



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAQUEL CÉLIA SILVA DE VASCONCELOS

TEATRO INFANTIL E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN

FORTALEZA
2013

RAQUEL CÉLIA SILVA DE VASCONCELOS

TEATRO INFANTIL E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora na Área de Concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- V451t Vasconcelos, Raquel Célia Silva de.
Teatro infantil e educação em Walter Benjamin / Raquel Célia Silva de Vasconcelos. – 2013.
166 f. , enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Educação brasileira(Filosofia e sociologia da educação).
Orientação: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech.
- 1.Benjamin,Walter,1892-1940 – Crítica e interpretação. 2.Benjamin,Walter,1892-1940—
Contribuições em educação. 3.Benjamin,Walter,1892-1940 – Contribuições em teatro.
4.Benjamin,Walter,1892-1940 – Contribuições em cultura. 5.Mimese. 6.Jogo(Filosofia).
7.Apresentação(Filosofia). I. Título.

RAQUEL CÉLIA SILVA DE VASCONCELOS

TEATRO INFANTIL E EDUCAÇÃO EM WALTER BENJAMIN

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora na Área de Concentração: Filosofia da Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Terezinha de Castro Callado (Coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ada Beatriz Galllicchio Kroef
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Cristiane Maria Marinho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Ao meu pai e a minha mãe, por tudo.

AGRADECIMENTOS

A mim, pelo mérito, pela disciplina e pela disposição na conduta da pesquisa.

Ao Professor Dr. Eduardo Chagas pelo incentivo e convite para integrar o Eixo Temático: Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação.

À Professora Dra. Tereza de Castro Callado, pela coorientação, pelo apoio, pela amizade e por disponibilizar sua biblioteca.

Aos colegas dos Eixos Temáticos: Filosofias da Diferença, Antropologia e Educação e Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, pelo aprendizado.

À Capes, pelo fomento à pesquisa.

À UECE e UFC, pela parceira intelectual.

Ao Professores Dr. Sylvio Gadelha e Dr. Walter Kohan, pelo apoio no meu crescimento acadêmico e por permitirem minha participação no projeto interinstitucional Procad – Capes: 137/2007 (“Biopolítica, escola e resistência: infância e resistência para a formação de professores”).

Aos colegas da UERJ, Unesp-Araraquara e UnB, por compartilharem o saber.

Ao Kildare, pai e amigo, por cuidar do Cinquê todas as vezes que precisei me ausentar.

Aos meus familiares, em especial meu irmão Abraão Linco, pela amizade e pelo incentivo.

Ao Cinquê, porque sem ele nada disso teria sentido.

Às tias queridas, Bianca e Miriam, pela ajuda financeira quando a bolsa não cobria minhas despesas.

À minha amiga Walkíria, pelo companheirismo, pelo incentivo na concretização desse projeto, a quem também dedico o resultado dessa realização.

À minha amiga e cunhada Gracilda Matos, pelo apoio direto e indireto para que esse momento acontecesse.

Aos membros da banca, pela contribuição teórica.

À Professora Dra. Cristiane Marinho, pelo carinho, pela paciência e pela contribuição intelectual na segunda qualificação e nos ajustes finais de minha tese.

Às colegas Kássia e Roberta Damasceno, pela organização da defesa.

À Professora Dra. Siomara Borba, pelo carinho e pela confiança.

Ao Professor Dr. Hildemar Luiz Rech, pela confiança ao aceitar o projeto e pela liberdade de pesquisa.

“Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas.” (Clarice Lispector)

RESUMO

A pesquisa intitulada, *Teatro infantil e educação em Walter Benjamin*, analisa o conceito de formação à luz da crítica de Walter Benjamin à cultura e à educação burguesas que coincide com sua teoria da linguagem presente nas “Questões introdutórias de crítica ao conhecimento” da obra *Origem do drama barroco alemão* (1984). São discussões que dizem respeito à questão do esvaziamento do conceito e propõe a representação (*Darstellung*) como desvio, apontando na linguagem, no brincar e no jogo infantil a possibilidade de uma apresentação desintegrada da razão analítica e da consciência esclarecida. A apresentação infantil assume dois aspectos: o gnosiológico e a encenação (no sentido de atuação), porque jogando a criança expõe uma profanação aliada ao desenvolvimento da linguagem, à aprendizagem e à autonomia. A pesquisa delinea as seguintes problematizações: a ação da razão coercitiva não seria o fracasso da filosofia, na medida em que ela nega a representação como método para o alcance da verdade da linguagem, cuja função seria portar a *unidade do Ser*? Como a criança, por meio do jogo e do brincar, experiencia a verdade da linguagem e delimita a representação crítica e criativa da vida? Qual a proposta de formação benjaminiana no tocante à educação e ao teatro infantil? De que forma o brincar e o jogo (elementos primordiais que a criança utiliza para representar, de modo crítico e criativo, a existência) podem contribuir na sua formação? O interesse pessoal nesta pesquisa remete à minha dissertação de mestrado, por meio da qual pude elaborar algumas hipóteses que precisavam de um estudo mais profundo dos conceitos benjaminianos de educação e de cultura, e à minha experiência com a arte, em especial o teatro e a pintura, que foram importantes na minha formação. Foram analisadas as obras e os ensaios de Walter Benjamin sobre a educação e o teatro infantil na formação da criança e seus conceitos: “Faculdade Mimética” (*Mimetische Vermögen*), “jogo” (*Spiel*), “teatro” (*Schauplatz*), “retorno” (*Rückkehr*), “repetição” (*Wiederholung*), “percepção” (*Wahrnehmung*), “sentido ontogenético” (*ontogenetischen Sinn*) e “sentido filogenético” (*phylogenetischen Sinn*), “desvio” (*Abweichung*), “criatura” (*Geschöpf*), “educação” (*Bildung*), “cultura” (*Kultur*), *mimesis* e “profanação” (*Schändung*). O objetivo geral da pesquisa foi analisar a crítica de Walter Benjamin à cultura e à educação burguesas, verificando as implicações que apontam no jogo infantil, o meio pelo qual é possível pensar a tensão resultante da profanação e a arte como o caminho viável ao desenvolvimento criativo e à recepção estética.

Palavras-chave: *Mimesis*. Jogo. Apresentação. Profanação. Formação.

ABSTRACT

The research entitled Children's Theatre and education in Walter Benjamin, analyzes the formation concept in the light of the criticism of Walter Benjamin about the culture and bourgeois education that coincides with his theory of language presented in the "Introductory questions of criticism of knowledge" of the work *Origin of German Baroque drama* (1984). Such discussions are concerning the issue of emptying the concept and propose the representation (*Darstellung*) as a deviation, pointing out in the language, in the playing action and in the children's game the possibility of a disintegrated presentation of the analytic reason and enlightened conscience. The children's presentation assume two aspects: The gnoseologic and staging (in the sense of performance), because as they play the children expose a profanation allied to the development of language, learning and autonomy. The research outlines the following problematizations: Wouldn't the action of coercive reason be the failure of philosophy, insofar, as it denies representation as a method to reach the truth of language, whose function ports the unity of being? How does the child experience the truth of language and delimitates the critical representation of life through the act of playing? What is Benjamin's formation proposal concerning education and children's theater? In which way may the act of playing and games (primordial elements that the children use to represent existence, in a critical and creative way) contribute to their formation? The personal interest in this research refers to my Master's thesis, through which I could develop some hypotheses that needed further study of Benjamin's concepts of education and culture, and to my experience with art, especially theater and painting which were important for my training. We analyzed the work and essays of Walter Benjamin's on education and children's theater as well as in their education and concepts : " mimetic faculty ", " game ", "theater ", "return ", " repetition ", " perception ", " ontogenetic " " phylogenetic sense", " detour ", " creature ", " education ", " culture " , and "profanation". The general objective of this research was to analyze the criticism of Walter Benjamin's culture concerning bourgeois education, verifying the implications that are presented in children's game, the means by which it is possible to think about the tension resulting from profanation and art as a viable way for creative development and aesthetic reception.

Keywords: Mimesis. Game. Presentation. Profanation. Formation

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	INFÂNCIA E FACULDADE MIMÉTICA.....	24
2.1	A faculdade mimética nos processos de assimilação e produção de semelhanças extrassensíveis	25
<i>2.1.1</i>	<i>Filogênese e ontogênese no desenvolvimento da percepção</i>	<i>32</i>
2.2	O declínio da experiência e a mimetização da cultura	39
<i>2.2.1</i>	<i>Cultura e massificação: a arte e a experiência do choque</i>	<i>53</i>
3	TEATRO E REPRESENTAÇÃO.....	64
3.1	Método e desvio.....	65
<i>3.1.1</i>	<i>O gesto e o reconhecimento da verdade na linguagem.....</i>	<i>79</i>
3.2	A educação e a codificação histórica.....	85
<i>3.2.1</i>	<i>Arte e profanação infantil: alegoria e percepção original</i>	<i>92</i>
4	O TEATRO E A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA	106
4.1	O jogo e o pensamento digressivo na cena teatral da História.....	107
<i>4.1.1</i>	<i>Elementos de tensão entre sentido e o significado</i>	<i>119</i>
<i>4.1.2</i>	<i>História oficial – história dualista</i>	<i>122</i>
4.2	A repetição e a essência do brincar na formação da criança.....	133
<i>4.2.1</i>	<i>A experiência comovente do hábito na infância.....</i>	<i>138</i>
5	CONCLUSÕES.....	151
	REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

A tese tem como foco a formação da criança, tema aqui discorrido a partir das obras de Walter Benjamin que traduzem sua preocupação com a institucionalização da educação e da cultura burguesas. As discussões acerca da formação em Benjamin convergem com suas Questões introdutórias de crítica ao conhecimento presentes na obra *Origem do drama barroco alemão* (1984), que dizem respeito à questão do esvaziamento do conceito e propõem a “representação” como o caminho para o alcance do universal. No entanto, o conceito benjaminiano de *Darstellung*, presente nesta pesquisa, deve ser traduzido por apresentação e não por representação no sentido da filosofia da representação. Portanto, Benjamin não deve ser concebido como filósofo da representação¹, pois sua teoria do conhecimento é uma crítica àquela corrente filosófica que, por sua vez, concebe o objeto como mera representação mental exterior ao sujeito.

Sua teoria do conhecimento está centrada em discussões fundamentais sobre o método de apreensão filosófico e da Filosofia do Idealismo. A investigação filosófica que preza pela verdade da linguagem busca a “representação” do universal por um desvio, como apresentação e reconhecimento do particular presente no mundo fenomênico. Benjamin aponta que a relação sujeito-objeto oriunda da média estabelecida pelo conceito resulta em abstrações vazias comuns ao sincretismo. Este estabelece um conhecimento cuja leitura da existência mediada pelo conceito nasce da exclusão dos extremos presentes na ordem dos fenômenos. A indiferença do sincretismo em relação ao particular culmina e inibe sua singularidade e sua diferença.

O “método” benjaminiano tem alcance político porque liberta, simultaneamente, o passado do fardo da tradição e o presente do peso do *status quo*, ambos (passado e presente) feitos de ruínas. Benjamin propõe a ruptura com a teoria do sistema na esteira da tradição que busca uma relação paradigmática da filosofia idealista com o mundo. O sistema, na tentativa de estabelecer a totalidade abstrata, comprovou-se como fraude, ilusão e engano. Trata-se de levar em consideração a totalidade da experiência no particular, o qual é um tipo de

¹ É notória a crítica benjaminiana ao conhecimento, uma vez que o autor toma distancia da retórica antiga como assinala Jeanne-Marie Gagnebin (Kriterion v.46 n.112 Belo Horizonte, dez. 2005) quando faz referência ao prefácio do livro sobre o drama barroco e afirma que “Benjamin retoma em seu texto uma antiga discussão filosófica e retórica, cujos termos transforma e desloca. Na retórica antiga, já são distinguidos, no interior de enunciação de um discurso, os momentos da *inventio* (assunto, argumento, técnicas de persuasão), da *dispositio* (ordenação das partes maiores de um discurso) e da *elocutio* (escolha e ordenação das palavras, dos detalhes). Na reflexão filosófica nascente, os diálogos de Platão foram classificados em dois gêneros maiores por Diógenes Laércio: os diálogos de pesquisa (gênero *zêtêtikos*) e os de orientação, ‘mostração’, quase poderíamos dizer de apresentação (gênero *huphègêtikos*)”.

experiência inerente à vivência cotidiana da criança. Nesse sentido, é fundamental repensar o elemento apolítico da filosofia da tradição, pois se verifica que na lógica do conhecimento sistêmico, o elemento cognitivo, uma vez arquitetado para ter a mesma estrutura das ciências exatas, tornou-se incapaz de atingir o sentido emancipatório para reagir a uma razão que se instrumentalizou a serviço da lógica do conhecimento sistêmico. Do ponto de vista de constituição do conhecimento elaborado pela criança, Benjamin parece questionar como objeto se apresenta à criança e, no tocante ao teatro infantil, como ela (a criança) apresenta sua compreensão de mundo nas dimensões estética e histórica a partir das relações estabelecidas no contexto social.

Então, se a educação pressupõe preparar a chegada da criança para o conhecimento do mundo e das coisas, permitindo-lhe conduzir a própria existência numa dimensão crítica e criativa, isso significa que é fundamental pensar uma formação correspondente à sua capacidade de conhecer. A criança, de modo peculiar e único, produz um conhecimento assistemático que não obedece à estrutura racional estabelecida pela tradição filosófica ocidental porque não necessita da consciência ordenadora do pensamento, pois não tem no conceito seu porto seguro, uma vez que sua relação de conhecimento com o mundo não parte de conceito e nem tampouco de pré-conceito. Sua apresentação (significação do mundo e de si) nasce de uma percepção singular oriunda de uma experiência original que vivencia com as coisas e com a própria existência. Isso aponta que a criança, no estágio pré-operatório, não institui uma experiência oriunda das convenções, pois suas ações estão na dimensão da faculdade mimética (*das Mimetische Vermögen*), cujo desenvolvimento depende dos sentidos ontogenético² (*Ontogenetische Sinn*) e filogenético³ (*Phylogenetische Bedeutung*), que são aprimorados nos jogos e nas brincadeiras infantis.

Assim, no estágio pré-operatório⁴ a criança manifesta uma simbolização ainda determinada pelo gesto que aponta para uma total ruptura com uma experiência adequada ao

² O sentido ontogenético desenvolve-se na brincadeira infantil, facilitando a ação da faculdade mimética no primeiro estágio do comportamento mimético da criança, quando os jogos e as brincadeiras infantis são determinantes na produção de semelhanças estabelecidas por meio da *mimesis*. Ele corresponde ao período em que a criança ainda não atingiu a capacidade de simbolização abstrata, tudo se dá nas noções de espaço e tempo presos à ação perpassada no contato direto e imediato com o mundo, ou seja, a criança ainda não se encontra na dimensão da representação feita por meio do pensamento.

³ O sentido filogenético corresponde ao momento de desprendimento do mundo concreto que se inicia com a capacidade de operar o pensamento no campo formal, isto é, período de representação do mundo por intermédio do pensamento formal.

⁴ Segundo Piaget (2001, p. 14), “o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.” Assim, “as estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo,

sempre igual dos acontecimentos, pois o *retorno* e a *repetição* para ela correspondem ao salto qualitativo da percepção no tocante à sua capacidade de profanação a partir do jogo. Desse modo, é possível perceber as implicações do desenvolvimento que acontece de modo saudável e tranquilo, pois a percepção original e originária da criança permite o gesto que, por sua vez, imerso na *mimesis* infantil, não se adéqua ainda à lógica coercitiva do pensamento analítico e da consciência esclarecida. Sem a *repetição* não é possível qualquer desenvolvimento, comunicação e aprendizagem, pois a criança necessita compartilhar experiências com o meio no qual convive.

Portanto, longe de qualquer condicionamento imposto pelo adulto, a criança burla, por meio da brincadeira, todo e qualquer tolhimento que sofra, pois o jogo e a “representação” (no sentido de apresentação, atuação) dos acontecimentos da vida diária lhe propiciam uma simbolização circunscrita nas relações de cumplicidade e de tensão entre o “inconsciente” e a “consciência”, uma vez que sua razão ainda se encontra em formação e acoplamento do pensamento. Longe de qualquer apelo à consciência esclarecida, é preciso pensar a experiência estética da criança, em especial sua atuação como elemento que auxilia na sua formação, pois é no teatro infantil que acontece a efetivação de sua experiência estética, contrapondo-se à sociedade midiática contemporânea, que tem na imagem o poder de sedução e controle de suas ações no pré-operatório. Na infância o processo de aquisição do conhecimento é espontâneo, tanto do ponto de vista gnosiológico quanto da encenação, uma vez que a criança em sua apresentação, como atuação no e a partir do mundo, não possui intencionalidade e tampouco finalidade prescrita.

Contudo, a criança não nega a tensão e/ou contradição inerente ao mundo e à existência. Sua apreensão simbólica da sua existência converge com o desenvolvimento da faculdade mimética. Uma vez ativada, a faculdade mimética amplia sua capacidade de elaboração da linguagem, cujas palavras são apropriadas na sua própria vivência com as coisas e o mundo. Sua nomeação perpassa sempre a apreensão concreta da existência e não admite o falado e o escrito fugirem dessa dimensão, ou seja, quando o adulto profere um ensinamento, a criança o transforma em uma verdade irrevogável. Ela não separa prática e discurso, uma vez que seu olhar está imerso nos acontecimentos que a envolve; todo discurso proferido deve corresponder à percepção original que ela retira do mundo.

de outra, com suas dimensões individual e social (interindividual).” (*idem*, p. 15). O pré-operatório (dos 2 anos aos 7 anos de idade) corresponde ao estágio em que a criança desenvolve a capacidade de substituir um objeto ou um acontecimento por uma “representação” (apresentação), ou seja, é o estágio em que é necessário compreender como o mundo, as coisas e a existência se apresentam para a criança e como a mesma apresenta essa apreensão ao outro.

Assim, no decurso da tese discutirei as inquietações relacionadas à hipótese que perpassa a compreensão do conceito benjaminiano de *mimesis*, mas não no sentido adorniano. Para Benjamin, a *mimesis*, como espaço de ação da faculdade mimética, não se refugia na mera imitação dos adultos, mas na percepção (*Wahrnehmung*) da criança, que se dá de modo singular e por meio de uma representação crítica resultante da profanação permitida pelo jogo infantil. Profanar significa sair do abismo da linguagem formal que condiciona a existência por intermédio do jogo pré-determinado pelo adulto em que tudo é submetido – em especial a cultura e a educação – à lógica de regras cujo acontecimento (histórico) é esvaziado por um sujeito que apreende o mundo mediado por premissas dedutivas, que obedecem à estrutura metodológica da ciência. Nesse sentido, a pesquisa está centrada em alguns conceitos benjaminianos que são fundamentais às discussões desta tese: faculdade mimética, jogo, representação⁵, teatro, retorno, repetição, percepção, sentidos onto e filogenético, desvio, criatura, educação e cultura.

Todavia, as reflexões de Benjamin sobre a importância do teatro na formação das crianças ainda são pertinentes quando o foco é o jogo na representação da vida. Tomadas em conjunto com sua crítica aos paradigmas cultural e educacional, institucionalizados pela burguesia, aportam questões presentes no cenário educativo atual. Benjamin rejeita essa institucionalização quando percebe uma delimitação nos parâmetros de formação cujo pressuposto constitui um atalho na racionalidade. Esta sofre um desvio já na sua gênese, no racionalismo cartesiano⁶ que via na razão a solução na busca da verdade⁷. Benjamin observa de forma crítica o desvio dessa racionalidade aplicada aos métodos de ensino, especialmente na visão burguesa dos pedagogos, quando em viagem à União Soviética, visita o programa de um teatro infantil proletário, a convite de Asja Lacic.

