já foi dito, especialmente em dois de seus trabalhos. *Reflexões sobre Little Rock* é um deles. Trata-se de um ensaio escrito em 1959 e que pode ser encontrado em meio ao conjunto de escritos – palestras, conferências, cursos, pronunciamentos – sobre filosofia moral e teoria política no livro *Responsabilidade e julgamento* (2004a), organizado e publicado quase três décadas após sua morte, por Jerome Kohn, diretor do Centro Hannah Arendt na *New School for Social Research* (Nova York), editor e compilador dos manuscritos da autora. Sua segunda parte, *Julgamento*, na qual *Reflexões sobre Little Rock* se encontra, testemunha, por reunir considerações a eventos contemporâneos à sua escrita, o empenho da autora em narrar a história e refletir o seu tempo.

Do livro publicado no início da década de 1960, *Entre o passado e o futuro*, que contém, ainda que de forma dispersa, segundo lembra Celso Lafer (1992), praticamente todos os temas sobre os quais a autora se deterá para refletir politicamente o século XX (o totalitarismo, o antissemitismo, o imperialismo, a liberdade, a autoridade, a igualdade, a revolução, o sentido da história), destaca-se *A crise na educação* (ARENDR, 1992c). Dois outros emergem no mesmo conjunto, *O que é autoridade?*, *A crise na cultura: sua importância social e política*. Todos eles remetem, em maior ou menos grau, para *A condição humana* (ARENDR, 2010), considerado seu livro mais audacioso e no qual a autora anuncia no prefácio que propõe pensar o seu tempo, os acontecimentos recentes.

De certa forma, a questão que conduz os dois textos que temos

mencionado, versa sobre a desejada relação entre educação e política pensadas em conexão com os aspectos da *vita activa* em meio a uma situação que se caracteriza pela confusão entre os âmbitos privado, público e social⁴¹. Segundo Arendt, o problema se instala quando a educação torna-se instrumento da política e a atividade política é encarada como forma de educação.

“O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.” (ARENDR, 1992c, p. 245-246). Estas são as palavras de Arendt para apresentar o paradoxo vivido pela educação moderna. Como para a autora a educação está intimamente relacionada à responsabilidade pela durabilidade do mundo, é entendida não como um problema apenas dos professores e educadores, mas de todos; na medida em que vivemos em um *mundo comum*, educação torna-se problema político. Arendt, neste sentido, se propõe a dividir com os *especialistas* a tarefa de pensar as contradições do fazer educacional. O que pretende, ao propor a infância e sua educação como tema de reflexão, é pensar a *crise moderna*, a *crise da tradição*.

As palavras de Hamlet: – “*The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right*” (O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem.) – são mais ou menos verídicas para cada nova geração, embora tenham adquirido talvez, desde o início de nosso século, uma validade mais persuasiva do que antes. (ARENDR, 1992c, p. 242-243).

O mundo moderno está “fora dos eixos”, constata Arendt (1992c). A orientação linear para o futuro, a ascensão dos interesses privados à esfera pública, tomada pelo utilitarismo e consumo próprios das esferas pré-políticas, privam-nos das referências comuns que nos permitiam estabelecer uma realidade e comunicação sobre uma mesma coisa, desalojam-nos de um espaço que deveria destinar-se aos interesses comuns e à atividade especificamente humana que, na pluralidade, nos conferia a singularidade.

⁴¹ O âmbito social refere-se aos mecanismos de organização da vida na complexidade moderna, espaço que não é propriamente público porque não conectado às grandes questões de interesse de todos, mas ao funcionamento da maquinaria social.

O que significaria colocar esse “tempo em ordem”? É possível que o título de seu livro nos aponte uma resposta: é preciso pensar o presente *entre o passado e o futuro*. Não apenas numa temporalidade linear, especialmente não a que aponta incessantemente para o futuro e vira as costas ao passado (*progressista*). É preciso pensar e experimentar o presente como um *entre-tempo*, como um *momento crítico*, poderíamos formular inspirados em Benjamin (1994d). Nosso olhar voltar-se-ia principalmente ao passado, não numa moldura idealista e romântica, mas apoiando-nos na tradição – que pela recordação, nos permite elaborar e renovar a História para erigir o futuro, o novo.

Apesar de toda barbárie deste mundo – e especialmente contra a repetição dela – que precisamos assumir nossa responsabilidade com ele, apostar nele, arrumá-lo. Voltar-se para o passado assume o sentido de reconciliação, enquanto olhar para o futuro suscita esperança. Renovar esse mundo comum é uma tarefa política porque é uma aposta coletiva, depende necessariamente da pluralidade. A renovação está intimamente ligada à *natalidade*, ao “[...] fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento.” (ARENDDT, 1992c, p. 247).

A *natalidade* para Arendt é uma categoria chave tanto para a educação quanto para a política. A criança apresenta-se, ao nascer, como um novo ser humano e, simultaneamente, como um ser humano em formação. Os que já estão no mundo são responsáveis por apresentá-lo aos que nele estão chegando, aos *novos*. Estes assumem na educação a responsabilidade pela vida da criança e pela continuidade do mundo. Esse duplo aspecto corresponde, de um lado, ao relacionamento com o mundo e, de outro, ao relacionamento com a vida. O fato de a criança ser um ser humano em desenvolvimento, o que diz respeito à manutenção da sua existência, é partilhado com outras formas de vida. Porém, é justamente no fato de ser um novo ser humano, em relacionamento com o mundo, que sua existência se torna singular, única. Ali estão colocadas as condições para a continuidade do mundo, a possibilidade de (re)começo, de iniciar algo novo.

A ação, com todas as suas incertezas, é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não *nasceram* para morrer, mas para iniciar algo novo. *Initium ut esset homo creatus est* – “para que houvesse um início o homem foi criado”, disse Agostinho. Com a criação do homem, o princípio do começo veio

ao mundo – o que é naturalmente apenas um outro modo de dizer que com a criação do homem o princípio da liberdade apareceu sobre a Terra. (ARENDRT, 2005, p. 194).

A novidade que irrompe a cada nascimento corta a circularidade do tempo, num cruzamento entre singularidade e história. Essa singularidade precisa ser protegida do mundo, mas ao mesmo tempo inserida nele. A tarefa da educação consiste, dessa maneira, em apresentar, aos poucos, o mundo aos recém-chegados, protegendo-os do peso da tradição e da luz ofuscante do espaço público: “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é.” (ARENDRT, 1992c, p. 239).

A educação é uma aposta na imprevisibilidade. É preciso preparar os novos para que, futuramente, assumam a responsabilidade por esse mundo em que estão adentrando e ajudarão a construir. Mais do que lidar com necessidades e desejos individuais, devemos prepará-los para exercer a liberdade de fruir e recriar o mundo coletivamente, resguardá-lo do esquecimento – nisso consiste a tarefa política da educação.

Como introduzir seguramente as crianças nesse mundo na ausência de uma tradição que “selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor”? (ARENDRT, 1992a, p. 31). Como educá-las se os que já estão no mundo, os adultos, não querem assumir a responsabilidade por ele, pelos que podem renová-lo?

Arendt (1992c) reconhece na modernidade a dificuldade de o homem se encontrar no mundo. Por meio da constante alienação, ele passa a encontrar-se somente em si mesmo. Por consequência, tanto a noção hegeliana de que é possível uma harmonia entre o homem e a realidade a partir da compreensão de um processo histórico, quanto a noção pragmática de “fazer história”, não é capaz de integrar o homem à realidade. A noção de que todos os processos do mundo são feitos ou desencadeados pelo homem acaba com a noção de um processo geral que atribui significado a todos os outros processos. Como a autora coloca,

Na situação de radical alienação do mundo nem a história nem a natureza são em absoluto concebíveis. Essa dupla perda do mundo – a perda

da natureza e a perda da obra humana no senso mais lato, que incluiria toda a história – deixou atrás de si uma sociedade de homens que, sem um mundo comum que a um só tempo os relacione e os separe, ou vivem uma separação desesperadamente solitária, ou são comprimidos em uma massa. Pois uma sociedade de massas nada mais é que aquele tipo de vida organizada que automaticamente se estabelece entre os seres humanos que se relacionam ainda uns com os outros, mas que perderam o mundo outrora comum a todos eles. (ARENDDT, 1992b, p. 126).

Arendt (1992b) delimita como problemas da modernidade, que se refletem diretamente na educação, a perda da autoridade e o esquecimento do passado, o que, no contexto da tensão entre mortalidade e imortalidade no conceito de história, se desdobram diretamente no problema enfrentado pela educação quanto à perda da autoridade. Esta, que se baseava na tradição, já não faz mais sentido no âmbito educacional, processo de conservação e transmissão da cultura (ARENDDT, 1992e).

Nesse sentido podemos afirmar com a autora que a crise da autoridade guarda profunda relação com a crise da tradição. A autoridade, assentando seu alicerce no passado, conferiu ao mundo permanência e durabilidade. Sua crise, portanto, acarreta enorme instabilidade e insegurança, pois largamos o “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado.” (ARENDDT, 1992e, p.130). Por sua vez, autoridade e tradição baseiam-se na pluralidade, na presença entre iguais e na possibilidade de construir uma memória comum. Muito semelhante a Benjamin (1994a, 1994b) em seus ensaios sobre o declínio da experiência, Arendt (1992e, p. 127) assinala que “não podemos mais recorrer a experiências autênticas e incontestes comuns a todos”, já que o mundo comum (e o senso comum) está esfumaçado, encontra-se no limiar do fim da coletividade.

Uma memória comum resulta do cruzamento da tradição, da experiência, da autoridade (ARENDDT, 1992b, 1992e). Só nesse movimento coletivo de dramatização – imitação/mimesis da ação, segundo Aristóteles –, a singularidade de cada agente é revelada durante a narrativa, pela recordação. É o narrador que percebe e “faz” a história: “A ação só se revela plenamente para o narrador da história, ou seja, para o *olhar retrospectivo do historiador*, que realmente sempre sabe

melhor o que aconteceu do que os próprios participantes.” (ARENDDT, 2010, p. 204-205, grifo nosso). Quem dá sentido à história é aquele que recolhe os fatos e vê a história “de fora”, com distância. O ator, aquele que a viveu, só compreenderá seu sentido pela narração do outro, pois a revelação depende sempre de um outro, depende da pluralidade.

[...] embora apareça de modo claro e inconfundível para os outros, o «quem» permaneça invisível para a própria pessoa, à semelhança do *daimon*, na religião grega, que seguia atrás de cada homem durante toda a vida, olhando-lhe por cima do ombro, de sorte que só era visível para os que estavam à sua frente. (ARENDDT, 2010, p. 192).

A palavra autoridade (Arendt lembra que *autoritas* deriva do verbo *augere*, que significa *augmentar*) guarda íntima relação com o conceito romano de fundação. Acreditavam os romanos que uma vez que alguma coisa tivesse sido fundada, permaneceria obrigatória a todas às gerações futuras. Agir seria dar continuidade à ação inicial, tomar parte dela, *augmentando-a*. No âmbito da política romana, eram os anciãos, os fundadores, que tinham autoridade. Esses *maiores*, como eram chamados, estavam mais próximos da morte, mas ao mesmo tempo, do passado (ARENDDT, 1992e).

Arendt, no entanto, observa que os exemplos e feitos do passado podem se tornar coercitivos, modelos autoritários, impelindo à repetição de comportamentos e padrões. Por isso, interpõe a esse modelo a figura do narrador. De forma bem próxima a Benjamin (1994a), em seu ensaio consagrado a Leskov, Arendt apresenta o narrador como figura da autoridade. Esta não está em apresentar um modelo, mas em “dizer o que é”. Em suas narrativas, o narrador está empenhado em recolher imparcialmente os fatos, tal qual Homero e depois Heródoto que, ao narrar os fatos, fabricam uma memória (mesmo considerando que cada feito ou evento revela-se em si mesmo, somente ganha sentido ao ser narrado, compartilhado). Suas narrativas prescindem de um distanciamento (espacial ou temporal) e são desenroladas na forma de um conselho: “O fluxo de sua narrativa é suficientemente livre para deixar espaço para muitas estórias, mas nada há nele que indique que o geral confere sentido e significação ao particular.” (ARENDDT, 1992b).

A autoridade do narrador se baseia em sua responsabilidade para com a tradição, condição fundamental para a durabilidade do mundo. É

por isso que a autoridade, tendo por base o conceito arendtiano, ou não representa mais nada ou pode ser contestada modernamente. Arendt (1992e) argumenta ser mais correto falar no que foi a autoridade e, mostra que esta sempre existiu, associada com a responsabilidade pelo curso das coisas no mundo. O fato de a autoridade não desempenhar em nosso tempo nenhum papel nos âmbitos público e político talvez signifique que não se queira mais assumir a responsabilidade pelo mundo comum. Isso afeta também as esferas privada e pré-políticas da família e da escola em que a autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independer das mudanças históricas e das condições políticas.

Acontece que no mundo moderno temos a ascensão da esfera social, colocada entre a pública e o privada. Esse fenômeno embaralha a distinção entre público e privado, confunde os contornos entre as esferas e mistura os conceitos apropriados a cada uma delas. Essa confusão atinge o conceito de autoridade, justamente nas esferas pré-políticas nos quais era dado como natural, tendo em vista assegurar o desenvolvimento da criança alvejando a continuidade da civilização.

Arendt aponta como fato aditivo termos considerado, desde Platão e Aristóteles, a autoridade exercida nos âmbitos doméstico e privado para entender a exercida no domínio público, político. Porém, isso se torna um fator complicador, pois a autoridade que existe entre pais e filhos e entre crianças e professores é temporária e “baseia-se numa superioridade absoluta que jamais deve existir entre adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, não deve nunca existir.” (ARENDR, 1992c, p. 241).

Para Arendt, devemos divorciar a educação da vida pública, guardando para a primeira um lugar de autoridade e uma apropriada atitude face ao passado. Na educação, a autoridade é uma relação entre *desiguais*, exercida pelos adultos (pais e professores), responsáveis pela apresentação do mundo aos que nele ainda são novos, as crianças; na política a autoridade é construída por um acordo coletivo entre *iguais*, entre aqueles que já estão educados, pautado na argumentação e persuasão.

Se a tarefa da educação é assumir a responsabilidade pelo mundo, preparando as crianças para renovar um mundo comum, ao professor cabe a mediação entre o velho e o novo. Porém, essa atitude conservadora não cabe à política: preservar o mundo tal como se apresenta, seria fadá-lo a ruína pelo tempo. A política é a esfera da intervenção, da alteração, da criação do novo. Arendt argumenta, como já mencionado, que a educação é um problema político, mas o sujeito da

educação não é um sujeito político. O sujeito político opta livremente, está apto, pelo discurso e ação, pela capacidade de julgar, a procurar entre seus iguais, estabelecer um acordo, exercer sua liberdade; a criança é tutelada, precisa ser preparada para a vida adulta, para a política. É por isso que, para Arendt, é na pluralidade que nos revelamos aos outros e a nós mesmos. Somente entre iguais revelamos nossa essência, nossas diferenças.

Cabe, então, ao professor, interceder na relação da criança nova em um mundo velho de processos e suas significações, para que ela passe da esfera privada para a esfera pública na vida adulta, para quando indivíduo político ela tenha a capacidade de argumentar entre iguais, de exercer a ação livre (a liberdade apresenta-se na infância como potência).

Cada vez que o novo é inserido num mundo velho, impele a começar novamente a reflexão. Os representantes da tradição (os adultos, mais próximos do passado) apresentam aos novos o que passou, não como informação, mas como revelação: “ – Isso é o nosso mundo” (ARENDR, 1992c, p. 239). Não lhes cabe apresentá-lo como fato em fixidez, nem dizer como será. Assim como o narrador, convidará os ouvintes a conhecer esse mundo, seu destino confiará aos novos e irá prepará-los para assumir a responsabilidade por esse mundo comum.

Está claro para Arendt que a educação é um problema político, e sua crise é muito mais extensa do que a princípio aparece, por exemplo, nas dificuldades em ensinar e aprender. O grande equívoco moderno, segundo ela, consiste na ênfase num modelo – que estaria impregnado do pensamento rousseauiano – no qual a criança, tomada como promessa de um novo mundo, paradoxalmente se constitui numa ameaça ao projeto moderno, exatamente porque é potência para o novo.