A tensão é inerente à formação da criança porque o mundo é pura contradição. É necessário na formação não só a racionalidade, mas os afetos que permeiam essa tensão própria ao homem. O mundo é composto de diferenças e de singularidades que alimentam as ações e a produção de saberes. A razão, por meio do pensamento analítico, assume a condição de possibilidade do avanço técnico-científico e, concomitantemente, o próprio processo

⁵ A representação para Benjamin pressupõe a via que conduz o pensamento ao desvio, afastando-o da racionalidade técnico-científica quando possibilita a linguagem atuar em campos que a consciência esclarecida não é capaz de alcançar, uma vez que a consciência esclarecida não atinge a multiplicidade das unidades.

⁶ Para combater a analítica dos medievais, Descartes propõe no *Discurso do método* (1997) e nas *Meditações* (2003) o pensamento analítico fundamentado na geometria analítica como meio seguro para o alcance da ciência. Embora ele proponha o pensamento analítico, não rompe por definitivo com a Escolástica, pois seu método de pensar a ciência traz o pressuposto medieval, a transcendência. A verdade transita para a ciência.

⁷ Essa verdade cindiu o próprio Eu, ou seja, cindiu corpo e intelecto no próprio ser vivente.

civilizatório no Ocidente atrelado a uma apreensão do real pelo ditame do princípio de identidade e/ou não contradição⁸.

Ademais, a crítica de Benjamin ao paradigma cultural e ao modelo educacional institucionalizados pela burguesia delinea questões ainda pertinentes mesmo no contexto atual da economia e da política de mercado definidas pelo sistema financeiro. Por certo, na presente sociedade ainda se percebe os sistemas econômico e político conduzindo o paradigma educacional, pois ainda se conjectura uma educação de acordo com a demanda do capital⁹. Vale ressaltar que a crítica de Benjamin não se restringe somente à institucionalização da educação, mas, sobretudo, aos parâmetros formadores que conduziram a educação pela via do progresso como pressuposto essencial do processo civilizatório.

Nesse contexto, é possível afirmar que a educação e o teatro estão vinculados à concepção de formação em Benjamin. Assim, as discussões aqui propostas permitem a aproximação de um conjunto de escritos que traduz a atualidade e a relevância do teatro na formação das crianças. Portanto, sua crítica contrapõe-se à concepção de educação que estorva o espírito criativo no intuito de atender à lógica nefasta da economia que uma vez congregada ao avanço técnico-científico traz consequências equivocadas à condução da vida e do pensamento.

Portanto, é necessária a análise dos escritos de Benjamin sobre a relação entre a criação e a faculdade mimética. Nesse sentido, a compreensão do comportamento mimético na infância corresponde ao conhecimento do seu significado filogenético, uma vez que tal comportamento revela que sem seu desenvolvimento e aprendizado não é possível à criança produzir semelhanças. Esse comportamento permite à criança, por meio da faculdade mimética, estabelecer semelhanças entre ela, as coisas do mundo, a natureza e os adultos, pois

⁸ O desenvolvimento do pensamento lógico dedutivo e indutivo é fundamental, não resta dúvida; nele se funda o princípio de identidade (ou não contradição), que é a condição de possibilidade de apreensão e compreensão do objeto pela consciência. O princípio de identidade é a premissa fundamental da razão, uma vez que é responsável pela identificação entre realidade e racionalidade na relação de conhecimento estabelecida entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

⁹ Atualmente o ensino de teatro nas escolas está em voga, ele está em pauta na proposta educativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especialmente no PCN de Arte. A institucionalização da educação e do ensino de teatro no PCN está centrada na discussão da utilização das diferentes formas de linguagens que atenda a “diferentes intenções e situações de comunicação” (PCN, 1997). Institucionalizar demonstra uma preocupação em estabelecer o controle das emoções de modo racional para enquadrar o diálogo, facilitar as convenções. Ademais, o teatro, como descreve o PCN de Arte, “é, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação.” (1997, p. 83) Isto porque a dramatização possibilita “o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo.” (*Ibidem*). Portanto, a proposta de educação em teatro assinalada no PCN de Arte converge com os interesses do *status quo* vigente: estabelecer e conduzir as regras do jogo na representação da existência com o intuito de eliminar a tensão presente no mundo.

as semelhanças são arquivadas no inconsciente para depois virem à tona no processo de reminiscência. Isso é possível porque os arquivos de semelhanças possibilitam o reconhecimento simultâneo entre fenômeno e ideia que se dá na fase de desenvolvimento do sentido filogenético. Sem a atitude mimética presente no gesto infantil não é possível pensar uma formação da criança como resultante de uma educação que privilegie a narrativa dos contos infantis e o teatro. Dessa forma, em Benjamin somente a representação teatral permite o gesto que é fundamental no aperfeiçoamento do comportamento mimético da criança.

Contudo, é fundamental esclarecer que a educação, a cultura e a arte subservientes à ciência e à técnica irão comungar a verdade do conhecimento científico que não permite lacunas e/ou espaços para outras formas de saberes alheios ao crivo analítico do pensamento, cuja origem está na ciência clássica. A criança, inversamente, a partir de sua vivência com o mundo e a existência, utiliza um jogo de idéias que nasce de uma lógica que não corresponde ao pensamento analítico e tampouco à consciência esclarecida. No entanto, a lógica da criança traz o pressuposto fundamental para se estabelecer o conhecimento: a percepção refinada de sua atitude mimética. A percepção da criança é original e se dá em outra concepção de tempo e espaço que não corresponde ao tempo e ao espaço kantiano da consciência esclarecida, pois sua percepção original ainda está imersa no encantamento.

Benjamin ainda constata que as ideias vinculadas aos conceitos *a priori* de tempo e de espaço kantiano tornaram-se inautênticas e vazias porque não possibilitam uma compreensão apurada da realidade, que é extremamente complexa, porque o mundo atual está povoado por uma multiplicidade de vontades, subjetividades e valores emergentes. Realidade que só uma percepção vinculada ao que Benjamin denomina experiência (*Erfahrung*) é capaz de representar de forma crítica a existência. Uma vez adaptada ao mundo conceitual, a existência torna-se mera apreensão abstrata da vida, porque o conceito possibilita apenas a leitura do mundo aparente. Leitura que nega a singularidade, a diferença e as leis da multiplicidade. A leitura meramente conceitual da existência reafirma que os conceitos tornam-se palavras vazias que não evidenciam as contradições, sobretudo, as tensões presentes na própria criatura compreendida por Benjamin.

Para modificar esse quadro, a educação precisa permitir à criança o jogo (*Spiel*) com seus elementos diversificados sem reduzir-se à existência do adulto e, assim, permite a representação criativa da vida, pois a percepção infantil é extremamente crítica. O teatro para a criança permite a atuação, pois a encenação é inerente ao jogo infantil. Nesse sentido, o jogo torna-se fundamental, pois nele se presencia uma experiência que ultrapassa o limite das palavras. E, dessa forma, através do gesto, a criança prepara-se para receber sua

existência a partir de uma apreensão bem particular. Isso só reforça a discussão de quem afirma que a vida não pode ser ministrada de modo coerente por autômatos, mas por seres singulares capazes de agir de forma diferente. Nesse diferencial relacionam-se razão e emoção como expressão do jogo de tensão que corresponde à própria capacidade de sobrevivência.

Assim, a educação pautada no progresso técnico-científico e no modelo civilizatório, cujo foco está centrado no controle da natureza interna e externa, propicia a erupção de relações pautadas na convenção e no engodo, pela falta de representação crítica e de capacidade criativa no teatro da vida. E Benjamin, em suas *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), discorre sobre a importância de pensar uma educação que valorize o teatro, pois por meio dele desponta o *signal secreto do vindouro* através do *gesto infantil*.

Benjamin, em seu ensaio, *Programa de um teatro infantil proletário* (1928), escrito para Asja Lacis – autora da Companhia de Teatro Infantil criada em 1918, na cidade de Orel, Rússia, e que dez anos depois seguiu para Berlim, cuja intenção era aproximar as crianças do *comunismo de guerra* –, fala da capacidade que a criança tem de assimilar e mobilizar o saber para si. Nessa obra, a dramatização é capaz de valorizar o *gesto infantil* que destitui todo e qualquer discurso de ordem.

No ensaio, Benjamin relata essa experiência porque percebe que a criança, através do teatro infantil, toma consciência do processo histórico. A tomada de consciência histórica permitida pelo teatro infantil possibilita a própria elaboração, com as crianças, dos conteúdos que devem ser encenados de acordo com o contexto, desde a “montagem do texto” que valoriza o contexto histórico. No teatro infantil, a eloquência do ensino científico não tem nenhum sentido porque o *gesto infantil* não precisa do pensamento analítico nos moldes da consciência esclarecida. A criança utiliza sua própria lógica, que depende fundamentalmente da faculdade mimética, facilitadora na produção de semelhanças por meio do *comportamento mimético* infantil.

Não se trata aqui de afirmar que Benjamin expurga a ciência ou a técnica, mas de esclarecer do perigo que a criança corre quando a educação institucionalizada se propõe apenas a adestrá-la, como futuros adultos, em meros reprodutores da vida. Na verdade, o autor reivindica uma educação que tenha como viés a reflexão resultante da representação crítica da existência. Sua preocupação se contrapõe ao discurso burguês do século XX que exigia a adaptação do homem à técnica, algo ainda comum em nossos dias, quando é perceptível a tecnologia conduzir nossas escolhas.

A razão ainda encontra-se serva do sujeito do conhecimento, que não se dá conta das contradições do mundo, esquecendo que a razão pode ser uma razão polifônica. Benjamin chama a atenção para a urgente transformação na própria forma de pensar a filosofia: sua preocupação está centrada na formação do pensamento crítico capaz de compreender e apreender a existência a partir da totalidade da experiência diante da perda do *ethos* histórico como consequência do declínio da autoridade.

O fim da autoridade baseada na competência remete ao declínio da educação como formação (*Bildung*) pensada pelo homem grego e reproduzida pelo Iluminismo. Essa formação não se poderia sustentar quando se estabelece, de um lado, o conhecimento científico, que firmado na esteira da razão analítica escuta a natureza para encontrar suas finalidades, e assim, eleva-se a Deus, apontando que a ciência clássica está respaldada na tentativa de superar a dicotomia imanência-transcendência comum ao século XVII; e, do outro lado, o conhecimento não científico (popular, teológico e artístico), que por não passar pelo crivo da razão analítica e não alcançar a atitude filosófica de pressuposto metafísico, resulta em erro.

É sobre aqueles olhares díspares e o binômio historicismo e universalismo que se constituiu o discurso burguês de educação, cuja intenção é o alcance da racionalidade originada por meio do desencantamento do mundo conduzido pela razão instrumentalizada. Assim, a educação burguesa vê no teatro infantil o espaço do ensino técnico e do desenvolvimento de uma consciência assistemática no tocante ao contexto histórico. Benjamin condena os refinamentos dos métodos pedagógicos que tem a seu favor a psicologia, pois legitima a educação burguesa que vê no método o pressuposto da ideologia burguesa do “‘continuar a enrolar’ e da preguiça”¹⁰.

Contudo, é na confiança inabalável do progresso que a proposta ocidental de educação malogra diante do avanço técnico-científico. Uma vez fadada ao fracasso, essa proposta ocidental revela que o progresso aprisionado às determinações do capital conduz a educação ao determinismo científico do ensino e impõe a síntese do gesto infantil ao treinamento educativo imposto pela disciplina burguesa limitada que se firma na “‘ideia para qual se educa.”¹¹

Nesse sentido, a educação como fenômeno sociocultural fica subjugada aos interesses econômicos que impõem parâmetros curriculares de conteúdos de formação para o

¹⁰ BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 113.

¹¹ *Ibidem*.

trabalho, privilegiando a instrução. E, desse modo, a educação para atender à demanda do capital assume o discurso pedagógico uniformizador, escamoteando seu verdadeiro sentido e significado: educar para ação eminentemente reflexiva imbricada pela representação crítica da existência. Hoje, mais do que nunca, observa-se essa predominância do discurso da empregabilidade conectado à formação de futuros líderes dentro do espaço escolar, um bom exemplo dessa formação pode ser contemplada na realidade brasileira através das escolas de ensino médio em tempo integral dos estados de Pernambuco e Ceará. As discussões que permeiam a política pedagógica dessas escolas estão alicerçadas na Tecnologia Empresarial Socioeducacional¹² do Grupo Empresarial Odebrecht.

Assim, Benjamin revela que a razão cultivada pelo discurso iluminista de emancipação da humanidade aprisiona o homem à cultura do consumo, à educação dos resultados e à apreensão acrítica da existência; entretanto, esse discurso se traveste de libertador por fantasiar o ideal de liberdade e autonomia. Benjamin condena a consciência esclarecida que busca o controle da natureza interna e externa, negando ao sujeito do conhecimento a capacidade de apreensão da totalidade da experiência.

Então, a ação da razão coercitiva não seria o fracasso da filosofia, na medida em que ela nega a representação como método para o alcance da verdade da linguagem, que tem a função de portar a *unidade do Ser*?¹³. E como a criança é capaz, com seu jogo de ideias, de trazer a tona a verdade da linguagem delineando sua representação crítica e criativa da vida? Qual a proposta de formação benjaminiana no tocante à educação e ao teatro infantil? De que forma o brincar (elemento primordial que a criança utiliza para representar, de modo crítico e criativo, a existência) pode contribuir na formação dos pequenos através das brincadeiras e dos jogos infantis? São essas algumas das problematizações que tentei percorrer na tese.

Assim, é a partir da desconfiança do desvio da razão, da expulsão da representação crítica da existência, da falta de criatividade do pensamento e do discurso fomentando em

¹² A Tecnologia Empresarial Socioeducacional inspira-se nos conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht que visa preparar os estudantes para o contexto produtivo e pessoal através de uma nova concepção de gestão escolar. Portanto, “a Tecnologia Empresarial Socioeducacional foi modelada de acordo com a TEO, tomando-se como parâmetro seus princípios, conceitos e critérios. Estes foram agregados às quatro aprendizagens fundamentais contidas no Relatório de Jacques Delors e denominadas de pilares do conhecimento, quais sejam: **aprender a conhecer** – adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer** – poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos (conviver)** – participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e **aprender a ser** – realizar-se como pessoa em sua plenitude. A TEO é definida como a **arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas**. Educar pessoas significa criar um ambiente educacional onde todos, líder e liderados, sintam-se estimulados a aprender e a pôr em prática seus conhecimentos.”(LIMA; BARRETO, p. 8). Assim, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional aponta que “a missão primordial de uma escola é ensinar, ou seja, produzir e transmitir conhecimento ao estudante de modo a prepará-lo para a vida nos contextos produtivo e pessoal. Na dimensão produtiva, essa formação deverá levá-lo a ser um jovem autônomo e competente, e na dimensão pessoal, um jovem solidário.” (*Idem*, p. 3).

¹³ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 52.

uma educação tutelada pela economia e pela política burguesas atreladas ao progresso, que analiso nos escritos de Benjamin a educação e o teatro infantil para a formação da criança. A investida socioantropológica e política de Benjamin denuncia a submissão acrítica e inerte dos estudantes da educação instituída pela burguesia que, por sua vez, busca profissionalizar os estudantes ao saber exigido para se adequarem à produção fabril¹⁴ e não propicia uma formação capaz de permitir-lhes a representação crítica que conduza à ação.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, intitulada *Teatro Infantil e Educação em Walter Benjamin*, tem como objetivo geral analisar a crítica de Walter Benjamin à cultura e à educação burguesas, verificando as implicações dessa crítica que apontam no jogo infantil a força de destituição da convenção. Isso revela que a ação da criança delinea duas formas de representação: a encenação e o pensamento assistemático, este ocorre sem a ordenação analítica da consciência e aquela expressa, por meio do gesto, a tensão entre o pensamento e o corpo.

Nesse sentido, o conceito de educação torna-se ambíguo, uma vez que sua institucionalização é um mero recorte de uma abstração vazia da realidade apreendida acriticamente. É necessária uma formação para a criança que, segundo Benjamin, parta de sua vivência (*Erlebnis*) resultante da experiência do choque, observada no gesto da criança, sobretudo, no papel que ela resolve assumir e na descrição de um acontecimento vivenciado. No gesto infantil é perceptível o contraponto entre destruição e reconstrução de uma situação dada e/ou de um conhecimento aprendido, pois através do jogo a criança conhece e define os papéis na representação criativa e crítica das coisas e da existência. Mesmo na repetição, a experiência do choque para a criança é sempre de superação de traumas, bem como de ausência de censura, de normatização e de convenção.

Assim, para realização da pesquisa recorro aos ensaios de Benjamin de crítica à cultura burguesa, cujo foco é o processo de massificação na modernidade, no qual todos os valores que restaram da tradição são oriundos de uma experiência dogmática e tudo que tem

¹⁴ A lógica da ciência é apropriada pelo sistema de produção, e, diferentemente da manufatura, o sistema de produção é fragmentado porque submete o operário à racionalidade fabril, subordinando-o ao tempo produtivo e à própria automação das ações que resulta de sua fragmentação no interior das fábricas. E com a tecnologia, o processo de atomização é aprimorado no sentido de expropriá-lo da própria capacidade de reflexão diante das condições miseráveis. Ele encontra-se aprisionado ao tempo sem memória, uma vez que perde o poder de simbolização criativa e representação crítica, estabelecendo identidades efêmeras impostas pelo *status quo* vigente. Ao operário é negado o direito de produzir “referências objetivas e subjetivas” (1997, p. 150) como assinala Olgária Matos quando afirma que “o fetichismo do presente – tempo sem memória, carente de recordação –, a tecnologia e os valores do mercado fetichista determinam a perda de referências objetivas e subjetivas, são ausência de identidade e de possibilidade de identificação.” (*Ibidem*). A capacidade de representação crítica se esvanece com a supressão do tempo e com o advento da tecnologia, produzindo um saber exterior ao próprio sujeito.

sentido verdadeiro, o bem e o belo, mesmo sendo fundamentado em si mesmo, dissipa-se com o progresso. Este suprime o tempo e o espaço e impõe à linguagem a velocidade da informação, que fragmenta o conhecimento e determina a eficácia da ciência que se funda na ideia de saber doutrinário. Tal saber torna a ciência¹⁵ uma escola profissionalizante¹⁶ que nega outra forma de estabelecer conhecimento necessário à produção de distintas maneiras de delimitação de valores e de concepção da existência.

De um lado, o interesse pessoal nesta pesquisa remete, inicialmente, à minha dissertação de mestrado que centrou-se na necessidade de aprofundar a crítica benjaminiana à educação e à cultura burguesas. Nas leituras realizadas procurei traçar uma linha de raciocínio na tentativa de compreender a relação entre as obras *Origem do drama barroco alemão* (*Ursprung des deutschen Trauerspiels*, 1925), *Passagens* (*Das Passagen-Werk*, 1927-1940) e os ensaios presentes nos escritos *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação* (2002), tendo por norte as discussões de Benjamin sobre a educação e o teatro infantil na formação. Outros escritos de Benjamin, assim como outros autores, são analisados com a mesma intenção.

A tese delinea, ainda, inquietações que apontam no jogo infantil a condição de possibilidade de desestruturação e deslocamento do poder, demonstrando que isso é possível pela capacidade da criança em destituir, no momento do brincar, o objeto da condição e da função originais instituídas pelo adulto. A relação jogo-brincar possibilita a profanação¹⁷ como desvio, uma vez que a criança, por meio do jogo, faz sua representação crítica do mundo sem qualquer mediação sistêmica e/ou analítica do pensamento. Seu processo de simbolização inicia-se com a destituição dos objetos de sua condição original sem deter-se no

¹⁵ A concepção clássica de ciência visa a uma interpretação do real que trabalha somente com o possível presente nos fatos, delimitando a realidade à racionalidade técnico-científica que define seus pressupostos, ontológico e epistemológico, em si mesmos. E na esteira dessa proposta está vinculado o paradigma burguês de educação que adota a racionalidade moderna como princípio para o desencantamento da natureza. O pensamento analítico como resposta positiva à compreensão da existência alimenta a concepção pela qual o avanço civilizatório converge com o progresso técnico-científico.

¹⁶ Essa concepção sobrepõe ao indivíduo a atomização de suas próprias ações, adaptando-o ao processo produtivo sem questioná-lo. Isso aponta que a produção industrial nega qualquer saber que extrapole as “técnicas da fabricação mecânica (tal como as ciências naturais as dão a conhecer), em vez de se ritmar pelas aptidões individuais”. A autora assinala que “à divisão social do trabalho corresponde a tripartição do aparelho psíquico em superego, ego e id, com a conseqüente fragilização do ego” (OLGÁRIA MATOS, 1997, p. 150). Isso demonstra que “a divisão do trabalho levada a cabo no indivíduo, sua radical objetivação, termina em sua laceração mórbida. De onde o caráter ‘psicótico’, a condição antropológica de todos os movimentos totalitários de massa” (ADORNO, 1974 *apud* OLGÁRIA MATOS, 1997, p. 150).

¹⁷ Agamben assinala que “profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (2007, p. 66). Assim, a profanação significa que “a passagem do sagrado ao profano pode acontecer também por meio de um uso (ou melhor, de um reuso) totalmente incongruente do sagrado. Trata-se do jogo. Sabe-se que as esferas do sagrado e do jogo estão estreitamente vinculadas. A maioria dos jogos que conhecemos deriva de antigas cerimônias sacras, de rituais e de práticas divinatórias que outrora pertenciam à esfera religiosa em sentido amplo” (*Ibidem*).

sincretismo¹⁸ matemático, pois, por meio do jogo, a criança faz a inversão do uso para o reuso das coisas.

Para tanto, aponta Benjamin, é preciso repensar a educação instituída pela burguesia, instituição essa que ainda espelha o paradigma educativo atual quando o método pedagógico instituído propõe à criança uma adaptação à tecnologia. O teatro do “faz de conta” transformou-se em artifício utilizado pela pedagogia para estabelecer o controle das ações infantis que devem ser condicionadas às convenções.

Outra razão que me conduziu ao pensamento de Benjamin acerca da educação e do teatro infantil na formação foi minha experiência com dramaturgia na infância e na adolescência. O teatro e, de modo geral, a arte no espaço escolar e fora dele permitiram-me compreender que a vida é uma constante luta entre se manter viva no teatro da vida, aceitando ou negando as tensões inerentes às minhas ações oriundas das convenções, ou ver na arte a inovação como possibilidade de transformação. As convenções refletiam a falta de coerência e a distância entre o que adultos falavam e suas práticas. Só depois, na adolescência, pude compreender que as convenções são formas de estabelecer o dualismo (corpo e razão) criado pela tradição filosófica.

Assim, a aproximação com a arte (música, teatro e artes plásticas), em especial com o teatro, foi importante na minha formação. O teatro me fez reconhecer que a vida é vivenciar o presente apreendido no instante qualitativo dos acontecimentos significantes que permeiam simbolizações imersas no cotidiano. E o acontecimento, como forma de fruição do instante, resulta de intervenções que premiam ações singulares. O teatro infantil e a educação como elemento constitutivo para uma boa formação não se restringem ao cientificismo, mas à preparação dos pequenos para lidarem com as contradições e os impasses na tomada de decisão.

A estrutura da tese é composta pela *introdução* correspondente ao primeiro capítulo em que consta a proposta e o desenvolvimento do projeto de pesquisa e, por quatro capítulos que trazem as discussões relacionadas à pesquisa. No segundo capítulo, *Infância e Faculdade Mimética*, é feita uma exposição sobre a faculdade mimética, sua relação com a linguagem na infância; uma análise que nasceu exclusivamente do ensaio de Benjamin, *A doutrina das semelhanças (Lehre vom Ähnlichen -1933)*, e se deslocou para outros ensaios sobre a infância. Nesse ensaio o autor tece uma discussão sobre os processos responsáveis pela produção de semelhanças permitida pela faculdade mimética e como o dom de produzir semelhanças

¹⁸ O sincretismo do pensamento tende a denominar, enumerar e decompor o objeto.

transitou para linguagem. Embora tenha ocorrido essa transição, ainda percebe-se na criança a ação da faculdade mimética, responsável pela relação entre o ato criativo infantil e o brincar.

Trata-se de uma reflexão sobre o desenvolvimento da faculdade mimética e de sua relação com o jogo e a representação crítica e criativa da criança permitidos pelos *sentidos onto e filogenéticos* e como estes contribuíram para tornar possível a produção de semelhanças entre os pequenos e a natureza. A proposta do presente capítulo é exatamente apontar que nos jogos e nas brincadeiras a criança destrói a concepção de construção do conhecimento vinculado ao pensamento analítico e à visão sistêmica do sujeito. Para um melhor esclarecimento dessa discussão, foi preciso analisar nos escritos benjaminianos como o brincar infantil responde às imagens utópicas dos adultos, uma vez que os jogos e as brincadeiras facilitam a experiência do novo proporcionada pelo *retorno* (*Rückkehr*) e pela *repetição* (*Wiederholungs*). No *retorno* e na *repetição*, a criança desenvolve os *sentidos onto e filogenético* que depuram sua percepção.

No terceiro capítulo, *Teatro e Representação*, é analisada a concepção de teatro e a representação no barroco, discussão pautada na obra de Benjamin *Origem do drama barroco alemão* (*Ursprung des deutschen Trauerspiels*, 1925). Nessa obra, o autor traz críticas pertinentes à teoria do conhecimento na qual a questão do método é central, bem como a relação entre método e representação. Sua principal preocupação é apontar que somente a representação como método possibilita o desvelamento da verdade da linguagem, a qual é extremamente necessária na ordenação da tensão presente nas ações no momento do jogo. Assim, esse capítulo exige uma análise sobre a teoria do conhecimento de Benjamin que aponta para a destituição e a restituição do papel da filosofia, devolvendo-lhe a primazia do ordenamento da representação que determina a diferença entre conhecimento e verdade.

E no quarto capítulo, *O Teatro e a Educação na Formação da Criança*, é discutida a influência do jogo e do teatro na educação para uma formação capaz de desenvolver na criança o discernimento crítico acerca da vida, no que diz respeito à representação da existência. Aqui é feito um recorte da concepção de jogo e de teatro, bem como da representação da cena teatral da história no barroco, no tocante ao jogo como uma característica do teatro barroco alemão. Para tanto, é analisado o conceito de alegoria como elemento que delimita a tensão natural à existência e à história, vista como essencial e sempre presente no jogo infantil. O capítulo discorre, ainda, sobre os conceitos de *repetição* e *retorno* no tocante ao desenvolvimento dos hábitos e ao aperfeiçoamento dos sentidos ontogenético e filogenético. E explica, também, que a proposta de formação benjaminiana reivindica um

método pedagógico inspirado no desvio, na representação, facilitando assim a tensão no desvelamento do mundo à criança.

Este momento é determinante porque o conceito de representação benjaminiano converge com a tentativa de Benjamin em esclarecer que a linguagem, além de revelar a multiplicidade das unidades, também denuncia as ambiguidades e omissões do pensamento sincrético. Assim, Benjamin recorre ao jogo infantil e à arte no intuito de apontar na linguagem uma representação do objeto que permite uma experiência originada da multiplicidade dos acontecimentos, de suas conexões e transformações.

Finalmente no quinto e último capítulo, *Conclusões*, discorro sobre a contribuição da pesquisa para o campo da educação e do ensino de arte, apontando aspectos relevantes do pensamento benjaminiano por fornecer elementos que facilitam pensar a formação da criança inserida no processo histórico associado à arte, em especial o teatro.

2 INFÂNCIA E FACULDADE MIMÉTICA

Este capítulo discorre sobre a *faculdade mimética*, sua relação com a linguagem na infância, a partir da análise que nasceu exclusivamente do texto de Benjamin “A doutrina das semelhanças” (*Lehre vom Ähnlichen*, 1933) e se deslocou também para outros ensaios sobre a criança. Naquele texto o autor tece uma discussão sobre os processos responsáveis pela produção de semelhanças permitida pela faculdade mimética e como o dom de produzir semelhanças transitou para a linguagem. Essa transição facilitou a atuação da linguagem em campos que a consciência não alcança; isso é perceptível na ação da criança, sobretudo na fase de desenvolvimento da *faculdade mimética* que é responsável pela relação entre o ato criativo infantil e o brincar.

As discussões aqui propostas não pretendem de modo algum apontar soluções para a educação e tampouco dizer que todas as crianças são receptivas ao teatro como espaço de depuração dos conflitos e da percepção original. Entretanto, vale salientar que Benjamin em sua análise sobre a formação a partir do teatro, diferencia as propostas educativas do teatro burguês e proletário. O teatro proletário procura por meio da encenação infantil a sistematização dos contextos sócio-histórico e cultural da criança, já o teatro burguês utiliza a encenação infantil como atuação, uma vez que a intenção da burguesia é a reprodução de uma sociedade que se preocupa em tornar seus filhos herdeiros da cultura, da economia e da história no intuito de perpetuar seu *status quo*.

Trata-se de uma reflexão sobre o desenvolvimento da *faculdade mimética* e de sua relação com o jogo e a representação crítica e criativa da criança permitidos pelos *sentidos onto* e *filogenéticos*, em como estes contribuíram para tornar possível a produção de semelhanças entre os pequenos e a natureza. Assim, a proposta do presente capítulo é exatamente apontar que nos jogos e nas brincadeiras a criança destrói a concepção de construção do conhecimento vinculado ao pensamento analítico e à visão sistêmica do sujeito. Para um melhor esclarecimento dessa discussão é preciso analisar nos escritos benjaminianos como o brincar infantil responde às imagens utópicas dos adultos, uma vez que os jogos e as brincadeiras facilitam a experiência do novo proporcionada pelo retorno (*Rückkehr*) e pela repetição (*Wiederholungs*). Essa questão será discutida no terceiro capítulo, uma vez que no retorno e na repetição a criança desenvolve os sentidos *onto* e *filogenético* que depuram a percepção infantil.

Dessa forma, é possível observar que a educação para Benjamin corresponde ao processo de amadurecimento dos *sentidos onto* e *filogenético* da criança, pois por intermédio

desses sentidos é fácil apreender a percepção depurada da criança. Essa percepção, por sua vez, possibilita uma ação que aponta na atitude do comportamento mimético da criança a originalidade do gesto infantil. Vale assinalar ainda que o desenvolvimento desses sentidos compõem as ações da criança apresentadas e/ou percebidas pelos adultos através do gesto. Para a exposição dessas questões, o capítulo está estruturado em dois tópicos: o primeiro, *A faculdade mimética* nos processos de assimilação e produção de semelhança extra-sensível, e o segundo, intitulado O declínio da experiência e a mimetização da cultura.

2.1 A *faculdade mimética* nos processos de assimilação e produção de semelhança extrassensível

Benjamin, em “A doutrina das semelhanças” (*Lehre vom Ähnlichen*), analisa a *mimesis* enquanto categoria antropológica, cujo princípio é o aprendizado criativo e diferenciado que se dá através da linguagem enquanto possibilidade de apreensão simbólica do mundo. O autor a concebe como um bem mimético por participar na elaboração de ideias a partir da semelhança que a criança estabelece com os objetos, as coisas do mundo, a natureza e os adultos. As semelhanças ficam arquivadas no inconsciente da criança que, ao retornar às coisas, à natureza e ao mundo, consegue relacionar fenômeno e ideia. Portanto, a *mimesis* é primordial para produção de semelhanças não sensíveis.

Benjamin analisa a *mimesis* como um mecanismo que possibilita a apropriação da cultura e das tradições burguesas, facilitando, através da linguagem, sua legitimação. Ele percebe que o Iluminismo retoma a *mimesis* numa perspectiva de controle social e cultural para fazer valer o *ethos* do *status quo* vigente. Ela é utilizada como pressuposto de locação da ideologia a partir do paradigma burguês de significação simbólica da cultura, atrelada à linguagem oriunda do *ethos* legitimador do processo de legalização da sociedade burguesa.

No entanto, Benjamin salienta a importância da ação da *mimesis* não como mero decalque da realidade, mas como uma recriação da vida, porque corresponde à ação histórica e, nesse sentido, a obra de arte torna-se a possibilidade da recriação. Seu desenvolvimento converge com a origem da linguagem que emerge na infância através do despertar da *faculdade mimética*, a qual tem a função de estabelecer a comunicação da criança com o mundo.

A presença da *mimesis* no processo civilizatório foi primordial, sobretudo na fase de transição do nomadismo ao sedentarismo. Sabe-se que o homem sempre usou a mimese para facilitar uma relação empática com as forças naturais e, por meio dela, manter uma harmonia

com a natureza através da relação subjetiva entre homem e natureza como condição de possibilidade de realização da convivência em comunidade. A percepção que os antigos tinham dos fenômenos naturais conduziu-os à elaboração racional da própria existência, que só foi possível com a evolução sensitiva culminando na elaboração racional da linguagem.

E, nesse sentido, o corpo humano é o núcleo original da produção de semelhanças, pois consegue expressar-se na dança, no gesto, na fala e na imaginação. O corpo como instrumento de representação e expressão constitui as relações miméticas do homem com o mundo. Para Benjamin, a mimese realiza-se por meio da *faculdade mimética (Über das Mimetische Vermögen)* que permite à imaginação romper fronteiras ideológicas.

A *faculdade mimética* permite a identidade entre homem e natureza quando valoriza os símbolos no ritual de semelhança porque a mimese facilita uma espécie de comunicação, proporcionando a cada sujeito abrir-se a outras subjetividades contidas na natureza mediante um processo de assimilação ritual. Esse processo transforma-se com a expansão do Iluminismo na modernidade, tornando a mimese uma relação desnecessária para o homem compreender a natureza a partir da produção de semelhanças. Assim, a eliminação do antropomorfismo pelo Iluminismo ocasiona a extinção dos rituais miméticos e faz a natureza sair da condição de sujeito para o estado de objeto, eliminando a mimese. O Iluminismo rompe com o saber popular, responsável pela comunicação simbólica entre homem e natureza.

Os povos antigos, ao utilizarem a comunicação simbólica, deixavam predominar na relação homem e natureza a dimensão ontológica de característica direta e espontânea. Com o Iluminismo, a comunicação do eu com o outro é feita por signos elaborados pelo sujeito pensante mediado pela linguagem matemática, estabelecendo uma relação de identidade no âmbito conceitual. Portanto, toda comunicação entre homem e natureza, para o Iluminismo, ocorre no plano da abstração e isso proporciona uma relação unilateral absoluta do homem em direção à natureza, o que ocasiona sua objetivação e reificação.

Do ponto de vista histórico, a faculdade mimética tem sua origem vinculada aos *sentidos filo (Phylogenetische Bedung)* e *ontogenético (Ontogenetische Sinn)* presentes na comunicação do homem com o mundo. Ambos são processos de desenvolvimento e adaptação do homem à natureza, o que proporciona o próprio desenvolvimento de sua capacidade racional de adaptação para a própria sobrevivência.

Assim, conforme o entendimento de Benjamin, esses sentidos estendem-se ao estudo do desenvolvimento do homem e de sua relação com a natureza, que se inicia na fecundação e se segue na infância, com as brincadeiras e os jogos infantis; estes funcionam como princípio

de constituição da *faculdade mimética*. Os *sentidos ontogenético* e *filogenético* têm a função de aprimorar no homem sua capacidade compreensiva em relação à natureza e seus fenômenos.

Na dimensão social, prossegue o autor, a *faculdade mimética* possibilita a relação de alteridade que se deve iniciar na infância através das brincadeiras e dos jogos infantis porque remete à dimensão social expressa na relação ontológica que a criança estabelece com o adulto através do brincar. A brincadeira, portanto, permite a criança transcender à imitação porque a aproxima da percepção lúdica, facilitando-lhe a criatividade e a inovação.

Na ideação de Benjamin, “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas, mas também a objetos e fenômenos naturais”¹⁹. Os jogos facilitam a formação da criança, permitem a elaboração da linguagem na fase inicial, são simbólicos e neles se encontram a origem da linguagem e dos hábitos, despertando a criança para a inclinação de convivência em comunidade. Isso pressupõe que os jogos e as brincadeiras infantis facilitam à criança produzir semelhanças através da apreensão e do conhecimento das coisas, da natureza e das pessoas, que se dá inicialmente através da mímica e esta se desdobra no sentido ontogenético do brincar infantil.

Nesse sentido, o adestramento da atitude mimética, iniciado na infância através da brincadeira, só pode ser compreendido por meio dos significados *ontogenético* e *filogenético* do comportamento mimético da criança. A *ontogênese*²⁰ e a *filogênese*²¹ do comportamento mimético da criança são codeterminantes para o desenvolvimento da *faculdade mimética* e esta, por sua vez, é responsável pela produção da semelhança através da linguagem. Por certo, pensar o processo de produção da semelhança significa compreender a manifestação do *dom mimético* que estimula e desperta na criança essa faculdade. Sabe-se que, para os antigos, o dom mimético pressupõe a força de apreensão mimética da semelhança, cuja origem remete ao momento do nascimento, enquanto fenômeno responsável pelo ajustamento da ordem cósmica, que acontecia no instante do nascimento. Daí se atribuir ao recém-nascido a plenitude de um dom *mimético* por se manifestar nele o *gênio mimético*. Este, no mundo moderno, é atribuído à força mimética da linguagem, que se torna responsável pela produção de semelhança, sob a influência da *faculdade mimética* que auxilia na formação significativa através da *ontogênese* e *filogênese*.

¹⁹ BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura*, 1994a, p. 108.

²⁰ A *ontogênese* em Benjamin corresponde ao momento de aquisição da *percepção original* propiciada pela linguagem presente no jogo e na brincadeira.

²¹ A *filogênese* corresponderia ao estágio de simbolização no campo das abstrações, ou seja, na apreensão e compreensão do mundo por meio das ideias enquanto representações dos fenômenos.

Assim, afirma Benjamin, os antigos imitavam os processos celestes para produzirem semelhanças, processos esses que já continham em si prescrições “para o manejo de uma semelhança preexistente²²” que ocorria na dimensão dos sentidos. Com os modernos, o próprio conceito de semelhança muda quando a linguagem torna-se a principal produtora de semelhança extrassensível. Isso pressupõe que a faculdade mimética passa por um processo de metamorfose e, coincidentemente, a própria consciência burguesa metamorfoseia-se.

Do ponto de vista *ontogenético*, a brincadeira infantil é o princípio para o desenvolvimento da *faculdade mimética*, pois através do brincar a criança experiencia suas frustrações e alegrias, manifestando-se, assim, o *comportamento mimético*, determinante para o aprendizado individual e coletivo. No que concerne ao significado *filogenético*, a semelhança pressupõe uma determinação externa apreendida pela *faculdade mimética* que se dá de forma consciente e não consciente, demonstrando, assim, que essa faculdade é codeterminante na produção de semelhanças porque ela é responsável pelas correspondências naturais entre homem e natureza.