O novo ameaçador precisa ser controlado pela educação, que o toma como *material da política*. Na política, segue a autora, lidamos com os que já estão educados, não com os que estão *em formação*. Se assim não fosse, as crianças perderiam suas balizas de proteção, tão necessárias à formação. Na verdade, quando procuramos educar as crianças para que sejam cidadãos de um amanhã utópico, negando a possibilidade do novo, o que torna tal projeto danificado, impossibilitado na origem: não se pode gerar o *novo* tirando das mãos dos novos a possibilidade de produzi-lo. Nas palavras de Arendt (1992c, 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.

Mas, ao mesmo tempo, não podemos simplesmente delegar às crianças essa tarefa. O que podemos é prepará-las para tal. Também por isso Arendt dirá que o *conservadorismo* é parte essencial da educação, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger. A dificuldade encontrada pela educação face à modernidade consiste na integração da criança em um mundo que existe antes dela e que continuará existindo também após seu desaparecimento; a educação se coloca exatamente entre o velho e o novo, entre a conservação e a renovação.

Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDR, 1992c, p. 243).

Arendt observa que na modernidade, em nome do fetichismo do novo, toda a tradição foi desprezada, inclusive no campo pedagógico. A relação educacional é polarizada, voltada apenas para o futuro (ainda que não exatamente para o novo, mas para a novidade). A posição 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, sobretudo, ao apagamento das diferenças entre adultos e crianças, extinguindo entre eles as relações reais e “naturais” (esperadas) pautadas no ensino e na aprendizagem (aquele que está há mais tempo no mundo, que o conhece melhor, deve apresentá-lo ao que nele é novo). Essas são desconsideradas da mesma forma que é o percurso desejável de todo ser humano: da condição de heteronomia para a de autonomia.

Nesse sentido, uma das promessas do projeto moderno – de emancipação e liberação das crianças dos padrões originários do mundo (adultocentrismo) – pode resultar, sob a égide da “igualdade”, no banimento dos pequenos desse mundo (adulto), mantendo-os “artificialmente no seu próprio mundo”, acarretando, dentre outras, uma

descharacterização da criança como ser humano em desenvolvimento, e a separação dos mundos do adulto e da criança pela muralha da “autonomia” infantil (ARENDT, 1992c).

As crianças vistas já como autônomas – noção disseminada pelos métodos *progressistas*⁴² que pregavam o desprendimento dos procedimentos pedagógicos e idéias pragmáticas de que a criança deve aprender fazendo, de que ela possui autonomia, o que para Arendt corrompe a condição da infância – ao emanciparem-se da autoridade dos adultos, são sujeitadas a uma autoridade muito mais esmagadora: a tirania do grupo ou da maioria. A violência que aí se coloca marca do fim da política, estabelece-se em âmbito que nem político é, ou seja, na dificuldade da fala (do *infante*). Esta é condição de possibilidade para a política – e sem a mediação adulta, a tirania infantil, a força avassaladora dos mais fortes, impõe-se – como, aliás, é o caso de *Little Rock*, tão bem descrito por Arendt (2004b).

Sobre isso Arendt (1992c, p. 230) 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.

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. Liberdade, justiça e autonomia, ainda que sejam elementos de aprendizagem fundamentais para as crianças, são grandezas que dizem respeito aos adultos. Mais de uma vez a autora lançará mão desse argumento para defender a ideia da criança como ser em formação, que precisa, ao mesmo tempo, ser protegida do mundo e apresentada a ele.

Na educação, os adultos têm rejeitado a autoridade; recusam-se a assumir a responsabilidade pelo mundo, a tarefa de renová-lo por meio da educação dos novos. E, quanto a isso, Hannah Arendt (1992c, p. 239) 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.” A expressão mais radical da perda geral da autoridade é exatamente a recusa dos adultos pela autoridade no

⁴² Arendt adjetiva progressista a pedagogia escolanovista, que se coloca contra a tradicional. Progressista porque voltada para frente, de costas para a tradição.

campo educacional, ou seja, a crise, que é política, atinge esferas não políticas como a família e a escola. Sintoma claro disso é o exemplo apresentado por Arendt (2004b) no texto *Reflexões sobre Little Rock*, que tomaremos mais adiante, em que discute a tentativa de iniciar a dessegregação nas escolas, deslocando a responsabilidade política dos adultos para uma esfera pré-política, deslocando a responsabilidade às crianças.

Três são os pressupostos que a autora lança mão para ilustrar a gravidade da crise educacional, contrapondo-se ao modelo *progressista*. O primeiro é o que chama de “mundo da criança”: supõe-se a autonomia do grupo de pequenos e permite-se que, na medida do possível, eles governem. Os adultos aí estariam apenas para auxiliar nesse governo. A situação da criança individualmente no grupo é, porém, bem mais complicada. Ela livra-se da autoridade do adulto, porém é sujeita a outra

muito mais terrível, a já citada tirania da maioria⁴³. Sabemos que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado, não é tão dura e tirânica quanto a de um grupo, mesmo que seja um grupo de crianças.

Dessa forma, não só a relação natural entre crianças e adultos é suspensa, pelo banimento dessas do mundo adulto, mas também, em consequência, elas são entregues à tirania do seu próprio grupo. Contra este, “por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos.” (ARENDR, 1992c, p. 231). Se poucas pessoas adultas são capazes de suportar tal situação, para as crianças ela é insuportável, argumenta Arendt.

[...] toda criança procura instintivamente as autoridades para guiá-la nesse mundo em que ela é ainda uma estranha, em que não pode se orientar pelo próprio julgamento. À medida que os pais e professores falham como autoridades, a criança se ajustará mais fortemente a seu próprio grupo, e em certas condições o grupo de pares se tornará a sua suprema autoridade. O resultado só pode ser o surgimento do domínio da turba e do bando [...]. (ARENDR, 2004b, p. 281).

⁴³ Arendt (2008a) relata as próprias experiências de violência de sua infância, entre colegas e disparadas por professores, constantemente relacionadas ao antissemitismo.

O segundo pressuposto (ARENDT, 1992c) diz respeito ao ensino. A formação dos professores tem sido negligenciada: desloca-se o foco da aprendizagem (conteúdo) para o ensino (didática), O que, por sua vez, atinge também aquelas a quem o ensino se dirige: as crianças. Os professores estão mais ocupados em *como* ensinar do que em *o que* ensinar, pois, pela negligência em sua formação, pouco têm o que dizer sobre os conhecimentos que deveriam dominar.

Em outras palavras, 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. Uma educação que se limita à realização das satisfações imediatas, em ações que se centram nos impulsos e paixões infantis, desconsidera que o fazer educacional exige 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.

O terceiro (ARENDT, 1992c) pressuposto diz respeito à substituição do aprendizado pelo fazer e do trabalho pela brincadeira, o que não passa de mais uma tentativa de absolutizar o mundo da criança. Arendt 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. Arendt se coloca contra uma naturalização da infância, contra a espontaneidade no eixo do trabalho educacional, baseada nos supostos interesses e necessidades infantis ditados pelas próprias crianças.

Observa-se claramente a influência da *educação progressista* na brusca ruptura com as tradições e métodos de ensino e aprendizagem, especialmente dos pressupostos do que conhecemos por escolanovismo. Inverte-se a ordem clássica quando a criança torna-se o centro do processo educativo. A psicologia moderna também dá sua contribuição, ao enfatizar, às vezes de maneira abusiva, a brincadeira como linguagem própria da infância.

Contra tudo isso Arendt se coloca. À escola cabe a transição segura e gradual das crianças da esfera privada (doméstica, poderíamos dizer) para a esfera pública. Os adultos (professores e família) assumem, ou deveriam assumir, a responsabilidade pelos pequenos, aos quais se destina a educação. A escola é lugar para ensinar as crianças, ensinar

como o mundo é (do diálogo com a tradição), não a “arte de viver” (tomar os conhecimentos práticos e temas cotidianos, os interesses infantis, como exclusivo conteúdo da educação). Não se pode educar sem ensinar, enfatizamos. Só dessa forma se dialoga com a tradição, com o passado. Arendt argumenta ainda que as crianças devem aprender a ser autônomas, não podendo ser lançadas à própria sorte e, de maneira nenhuma, constituir um mundo próprio. Como já destacado, ao extinguir a relação natural entre adultos e crianças, oculta-se o fato de que as crianças são seres em formação, que devem ser cuidados, apresentados ao mundo pelas mãos e vozes dos adultos. Isso, ao contrário do que propõem algumas perspectivas pedagógicas, contra as quais Arendt se coloca, não constitui uma muralha entre o mundo adulto e o da infância, mas permite a relação natural e esperada de renovação do mundo comum. Talvez a expressão que fosse capaz de ilustrar o que a autora sugere seja a formulada por Benjamin, segundo o qual a infância seria *um pequeno mundo inserido num maior*. Observar particularidades que a infância guarda não implica considerá-la autônoma em relação à vida dos adultos; a intencionalidade do professor deve prevalecer para garantir que as crianças caminhem – conduzidas pela experiência e conhecimento – seguramente para a vida pública.