Dessa forma, a experiência presente na relação homem-natureza é determinante na produção da semelhança, conduzindo a humanidade ao processo civilizatório por meio da constituição do sentido da existência, revelando a importância da *faculdade mimética* nessa produção e propiciando ao homem ler os símbolos presentes no mundo. E, nesse sentido, a faculdade mimética só se desenvolve por meio da relação harmoniosa entre homem e natureza, aproximando-o da origem que se torna o fundamento para o sentido da própria existência.

Como se vê, o sentido de semelhança tornou-se muito mais vasto, no entanto, a semelhança natural somente assume sua significação decisiva quando a natureza consegue estimular e despertar a faculdade mimética do homem. Para Benjamin, não se deve esquecer que houve uma metamorfose das *forças miméticas*, das *coisas miméticas* e de seu objeto com o passar do tempo. E, com a passagem de um século a outro, a *energia mimética* transitou para a linguagem, que assume o poder de significação.

Verifica-se, assim, que a relação mimética do homem com o mundo transitou para a escrita e para a linguagem, cuja função é arquivar as semelhanças não sensíveis. Contudo, Benjamin não concebe a mimese somente numa dimensão semiótica, mas também numa dimensão antropológica fundamental, cuja mediação está no sentido e no significado da existência através de uma formação significativa.

²² BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura*, 1994a, p. 109.

Por certo, não houve extinção da faculdade mimética, mas uma transformação porque a apreensão que os antigos faziam das constelações não é a mesma apreensão dos modernos. Era inerente à cultura dos antigos imitarem os processos celestes, para o aprendizado e a virilidade, tanto no aspecto do homem quanto no da comunidade. Assim, a imitação dos antigos assegurou à “astrologia o seu caráter experimental²³”. O *gênio mimético* como força determinante para os antigos foi atribuído ao recém-nascido, que possuía a plenitude do *dom mimético*, concebendo o equilíbrio perfeito à ordem cósmica.

O nascimento seria um entre vários instantes por ser o momento decisivo de percepção da semelhança, que sempre definiu a origem e o sentido de existência para os antigos, pois o nascimento representa uma nova vida que se firma na relação de semelhança estabelecida entre a criança e a mãe, numa dimensão natural de percepção sensível mediado pela experiência natural.

A onomatopeia é uma prova, ainda presente na linguagem, da existência de uma relação entre o objeto e a fala, que ocorre através da apreensão da semelhança entre o som emitido pela criança, quando balbucia os ruídos dos animais, por exemplo, e a palavra. Assim, o fim da onomatopeia pressupõe o fim da produção de semelhança entre conceito e objeto.

Na infância, a onomatopeia significa a imitação dos sons no âmbito da gênese da linguagem alheia à convenção de signos, aproximando a linguagem de sua essência presente nas teorias onomatopaicas e, assim, facilita para a criança a elaboração das primeiras palavras; em seguida, concebe a palavra numa dimensão da ideia, enquanto identificação a partir da semelhança presente num grupo de seres, coisas e/ou objetos. À medida que a criança desenvolve a linguagem, ela formula os conceitos a partir da semelhança extrassensível, cuja elaboração se dá pelo entendimento que, por sua vez, possibilita a identificação entre as palavras que não têm nenhuma semelhança, mas que se dá numa dimensão extrassensível.

Nas teorias místicas ou teológicas, o conceito de semelhança extrassensível é encontrado num grupo de palavras de línguas diferentes. Nesse grupo de palavras, percebe-se um significado central que não sai do âmbito da *filologia empírica*²⁴. Embora essas palavras agrupadas não tenham entre si a menor semelhança, pode-se afirmar que o significado central estabelece a relação de semelhança entre elas. As teorias místicas da linguagem preocupam-se em submeter a palavra oral à dimensão reflexiva e à palavra escrita, ou seja, existe uma preocupação das teorias teológicas em estabelecer uma relação de semelhança entre o que se

²³ *Idem*, p. 109-110.

²⁴ BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura*, 1994a, p. 111.

fala e o que se escreve. E, nesse sentido, Benjamin observa que a *filologia empírica* esclarece a essência das semelhanças extrassensíveis melhor que a onomatopaica porque a palavra escrita facilita a

relação entre a imagem escrita de palavras ou letras com o significado, ou com a pessoa nomeadora. Assim, a palavra *beth* tem o nome de uma casa. É, portanto, a semelhança extra-sensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito. E o faz de modo sempre novo, originário, irreduzível²⁵.

A filologia traz a experiência mimética da linguagem no campo não sensível porque estabelece a relação entre a fala e a escrita através do pensamento enquanto processador da imagem apreendida do objeto, permitindo a experiência profana e mágica da palavra escrita e falada. Nesse aspecto, a *faculdade mimética* fortalece a simetria entre o falado e o escrito, transformando “a escrita ao lado da linguagem oral, num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis”²⁶.

Isso leva a crê que a linguagem tornou-se a mais alta aplicação da *faculdade mimética* quando recebeu o *dom mimético*, propiciando a dimensão mágica da linguagem oral e escrita, cujo fundamento e desenvolvimento permeiam a dimensão semiótica e comunicativa da linguagem. Como afirma Benjamin, “o contexto significativo contido nos sons da frase é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade do relâmpago”²⁷. Isto é, a leitura perpassa o domínio da capacidade contemplativa do homem, pois define a relação de reciprocidade entre a palavra escrita e a linguagem oral.

É desse modo que a *força mimética* presente na linguagem facilita a produção de semelhanças extrassensíveis, tornando-a um *medium* da *faculdade mimética* quando possibilita a coincidência entre a leitura mágica e a leitura profana através da linguagem. Essa coincidência se faz no instante de manifestação do espírito, o momento de clarividência do homem, porque o espírito participa do segmento temporal, fazendo a semelhança emergir do fluxo das coisas num relampejar por intermédio da faculdade mimética, ocasião em que o pensamento intensifica a imagem do objeto.

E, dessa forma, a semelhança é captada pelo espírito que fornece à leitura seu significado mágico e profano, porque a reflexão ocorre por meio da dimensão mágica, semiótica e comunicativa da linguagem. Somente a reflexão, na concepção de Benjamin, liberta o homem do mito produzido pelo sonho moderno, responsável pela instrumentalização da razão.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ *Idem*, p. 112.

Por certo, a confiança dos modernos na ciência, que se transforma em tecnicismo, ajuda na fundamentação do mito moderno que sempre esteve preso à convicção da realização do conceito moderno de *autoconsciência*, de *autonomia* e de *liberdade*. Dessa forma, o antropocentrismo conduz a ciência moderna ao controle da natureza que culmina em sua objetivação, facilitando sua dissecação em laboratório.

Vale ressaltar, a abstração da natureza, das coisas e do próprio homem tem como pressuposto a autoafirmação do sujeito transcendental, cuja origem está vinculada ao sujeito lógico-analítico presente no discurso moderno de uma consciência fragmentada. E esta se constitui “na medida em que o homem ocidental perdeu sua identidade, assim como a linguagem capaz de conceitualização e negação foi substituída por uma linguagem capaz somente de atuar como um instrumento do *status quo*”²⁸.

A ciência moderna imita a magia dos rituais miméticos dos antigos, quando objetiva a natureza por meio do sujeito lógico-analítico e transcendental, que destaca o objeto da realidade e o dissecar em laboratório. Embora a ciência moderna utilize o ritual mimético para estabelecer a relação de identidade (sujeito-objeto), ela o faz a partir de uma imposição do sujeito lógico-analítico, que forja uma identidade de pressuposto conceitual. Nesse sentido, o progresso da ciência significa o fim das diversas formas de manifestação da *faculdade mimética* como via de realização da verdadeira identidade através da produção de semelhança entre a palavra falada e palavra escrita. A identidade entre a fala e a escrita se faz necessária porque prevalece a ligação entre ideia e fenômeno, isso porque a imagem como a escrita correspondem à manifestação do objeto. É necessário perceber que Benjamin procura não conceber o conhecimento a partir da relação sujeito-objeto, mas das antinomias resultantes da relação entre fenômeno e ideia, isto é, entre pensamento e realidade.

Como observa Olgária Matos, o homem abandona os ritos sacrificais para permanecer vinculado ao ego, evitando a dissolução do *si*, porque o sujeito do conhecimento busca o controle racional do mundo. Do ponto de vista pragmático, o Iluminismo observa que a astúcia humana é essencial para tal controle, por ser pragmática, egocêntrica, ordenadora da cultura, contratual e jurídica. Verifica-se na modernidade o inumano atuando em todos os campos do conhecimento. Na história natural observa-se a relação de imanência entre natureza e história, substituída pela história do progresso.

Assim, a busca pelo desenvolvimento do espírito absoluto hegeliano resulta na subordinação da natureza e da história ao sujeito lógico-analítico transcendental que prioriza a

²⁸ MATOS, Olgária. *Os arcanos do inteiramente outro*, 1989, p. 154-155.

informação e a comunicação no âmbito das relações intersubjetivas, as quais anulam a consciência do homem histórico; uma comunicação intencional que distancia a contemplação da verdade da linguagem porque tem a pretensão de convencer e manipular, distante das relações afetivas. Isso demonstra no jogo infantil o espaço para a representação de papéis que a criança assume no momento em que brinca. No brincar, a criança conhece as coisas e o mundo e produz as relações de identidade de modo espontâneo e esporádico sem necessariamente precisar de um método. E o que seria o jogo para Benjamin

senão a forma de provocar, num segundo, as modificações que o destino, de ordinário, só produz em muitas horas e mesmo muitos anos, a forma de reunir apenas num só instante as emoções esparsas na lenta existência de outros homens, o segredo de viver toda uma vida em alguns minutos, enfim, o novelo de linha de gênio? O jogo é um corpo-a-corpo com o destino.²⁹

Benjamin define o jogo como uma explosão de emoções e controle da própria sorte, propiciando um prazer imensurável e inefável. Na infância, ele representa o aperfeiçoamento da percepção da criança, uma vez que a ajuda na evolução dos *sentidos onto e filogenético* porque sem ele seu *comportamento mimético* não expressaria a linguagem do corpo presente no gesto.

2.1.1 Filogenese e ontogenese no desenvolvimento da percepção

Na infância é perceptível que conhecer não significa necessariamente estabelecer um método, pois o mundo é algo novo para a criança e para conhecê-lo ela não precisa da normatização, da convenção e tampouco do método dedutivo. Sua apreensão e compreensão simbólica da existência estão centradas em uma lógica que não obedece à ordem metafísica da tradição ocidental. Inversamente, a representação da vida que a criança faz é crítica porque consegue, a partir do brincar, reviver o passado com criatividade, pois retornar ao brinquedo e repetir a brincadeira pressupõe conhecer e vivenciar situações ainda necessárias e não resolvidas. De certo modo, ela estabelece o controle da situação e conduz o jogo como desvio para fugir das ações dos adultos, embora isso não signifique que a mesma, dependendo da idade, esteja impondo aos adultos seus desejos e suas vontades. A criança apenas brinca para vivenciar experiências únicas.

Ademais, o *retorno* e a *repetição* delimitam a fronteira entre o jogo (*Spiel*) e o brinquedo, facilitando o desenvolvimento dos *sentidos onto e filogenético* que funcionam como fio condutor do aperfeiçoamento da *faculdade mimética*. O brincar permite à criança a

²⁹ BENJAMIN, Walter. Jogo e prostituição. In: _____. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*, 1994b, p. 248-249.

repetição – compulsão poderosa que a torna feliz diante do jogo mais uma vez, pois “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”³⁰.

Assim, a criança participa da experiência do espírito livre que não capta a existência na soma de experiências, mas na busca de sentido para vivê-la, pois, diferentemente do adulto, ela tem uma percepção do mundo que não se prende ao retorno aprisionado ao par: *repetição* e *eternidade*. Seu *retorno* não é de modo algum mecanicista e não tem sua gênese na concepção de mundo como fatalidade comum ao adulto, em virtude das ações infantis demonstrarem a diferença entre experiência e vivência. A experiência (*Erfahrung*) está associada à ideia de continuidade e estabelece sempre uma sequência. A vivência (*Erlebnis*), no entanto, “torna-se tanto mais importante quanto mais seu substrato for independente do trabalho de quem a vivenciou – trabalho que se caracteriza justamente por levar ao conhecimento da experiência, lá onde o *outsider*³¹ chega no máximo a ter uma vivência”³². Nesse sentido, o conhecimento da criança nasce de uma vivência no interior de uma experiência do mundo como algo profano. Para ela nada é contínuo e eterno, pois seus hábitos não são rígidos e tampouco superficiais, como é comum ao sujeito solitário acometido por *empatia*³³ que, arraigado na ociosidade da sociedade burguesa, emancipa a vivência dos acontecimentos. A criança, ao contrário do adulto, vivencia os acontecimentos de forma descontínua, atemporal, instantânea e de modo significativa.

Por meio da repetição, a criança cria “para si todo fato vivido, começa mais uma vez do início”³⁴ porque na “essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação mais comovente em hábito³⁵”. Por certo, o brincar constitui os hábitos na dimensão do jogo que permite à criança construir sua imagem do mundo para além da racionalidade. Nos jogos e nas brincadeiras, ela liberta o brinquedo da finalidade prescrita pelo adulto e o faz assumir funções provisórias enquanto proporciona-lhe felicidade e entusiasmo momentâneos. No brincar, a criança escapa de hábitos enrijecidos que estão

³⁰ Brinquedos e jogos: observações marginais sobre uma obra monumental. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, p. 101.

³¹ Pode ser traduzido por profano.

³² BENJAMIN, Walter. Ócio e ociosidade. In: _____. *Passagens*, p. 841.

³³ O método da empatia tem por característica o conformismo e a obediência ao vencedor (dominador).

³⁴ BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos: observações marginais sobre uma obra monumental. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 102.

³⁵ *Ibidem*.

condicionados à dimensão do *sempre igual*³⁶ que alimenta o tédio do sonhador, que sempre olha o mundo como algo sombrio e asfíxiante, buscando subterfúgio no progresso para conduzir o futuro a partir de um ideal quimérico.

Em vez de passar (*vertreiben*) o tempo, é preciso convidá-lo (*einladen*) para entrar. Passar o tempo ou matar, expulsar (*austreiben*) o tempo: o jogador. O tempo jorra-lhe dos poros. – Carregar-se (*Laden*) de tempo como uma bateria armazena (*lädt*) energia: o flâneur. Finalmente, o terceiro tipo: aquele que espera. Ele carrega-se (*lädt*) de tempo e o devolve sob uma forma – aquela da espera.³⁷

O retorno para criança propicia uma experiência dialética da tensão que dissipa “a aparência do sempre igual – e mesmo da repetição – na história”³⁸. Ademais, a repetição infantil assinala o caráter ambivalente dos jogos e das brincadeiras, uma vez que o *retorno* e a *repetição* propiciam à criança a *experiência* (*Erfahrung*) e a *vivência* (*Erlebnis*). Esta proporciona o ato criativo sempre presente no gesto da criança como resultado de um pensar livre. O mesmo não ocorre com o adulto, que se encontra imerso nos valores da sociedade burguesa onde “a experiência (*Erfahrung*) como o fruto do trabalho”³⁹ não tem mais nenhum sentido e “a vivência (*Erlebnis*) como a fantasmagoria do ocioso”⁴⁰ é o reduto do planejamento como escape do tempo fugaz que privilegia o conhecimento superficial.

Ademais, a *vivência* (*Erlebnis*) e a *experiência* (*Erfahrung*) denunciam o caráter ambivalente do novo por se revelar à criança por meio da imitação que não se reduz à reprodução das atitudes dos adultos impondo modelos civilizatórios. Não se pode negar que, por meio dos jogos, os hábitos (comer, dormir, vestir e banhar-se) entram no mundo infantil como estágios civilizatórios, em que a educação, uma vez instituída para atender à hipostasia da sociedade burguesa, resume o ensinar apenas como processos de domesticação dos pequenos. Portanto, se o brincar para criança facilita sua formação e sua inserção no mundo adulto, então, como os jogos e as brincadeiras propiciam apreensão e compreensão simbólica a partir da *repetição* necessária ao desenvolvimento da *vivência* que expressa os elementos miméticos da linguagem?

Tal problemática suscita uma análise atenta do conceito da mimese (*mimesis*) na infância no que diz respeito ao aperfeiçoamento da *faculdade mimética*. Esta, como afirmado, é responsável pela produção de semelhanças na fase de apreensão simbólica da existência possibilitada pela linguagem. Os processos que engendram as semelhanças dependem da

³⁶ Um conceito que desemboca na força niveladora típica da modernidade que “tem no *eterno retorno* a forma fundamental da consciência histórica primeva, mítica. (É uma consciência mítica porque não reflete)”. (BENJAMIN, Walter. O tédio, eterno retorno. In: _____. *Passagens*, p. 159.).

³⁷ BENJAMIN, Walter. O tédio, eterno retorno. In: _____. *Passagens*, p. 148.

³⁸ _____. Teoria do conhecimento, Teoria do progresso. In: _____. *Passagens*, p. 515.

³⁹ _____. Ócio e ociosidade. In: _____. *Passagens*, p. 840.

⁴⁰ *Ibidem*.

faculdade mimética e esta, por sua vez, depende dos sentidos *filogenético* e *ontogenético*, responsáveis pelos “processos de desenvolvimento e adaptação do homem à natureza”⁴¹. Do ponto de vista histórico, a *ontogênese* e a *filogênese* são caminhos trilhados pela criança que contribuem para sua evolução a partir do desenvolvimento da linguagem, refinando-se por intermédio dela:

O *sentido ontogenético* se estende ao estudo do desenvolvimento cognitivo através da relação ontológica do homem com a natureza, que se inicia na fecundação e se aperfeiçoa na infância com as brincadeiras e jogos infantis, culminando na capacidade do homem pensar o mundo através de conceitos. Isto pressupõe que o sentido ontogenético é responsável pela aquisição da linguagem por possibilitar ao homem a organização social, generalização e compreensão dos códigos linguísticos.⁴²

Na infância, a *faculdade mimética* firma as relações ontológicas por meio do brincar, produzindo as semelhanças naturais determinantes para o alcance do *sentido filogenético*, estágio das abstrações mais depuradas: as ideias. Assim, a *faculdade mimética* permite a sintonia entre fala e escrita, facilitando ao pensamento experimentar o aspecto profano e mágico da linguagem escrita e oral. A simetria entre fala e escrita transformou a linguagem e a escrita “num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis”⁴³.

A produção de semelhanças na antiguidade dependia diretamente da *faculdade mimética*, pois elas só assumiam de fato sua significação quando despertavam essa *faculdade*. Esse período caracteriza-se pelo predomínio da *ontogênese*, ou seja, a experiência que se dava na relação de semelhança produzida a partir da natureza; conhecer para aprender e explicar os fenômenos. Através das constelações, por exemplo, os povos antigos faziam suas correspondências miméticas. A magia contida nessas correspondências desapareceu no mundo moderno, conseqüentemente, a *faculdade mimética* passa por uma metamorfose. E todas as correspondências mágicas que o homem estabelecia com a natureza desaparecem com a metamorfose dessa *faculdade*, ocasionando a própria transformação da consciência burguesa. Com a Idade Moderna o predomínio da racionalidade “aposenta” a *ontogênese* e impõe à *filogênese* a compreensão dos conceitos a partir da média dialética quando se estabelece a ideia de conhecer para dominar. Após essa metamorfose, as dimensões mágicas da linguagem e da escrita desenvolvem-se juntamente com a dimensão semiótica da linguagem.

Assim, “todos os elementos miméticos da linguagem constituem uma intenção fundada, isto é, eles só podem vir à luz sobre um fundamento que lhes é estranho, e esse

⁴¹ VASCONCELOS, Raquel. *Mimese e Consciência do Homem Histórico*, 2010, p. 4.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ BENJAMIN, Walter. Doutrina das semelhanças (*Lehre vom Ähnlichen* – 1933). In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994a, p. 111.

fundamento não é outro que a dimensão semiótica e comunicativa da linguagem”⁴⁴. Portanto, a significação profana da leitura se dá pelo inconsciente na captação da imagem por meio da dimensão mágica da apreensão extrassensível da linguagem. Contudo, só o texto literal da escrita é capaz de trazer

o contexto significativo contido nos sons da frase [este] é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade do relâmpago. Mas, como essa semelhança extra-sensível está presente em todo ato de leitura, abre-se nessa camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra “leitura”, em sua significação profana e mágica.⁴⁵

É na significação profana e mágica que a criança, através do sentido ontogenético mediado pelos jogos e brincadeiras, chega à reflexão concernente ao estágio filogenético. Na profanação infantil é perceptível a dimensão mágica da linguagem e sua constituição na fase de elaborações das ideias no âmbito do sentido filogenético sem perder de vista os fenômenos. Portanto, a produção de semelhanças da criança ocorre inicialmente com o sentido ontogenético a partir do jogo infantil resultante de seu comportamento mimético presente no gesto. Tal produção fica arquivada no inconsciente da criança e à medida que desenvolve o sentido filogenético, fase de elaboração das abstrações, a criança, por intermédio da rememoração de acontecimentos ocorridos com ela, consegue com a linguagem produzir ideias sem perder de vista os fenômenos. Sua relação com a existência e o mundo é sempre uma associação entre pensamento e realidade concreta.

Portanto, é na dimensão do *sentido ontogenético*, com o jogo, que a criança produz semelhanças, uma vez que o gesto alimenta seu *comportamento mimético*, e, através deste, a criança produz as imagens que apreende do mundo. E num contexto de valorização da tecnologia, a faculdade mimética transmite para a linguagem a *força mimética* que se torna a mediadora na relação entre as coisas e o pensamento, na elaboração das ideias sempre concatenadas com o mundo concreto. Isso é possível porque *os elementos miméticos da linguagem* devem ser fundamentados na *dimensão semiótica e comunicativa da linguagem*, facilitando a capacidade de a criança transformar tudo em brinquedo e, desse modo, ela consegue destituí-lo de sua função original como algo inerente ao jogo infantil. A criança aprende e compreende com e no mundo, pois sua capacidade de produzir semelhanças aponta para a relação semiótica da linguagem. A criança demonstra com o gesto, de modo verdadeiro e criativo, uma espécie de iluminação profana só permitida por uma inspiração materialista de ordem antropológica.

⁴⁴ *Idem*, 1994a, p. 112.

⁴⁵ *Ibidem*.

Um exemplo de iluminação profana da criança ocorre quando ela consegue instituir outros valores aos objetos, diferentemente do adulto, porque ela o faz de acordo com o contexto e o significado atribuído a eles. A criança que faz leituras de mundo por meio de jogos virtuais utilizando a tridimensionalidade para estabelecer uma relação concreta com o mundo que a rodeia, de certo modo, traz para si os objetos ao construir uma relação diferente de comunicação com a realidade concreta. Isso aponta a diferença entre a leitura de mundo sem a intermediação da tecnologia e a capacidade de controle que os jogos eletrônicos impõem tal qual o sistema informacional exige:

Benjamin queria introduzir tal iluminação profana na história, ao abordar como *intérprete* de sonhos o mundo das coisas do século XIX. A intenção cognitiva que se manifesta aí parece estar relacionada à teoria da faculdade mimética que Benjamin formulou pouco depois e que é em seu cerne uma teoria da experiência. A experiência repousaria sobre o dom de produzir e de perceber semelhanças; um dom que sofreu profundas modificações ao longo da história da espécie humana. Originalmente um comportamento sensível e qualitativo do homem em relação às coisas, transformou-se do ponto de vista filogenético cada vez mais na faculdade de perceber semelhanças não-sensíveis que consistiam para Benjamin na capacidade da linguagem e da escrita. Diante do conhecimento que se baseia na abstração, a experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético.⁴⁶

Isso demonstra que o gesto infantil é linguagem. O contato da criança com a natureza, com as coisas do mundo e com os adultos é expresso por meio do gesto na dimensão semiótica⁴⁷ e comunicativa da linguagem presente no seu comportamento mimético. E na condição de linguagem, o gesto infantil começa a ser visto como elemento controlável na efetivação do processo de mimetização da cultura. Assim, o controle do gesto, dos jogos e das brincadeiras infantis pelo modo de produção capitalista aponta para petrificação e congelamento do pensamento, do sujeito e do objeto às experiências aprisionadas à produção industrial. Isso pressupõe o fim das oficinas do sistema cooperativo da Idade Média e o advento das novas forças produtivas do sistema capitalista que tinha na divisão do trabalho no interior das fábricas sua principal preocupação, porque atendia à lógica da produção em larga escala. Isso corresponde ao fim da troca de experiências entre o mestre sedentário e os aprendizes viandantes nas oficinas medievais.

Portanto, o fim da troca de experiências corresponde à perda da *experiência* (*Erfahrung*), da autoridade, e ao fim da sabedoria que tinha sua força no “conselho tecido na

⁴⁶ BENJAMIN, Walter. Introdução à edição alemã (1982) de Rolf Tiedermann. In: _____. *Passagens*, p. 18.

⁴⁷ Para Lúcia Santaella, “o nome semiótica vem da raiz grega *semeion*, que quer dizer *signo*. Semiótica é a ciência dos signos”. Não se trata de qualquer signo, “mas signo, linguagem. A semiótica é a ciência geral de todas as linguagens”, ou seja, a semiótica abrange as linguagens verbais e não-verbais. (SANTAELLA, 1983, p. 7).

substância da vida vivida”⁴⁸, uma vez que ela representava o “lado épico da verdade”⁴⁹. A perda da *experiência* (*Erfahrung*), como fonte que alimentava as narrativas, aponta para o fim de uma concepção de formação que via na *imagem do mundo exterior* e na do *mundo moral* seu conteúdo primordial no tocante à educação. Benjamin aprofunda essa discussão em seus ensaios “O narrador” e em “Experiência e pobreza”, que serão analisados no próximo tópico.

⁴⁸ BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, 1992, p. 28.

⁴⁹ *Ibidem*.

2.2 O declínio da experiência e a mimetização da cultura

Benjamin, em seu texto, “O narrador”, analisa o declínio da *experiência* (*Erfahrung*) como uma consequência do fim da narrativa. Esse declínio vinha ocorrendo desde a queda do sistema corporativo medieval que tinha na narrativa a força para a troca de experiências. Contudo, com o advento da informação jornalística, a *experiência* (*Erfahrung*) entra ainda mais em crise, sobretudo após a guerra, porque nada do que é desmoralizante pode produzir troca de experiências enriquecedora, principalmente a experiência do *choque* oriundo das trincheiras. Para tal experiência seria necessária a transmissão do puro “em si” da guerra que a narrativa não poderia fazê-lo, mas somente a informação. Isso reafirma que o processo de aceleração do *declínio da experiência* (*Verfall der Erfahrung*) no mundo moderno teve por suporte a técnica jornalística de controle da informação, bem como a plausibilidade da informação torna-se necessária para a sociedade burguesa seguir na via do progresso. Isso aponta que

A rígida exclusão da informação, no que diz respeito ao campo da experiência, depende, deste modo, do fato de que a informação não entra na ‘tradição’. Os jornais aparecem em grande tiragem. [...] Existe uma espécie de competência histórica entre as diversas formas de comunicação. Na substituição do antigo relato pela informação e a informação pela ‘sensação’, reflete-se a atrofia progressiva da experiência. Todas estas formas (de comunicação) se separam, por sua vez, da narração, que é uma das formas mais antiga de comunicação. A narração não visa, como a informação, a comunicar o puro em-si do acontecido, mas incorpora na vida do relator, para proporcioná-lo, como experiência, aos que escutam. Assim, no narrado fica a marca do narrador, como a impressão da mão do oleiro sobre o pote de argila⁵⁰ (Grifo do autor).

Para alguns, a ruptura com a tradição representou um *sintoma de decadência*⁵¹, para Benjamin, corresponde ao empobrecimento da experiência do homem moderno. A narrativa alimentava os elementos políticos e a vida pública através de sua autoridade transcendente evidenciada na *experiência* (*Erfahrung*), compartilhando valores, do ponto de vista moral e cultural, através da oralidade de uma geração a outra. Assim, a perda da autoridade resultante do *declínio da experiência*, vista como expressão de um saber que concebe o aspecto nobre do trabalho e do esforço, diz respeito à destruição da autoridade da própria narrativa. Portanto, o fim da arte de narrar é “uma consequência das seculares e históricas forças produtivas, que foram afastando gradual e complementemente a narrativa do âmbito do discurso vivo e que conferem, simultaneamente, uma nova beleza àquilo que está em vias de desaparecimento”⁵².

⁵⁰ BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas de Baudelaire. In: _____. *A modernidade e os modernos*, 2000, p. 40.

⁵¹ Benjamin discute o sintoma de decadência da tradição em seu ensaio o “Narrador”.

⁵² BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, 1992, p. 31-32.

O declínio da experiência (*Verfall der Erfahrung*)⁵³ revela que as novas forças produtivas só permitem a dissociação entre prática e teoria⁵⁴. E do ponto de vista da formação, tem-se uma educação pautada na pedagogia burguesa que visa, de um lado, com o auxílio da Psicologia (da infância e da adolescência), o controle da natureza das crianças e dos jovens; e de outro lado, uma meta educativa que busca uma educação para formação do *homem integral*, do *cidadão*. Nesse âmbito, delineia-se uma tentativa pedagógica oficializada à luz da “predisposição natural abstrata e o ideal quimérico”⁵⁵ aprisionados à proposta humanista que, por sua vez, busca a substituição da *violência* pela *astúcia* para, assim, manter o controle⁵⁶ geral sobre as crianças e os jovens:

A sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, à qual ela atribui o nirvana dos *Wandervögel*⁵⁷, dos escoteiros, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição.⁵⁸

Por certo, a transição da vida no campo para cidade contribuiu ainda mais para o declínio da experiência, principalmente com o fim do sistema corporativo medieval e a desvalorização do trabalho no campo. Esse modelo econômico é abalado pela produção fabril que beneficiou bastante o desenvolvimento das cidades e a expansão da classe burguesa, que se torna a principal agenciadora do progresso pautado na racionalidade técnico-científica conduzindo as novas relações sociocultural, política e econômica. E para a efetivação do paradigma de sociedade estabelecido pela burguesia, foi necessário pensar uma educação que alavancasse o controle da natureza interna e externa a partir da racionalidade técnico-científica.

Assim, a ciência atrelada àquela racionalidade firma seus pressupostos ontológico e epistemológico em si mesmos e os aprisiona ao progresso (*Fortschritt*), completando o ciclo

⁵³ A desestabilidade da economia dos países participantes da guerra e a perda da ética que se preocupava com a convivência em comunidade ocasionam por completo o declínio da experiência e da narrativa.

⁵⁴ E juntamente com essa dissociação nascem as ciências: Psicologia e Ética. Elas se tornam o porto seguro da pedagogia burguesa que, ao dissociar prática e teoria, aponta que a “maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente” (BENJAMIN, 2002, p. 121).

⁵⁵ BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 121.

⁵⁶ Freud, em *O mal-estar da civilização*, assinala que a civilização busca, como fuga da *desintegração*, a inclinação natural do homem: a *agressão* e a *hostilidade* primárias dos seres humanos. Afirma Freud, “a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob o controle por formações psíquicas reativas” (FREUD, p. 6).

⁵⁷ Benjamin faz uma referência aos membros da sociedade juvenil *Wandervogel* (1896-1933), que logo depois da dissolução da associação com a ascensão do nacional-socialismo, os jovens da referida sociedade se integram à Juventude Hitlerista.

⁵⁸ BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 121.

desse declínio com o total desencantamento da natureza. Isso implica uma educação estruturada nas filosofias cartesiana e kantiana⁵⁹ que delimitam a sistematização do ensino na esteira da filosofia idealista. Assim, as experiências da sociedade burguesa, que “têm seu depósito no inconsciente coletivo, geram, em interação com o novo, a utopia que deixou seu rastro em mil configurações da vida, das construções duradouras até as modas passageiras”⁶⁰. Historicamente, é possível afirmar que a narrativa trazia o poder de testemunho que transitava de uma geração a outra, delimitando o acontecimento histórico em seus pormenores por meio do caráter linguístico da ideia⁶¹ que, por sua vez, propiciava o poder da palavra oral delineando o espaço da experiência:

Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas.⁶²

Com o desenvolvimento das forças produtivas, a narrativa perde seu poder de autoridade no que diz respeito à transmissão dos valores de um povo, substituindo a experiência (*Erfahrung*) por uma nova forma de comunicação tornada fundamental à expansão da cultura burguesa porque alimenta o saber *média popular* por meio da informação. O caráter processual da informação alimenta e contribui para um tipo de comunicação que privilegia a novidade, a efemeridade e a ausência de conexão entre os fatos, convergindo com o descompromisso com a experiência (*Erfahrung*). A valorização da nova comunicação e da informação traz outra experiência que não exclui a vivência (*Erlebnis*), mas a pressupõe e a ultrapassa, uma vez que não se trata da experiência do eu subjetivo, mas do inconsciente assimilando a *vivência* do *choque*⁶³ que depende do acontecimento. Contudo, é

⁵⁹ A filosofia kantiana traz o pressuposto de uma pedagogia preocupada em impor às crianças a disciplina e a instrução para formação do sujeito moral, cujo fundamento é o desencantamento da natureza tanto externa quanto interna.

⁶⁰ BENJAMIN, Walter. Paris, a capital do século XIX. In: _____. *Passagens*, 2006, p. 41.

⁶¹ Benjamin, influenciado por Hölderlin, parece apontar para uma linguagem capaz de constituir “o lugar lógico da verdadeira metafísica, a morada da verdade filosófica: uma *pura linguagem* [*reine Sprache*], sem sujeito e desprovida de qualquer significação que lhe seja exterior”. A *linguagem pura* do Nome alcança a essência espiritual das coisas; alcança a verdade quando os fenômenos participam das ideias como configuração. Nesta, o conceito propicia a “redenção dos fenômenos por meio das idéias, efetuando-se ao mesmo tempo a representação das idéias por meio da empiria como elementos materiais no conceito”. Assim, quando a ideia se apresenta como configuração dos fenômenos demonstra que os extremos fenomênicos compartilham da estrutura essencial da verdade. O “universal é a idéia”, como uma “mãe fáustica”, ela (a ideia) se reconhece e se circunscreve nos fenômenos assumindo, assim, sua face linguística. Caso contrário, as ideias “permanecem escuras, até que os fenômenos as reconheçam e circundem” (BENJAMIN, 1984, p. 57).

⁶² BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994a, p. 201.

⁶³ A esse respeito Benjamin assinala: “quanto maior é a parte dos momentos de choque nas impressões isoladas; quanto mais a consciência deve estar continuamente alerta no interesse dos estímulos; quanto maior é o êxito com que ela opera; quanto menos os estímulos penetrarem na experiência, tanto mais correspondem ao conceito de *experiência vivida*. A função peculiar da defesa em relação aos choques pode-se, certamente, definir como a

preciso que o *choque* não cause o esvaziamento do sentido por meio do controle dos estímulos, pois a verdadeira *vivência* nasce de uma reflexão resultante de um acontecimento que não incorpore o “inventário da lembrança consciente”⁶⁴.

E nesse sentido, a crítica de Benjamin ao progresso está centrada no pressuposto da *Aufklärung* com sua proposta de plena luz (ou clarividência) que traria a *experiência da totalidade*. A proposta de clarividência intensifica o discurso burguês de progresso, uma vez que a razão seria a precursora da emancipação, evidenciando-se no discurso burguês a atuação da ideologia. Esta, na modernidade, é evidenciada através da intensificação do trabalho fabril que produz um tempo *homogêneo* e *vazio* pela consciência engrandecendo um passado apreendido no presente, que visa somente à acumulação de objetos e ao esvaziamento da *vivência*. Na verdade, presencia-se na modernidade uma herança impulsionada pelo ressentimento das massas que responde à apropriação da tradição através da *mimesis* do consumo para o acúmulo sem limites de bens, não por seu valor de uso, mas por seu *valor de troca*.

Por certo, o Iluminismo não percebe que sua tentativa de expulsão do reino da narrativa conduz a humanidade ao um novo estágio mitológico, no qual predomina uma subjetividade que não escapa à astúcia humana. A sociedade, na busca de novos modos de sobrevivência, constrói novos mitos aprisionados ao modelo civilizatório que vê na racionalidade técnico-científica sua força. Dessa forma, a modernidade expressa com nitidez essa racionalidade técnico-científica conduzindo à *pobreza de experiência* generalizada que aponta para o fim da troca de experiências⁶⁵.

Nesse aspecto, a Cultura (*Kultur*) perde espaço para a cultura de massa que representa os apelos da cultura capitalista vitimada pelo *fetichismo da mercadoria*. A Cultura também é penalizada pelos apelos da cultura capitalista ao incorporar a tradição humanista do corpo, uma vez que a desrealização da concepção de corpo humanista se faz simultaneamente entre *corpo vivo (Körper)* e *corpo morto (Leib)*. A apreensão do corpo inanimado aponta o

tarefa de: marcar para o acontecimento, à custa da integridade de seu conteúdo, um lugar temporal exato, na consciência. Este seria o resultado último e maior da reflexão. Ela converteria o acontecimento em uma *experiência vivida*” (BENJAMIN, 2000, p. 44).

⁶⁴ BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas de Baudelaire. In: _____. *A modernidade e os modernos*, 2000, p. 43.

⁶⁵ Para Olgária Matos, “a impotência das palavras da tradição, outrora tão dignas de confiança, é a constatação da perda da experiência sob o impacto da cultura tecnológica, a força produtiva da guerra: [...] a linguagem não é mais um discurso, mas, sim, queixas. A repetição da narrativa, pela qual se transmitia uma experiência, transforma-se em repetição de um mesmo lamento nostálgico. [...] A ‘pobreza de experiência’ é uma *Armseligkeit*, é ‘pobreza de alma’, pois a técnica produz tão somente ‘revolta de escravo da técnica’, pois são escravos aqueles que a linguagem só entendem ordens dadas, e não o exercício do pensamento que ela faculta. [...] Perda da experiência significa o advento de uma temporalidade privada da possibilidade de criar ou reconhecer valores”. (MATOS, Olgária, 2010, p. 204).

corpo humanista como possuidor da alma e reproduzidor do animado, pressupondo, assim, que o *corpo vivo* duvida da realidade do real, do mundo objetivado e da própria existência, pois a desrealização acontece a partir da relação entre inconsciente e coisa.