É, por conseguinte, a durabilidade do mundo que está em risco quando não se faz valer essa observação. A pedagogia contemporânea, ao tomar de antemão as crianças como sujeitos autônomos, pode deixar de oferecer a segurança que necessitam e fazer delas uma espécie de grupo em separado do mundo. Repetimos, a escola representa em certo sentido o mundo, é a instituição que interpomos entre o domínio privado e o público. Assume a tarefa, portanto, de resguardar os pequenos e, ao mesmo tempo, prepará-los para atuar como pessoas da vida pública, ou seja, para experienciarem a diferença, a *doxa*, a pluralidade em um ambiente entre iguais.

As palavras de Arendt (1992c, p. 236) são esclarecedoras: “Tudo que vive, e não apenas a vida vegetativa, emerge das trevas, e, por mais forte que seja sua tendência natural a orientar-se para a luz, mesmo assim precisa da segurança da escuridão para poder crescer.” É também trabalho, portanto, vida que quer se manter vivente. Por precisar de proteção, o lugar tradicional da criança é a família, o espaço privado. Lugar para qual, como cada um de nós, retorna do mundo exterior buscando refúgio e proteção contra a indeterminação do mundo público. Neste, a vida *qua* vida, *o trabalho do nosso corpo*, não interessa, a não ser como requisito que nos livra da necessidade; é o lugar da *obra de*

nossas mãos, mas, especialmente, do discurso e da ação, território da opinião, da disputa de propostas, da persuasão, de ver e ser visto, de ouvir e ser ouvido, onde se exercita a capacidade de julgar e se assume responsabilidade para com o futuro; exatamente por isso, pelo fato de a criança estar em formação, necessitar ser preparada para *estar entre iguais*, é que precisa ser resguardada. Por ser o ambiente público o espaço da *aparência* (onde o sujeito se revela), em que a linguagem – a argumentação – tem papel fundamental, não é o lugar da infância, pois as crianças precisam ser preparadas para tal.

Ao abolir a autoridade dos adultos, nega-se a responsabilidade para com a apresentação do mundo às crianças, forçando-as à exposição à luz da existência pública. Considerá-las como iguais, como seres capazes de fazer política, repetimos, é colocá-las numa situação tal de opressão com a qual não podem lidar. Ao contrário dos adultos, as crianças não têm condições de se orientar pelos próprios julgamentos. Em seu texto sobre autoridade Arendt (1992e, p. 160) retoma essa questão: “No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação.”

O problema maior estaria no fato dos educadores aceitarem, sem muito questionamento, postulados modernos que rejeitam a distinção entre o privado e o público (ARENDR, 1992c). É nesse sentido que Arendt (2004b), em *Reflexões sobre Little Rock*, toma como material de reflexão uma fotografia publicada num jornal. A imagem mostra uma turba de crianças brancas perseguindo uma criança negra na saída de uma escola americana recém integrada. A menina caminha sob a proteção de um amigo branco do pai e conserva uma expressão que demonstra claramente seu desconforto pela exposição à tal situação. A fotografia retomada por Arendt – enquanto caricatura da educação progressista – representa a crise de autoridade na qual estamos imersos. Além de deslocar a responsabilidade dos adultos para as crianças com a dessegregação forçada, evita-se enfrentar a questão real da violação da igualdade pela legislação dos estados sulistas. Novamente a autora afirma que não se pode destinar às crianças uma empreitada da qual adultos não conseguem suportar: a Suprema Corte dos Estados Unidos (ao decidir em favor da segregação forçada nas escolas), ao invés de mudar a legislação racial responsável pela perpetuação da discriminação e da segregação social (Arendt refere-se sobretudo à proibição de casamentos inter-raciais), 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, 2004b, p. 272).

O que está em risco, ao menos a longo prazo, é a sobrevivência da República, pois um de seus principais pilares, a igualdade, é colocada em questão quando a segregação é apoiada/imposta por leis. Não se pode substituir um acordo comum de validade geral, por preceitos individuais, mutáveis e condicionados ao comportamento trivial, à discriminação. A discriminação é pautada na escolha, na livre associação e deve estar restrita à esfera social. Por outro lado, a segregação é marcada pela separação forçada, imposta. 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”. (ARENDR, 2004b, p. 268). Ainda,

Assim como o governo tem de assegurar que a discriminação social nunca cerceie a igualdade política, deve também salvaguardar os direitos de toda pessoa de agir como quiser dentro das quatro paredes da sua casa. No momento em que a discriminação social é legalmente imposta, torna-se perseguição [...] no momento em que a discriminação social é legalmente abolida, a liberdade da sociedade é violada [...]. (ARENDR, 2004b, p. 227).

A questão que se coloca é: como manter a discriminação confinada à esfera social, onde é legítima, e impedir que alcance a esfera política e pessoal, onde é destrutiva? Arendt oferece uma pista: a *solução* é impor a igualdade dentro do corpo político. “O que a igualdade é para o corpo político – seu princípio intrínseco –, a discriminação é para a sociedade.” (ARENDR, 2004b, p. 273). Não é o costume social da segregação que seria inconstitucional, mas a imposição legal, por isso, a “integração forçada não é melhor que a

segregação forçada.” (ARENDT, 2004b, p. 270). Os padrões sociais não podem ser tomados como preceitos legais e, se a legislatura segue o preconceito social, a sociedade se torna tirânica e aí reside o risco em se tratar dos problemas políticos na escola.

Por isso, ao se colocar no lugar de uma mãe negra, analisando a situação de descontentamento e desconforto de sua filha, provocados pela tentativa malograda do Estado de iniciar a dessegregação a partir dos ambientes escolares, Arendt afirma que, de forma alguma, exporia a criança a uma situação humilhante e degradante de convivência forçada com um grupo em que 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, este não tem, segundo diz, o direito de dizer em que companhia os pequenos devem receber sua instrução. Nos dois casos, Arendt estaria dizendo que não cabe a política interferir de tal forma na esfera privada, nas relações que ali se estabelecem – nem determinando, nesse caso, companhia para as crianças, muito menos, impedindo que a pessoa escolha livremente com que vai se casar, no caso das leis que proibiam o casamento inter-racial. Em ambos, atenta-se contra a liberdade e a dignidade humana.

Dessa forma, incorre-se, novamente, no equívoco de 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. A mesma crítica encontramos na reflexão de Arendt sobre a crise educacional na América (1992c, p. 225):

[...] ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse.

Entretanto, esse não parece ser o caso na situação analisada – em que, ao contrário, as autoridades públicas não estavam de fato dispostas a interferir – e as crianças se vêem impelidas a uma situação sobre a qual não têm condições de deliberar (ARENDT, 2004b).

Hannah Arendt ressalta 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 a esfera pública (ARENDDT, 1992c). A escola, nesse contexto, seria, por excelência, o espaço de transição da vida privada para a pública. Com a educação obrigatória, o direito à proteção das crianças em relação ao mundo é desafiado e restringido, porém não abolido, pelo direito do corpo político de prepará-las como futuros cidadãos. Isso reforça a tese de que se incorre em grande erro ao iniciar a dessegregação nas escolas: o direito a privacidade é violado, a legislação não pode interferir na livre associação, instala-se um conflito entre escola e família, a autoridade dos adultos (pais e professores) é substituída pela opinião pública, pelo domínio da turba.

O esfacelamento do senso comum, a dificuldade em entender conjuntamente um mundo comum, contribui para a crise moderna quando o isolamento das massas impele o indivíduo a submeter-se à tirania de uma maioria ou ao totalitarismo. Contra esse movimento, Arendt retoma Sófocles: “uma *polis* que pertence a um homem só não é uma *polis*.” (ARENDDT, 1992e, p. 143). Sem liberdade, sem tradição, sem autoridade, não há política. O homem privado de seus direitos é privado de um lugar no mundo, destituído de sua humanidade.