Na verdade, restou à sociedade contemporânea uma cultura pautada no gosto e no desejo das coisas, interpelados pelo inconsciente fixo que as cristaliza através do congelamento do tempo. Na concepção de Benjamin, essa herança burguesa aponta que a imersão no mundo das coisas constitui o novo como uma “qualidade independente do valor de uso da mercadoria”⁶⁶. Por sua vez, a aparência da mercadoria remete às imagens que o inconsciente produz das coisas a partir do *valor de troca*, espelhando no novo a *fantasmagoria da “história cultural”* no outro (na mercadoria). Esse universo revela uma falsa consciência que, de certo modo, alimenta-se de um interior onde a arte encontra seu refúgio, onde, por exemplo, todos os objetos são colocados na moradia burguesa como parte de uma coleção que permite a contemplação do passado, pois colecionar coisas é se aproximar da tradição entregue à supressão do tempo.

Contudo, a coleção é o alicerce da existência burguesa, uma vez que retém a lembrança, responsável por uma ligação com o passado sem redimi-lo. Inversamente, a criança coleciona coisas como quem coleciona o passado que precisa ser revisitado e, sobretudo, redimido, pois sua relação com o passado é de ajuste e renascimento porque colecionar significa jogar. O *jogo*, portanto, aproxima ludicamente a criança do passado e, através dele, redime situações vivenciadas, ainda não resolvidas para ela. Com o *jogo*, a criança elimina as frustrações ocasionadas pelos adultos:

E justamente neste ponto se acha o elemento pueril que, no colecionador, se interpenetra com o elemento senil. Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada. Para elas colecionar é apenas um processo de renovação.⁶⁷

O *jogo* delimita um campo de atuação em que sua existência só tem sentido quando a criança, por meio dele, adquire uma experiência inovadora que lhe permita analisar que a vida e o mundo constituem-se de uma tensão constante. De modo lúdico, o *jogo* denuncia a ação de uma consciência que apenas apreende a aparência das coisas e da existência para que o desejo de consumo e o “refinamento do gosto” falseiem o espaço de atuação do corpo a partir da produção de uma aparente vida estética. Diante disso, parece transparecer que a burguesia alimenta sua falsa consciência para determinar uma existência, cujo pressuposto é uma racionalidade técnico-científica, na qual qualquer experiência vazia de sentido é válida. A

⁶⁶ BENJAMIN, Walter. Baudelaire ou as ruas de Paris. In: _____. *Passagens*, 2006, p. 48.

⁶⁷ _____. Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador. In: _____. *Rua de mãe única*, 1995, p. 229.

própria vivência (*Erlebnis*) assume um caráter utilitário porque nasce da experiência traduzida na linguagem de uma vivência que estilhaça os hábitos com sensações efêmeras.

Deste feito, é possível afirmar que a vivência burguesa tem um caráter segregador, uma vez que se inscreve na sensação cultivada na solidão de quem observa as coisas com o olhar da incerteza. Nessa perspectiva, pode-se fazer uma alusão ao interior burguês, que uma vez transformado em interioridade do eu, predomina a mobília exercendo a função de sujeito e conduzindo as escolhas e os modos de vida. Todavia, a mobília erotiza e propicia a associação “entre o Id e o superego que transforma o Eu em tapeçaria”⁶⁸. Assim, presencia-se um novo resultante da experiência vazia com o passado que transfere à mercadoria ações subjetivas, pois assume o sujeito ativo na relação sujeito-objeto e provoca a solidão do próprio Eu, que, por sua vez, refugia sua solidão na mercadoria e procura na arte o espaço de *fruição do instante*. Essa é uma prática dos românticos, os quais cultivam a solidão⁶⁹ como um ato heroico. É na necessidade de *fruição do instante* que o romance de formação (*Bildungsroman*) se estrutura, cultivando uma nova forma de ensinamento inspirada no romance livresco, cuja função não é integrar o homem à vida comunitária, mas à sociedade burguesa.

No que diz respeito à cultura e à educação, é o romance de formação que possibilita inicialmente a difusão do modo de vida burguês. No entanto, tal difusão restringe-se à eclosão dos valores burgueses, uma vez que o romance sustenta-se através de elementos favoráveis ao seu florescimento. E, nesse sentido, o romance cumpre um papel fundamental no paradigma burguês de educação, conduzindo o Eu a um campo de forças que nascem de uma concepção de mundo circunscrito na visão dual do bem e do mal.

Dentro dessa perspectiva, o romance é o difusor do ideal burguês de sociedade⁷⁰, tornando-se o veículo de comunicação que facilita a assimilação do modo de vida e dos valores burgueses. Isso implica a consolidação da classe burguesa que tem como pressuposto um paradigma de relação adquirido pela veracidade do romance que estabelece com o passado uma relação fragmentada, visto que a burguesia intencionava romper com toda tradição que não correspondesse à sua origem. Nesse sentido, a linguagem mimetizada torna-se sua principal aliada no que diz respeito à representação da vida e do mundo. A linguagem, como

⁶⁸ MATOS, Olgária. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*, 2010, p. 275.

⁶⁹ O cultivo da solidão praticada pelo romance aponta a queda definitiva do reino narrativo.

⁷⁰ “Por outro lado, verificamos que com a consolidação da burguesia – da qual a imprensa, no alto capitalismo, é um dos instrumentos mais importantes – destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antiga que fosse sua origem, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica. Agora ela exerce essa influência. Ela é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora e, de resto, provoca uma crise no próprio romance. Essa nova forma de comunicação é a informação” (BENJAMIN, 1994, p. 202).

força mimética presente no pensamento, elabora uma forma de apreensão da existência na dimensão nominalista.

Entretanto, embora o romance, inicialmente, seja o veículo condutor das ideias burguesas, ele não permanece na condição de divulgador da proposta civilizatória burguesa, dando lugar à informação, que tem na notícia jornalística sua principal aliada. O aparecimento do jornal facilita a aproximação dos acontecimentos a partir da informação, que, por sua vez, tem o caráter do *em si para si*, tornando-se mais compreensível e de imediata apreensão do aqui e do agora dos acontecimentos. O caráter informacional desloca a linguagem para o campo do intencional por meio da intervenção psicológica de quem direciona a interpretação, na qual a linguagem cumpre a função de esvaziamento e fragmentação dos fatos.

O romance de formação (*Bindungsroman*), por outro lado, não se afasta absolutamente da estrutura fundamental do romance. Ao integrar o processo da vida social na vida de uma pessoa, ele justifica de modo extremamente frágil às leis que determinam tal processo. A legitimação dessas leis nada tem a ver com sua realidade. No romance de formação, é essa insuficiência que está na base da ação.⁷¹

Diferentemente da informação, a narração não se impõe ao leitor da história, pois o contexto psicológico da ação fica livre para sua interpretação. A informação determina a interpretação dos fatos sem seus pormenores, pois sua leitura dos fatos é intencional e direcionada, enquanto é característica da narração a precisão dos acontecimentos narrados. Diferentemente da narração, a informação tem caráter efêmero e fugaz, pois necessita de explicação e seu valor de uso é imediato porque é volátil, característica inovadora, cuja existência é temporária. Nesse âmbito, a informação precisa ser entregue ao momento preciso, visto que o seu tempo de duração é limitado, por isso precisa de explicação e atualização, diferenciando-se da narrativa.

Ademais, a interpretação da narrativa pode ser comparada ao palimpsesto⁷², pois possui em seu relato camadas profundas onde é preservada a mentalidade de cada época. A narrativa, diversamente, exige um estado de distensão profundo por possuir um caráter assistemático e um dom de ouvir experiências para conservá-las e repassá-las com precisão. Essas questões se fazem presentes no ritmo do trabalho artesanal e no qual é tecido o dom narrativo como aprendizado.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas [...]. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do

⁷¹ BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994a, p. 202.

⁷² Manuscrito em papiro ou pergaminho utilizado duas ou três vezes após a raspagem do texto anterior. Atualmente há técnicas modernas por processos químicos que permitem recuperar os escritos primitivos, produzidos a partir de superposições de camadas finas e translúcidas.

trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.⁷³

Sob esse aspecto, a narrativa no leito de seu florescimento é uma *forma artesanal de comunicação* da história, porque o narrador mergulha nos pormenores do acontecimento histórico, possibilitando ao ouvinte ter a experiência dos fatos narrados com veracidade. No entanto, a vida moderna sepulta o passado porque a mão do artesão que tecia a rede é substituída pela máquina têxtil. Assim, a narrativa torna-se estranha ao progresso que busca sua fundamentação no avanço da ciência e da técnica. Essa visão de progresso consolida a concepção de educação burguesa, tornando-se o fundamento de sua proposta da formação para o trabalho:

A *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representam a melhor imagem do progresso pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas.⁷⁴

Se a informação substitui a narração, isso leva a crer, do ponto de vista da educação, que a informação define o modo de apreensão do conhecimento, o qual não fica confinado somente às instituições escolares, mas estende-se também aos espaços em que concentram um grande número de transeuntes. Todos os lugares que possam trazer o esclarecimento ao povo através de especialistas em assuntos ligados a profissão, cuja função é a orientação dos mais leigos, tornam-se espaços de ensino. Assim, firma-se uma educação que tem a finalidade de se contrapor à educação erudita quando tenta converter *qualidade em quantidade*, para o alcance das massas, uma vez que sua função é a formação de profissionais, atendendo a demanda do progresso e do capital.

Portanto, a função desse tipo de educação estaria sob o domínio de *burocratas leigos* por serem possuidores do que Benjamin denominou *esclarecimento médio popular*. E, nessa condição, seus ensinamentos só poderiam ser pautados na informação e o professor teria como critério a técnica de exposição do conteúdo para facilitar a prática da apreensão informacional na dimensão pragmática. É justamente esse critério de ensino que a burguesia institui às crianças, pois estas possuem a capacidade mimética aguçada e são “leigas por excelência⁷⁵”, facilitando a domesticação. Benjamin ainda observa:

⁷³ BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994a, p. 204-205.

⁷⁴ *Idem*, p. 206.

⁷⁵ Essa expressão é utilizada por Benjamin em seu texto “Nervos sadios” para descrever de que forma a educação, resumida à dimensão do ensinar, não se restringe ao espaço escolar, mas a qualquer lugar público, inclusive a quermesse, cuja função é apontar o ensino como a possibilidade de delimitar a escolha profissional.

com isso, acabamos de formular a diretriz da nova educação do povo em oposição à anterior, que partia da erudição e acreditava que, com o acúmulo de algumas tabelas e lâminas, esse saber erudito podia e devia ser assimilado pela massa. A qualidade, dizia-se, converter-se-á em quantidade. Ao contrário disso, a nova formação do povo parte do fato das visitas em massa. Transformar a quantidade em qualidade – eis a palavra de ordem, uma transformação que é idêntica com a passagem da teoria à *práxis*. Os visitantes devem permanecer leigos, como já se disse. Não devem deixar à exposição mais eruditos, mas mais sabidos. A tarefa da apresentação genuína e atuante é libertar o conhecimento dos limites da disciplina e torná-lo prático.⁷⁶

Entretanto, a educação que privilegia o campo visual de apreensão traz em seu bojo a *apresentação genuína e/ou técnica de exposição* sempre presente na ação dos professores que priorizam o ensino pragmático. Este torna os estudantes observadores passivos e indiferentes quando o ato de educar assume a função de *orientação vocacional*. E, nesse sentido, qualquer espaço, cujo critério é o ensino como condição de possibilidade educativa, surge para cumprir o exercício de apreensão do conhecimento a partir da informação que tem como aliada a técnica⁷⁷.

Todavia, é nesse espaço de ensino que surge a vanguarda dadaísta para irromper a estratégia de montagem das barracas organizadas na quermesse. A montagem utilizada no estilo de fazer arte do Dadaísmo⁷⁸ mostra o autêntico, aponta que a realidade é anárquica e desordenada e foge do controle da objetividade presa à percepção que privilegia o campo visual de apreensão da realidade. Com sua proposta de montagem, o Dadaísmo permitiu desestabilizar a realidade aparente ao estabelecer uma *Nova Objetividade*, possibilitando o desenvolvimento de uma visão mais autêntica diante da tomada de consciência que conduziu a percepção ao *choque*. A *Nova Objetividade* é atemporal, descontínua e despreendida da

Assim, o ensino como um critério para o alcance da educação sobrepuja crianças e jovens direcionando sua formação profissional.

⁷⁶ BENJAMIN, Walter. Nervos sadios. In: _____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos, 1986, p. 180.

⁷⁷ Ainda com referência ao texto “Nervos sadios”, Benjamin faz uma alusão aos diversos aparelhos, presentes na quermesse, que seriam utilizados para a orientação vocacional. Os aparelhos funcionam, afirma Benjamin, para testar “habilidade, senso de cores, capacidade de exercício e talento combinatório”, uma espécie de oráculo, um bom exemplo de um aparelho para tal finalidade é o denominado “Oráculo de Delfos: ‘Conheça-te a ti mesmo’ que se torna o atrativo de todas as balanças automáticas” (BENJAMIN, 1986, p. 180).

⁷⁸ “O dadaísmo foi um movimento artístico que surgiu na Europa (cidade suíça de Zurique) no ano de 1916. Possuía como característica principal a ruptura com as formas de arte tradicionais. Portanto, o dadaísmo foi um movimento com forte conteúdo anárquico. O próprio nome do movimento deriva de um termo inglês infantil: *dadá* (brinquedo, cavalo de pau). Daí, observa-se a falta de sentido e a quebra com o tradicional deste movimento. Esse movimento tem algumas características: objetos comuns do cotidiano são apresentados de uma nova forma e dentro de um contexto artístico; irreverência artística; combate às formas de arte institucionalizadas; crítica ao capitalismo e ao consumismo; ênfase no absurdo e nos temas e conteúdos sem lógica; uso de vários formatos de expressão (objetos do cotidiano, sons, fotografias, poesias, músicas, jornais, etc.) na composição das obras de artes plásticas; forte caráter pessimista e irônico, principalmente com relação aos acontecimentos políticos do mundo” (<http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/dadaismo.htm>).

consciência porque rompe com a visão de estética tradicional⁷⁹ a partir da destituição dos objetos de sua condição original e possibilita o desprendimento em relação a qualquer tentativa de buscar um sentido para a arte.

Assim, a forma de reprodução técnica da cultura expressa uma sociedade sobrepujada ao tempo fugaz conduzindo todos ao *sonho coletivo*, pois tudo tem durabilidade prevista através de um jogo. Nesse jogo as regras de sobrevivência dos objetos existem para aqueles que as determinam sempre visando ao aspecto econômico. É contra esse contexto sociocultural e econômico que a obra de Baudelaire aponta sua rejeição ao retorno do *sempre igual* porque “a idéia do eterno retorno transforma o próprio evento histórico em artigo de massa”⁸⁰. E Benjamin complementa:

o fundamento decisivo da produção de Baudelaire é uma relação de tensão em que, nele, se liga uma sensibilidade extremamente elevada a uma contemplação extremamente concentrada. Teoricamente, essa relação se reflete na doutrina das *correspondances* e na doutrina da alegoria. Baudelaire nunca fez a menor tentativa de estabelecer uma relação qualquer entre essas especulações. A sua poesia nasce da cooperação dessas duas tendências nele encarnadas. O que foi primeiro lugar assimilado (*Pechméja*) e continuou atuando na *poésie purê* foi o lado sensitivo do seu gênio.⁸¹

Assim, a capacidade sensitiva do poeta assemelha-se à da criança porque ambos conseguem “interromper o curso do mundo”⁸² quando destituem a ordem do jogo que não se faz como modo de ser e por intermédio da profanação, eles arrancam “as coisas de seu contexto habitual”⁸³. Esse deslocamento é a imersão numa elevada experiência perceptível para resultar na contemplação que exprime uma criação genial e, por meio do jogo⁸⁴, a criança e o poeta desestabilizam as regras.

⁷⁹ Visão aprisionada ao modelo de racionalidade que “reivindicava o significante transcendental conectado aos significantes” por meio da *empatia*. Benjamin aponta o “Eu” como o lugar onde se faz o *movimento de Reflexão infinito* que não acontece na cadeia de causas e efeitos” (SELIGMANN-SILVA, Márcio. A redescoberta do Idealismo Mágico. In: BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, 2002, p. 9).

⁸⁰ BENJAMIN, Walter. Parque Central. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994b, p. 156.

⁸¹ *Idem*, p. 166-167.

⁸² *Idem*, p. 160.

⁸³ *Idem*, p. 163.

⁸⁴ O significado de jogo em Benjamin do ponto de vista sagrado parece convergir com o conceito de jogo elaborado por Gadamer a partir da concepção de experiência que a obra de arte possa proporcionar. E nesse sentido, Gadamer assinala, “[...], o jogo não é uma questão séria, e que é por isso mesmo que se joga. [...]. Joga-se ‘por uma questão de recreação’, como diz Aristóteles. O que é importante é que se coloque no próprio jogo uma seriedade própria, até mesmo sagrada. E, não obstante, não desaparece simplesmente no comportamento lúdico todas as relações-fins, que determinam a existência (*Dasein*) atuante e cuidadosa, mas, de uma forma muito peculiar, permanecem em suspenso. Aquele que joga sabe, ele mesmo, que o jogo é somente jogo, e que se encontra num mundo que é determinado pela seriedade dos fins. [...]. Somente então é que o jogar preenche a finalidade que tem, quando aquele que joga entra no jogo. Não é a relação que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade, mas é apenas a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo” (GADAMER, 1999, p. 174-175).

Assim, a autoridade está no próprio jogo conduzindo as regras e nele está toda explicação ontológica, com seu caráter não comportamental do jogo, mas sim subjetivo. O jogo, ao traçar sua correspondência com a obra de arte, ganha na representação, consome seu movimento, determina sua própria seriedade e, desse modo, ele suspende tudo que lhe é exterior e é justamente a experiência da obra de arte que possibilita o “modo de ser do jogo”⁸⁵. Um exemplo desse *modo de ser do jogo* Benjamin deixa claro em seu texto *Jogo e prostituição*, quando afirma que

um jogo é tanto mais divertido quanto mais bruscamente nele se apresentar o acaso, quanto menor for o número ou quanto mais curta a sequência de combinações que devem ser formadas no curso dos *coups* [partidas]. Em outras palavras: quanto maior é o componente acaso em um jogo, tanto mais rapidamente ele transcorre. Esta circunstância se torna então decisiva, quando se trata da determinação do que constitui o verdadeiro “êxtase” do jogador. Este repousa na peculiaridade do jogo de azar de desafiar a presença de espírito, ao apresentar, em rápidas sequências, constelações que apelam – completamente independentes umas das outras – para reações inteiramente novas e originárias do jogador.⁸⁶

Todavia, a destituição feita por Baudelaire corresponde à atitude de um “conspirador profissional”⁸⁷ que reivindica a seriedade que lhe é própria ao jogo, porque a própria arte como jogo experiencia sua condição subjetiva e assim delinea sua existência. Por meio da arte, o poeta conspira contra o poder instituído, em seus escritos revela-se a “metafísica do provocador”⁸⁸. Na perspectiva da criança, o jogo é o prelúdio da ação que pressupõe uma capacidade criativa e um comportamento inatingíveis pelo adulto, o jogo a protege de todo cerceamento da existência adulta. Assim, a força imaginativa da criança faz do jogo o momento sublime da repetição que não permeia a neurose, porque para a criança é apenas um jogo que transfigura sua própria seriedade. Contudo, essa discussão será retomada em outro momento. O importante da discussão agora é estabelecer a relação entre as ações da criança e a experiência da obra de arte no que diz respeito ao jogo, elemento decisivo para a atuação da alegoria. A criança e o poeta (Baudelaire) estão contra o jogo que “ignora totalmente qualquer posição conquistada”⁸⁹, como ocorre nos jogos de azar, pois nesses estão mesclados o

⁸⁵ *Idem*, p. 175.