A recusa da autoridade pelo homem moderno é, para Arendt, a expressão mais clara de sua insatisfação com o mundo e pode ser interpretada, dentre outras, das seguintes maneiras: ou espera-se de todos (inclusive das crianças) igual responsabilidade pelo rumo do mundo, ou ninguém mais quer assumi-la.

Arendt nos lembra que essa responsabilidade com os que são novos é tarefa da educação: conservar e renovar um mundo comum.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo 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. (ARENDDT, 1992c, p. 247).

A esperança no mundo reside em confiar na capacidade humana de fazer um começo novo, possibilidade que nos é oferecida a cada nascimento. “Esta fé e esta esperança no mundo talvez nunca tenham sido expressas de modo tão sucinto e glorioso como nas breves palavras com as quais os Evangelhos anunciaram a «boa nova»: «Nasceu uma criança entre nós».” (ARENDDT, 2010, p. 259).

NOTAS FINAIS

Noções de infância e sua educação no debate contemporâneo – tendo como pano de fundo a *crise da modernidade* – foram tomadas nesse ensaio como objeto de investigação. Nesse sentido, questões atuais da educação da infância, inclusive suas pedagogias, que tomamos como ponto de partida de nossa reflexão, recolocam perguntas que ganham um contorno bem específico no quadro moderno.

Como já observamos, a utopia moderna sintetizada por Kant ([1783?]) centrada, em grande medida, nas esperanças no esclarecimento e no sujeito, oferece uma moldura para a educação institucional da infância, buscando retirá-la da condição de incompletude, controlá-la em sua natureza inábil, irrefletida, selvagem. Essa noção de infância ganha outros contornos quando a legislação reconhece os direitos específicos da criança à educação – colocando-a como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura (BRASIL, 2009) – desafiando, como já indicamos, pesquisadores e professores a uma reflexão sobre aquela, sua educação e o papel do professor.

Walter Benjamin e Hannah Arendt foram evocados para o debate, na expectativa de que pudessem oferecer novas chaves de interpretação sobre as questões da infância e sua educação. Trata-se de autores que, na tradição de um Iluminismo (auto)crítico, tomaram a infância, mesmo em diferentes graus – Benjamin muito mais que Arendt – como parte importante de suas análises. Dedicaram-se a compreender o seu tempo de maneira tão profunda, que suas observações permanecem atuais.

São notórios os pontos de convergência entre as obras desses pensadores. É conhecido o fato de Arendt ter sido depositária de um dos trabalhos mais importantes de Benjamin, incumbida de salvá-lo da perseguição e da mais que provável destruição que sofreria nas mãos do nacional socialismo, as Teses *sobre o conceito de história*. Arendt fora incumbida por Benjamin de entregar o manuscrito a Adorno, já exilado nos Estados Unidos, para onde ela também se dirigia ao deixar a França. As Teses encontram ressonância, por exemplo, no complexo ensaio de Arendt (1992b) *O conceito de história - antigo e moderno*, em que critica, como Benjamin fizera, um modelo de compreensão da História – e de sua narrativa – como linear, assim como a compreensão de tempo que lhe corresponde, vazio, conforme a tópica benjaminiana.

“Na medida em que o passado foi transmitido como tradição, possui autoridade; na medida em que a autoridade se apresenta

historicamente, converte-se em tradição”, escrever Arendt (2008b, p. 208). Guardadas as diferenças, Arendt e Benjamin observam que o progresso histórico, símbolo da modernidade, ao dirigir o olhar somente para o porvir, faz esquecer a tradição. Arendt observa que o homem destituído de um espaço comum e de orientações gerais e compartilhadas que o guiam, refugia-se em seu interior; diante de tamanha alienação e isolamento, não consegue mais reconhecer qualquer autoridade, nem a si mesmo. Benjamin ressalta que o empobrecimento da experiência determina o isolamento do homem e produz uma existência que parece bastar a si mesma. O declínio da arte narrativa (movimento em direção ao exterior, ao coletivo) e a ascensão do romance (movimento em direção ao interior, à individualidade) testemunham esse processo, bem como a decadência das formas artesanais de produção, processo decorrente da elevação dos modos de produção industriais.

Em Benjamin essas observações aparecem relacionadas ao encolhimento da *experiência*, em Arendt é a *ação* que perde espaço na modernidade. Reduzem-se os espaços destinados à construção de narrativas coletivas, de cruzamento entre memória pessoal e história coletiva, de intercâmbio de experiências. As figuras de autoridade também correm risco de desaparecer. Já não temos mais o camponês sedentário (que viajou muito no tempo), nem o marinheiro (que percorreu muitos espaços), figuras que foram substituídas pelos trabalhadores industriais (concentrados em seu diálogo com as maquinarias), não encontrando correspondência em nosso tempo.

As pedagogias contemporâneas que deslocam o foco para as crianças parecem (usando as palavras de Benjamin) não aspirar novas experiências, mas livrar-se de toda experiência. Arendt interpreta esse movimento como uma recusa em assumir a responsabilidade pelo mundo e pela educação das crianças. A figura do narrador, assim poderíamos interpretar, serviria de inspiração para o professor. Este, tal qual o primeiro, teria na narrativa sua forma de atuação. Apresentar os fatos (os grandes, os pequenos, os “sem importância”, triviais, estranhos) como eles são, sem esmiuçá-los, de forma que sobre à criança espaço para interpretação, repetição e criação, na forma de um conselho. Construir uma narrativa, como já assinalamos, que favoreça uma relação aberta, dialógica, expressiva, que desperte no ouvinte o desejo de partilha.

Contra o historicismo, que funda os calendários, que recolhe e perpetua somente os grandes feitos, privilegiando os vencedores, Arendt

e Benjamin apostam num olhar retrospectivo, que, pela rememoração, poderia atualizar o passado, recolhendo os cacos, os acontecimentos. O modelo ao qual recorrem é a narrativa; contra a mera informação, sua referência é Heródoto, o protótipo do narrador tradicional, aquele que não explica e, por isso, permite ao ouvinte inserir sua própria experiência no fluxo do narrado. Sua capacidade de suscitar espanto e reflexão possibilita ao ouvinte identificar-se, reconhecer semelhanças, **compreender**. Esse conceito de história aberta, que vai ganhando novos significados e sentidos, que é renovada a cada “era uma vez”, funda a cadeia da tradição, institui um espaço comum, no qual a singularidade se revela por meio da pluralidade.

Nesse processo exerce um papel fundamental a melancolia, categoria essencial para a filosofia contra o esquecimento empreendida por cada um desses autores. Ela não significa um sentimento passadista ou paralisante, mas a insistência em fazer recordar do passado as promessas não cumpridas, uma recusa à “necessidade histórica”, tal como se lê na resenha ao livro de poemas de Erich Kästner (BENJAMIN, 1994g). A melancolia é, por isso mesmo, ativa e, nas palavras de Benjamin, *revolucionária*. Ela é saudade, mas também procura. No alemão vamos encontrar uma palavra que agrega esses dois valores: *Sehnsucht*.

[...] abrange tanto o passado como o futuro, tanto o conhecido como o desconhecido. Friedrich Schlegel chama a *Sehnsucht* um ‘anelo profundo que não pode ser satisfeito por nenhum objeto individual ou terreno, nem por um ideal, mas que é dirigido somente ao eterno e divino’”. (ROSENFELD, 1994, p. 80).

A melancolia tem relação com a procura de seu lugar no mundo, a busca de um estado originário da felicidade. Por isso, relaciona-se com a categoria da natalidade, em Arendt, e muitas vezes aparece associada à infância, em Benjamin. Porém, mais do que retomar e reviver, ou seja, presentificar experiências, busca também fazer germinar o que no passado permanece conservado em potência e, portanto, denota também uma preocupação com o vindouro, com os novos.

É no momento crítico, quando a circularidade do tempo é rompida, que se produz o novo. Essa parada nas horas que se sucedem retoma e atualiza, numa negociação entre lembrança e esquecimento, o passado não como repetição, mas como semelhante a si mesmo, como

possibilidade e não como lamento sobre o tempo presente. Por isso a natalidade é tão importante para Arendt, numa direção semelhante à centralidade da rememoração da infância para Benjamin. A criança representa o novo porque cada nascimento rompe com o *continuum* da história, do mesmo modo que a rememoração da infância pode produzir, pela atualização, o novo. Cada nascimento representa uma nova oportunidade de criação.

A Benjamin Arendt destinou um ensaio que é certamente um dos mais belos textos escritos sobre o berlinense. Sob o título de Walter Benjamin (1892-1940), compõe, de maneira nada fortuita, o livro *Homens em tempos sombrios* (ARENDDT, 2008b), obra em que por meio de vários ensaios biográficos são apresentadas questões centrais dos três primeiros quartos do século vinte. O ensaio sobre Benjamin também apareceu como introdução à coletânea *Iluminations*, responsável, em 1968, pela divulgação mais ampla de sua obra nos Estados Unidos, cuja edição ficou a cargo de Arendt.

Ao escrever sobre Benjamin, Arendt recorre a uma série de temas inscritos na obra dele, mas também a questões centrais do século vinte. Um dos pilares de seu ensaio é, exatamente, a infância, em dois de seus registros: da memorialística que a retoma como tema para a compreensão da história social da virada do século, procurando, no final das contas, alcançar o presente que precisa ser descortinado; da coleção como resistência aos processos de mercadorização dos objetos, correspondência subjetiva à metodologia da *citação* que os salva do lugar que alcançam como mero uso. Como elementos inúteis, os objetos colecionáveis são salvos, em um movimento que, por paradoxal que pareça, é o de profanação, tal como sugerido por Agamben (2007).

Como Benjamin foi provavelmente o primeiro a ressaltar, o colecionar é a paixão das crianças, para quem as coisas ainda não são mercadorias e não são avaliadas segundo sua utilidade, em também o passatempo dos ricos, que possuem o suficiente para não precisar de nada útil e portanto podem se permitir fazer da “transfiguração de objetos” [...] o seu negócio. Nisso têm de descobrir, por necessidade, o belo, que para ser reconhecido demanda um prazer desinteressado (Kant). Em qualquer caso, um objeto colecionado possui apenas um valor diletante e nenhum valor de uso, qualquer que seja (Benjamin ainda não tinha consciência do fato de que a coleção

também pode ser uma forma de investimento eminentemente segura e muitas vezes altamente lucrativa). E na medida em que o colecionador pode se voltar para qualquer categoria de objetos (não só objetos de arte, de que qualquer forma são retirados do mundo cotidiano dos objetos de uso por não serem “bons” para nada) e portanto, por assim dizer, redimir o objeto como coisa, visto não ser mais um meio para um fim, mas ter um valor intrínseco, Benjamin podia entender a paixão do colecionador como uma atitude semelhante à do revolucionário. (ARENDR, 2008b, p. 212-213).

A atitude das crianças em relação aos brinquedos, tomados como objeto de coleção, se põe na contramão da utilidade e dos processos de alienação que os envolvem quando se tornam instrumentos das pedagogias modernas (burguesa, dirá Benjamin; progressista, adjetivará Arendt). Tais pedagogias, que destacam, não de forma equivocada, a brincadeira como linguagem específica da infância, absolutizam o mundo da infância – e então se equivocam –, desconhecendo o que denominam reais necessidades infantis. Não se dão conta de que o interesse das crianças volta-se exatamente para as coisas inúteis, geralmente o que não é reconhecido como brinquedo. Esses restos testemunham o mundo adulto do trabalho, com tais resíduos formam suas coleções, seu pequeno mundo. O progresso técnico, ao tomar o brinquedo como mercadoria, contribui para a alienação da criança oferecendo objetos que a distanciam desse mundo.

Suporte para as brincadeiras, inscritos numa tradição, mas também nas relações capitalistas que nos oprimem, os brinquedos (mesmo que na forma de livros, computadores, ou bonecas e carrinhos) são expressões da cultura de um tempo, de uma classe social, de relações de poder; ao mesmo tempo, são porta de entrada para a crítica desse mesmo tempo. (O espaço – com suas medidas e suas relações com o corpo e o tempo – também é suporte e instrumento para as brincadeiras. Por isso sua organização, por parte do professor ou da professora – com participação crescente das crianças – é tão importante). A mediação do adulto é fundamental porque ele conhece um mundo ainda desconhecido para os pequenos. Mas, essa prática torna-se ainda mais difícil porque exige um olhar atento para esse universo que à primeira vista o adulto tampouco conhece. Tudo isso é

motor da autonomia infantil, dos processos de ampliação de sua confiança no trabalho individual e coletivo, de conhecimento de si. Saber dessa complexidade que se estrutura entre o espontâneo e o historicamente acumulado, conhecer as formas de saber na infância, criticar e ensinar a criticar a cultura que nos rodeia (fortemente vinculada à infância como consumo), é tarefa docente.

As crianças, muitas vezes, desviam do conteúdo proposto, retiram o brinquedo de circulação e estabelecem com ele uma relação mágica. Essa capacidade de subtrair-se do conteúdo implícito no brinquedo, no entanto, não pode ser interpretada como absoluta autonomia infantil, mas como possibilidade de desvio, por meio da imaginação, da profanação.

A ideia de emancipação da criança, que coloca a infância como utopia retrospectiva de um tempo pleno e mais “puro”, como se compusesse com seus pares um mundo à parte do dos adultos, faz correr o risco de isolá-las. Benjamin, ao contrário, apresenta o brinquedo como médium entre os mundos infantil e adulto, uma possibilidade de diálogo entre as gerações. Se o mundo dos pequenos apresenta especificidades – “Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.” (BENJAMIN, 2002e, p. 85) -, é certo que ele não se materializa como alheio ao dos adultos. A contrário, trata-se de “um pequeno mundo inserido no grande.” (BENJAMIN, 2002f, p. 58). Ao ver-se cerrado em si mesmo, o mundo das crianças, na perspectiva de Arendt (1992c), estrutura-se como protótipo de uma situação antipolítica – e não anterior à política, como é o caso da infância – uma vez que ali é solo fértil para a tirania. Relegadas à própria sorte, impera, na falta de condições de se constituir um espaço político – esfera daqueles que são iguais e assim se consideram –, a violência do grupo, do bando, que é sempre, lembra Arendt, muito mais terrível do que a de caráter individual, tendo sido *Little Rock* um exemplo marcante (ARENDR, 2004b). Igualdade, assim como justiça e liberdade são elementos a compor a vida política, para a qual as instituições educacionais devem formar os pequenos.

O desembaralhamento entre adultos e crianças dado na emancipação da condição infantil faz surgir as especificidades geracionais. Esse mesmo movimento, no entanto, sob os auspícios das pedagogias progressistas, pode impedir o necessário diálogo entre as gerações quando toma as especificidades como uma muralha para edificar um mundo próprio para as crianças. Por outro lado, uma perspectiva adultocêntrica que não alcance e impulsione as experiências

infantis (nos termos de Benjamin: a experiência como máscara do adulto), não deixa espaço para o novo, para a criação.

Como já citamos neste trabalho, Benjamin (2000b, p. 69) assim se referiu à relação entre as gerações como lugar da educação:

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 a dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade.

Pensar a educação como “ordenação das relações entre as gerações” é inscrevê-la num contexto histórico, tanto no plano diacrônico (o conceito de infância se altera ao longo do tempo), como sincrônico (no interior de uma mesma sociedade coexistem diferentes infâncias). As relações entre as gerações, objeto privilegiado da educação, remete, como sugere o comentário de Gagnebin (2009), à cadeia de sucessivas gerações humanas, à relação entre o presente com as precedentes e também com as vindouras; permite o cruzamento da história pessoal com a história coletiva.

Esse movimento, que não é o de dominação, como Benjamin tão bem coloca, deve ser de responsabilidade do professor. A falência da autoridade na educação observada por Arendt, acentuada pelo didatismo exacerbado motivado pela pedagogia progressista, destituiu o professor do conhecimento necessário para a prática pedagógica. Se os professores devem aprender fazendo, a criança também. Essa perspectiva desloca o primeiro de sua função: apresentar o mundo às crianças. A relação entre pares, não pode substituir ou suplantar a entre adultos e crianças. A suposta ideia de autonomia infantil pode se constituir numa divisória entre as gerações e, mais perigoso ainda, relegar às crianças à tirania da maioria. A relação entre adultos e crianças baseia-se numa superioridade temporária, na autoridade de quem representa o mundo e deve apresentá-lo aos novos. Não pode se basear numa superioridade absoluta, pois isso impediria o novo.