⁸⁶ BENJAMIN, Walter. Jogo e Prostituição. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994b, p. 268.

⁸⁷ A respeito da definição do conceito de conspirador, Benjamin o apreende de Marx quando assinala: “com o desenvolvimento das conspirações proletárias surgiu a necessidade da divisão do trabalho; os membros se dividiram em conspiradores casuais ou de ocasião, isto é, operários que só exerciam a conspiração a partir de suas outras ocupações e que, só com a ordem do chefe, freqüentavam os encontros e ficavam de prontidão para comparecer ao ponto de reunião, e em conspiradores profissionais, que dedicavam todo o seu serviço à conspiração, vivendo dela...” (MARX *apud* BENJAMIN, 1994b, p. 9).

⁸⁸ Benjamin utiliza essa expressão referindo-se à ação de Baudelaire no que diz respeito a sua postura política.

⁸⁹ BENJAMIN, Walter. Parque Central. In: _____. (*apud* ALAIN), *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994b, p. 127.

processo de massificação e a experiência do *choque* que adequa a percepção *ao princípio do prazer*.

Se o sujeito transcendente, como possibilidade do gênio criativo, já não está mais presente, significa que todo *valor de culto e de exposição* da obra de arte também não encontra mais refúgio na eternidade e nem no transcendente. Então, como Baudelaire consegue com propriedade e criatividade expressar sua poesia em uma sociedade onde a transitoriedade é a palavra de ordem, não abrindo espaço à singularidade?

Assim, na tentativa de fugir da imposição do mercado que transfere os objetos à condição efêmera em relação ao valor de uso, Baudelaire desloca sua neurose psíquica para o mercado quando busca “o retorno da estabilidade em prazos mais curtos que os oferecidos pela eternidade”⁹⁰. Diante da usurpação da eternidade, o poeta também rejeita todo hábito⁹¹ que configura uma cultura revestida de “natural”, porque nele “o contraste entre o antigo e o moderno deve ser transferido do contexto pragmático em que aparece em Baudelaire para o alegórico”⁹². O poeta não reivindica a aura caída, mas exige a autenticidade e, simultaneamente, a autoridade no *aqui* e no *agora*⁹³ que a obra de arte como criação é capaz de conceber. Para o poeta, a criação é vivenciada no choque que as imagens lhe causam e na *experiência do choque*, a memória, involuntariamente, permite ao poeta uma vivência (*Erlebnis*) transformadora.

Por certo, a memória e a experiência são conceitos fundamentais no pensamento de Benjamin, sobretudo em sua discussão sobre a história. Nesse sentido, memória pressupõe experiência oriunda da vivência (*Erlebnis*), característica do romance, e experiência coletiva (*Erfahrung*), presente nas narrativas do conto. São conceitos (*Erlebnis* e *Erfahrung*)⁹⁴ que

⁹⁰ _____. Parque Central. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994B, p. 157.

⁹¹ Benjamin assinala que em Baudelaire “o hábito se preparava para renunciar a alguns dos seus direitos. Diz Nietzsche: ‘Amo os hábitos de curta duração’, e já Baudelaire foi incapaz de desenvolver hábitos estáveis durante a vida inteira” (*Ibidem*).

⁹² *Idem*, p. 155.

⁹³ Em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin discute o conceito de autenticidade e sua implicação com a reprodutibilidade técnica. Ele afirma que “na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. [...] O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo *aquele* objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo” (BENJAMIN, 1994a, p. 167).

⁹⁴ Benjamin delinea uma oposição entre *Erfahrung* e *Erlebnis*, “aqui traduzidas respectivamente como ‘experiência’ (real ou acumulada, sem intervenção da consciência) e ‘vivência’ (experiência vivida evento assistido pela consciência). Diz ainda Leandro Konder: ‘*Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como uma viagem; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo. *Erlebnis* é a vivência do indivíduo privado, isolado, é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos’ (*Idem*, p. 146).

apontam, respectivamente, a diferença entre “memória voluntária”⁹⁵ e “memória involuntária”⁹⁶ de Proust. Benjamin analisa também o poema introdutório de *As flores do mal* de Baudelaire para compreender a experiência como vivência (*Erlebnis*) do choque. É presente nesse poema a força de vontade e o poder de concentração do poeta no intuito de fazer com que seus leitores ultrapassem os prazeres dos sentidos habituados ao *spleen* (melancolia). Dessa forma, Baudelaire tenta recuperar o interesse e a recepção estética dos leitores diante da poesia lírica, como se pode averiguar nas duas primeiras estrofes do poema *Au lecteur*, quando escreve:

“La sottise, l’erreur, le péché, la lésine,
Occupent nos esprits et travaillent nos corps,
Et nous alimentons nos aimables remords,
Comme les mendiants nourrissent leur vermine.

Nos péchés sont têtus, nos repentirs sont lâches;
Nous nous faisons payer grassement nos aveux,
Et nous rentrons gaiement dans le chemin bourbeux,
Croyant par de vils laver toutes nos taches.

[...].

-- Hyprocrite lecteur, -- mon semblable, -- mon frère!⁹⁷

O poema expressa que no contexto de massificação a poesia lírica mantém um contato com a experiência do leitor e delinea uma mudança estrutural dessa experiência, o qual converge com as discussões em torno dos conceitos de memória, rememoração, reminiscência e alegoria. Tais discussões esclarecem a grande problemática em pensar uma

⁹⁵ Benjamin assinala que “a *mémoire volontaire* proustiana está sujeita à tutela do intelecto”, dificultando as lembranças correspondentes à infância. Assim, “Proust estaria limitado àquilo que lhe proporcionava uma memória sujeita aos apelos da atenção. Esta seria a *mémoire volontaire*, a memória voluntária; e as informações sobre o passado, por ela transmitida, não guardam nenhum traço dele. [...] Por isso Proust não hesita em afirmar, concludentemente, que o passado encontrar-se-ia ‘em um objeto material qualquer, fora do âmbito da inteligência e de seu campo de ação’ (BENJAMIN, 1994b, p. 106).

⁹⁶ Conceitos analisados por Benjamin em seu texto *Sobre alguns temas em Baudelaire*, onde traz as discussões em torno da memória feitas por Proust e Bergson. A *mémoire involontaire* proustiana corresponde a *mémoire pure* da teoria bergsoniana e somente através dessa memória Proust narraria sua própria infância, uma vez que essa memória se encontra vinculada ao inconsciente. A *mémoire involontaire* propicia uma experiência, que no sentido de Reik, teria a função de resguardar as impressões que não foram desagregadas pela lembrança. Como diria Proust: “só pode se tornar componente da *mémoire involontaire* aquilo que não sucedeu ao sujeito como ‘vivência’” (BENJAMIN *apud* PROUST, 1994b, p. 108).

⁹⁷ Ao leitor

A tolice, o pecado, o logro, a mesquinhez
Habitam nosso espírito e o corpo viciam,
E adoráveis remorsos sempre nos saciam,
Como o mendigo exhibe a sua sordidez.

Fiéis ao pecado, a contrição nos amordaça;
Impomos ao preço à infâmia confessada,
E alegres retornamos à lodosa estrada,
Na ilusão de que o pranto as nódoas nos desfaça.

[...].

-- Hipócrite leitor, meu igual, meu irmão! (BAUDELAIRE, 2006, p. 110-113).

nova perspectiva de percepção na modernidade diante da evidência do declínio da experiência (*Verfall der Erfahrung*) e com o fim da narrativa que, por sua vez, era vista como lócus de uma verdade compartilhada por uma comunidade humana a cada geração por meio da oralidade transmitida por uma autoridade.

A preocupação de Benjamin é pensar uma memória que narre a contrapelo os fatos históricos dos silenciados, cujo esquecimento delimita o lugar da lembrança, e que proporciona aos emudecidos a possibilidade de deslocá-los para uma tradição que não os conduza ao conformismo. Desse modo, a experiência do choque delimita uma relação com o passado que deve ser citado e compartilhado, possibilitando uma educação que liberte e acolha as diferentes discussões políticas e os feitos humanos. Pelo fato da história não estar acabada, deve ser entendida como a condição de possibilidade de transformação do presente, pois o conformismo conduz à falta de esperança em mudanças futuras. Tudo fica condicionado *ao Deus dará* quando a experiência não permite romper com a concepção de destino traçado em um plano metafísico da existência, no qual o corpo obedece à ordem da simbolização prescrita pelo sincretismo.

Do ponto de vista do Barroco, o jogo desvela o corpo no drama para exprimir a linguagem cênica partilhando da unidade da palavra e da imagem, pressupondo a inclusão do profano no sagrado como possibilidade de significação. Essa apropriação do corpo, típica do século XVII, consiste em apresentá-lo como mediador parcial do processo de simbolização e alegorização. A alegoria, diferentemente do símbolo, expressa no corpo uma percepção perspectivada pelo melancólico⁹⁸, “pois a alegoria é o único divertimento, de resto muito intenso, que o melancólico se permite”⁹⁹.

Ademais, as imagens representadas presentes na poesia de Baudelaire não são fruto de uma análise sistêmica, mas resultam da força imagética oriunda de uma nova *desolação*¹⁰⁰ determinada pelo “satanismo, o *spleen* e o erotismo desviante”¹⁰¹ do poeta. Assim, “*As Flores do Mal* se encontram em lugares mais invisíveis. São – a fim de permanecermos na imagem –

⁹⁸ O *Spleen* de Baudelaire espelha os traços do melancólico do Barroco, pois “os obstáculos que a modernidade opõe ao *élan* produtivo natural do indivíduo encontram-se em desproporção com as forças dele. É compreensível que o indivíduo fraqueje, procurando a sorte. A modernidade deve estar sob o signo do suicídio que sela uma vantagem heróica que nada concede à atitude que lhe é hostil. Esse suicídio não é renúncia, mas paixão heroica” (BENJAMIN, 2000, p. 12-13).

⁹⁹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 207.

¹⁰⁰ A *desolação* traz o triunfo da imagem da vida do poeta que reivindicou o “valor de exposição” para sua poesia ante um mercado condicionado aos modos de produção e de vida determinados pela mercadoria, cujo tempo de existência e de durabilidade é fundamentado no em si mesmo da mercadoria.

¹⁰¹ BENJAMIN, Walter. Parque Central. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994b, p. 161.

as cordas jamais tocadas do instrumento inaudível em que Baudelaire devaneia”¹⁰². Nesse sentido, todo o acontecimento histórico converge para a ideia do *eterno retorno* e o transforma em “artigo de massa”¹⁰³ ante o consumo obsessivo das massas que, por sua vez, anulam o caráter autêntico da obra de arte enquanto monumento histórico. Portanto, o conteúdo histórico presente na obra de arte traz a autoridade e a autenticidade de quem testemunha o transcurso da história. Não se pode negar que a obra de Baudelaire contém o testemunho histórico das transformações pelas quais passava a sociedade burguesa do século XIX. A obra de arte converge com a afirmação que diz:

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional.¹⁰⁴

Por certo, a via de aquisição de hábitos burgueses se dá pela reprodução de seus bens culturais. Isso equivale a afirmar que o próprio testemunho histórico da sociedade burguesa também se vincula à prática de sua reprodução cultural. A classe burguesa, ao pensar a expansão de sua cultura por meio da reprodução técnica, desemboca na transformação de seu espaço de convivência e o lar burguês transforma-se num estojó, cuja função é guardar objetos que aproximem o burguês de um passado irrompido por um futuro promissor e imaginário. Assim, então, a crença no futuro promissor anula a própria capacidade de reflexão, uma vez que essa crença não responde à leitura das condições precárias em que os indivíduos estão imersos.

2.2.1 *Cultura e massificação: a arte e a experiência do choque*

Do ponto de vista da perspectiva cultural e educacional, o Dadaísmo desvirtua o campo visual através de outra percepção permitida pela experiência do *choque*. Mas essa percepção do autêntico a partir da experiência do *choque* deu-se provisoriamente, na medida em que foi apropriada pela técnica de montagem do cinema de inspiração dadaísta. E, no momento que o cinema é capturado pela *indústria de diversões*, esta traça suas armadilhas para afastar o tédio através da diversão.

¹⁰² *Ibidem*.

¹⁰³ Os bens culturais da sociedade burguesa correspondem a um artigo de massa, nele os objetos de uso íntimo revelam os arcanos de uma sociedade que se alimenta da imagem sobrepujada pelo *valor de exposição*.

¹⁰⁴ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e ensaio da cultura*, 1994a, p. 168.

No entanto, a percepção precisa se adequar ao jogo de imagens do cinema, uma vez que a contemplação não é sua intenção, sobretudo no espaço público onde o cinema é direcionado para o entretenimento do trabalhador. O cinema controlado pela indústria da diversão direciona uma cultura específica para as massas, tornando-se também um veículo de incentivo à nova proposta de educação burguesa.

Contudo, o cinema vem cumprir a função de especializar as massas na apreensão da vida e do mundo ao modo burguês de existência. E, nesse sentido, também assume o papel de professor, privilegiando uma cultura utilitária cujo caráter pragmático delimita sua percepção ao campo visual do sonho coletivo estereotipado pelo cinema. Este traz a apresentação genuína da vida e do mundo, sobrepujando a capacidade contemplativa do espectador às imagens atraídas pela percepção sóbria do olhar. Assim, para toda instrução visual¹⁰⁵ o elemento surpresa é fundamental e, portanto, as palavras são obsoletas e/ou desnecessárias para o elemento que se apresente como algo *novo*. A montagem de imagens utilizadas pelo cinema assume a palavra de ordem da percepção que traz a repetição imediata da sobreposição de imagens.

Dessa forma, é possível afirmar que o *novo* na modernidade está vinculado à matéria da “fantasmagoria do ‘sempre-igual’”, ele obedece à regra da repetição do velho transfigurado em novo. É justamente na multidão das grandes cidades onde circulam os indivíduos, pois na cidade o *novo* conduz a multidão à embriaguez da mercadoria, determinando os significantes e significados dos seres e das coisas. É analisando o poema de Baudelaire, *Os sete velhos*, que Benjamin aponta a repetição do *velho* como transfiguração do *novo*. Senão, vejamos nas palavras do filósofo:

O indivíduo que é assim apresentado na sua multiplicação, como sempre o mesmo, testemunha a angústia do cidadão de não mais poder, apesar da expressão de suas singularidades mais excêntricas, romper o círculo mágico do tipo. Baudelaire qualifica o aspecto dessa procissão de infernal. Mas o novo que ele espreitou durante toda sua vida não é feito de outra matéria que não dessa fantasmagoria do “sempre-igual”.¹⁰⁶

Por certo, a orientação vocacional expressa seu elemento de apreensão desse *novo* presente na educação. É na figura do professor, com o auxílio de novas técnicas de exposição do conhecimento, que se inculca nas crianças e nos jovens a necessidade da busca pelo *novo* através de ações pragmáticas. O novo projeto educativo da modernidade vê no ensino, como ação pragmática, a possibilidade de assimilação e entendimento de conteúdos que convergem

¹⁰⁵ A recepção das imagens pela percepção do espectador aponta que “o elemento óptico deve ser usado com parcimônia” (BENJAMIN, 1984, p. 181).

¹⁰⁶ BENJAMIN, Walter. D. Baudelaire ou as ruas de Paris. In: _____. *Passagens*, p. 62.

com a necessidade de apreensão daquele *novo*. O conhecimento, portanto, como possibilidade de apreensão na dimensão pragmática, expressa que a apresentação genuína e atuante do professor demonstra os jogos ilusórios de conduzir as habilidades e as competências.

Contudo, o professor direciona – com sua capacidade genuína de expor o conhecimento através do ensino – o olhar do estudante para apreensão do mundo e da vida a partir de uma única visão que privilegia uma abstração vazia: o *novo*. Uma apreensão que exclui a diferença e a singularidade e se expressa de modo fragmentado. Essa apreensão fragmentada das coisas, da natureza e da vida aprisiona o homem ao mundo das aparências.

E, nesse sentido, cultura e educação tornam-se o espaço para a produção de um mundo aparente, numa tentativa de impor o progresso ao “alcance de todos” com características peculiares às classes sociais. Todos são sucumbidos e apropriados pela cultura uniformizadora e niveladora das ações, demonstrando o empobrecimento da experiência diante de muitos referenciais que conduzem todos ao domínio da ordem simbólica.

Assim, os conceitos -- infância, cultura e educação -- constituem uma tensão permanente com a natureza e a história, uma vez que a mimese é fator determinante no percurso do aperfeiçoamento civilizatório. A mimese é, também, determinante no desenvolvimento da capacidade racional do homem, tendo em vista que o domínio da natureza perpassa sua própria reprodução executada pela racionalidade. Por intermédio da natureza, o homem aprende e ensina, demonstrando que a atitude mimética é algo essencial para sua própria sobrevivência.

Portanto, aqueles conceitos delimitaram o processo civilizatório que a humanidade precisou percorrer, sobretudo quando se tem como decisivo a crescente tentativa do homem de fugir do determinismo natural em nome da liberdade; esta é o ponto de partida para finalizar o conflito entre sua capacidade de transformar a natureza e o que ele sofre com essa transformação, porque a constituição da subjetividade perpassa esse conflito. Contudo, cultura e natureza estão diretamente ligadas às *catástrofes históricas* do século XX, uma vez que a história para Benjamin é construída a partir de *ruínas* e as catástrofes que colaboraram para a construção da história assemelham-se à dos fenômenos naturais destrutivos, pois são concebidas através de acontecimentos históricos delimitados pelo domínio da natureza externa e interna.

Assim, no intuito de simplificação dessa exposição, é fundamental pensar o conceito de cultura a partir das análises de Benjamin, embora não se trate de um conceito fechado, mas aberto à múltipla interpretação. Trata-se de um conceito vinculado aos escritos do autor

quando analisa o processo de massificação preso ao paradigma burguês de sociedade, o qual traz o empobrecimento da experiência e o fim das narrativas.

Nesse sentido, a origem da palavra cultura remete ao significado de algo que cresce no seio da natureza como o cultivo da terra presente no trabalho agrícola. E no que diz respeito ao conceito de educação, esse pode ser analisado como estando em constante relação simétrica com o conceito de cultura. Assim, cultura e educação são conceitos que mudaram concomitantemente com as transformações históricas que transcorreram à humanidade, sobretudo com a transição da vida no campo para vida nas grandes cidades. Essa transição tornou-se o marco histórico porque estabeleceu a tensão entre cultura e civilização delimitada pelo Iluminismo como busca da maioridade do homem.

Os conceitos cultura e civilização, de certo modo, vinculam-se aos conceitos experiência e autoridade, pois eles estão circunscritos na dimensão do sagrado como fonte de preservação de um passado vinculado à tradição. Passado esse cujo legado permeia o paradigma escolástico de educação, em conformidade e/ou em oposição, como domínio político do testemunho que liga uma geração a outra. E à medida que a tradição perde seu poder de testemunho, negando a dimensão educativa vinculada ao *ethos* histórico e à narrativa, tem-se uma crise geral da autoridade. Está implicado aí que a expansão do processo civilizatório iluminista tem como pressuposto a posse dessa autoridade, ocasionando a tensão entre duas formas de concepção de cultura estabelecidas no Ocidente. Tal fato torna pungente na proposta civilizatória e colonizadora do Iluminismo quando o mundo, sobretudo na modernidade, vê-se recoberto ou dominado pela cultura utilitária intensificando o processo de massificação.