O papel do professor é, então, apresentar o mundo como ele é (“isto é o mundo”), quer dizer, dar a compreender, não dizer como deve ser o mundo, o que se fará dele. Novamente uma inspiração aristotélica (“esse é tal”) que partilha com Benjamin: este se baseia no filósofo grego para descrever a relação mimética da linguagem como revelação da essência. Para a formação da vida política é, nos termos de Arendt, necessária a instituição da fala⁴⁴, elemento central da linguagem em seus desdobramentos: “Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem nesse mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos.” (ARENDDT, 2010, p. 12). Em Benjamin ela está extensamente associada à capacidade mimética. Esta não se apresenta como pura espontaneidade, mas como produção expressiva, portanto, de sentido, de novos objetos e narrativas operados pela imaginação. A produção de semelhanças é formativa na medida em que a linguagem não é mera comunicação, mas possibilidade de expressão, narrativa, *gesto*.

O cruzamento com a ideia de Agamben (2008b, p. 12-13) de *gesto*, parece pertinente para nos ajudar a compreender a linguagem como *puro meio*: “nele, não se produz, nem se age, mas se assume e suporta. [...] é a exibição de uma medialidade, o tornar visível um meio enquanto tal. [...] é a medialidade pura e sem fim que se comunica aos homens.” O gesto permite estabelecer correspondências, semelhanças. A linguagem tomada como pura expressão (original), como médium, comunica a essência do objeto – quando se transforma imagem em linguagem – e, dessa forma, busca superar sua condição moderna, degradado a mero veículo da razão instrumental a serviço da alienação do indivíduo.

Na infância, observa Benjamin, pode resistir uma relação com o pensamento, que ele chamará de mimética, que expressa a realidade por meio da ação (especialmente da brincadeira), combinando elementos do acervo cultural e imagético disponível. Essa linguagem, forma de apropriação do mundo não totalitária, articula esses dois mundos – jogo/infância e cultura/mundo adulto – constituindo-se como um arsenal de correspondências entre eles. A linguagem cria (combinando memória

⁴⁴ Foge do escopo deste trabalho a discussão sobre um momento *in-fante*, além ou aquém da fala, como instituinte da política, nos termos propostos por Giorgio Agamben (2005; 2008a). Anotamos, no entanto, esse movimento que é o de resistência à maquinaria antropológica, que seria alcançado por algo entre o homem e o animal, o sujeito e alguma coisa que o recusasse (a criança, por exemplo).

e imaginação, história pessoal e coletiva) um mundo infantil enraizado e em confronto com o mundo adulto (tradição), erige um sujeito (constitui o pensamento, a consciência, o eu), constitui uma experiência de autonomia.

A autonomia infantil não é algo dado, portanto, mas desenvolvido e aprendido, e não se refere apenas aos cuidados consigo mesmo, com seu corpo e bem estar, embora isso seja muito importante. A autonomia é um processo fundamental de inserção na cultura de um tempo. Não basta, no entanto, reconhecer esses processos, mas neles intervir no sentido de potencializá-los.

Arendt e Benjamin entendem a incompletude (condição de heteronomia) da infância como potência, promessa do novo. Cabe aos adultos guiar as crianças nesse mundo combinando dois movimentos que à primeira vista parecem inconciliáveis: conservação e renovação. Conservar um diálogo com o passado, com a tradição é fundamental para a renovação do mundo, a criação. É preciso, uma relação dialógica entre as relações, não de dominação, para produzir o novo aproveitando a chance que nos é conferida a cada nascimento.

Tomamos de empréstimo as palavras de Beatriz Sarlo (2006) sobre a experiência de leitura dos textos de Walter Benjamin (que em alguma medida também podem expressar a relação com os de Hannah Arendt) para encerrar esse ensaio. Longe de concluí-lo, faremos uma breve pausa, antes de voltar-nos novamente a ele para recolher mudos sinais, imagens, retomar as brechas que o constituem.

Mi experiencia con ellos me ha enseñado que van abriendo a lo largo del tiempo como un abanico (la imagen es también de Benjamin y también de Infancia en Berlín) y que podemos leer en ellos cosas que antes habíamos pasado por alto, zonas ocultas que no supimos ver o que no pudimos incorporar al recuerdo hasta que, años después, el mismo texto de Benjamin las activa como un eco. (SARLO, 2006, p. 53-54).

REFERÊNCIAS

ADLER, L. *Nos passos de Hannah Arendt*. Tradução Tatiana Salem Levy; Marcelo Jacques. Rio de Janeiro: Record, 2007. 643p.

ADORNO, T. W. Caracterização de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, W. Sobre arte, técnica linguagem e política. Lisboa: Relógio D'Água, 1992. p. 7-26.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 190p.

AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005. 188p.

_____. *Profanações*. Tradução e apresentação Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007. 95p.

_____. *Lo abierto: el hombre y el animal*. Tradução Flavia Costa; Edgardo Castro. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008a. 179p.

_____. Notas sobre o gesto. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 4, p.9-14, jan. 2008b.

AGOSTINHO, K. A. *O Espaço da creche: que lugar é este?* 1989. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. O espaço da creche: que lugar é este? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais ... Caxambu*: ANPED, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/gt07/t073.pdf>. Acesso em: 20/05/2010.

_____. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

ALMEIDA, F. Q.; VAZ, A. F. Richard Rort e a “agenda pós”: crítica, interpretações, redescrições. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 295-324, abr. 2011.

ALMEIDA, V. S. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 853-865, 2010.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano 22, n.74, p. 251-283, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>>. Acesso em: 17/05/2009.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 145-168.

_____. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 41-62.

_____. O referencial nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: _____.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. São Paulo: Alínea, 2007.

ARCE, A.; BALDAN, M. A criança menor de três anos produz cultura? Criação e reprodução em debate na apropriação da cultura por crianças pequenas. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. p. 187-204.

ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.

_____. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Alínea, 2009. 207p.

ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992a. 348p.

ARENDT, H. O conceito de história: antigo e moderno. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992b. p. 69-126.

_____. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992c. p. 221-247.

_____. A crise da cultura. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992d. p. 248-281.

_____. O que é autoridade? In: _____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992e. p. 127-187.

_____. *Responsabilidade e julgamento*. Tradução Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a.

_____. Reflexões sobre Little Rock. In: _____. *Responsabilidade e julgamento*. Tradução Rosaura Einchenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b.

_____. Trabalho, obra, ação. Tradução Adriano Correia. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, n. 7, 2005, p. 175-201.

_____. “O que resta? resta a língua...”: uma conversa com Günter Gaus. In: _____. (Org.). *Compreender: formação, exílio, totalitarismo, ensaios (1930-1954)*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a. p. 31-53.

_____. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b. 249p.

_____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 338p.

ÀRIES, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BATISTA, R. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BENJAMIN, W. A capacidade mimética. In: CHACON, V. *Humanismo e comunicação de massa*. Tradução Valmireh Chacon. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970. p. 47-52.

BENJAMIN, W. *Diário de Moscou*. Prefácio de Gershom Scholem. Edição e notas Gary Smith. Tradução de Hildegard Herbold. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Questões de sociologia da linguagem. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Antropos, 1992a. p. 197-229.

_____. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: _____. *Sobre arte, técnica linguagem e política*. Lisboa: Antropos, 1992b. p.177-196.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 197-221.

_____. Experiência e pobreza. In: _____. *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 114-119.

_____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 165-196.

_____. Sobre o conceito de história. In: _____. *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994d. p. 222-232.

_____. A doutrina das semelhanças. In: _____. *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994e. p. 108-113.

_____. O surrealismo: o último instantâneo da inteligência européia. In: _____. *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994f. p. 21-35.

BENJAMIN, W. Melancolia de esquerda. A propósito do novo livro de poemas de Erich Kästner. In: _____. *Obras escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994g. p. 73-77.

_____. Imagens do pensamento. In: _____. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 2000a, p. 143-274.

_____. Rua de mão única. In: _____. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 2000b, p.9-70.

_____. *Infância em Berlin*. In: _____. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 2000c, p.71-142

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002a. 173 p.

_____. Brinquedos russos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002b. p. 127-130.

_____. História cultural do brinquedo. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002c. p. 89-94.

_____. Visão do livro infantil. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002d. p. 69-80.

_____. Velhos brinquedos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002e. p. 81-87.

_____. Livros infantis velhos e esquecidos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002f. p. 53-68.

_____. Brinquedos e jogos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002g. p. 95-102.

BENJAMIN, W. A vida dos estudantes. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002h. p. 31-48.

_____. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2002i. p. 111-120.

_____. The knowledge that the first material on which the mimetic faculty testet itself. In: _____. *Walter Benjamin: selected writings*. Tradução Edmund Jephcott; Howard Eiland e colab. Cambridge: Belkanap, 2002j. p. 353-353.

_____. Imagens de pensamento. In: _____. *Imagens de pensamento*. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004a. p. 123-258.

_____. Infância berlinense: 1900. In: _____. *Imagens de pensamento*. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004b. p. 70-122.

_____. Infância berlinense: 1900: apêndice. In: _____. *Imagens de pensamento*. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004c. p. 279-288.

_____. Rua de sentido único. In: _____. *Imagens de pensamento*. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004d. p. 8-69.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. 1167 p.

BOLLE, W. *Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin*. São Paulo: Edusp, 1994.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990a. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

_____. Congresso. Senado. *Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, DF, 1995.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15/03/2010.

_____. Ministério da Educação. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, DF, 1998a. v. 1-2.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998b. v. 1-3.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação Docente da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal*. Relator Edla de Araújo Lira Soares. Parecer n.º CEB 0/99 aprovado em 29 de janeiro de 1999. Brasília, DF, 1999.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 10.172 de 09 jan. 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília,

DF, 2006. v. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 5, de 17/12/2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BUCK-MORSS, S. *Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens*. Tradução Ana Luiza de Andrade, revisão David Lopes da Silva. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002. 566p.

CARVALHO, J. S. A liberdade educa ou a educação liberta? uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, 2010.

CASTRIOTA, L. B. Analogia e semelhança. A mimesis do outro em Walter Benjamin. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). *Mimesis e expressão*. Belo Horizonte, Ed. da UFMG, 2001, p. 387-401.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. esp., p. 11-21, jul./dez. 1999.

CÉSAR, M. R de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, 2010.

CHAVES, E. *Limiar do moderno*. Belém: Paka Tatu, 2006.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002.

_____. *Antropologia da criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORREIA, A. Natalidade e *amor mundi*: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 811-822, set./dez. 2010.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Tradução Lia Gabriele R. Reis, revisão Maria Letícia B. P. Nascimento. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, A. M. S. Infância e diversidade: as culturas infantis. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais ...* Caxambú: ANPEd, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/tp.htm>. Acesso em: 05 set. 2005.

_____. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. 2002. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.

D'AFONSECA, V. C. P. *Sobre educação e política: Hannah Arendt, o estatuto da criança e do adolescente e o homem trágico*. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DUARTE, A. M. Pensar e agir em tempos sombrios. *CULT*, São Paulo, p. 46 - 49, out. 2008.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000. 296 p.

_____.; ARCE, A. (Org.). *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. v. 1. 119p.

FARIA, A. L. G. *O direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. 1994. 217 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, ano 20, n. 69, p. 60-91, dez. 1999. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a042069.pdf. Acesso em: 09 nov. 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Princípios Pedagógicas para a Educação Infantil Municipal*. Florianópolis, 2000.

_____. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil*. Florianópolis: Prelo, 2010.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR., P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.

_____. Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã. In: SELIGMANN-SILVA, M. (Org.). *Leituras de Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Anna Blume: FAPESP, 1999. v. 1. p. 201-208.

_____. Mímesis e crítica da representação em Walter Benjamin. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. (Org.). *Mímesis e expressão*. Belo Horizonte, Ed. da UFMG, 2001. p. 353-363.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP; Campinas: Ed. da Unicamp, 2004. 114p.

_____. Leitura da infância, infância da leitura. In: PUCCI, B.; ALMEIDA, J.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). *Experiência formativa & emancipação*. São Paulo: Nankin, 2009, p. 219-225.

_____.; GARBER, K. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? história e cotidiano em Walter Benjamin. *Revista USP*, São Paulo, n. 15, p. 39-47, set./nov. 1992. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/15/04-klaus.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2005.

GHIRALDELLI JR., P. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: _____. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 111-125.

GRIGOROWITSCHS, T. *Jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo ao recreio escolar e suas relações de gênero*. 2007. 167f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRIGOROWITSCHS, T. Jogo, mimese e infância: o papel do jogar infantil nos processos de construção do self. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 230-246, 2010.

HABERMAS, J. A consciência de tempo da modernidade e sua necessidade de autocertificação. In: _____. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 3-33.

HORKHEIMER, M. A revolta da natureza. In: _____. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000. p. 97-130.

_____.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254p.

KANGUSSU, I. Eros e livros. In: _____. *Sobre eros*. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2007. p. 131-141.

KANT, I. *Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?* Tradução Luiz Paulo Rouanet. Disponível em: <http://ensinarfilosofia.com.br/_pdfs/e_livros/47.pdf 9 ff>. Acesso em: 11 jan. 2011.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2003.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1998. 210 p.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB rumos e desafios*: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

_____. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no*

Brasil: século XIX. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 2. p. 68-77.

KUNDERA, M. *A arte do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LAFER, C. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 09-27.

LÖWY, M. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "sobre o conceito da história"*. São Paulo: Boitempo, 2005. 160p.

LYOTARD, J.-F. Do humano. In: _____. *O inumano: considerações sobre o tempo*. Editora Estampa, 1997, p. 9-15.

MCEWAN, I. *Reparação*. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 444 p.

MATOS, O. C. F. Desejo de vidência, desejo de evidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, A. *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARTINS FILHO, A. J. *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação*. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MAZZARI, M. V. Nota introdutória. In: BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002. p.7-10.

MOMM, C. M *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MOMM, C. M.; VAZ, A. F. Memórias da dor, narrativas de resistência: experiências de escolarização em infância berlinense por volta de 1900. In: SEMINARIO INTERNACIONAL POLITICAS DE LA MEMORIA, 3., 2010, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Centro Cultural de La

Memoria Haroldo Conti, 2010. p. 1-17.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MORAES, M. C. M. (Org.). *Illuminismo às avessas*: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MÜLLER, F. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 246-264, 2010.

OLIVEIRA, A. M. R. *Do outro lado*: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: _____. (Coord.). *As crianças contextos e identidades*: processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 7-30.

PLATÃO. *A República*. Tradução Eduardo Menezes. São Paulo: Hemus, 1970. 301p.

PRADO, P. D. *Educação e cultura infantil em creche*: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. 1998. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

QUINTEIRO, J. *Infância e escola*: uma relação marcada por preconceitos. 2000. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, J. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003. v. 1.

RAMOS, A. C. Corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 239-260, maio/ago. 2009.

RIBEIRO, C. M. Crianças, gênero, sexualidade: realidade e fantasia possibilitando problematizações. *Revista de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 605-614, maio/ago. 2011.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*. Florianópolis: CED/NUP/UFSC, 1999. 290p.

_____. Infância e educação: delimitação de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 17, p. 67-88, 2002.

_____. *30 anos da educação infantil na anped: caminhos da pesquisa. Zero-A-Seis*, Florianópolis, v. 17, p. 52-65, 2008.

_____. Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil*. Florianópolis: Prelo, 2010. p. 12-20.

ROSENFELD, A. Saudade e sehnsucht. In: _____. *Letras e leitura*. São Paulo: Perspectiva, 1994. p. 85-110.

ROUANET, S. P. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990. 174p.

ROUSSEAU, J-J. *Ensaio sobre a origem das línguas: no qual se fala da melodia e da imitação musical*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, v. 1).

SARLO, B. Postbenjaminiana. In: _____. *Siete ensayos sobre Walter Benjamin*. Argentina: Fondo de Cultura Economica, 2006. 93p.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, P. 361-378, maio/ago. 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991.

SCHMITT, R. V. *Mas eu não falo a língua deles!*: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem*. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VAZ, A. F. Escolarização, indústria cultural e processos de subjetivação contemporânea. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO, 2004, Piracicaba. *Anais...* Piracicaba, 2004. [CD-ROM].

_____. Marcas do corpo escolarizado, inventário do acúmulo de ruínas: sobre a articulação entre memória e filosofia da história em Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 35-55.

_____. Infância, memória e magia. *Diário Catarinense*, Florianópolis, 24 out. 2009. p. 4.

_____. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância (um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin). In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (Org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. São Paulo: Poiésis, 2010. p. 35-50.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 252 p.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WARDE, M. J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007.