Contudo, o declínio da experiência (*Erfahrung*) e a perda da autoridade atravessam a constituição de duas concepções de cultura na modernidade. A primeira corresponde à Cultura, cujo significado estende-se à civilização que converge com o Iluminismo e tem como princípio a demarcação entre os mais dotados e os menos dotados de saber. Trata-se de uma Cultura com pretensões de universalização e superioridade de seus valores, capaz de estabelecer a ordem social reivindicando a totalidade como condição de possibilidade de apreensão da existência. A segunda concepção de cultura, sinônimo de identidade e solidariedade de afinidade antropológica, torna-se hostil à normativa estética e elitista do ideal civilizatório iluminista. Essa cultura¹⁰⁷, uma vez conduzida e alimentada pelo capital, facilita

¹⁰⁷ Como assinala Eagleton, “a cultura como identidade é avessa tanto à universalidade como à individualidade; em vez disso, ela valoriza a particularidade coletiva. Do ponto de vista da Cultura, a cultura apodera-se

a expansão do processo de massificação ao propor a autoidentidade através da lógica coercitiva e do aprisionamento da estética¹⁰⁸.

Contudo, a Cultura privilegia o indivíduo porque qualquer pretensão de universalidade firma-se na relação entre o individual e o universal e não cultiva o particular porque a constituição de sua identidade realiza-se em si mesma, uma vez que essa constituição atravessa a realização da identidade do espírito em si mesma. Assim, a Cultura determina o espírito da humanidade que pouco a pouco se individualizou e delimitou um discurso focado na relação entre individual e universal, onde o cerne do Eu e a verdade da humanidade convergem sem precisar da intervenção do particular.

Nesse sentido, o universal torna-se o oposto e o próprio paradigma do individual, negando o que Eagleton denominou de *particulares arbitrários*. A Cultura de cultivo resultante do espírito permeia um modelo de civilização concebido a partir da universalização do individual que realiza sua verdadeira identidade no âmbito da ideia. A identidade almejada por essa Cultura traz a promessa quimérica dos ideais de Liberdade, de Igualdade e de Fraternidade nunca alcançados por todos. Paris, capital do século XIX, é um exemplo perfeito de reprodução da promessa quimérica porque consegue retratar o modelo de civilização almejado pelo povo europeu e demonstrar a metamorfose que a consciência burguesa sofreu.

Assim, fica notório que a Cultura, como sinônimo de civilização, não corresponde a qualquer modo de vida particular, mas tem sua origem e história que lhe possibilitam seguir em direção ao universal. Contudo, embora seus valores sejam universais, isso não significa que sejam abstratos, uma vez que a Cultura se direciona para universalizá-los quando se remete à origem e ao espaço que delimitaram seu aparecimento. Nesse aspecto, a Cultura apresenta-se como uma espécie de *símbolo romântico*, como assinala Eagleton, porque na condição de infinito ela assume seu lugar no mundo mediado pelo espírito (*Geist*)¹⁰⁹ infinito encarnado na Europa. E, nesse sentido, a Cultura assume uma dupla interpretação: ela é

perversamente dos particulares acidentais da existência – gênero, etnicidade, nacionalidade, origem social, inclinação sexual etc. – e os converte nos portadores da necessidade” (EAGLETON, 2005, p. 84).

¹⁰⁸ No livro *A idéia de cultura*, Terry Eagleton defende a seguinte tese: “estamos presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas” (*Idem*, 2005, p. 51-52).

¹⁰⁹ Eagleton reafirma que a “Cultura é o ponto imóvel do mundo em rotação no qual se intersectam tempo e eternidade, os sentidos e o espírito, o movimento e a imobilidade. A Europa teve a sorte de ser escolhida pelo *Geist* como o lugar onde ele se fez carne, assim como o planeta Terra teve a sorte de ser selecionado como o ponto onde Deus optou por se tornar humano. Ao interpretar a Cultura, então, como ao interpretar o símbolo, devemos operar com uma espécie de codificação dupla e apreendê-la ao mesmo tempo como ela mesma e alguma outra coisa, o produto de uma civilização específica embora também de um espírito universal” (EAGLETON, 2005, p. 82).

Cultura porque representa os valores de um povo cuja intenção é universalizá-los, mas também deve ser concebida como símbolo quando assume sua condição de representação simbólica do povo europeu.

Portanto, a Cultura, para efetivar seu poder persuasivo, designa um laço entre civilização europeia e humanidade universal e, desse modo, impõe um paradigma socioeconômico, político e moral, forjando uma identidade ao mundo que aponta seu caráter ambivalente quando apresenta o duplo sentido de sua atuação. Inicialmente, a Cultura causa temor e entusiasmo aos que nela encontram adeptos, mas quando parece ser possível alcançá-la, ela nega a possibilidade de atingi-la porque não é acessível a todos. Isso demonstra que ela não está disponível a todos, revelando seu caráter elitista porque nasce da ascensão burguesa e torna-se o símbolo da concepção de civilização do Iluminismo que se difunde por toda Europa como *patrimônio cultural*. Este é um termo cunhado por Benjamin para designar que o desvio da razão tem seus pressupostos na riqueza de ideias de um processo civilizatório difundido pela Europa e, para o autor, somente com uma leitura da topografia da Paris do século XIX é possível perceber na cidade esse desvio em seus pormenores. Assim, a capital da França expressa o sonho coletivo resultante desse processo civilizatório, uma vez que suas contradições se revelam e se escondem e ela se mostra um pequeno mundo multifacetado da experiência moderna do progresso:

Sobre a topografia mitológica de Paris: o caráter que lhe conferem as portas. Importante é a sua dualidade: portais divisórios e arcos de triunfo. Mistério do marco divisório inserido no interior da cidade, indicando o lugar onde outrora ela terminava. Por outro lado, o Arco do Triunfo, que se transformou hoje em refúgio no meio do tráfego. A partir da experiência do limiar, desenvolveu-se a porta que metamorfoseia aquele que passa sob seu arco. O arco do triunfo romano transforma o general que retorna em herói triunfal (Contra-senso do relevo na face interna da porta? Um engano classicista?)¹¹⁰.

Nos *squares*, os privilegiados do progresso vivenciam o sonho de uma vida promissora. No décimo quarto *arrondissement* não há nada promissor para os que habitam nos edifícios desse lugar, o cadafalso é seu destino final, caso transgridam a ordem e o jogo estabelecidos. Assim, paralelo aos ideais de cultura, como identidade, e de Cultura, como universalidade e individualidade, a modernidade vê surgir uma cultura inspirada em uma arte que, adequada à técnica, busca libertar-se da pobreza de experiência ocasionada pela ausência de vínculo entre o homem e o *patrimônio cultural*¹¹¹. Este se mostrou sem nenhum valor

¹¹⁰ BENJAMIN, Walter. Paris antiga, catacumbas, demolições, declínio de Paris. In: _____. *Passagens*, 2006, p. 125.

¹¹¹ Benjamin, em seu texto, *Experiência e pobreza*, assinala que a técnica utilizada para beneficiar a guerra trouxe “uma nova forma de miséria” quando se sobrepôs ao homem. Isso aponta que “a angustiante riqueza de idéias que se difundiu entre, ou melhor, sobre as pessoas, com a renovação da astrologia e da ioga, da *Christian*

quando a experiência da guerra não poderia ser transmitida com o esplendor da oralidade, uma vez que não se pode conceber como patrimônio cultural “a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes”¹¹².

O século XX demonstrou que “a horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo naquele século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente”¹¹³. Contrapondo-se a essa *mixórdia de estilos*, a Modernidade vê surgir uma arte produzida por *bárbaros* no bom sentido da palavra, como Paul Scheerbart, Paul Klee e Loos. Artistas que produziram olhando adiante, sem procurar qualquer inspiração naqueles *valores culturais*. Eles partiram de um vazio que só um espírito criativo é capaz de sentir dentro de si ao contemplar uma subjetividade incapaz de apagar os rastros. Artistas que buscam fugir de hábitos ajustados ao interior da moradia burguesa, cujo princípio é o consumo exacerbado de mercadorias na tentativa de preencher a própria opacidade de uma subjetividade imersa no vazio.

Artistas, embora utilizem a matemática a seu favor, são capazes, de modo implacável, de romper com a interioridade e com a subjetividade fundamentada no humanismo. Eles “rejeitam a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época”¹¹⁴. Eles procuram através da arte, adequada à técnica, libertarem-se de toda experiência vazia e, desse modo, denunciam a pobreza interna e externa do humano de origem humanista.

Mesmo seu modo de encolerizar-se – e essa emoção, que começa a extinguir-se, era manipulada com grande virtuosismo – era antes de mais nada a reação de um homem cujos “vestígios sobre a terra” estavam sendo abolidos. Tudo isso foi eliminado por Scheerbart com seu vidro e pelo *Bauhaus* com seu aço: eles criaram espaços em que é difícil deixar rastros. “Pelo que foi dito”, explicou Scheerbart há vinte anos, ‘podemos falar de uma *cultura de vidro*. O novo ambiente de vidro mudará completamente os homens. Deve-se apenas esperar que a nova cultura de vidro não encontre muitos adversários’¹¹⁵ (grifo do autor).

A *cultura de vidro*, de certo modo, transgrediu a tradição classicista e contribuiu com a técnica na exteriorização do saber e com a indefinição do homem quando este foge em

Science e da quiromancia, do vegetarianismo e da gnose, da escolástica e do espiritualismo, é o reverso dessa miséria. Porque não é uma renovação autêntica que está em jogo, e sim uma galvanização” (BENJAMIN, 1994a, p.115).

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ *Idem*, p. 116.

¹¹⁵ *Idem*, p. 118.

busca de outros valores para a arte e, conseqüentemente, para a cultura. Nessa tentativa de fuga, a *cultura de vidro* é capturada pela Ideologia, facilitando sua expansão, e, ao apagar os rastros, ela reduz a memória, tornando-se a condição de possibilidade do sonho burguês de uma pseudocivilização cujo princípio é conduzir a vida na esteira do progresso da ciência e da técnica, como forma de edificar o novo aconchego arbitrário do burguês. Assim, o progresso da ciência e da técnica é a garantia que a burguesia propõe como ponto de fuga das “complicações infinitas da vida diária”¹¹⁶. Por certo, “a existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles”¹¹⁷.

Assim, a única cultura capaz de sobreviver a uma pobreza de experiência e que consegue sanar a dicotomia – entre *natureza e técnica*, entre *primitivismo e conforto* – é a utilitária porque não exige novas experiências quando os hábitos são condicionados e enrijecidos. São hábitos que empobrecem a capacidade da representação crítica porque o homem não almeja novas experiências tanto do ponto de vista interno quanto externo à natureza. Contudo, a *cultura de vidro* é o ponto de ebulição para a ascese de construtores (filósofos e artistas) que buscam na matemática equacionar sua capacidade lógica e analítica, e assim permitir-lhes constituírem novas subjetividades.

Em seu texto *Experiência e pobreza*, Benjamin inicia a demarcação de seu conceito de experiência e também anuncia as conseqüências sociopolíticas e econômicas, bem como o seu declínio. Ele deixa claro que o abandono de todo o patrimônio humano ligado à experiência comunicável empobreceu de certo modo a própria Cultura como sinônimo de cultivo para o alcance do processo civilizatório, emergindo em seu lugar a cultura que conduz o homem a buscar na técnica seus meios infundáveis de sobrevivência. Com a derrocada da função filosófica e existencial da cultura, esse patrimônio se esvanece e toda herança cultural de Goethe e Schiller é escamoteada, pois a própria noção de civilização almejada pelo Iluminismo é abalada. Esse modelo civilizatório ocidental de inspiração iluminista entra em declínio principalmente com o impacto das duas grandes guerras e dos conflitos internos das nações.

¹¹⁶ As afirmações citadas nesse parágrafo são discutidas no texto, *Experiência e pobreza*, onde Benjamin demarca seu conceito de experiência e aponta o declínio da mesma, deixando claro que o abandono do patrimônio humano ligado à experiência comunicável, empobreceu, de certo modo, a própria Cultura, como processo civilizatório, emergindo em seu lugar a cultura que conduz o homem a buscar na técnica seus meios infundáveis de sobrevivência.

¹¹⁷ BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e ensaio da cultura*, 1994a, p. 118.

Por mais que o Iluminismo procurasse o alcance da maioria com o esclarecimento (*Aufklärung*), apenas despertou a consciência do sonho (*Traum bewusstsein*) que expandiu ainda mais uma visão emancipatória atrelada ao progresso como sonho coletivo. Aquela experiência que aproximava os valores de uma geração a outra, através de narrativas de cunho moral, não se sustenta mais. A própria narrativa perde seu valor – enquanto discurso oral apaziguador que comungava e alimentava a vida em comunidade - diante do declínio da força da palavra oral. A narrativa, como uma comunicação que alimenta o novo na sua expressão mais precisa e verdadeira, não sobreviveria, porque a falsa consciência burguesa concebe o novo na aparência. Entretanto, o novo, assinala Benjamin,

é uma qualidade independente do valor de uso da mercadoria. É a origem da aparência que pertence de modo inalienável às imagens produzidas pelo inconsciente coletivo. É a quintessência da falsa consciência cujo agente infatigável é a moda. Essa aparência do novo reflete, como um espelho no outro, na aparência da repetição do sempre-igual. O produto dessa reflexão é a fantasmagoria da ‘história cultural’, em que a burguesia saboreia sua falsa consciência¹¹⁸.

Seria ilusório pensar que a consciência burguesa apropriar-se-ia da experiência traumática da Primeira Guerra sem choque, pois essa consciência vive a ilusão da busca pelo novo que se transfigura em derrota com a experiência expressa pela própria vivência dos jovens nas trincheiras e a guerra jamais teria o caráter educativo da *experiência* (*Erfahrung*). A *vivência* (*Erlebnis*) dos combatentes só poderia ser relatada através da força plausível da informação, que demonstra seu poder persuasivo após dez anos, com a literatura romanesca relatando os acontecimentos das trincheiras. Dessa forma, os romances de guerra soterram o *ethos* de uma geração que preservava a vida em comunidade e via na técnica apenas o meio para diminuir o trabalho exaustivo do dia a dia.

A informação alimenta todas as ações determinadas pela ordem do discurso burguês¹¹⁹ de progresso e põe no centro a técnica como *força fáustica* que envolve a todos no jogo rarefeito do futuro promissor, cujo poder de sedução está na mercadoria como significante supremo da existência. Nessa busca, toda ação é válida apenas do ponto de vista de quem a pratica, não importa se a ação é nociva ou não. Assim, o mais importante é que a ação permeie todas as coisas capazes de intercambiarem a realidade daquele discurso circunscrito no jogo de práticas inseridas no discurso econômico e político do *status quo* vigente.

¹¹⁸ BENJAMIN, Walter. Baudelaire ou as ruas de Paris. In: *Passagens*, 2006, p. 48.

¹¹⁹ O discurso burguês de progresso reverbera, de modo categórico e decisivo, interdições que apontam sua função enquanto objeto do desejo de um modelo civilizatório porque permite a todos se apoderar de seu poder uma vez que o progresso delimita saberes aplicados -- a ciência e a técnica. São saberes que produzem acontecimentos materializados em torno do próprio discurso burguês de progresso, determinando as condições de seu próprio funcionamento quando impõe aos indivíduos noções de comportamento sobrepujado à significação, originalidade, unidade e criação.

A ciência, na sociedade capitalista, põe a técnica como o caminho a ser trilhado para o alcance do futuro promissor, reafirmando sua *força fáustica* que, de modo devastador e incontrolável, delimita as ações dos sujeitos à forma de vida objetiva. E, nesse sentido, essa força da técnica recai sobre a educação quando a função de educar é delineada pelo progresso, cujo objetivo é preparar o campo visual de crianças e de jovens que agem como sujeitos que se constituem nos campos simbólico e imaginário. Esses campos delimitam ações subjetivas inseridas num contexto socioeconômico e cultural que expressa o *tédio* no seu *eterno retorno* como algo narcotizante que torna o homem *vazio* e *frágil* quando se vê ameaçado pelo *tempo atmosférico*. E nada é mais eficiente no combate a esse tempo do que esperar pelo futuro vindouro da ciência. “Contudo, trata-se apenas da ciência auto-suficiente e mesquinha do novo Homais, que reduz toda grandeza, o heroísmo dos heróis e o ascetismo dos santos a provas de seu descontentamento pequeno-burguês e sem inspiração”¹²⁰. Ademais,

na idéia do eterno retorno, o historicismo do século XIX se derruba a si mesmo. Segundo ela, toda tradição, mesmo a mais recente, torna-se a tradição de algo que já se passou na noite imemorial dos tempos. Com isso, a tradição assume o caráter de uma fantasmagoria, na qual a história primeira desenrola-se nos palcos sob a mais moderna ornamentação.¹²¹

Então, se a Cultura não conseguiu, com seu discurso pautado na capacidade racional de todos os seres dotados de razão, inicialmente, visualizar na narrativa uma aliada no processo civilizatório, ela não alcançou seu objetivo: o esclarecimento de todos. O Iluminismo – no percurso civilizatório, que tinha como princípio a repressão, o domínio da natureza e a produção de subjetividades – elabora novos mitos para conduzir a humanidade ao domínio e à barbárie quando atrela a civilização ao progresso. E isso só reafirma que a expansão do domínio da segunda natureza sobre a primeira natureza facilita a instrumentalização da razão. Portanto, é na promessa de transformação proposta pela *Aufklärung* – desencantamento do mundo, expulsão dos mitos, destruição anímica da natureza pela capacidade racional do homem – que se instala uma subjetividade do controle pelo controle das forças da natureza externa e interna.

No entanto, a criança escapa do desencantamento, profanando contra a imposição do adulto, pois aprende e constrói conhecimento a partir do encantamento que a natureza, as coisas e a existência lhe propiciam. Com o encantamento, susto originário da *percepção original*, a criança desenvolve os sentidos onto e filogenéticos e, conseqüentemente, a faculdade mimética, que é a principal responsável pela produção de semelhanças *extrassensíveis*. Estas, por sua vez, facilitam na formação da criança, pois aqueles sentidos

¹²⁰ BENJAMIN. O Tédio, Eterno Retorno. In: _____. *Passagens*, 2006, p. 142.

¹²¹ _____. *Idem*, p. 156.

delineiam a educação e a representação como resultantes do *comportamento mimético* infantil. Nessa perspectiva, no próximo capítulo analiso as discussões de Benjamin acerca do Barroco, procurando assinalar que a alegoria e o símbolo são elementos primordiais à representação enquanto um método utilizado pela criança no momento em que profana quando joga e brinca. Assim, faz-se necessário compreender o jogo e a representação na cena teatral barroca.

2 TEATRO E REPRESENTAÇÃO

Walter Benjamin, em sua obra *Origem do drama barroco alemão (Ursprung des deutschen Trauerspiels)*, traz discussões pertinentes sobre sua teoria do conhecimento na qual a questão do “método” é central, bem como a relação entre método e representação. Sua principal preocupação é apontar que somente a representação como método possibilita o desvelamento da verdade da linguagem. Ele ainda demonstra que a linguagem é extremamente necessária para a ordenação da tensão presente nas ações no momento do jogo. Assim, neste capítulo a escrita exige uma análise sobre a teoria do conhecimento de Benjamin que aponta para a destituição e a restituição do papel da Filosofia, devolvendo-lhe a primazia do ordenamento da representação que determina a diferença entre conhecimento e verdade.

O jogo, vale ressaltar, está presente no palco do teatro barroco que, por sua vez, representa o espaço do espetáculo da vida, pois no jogo, bem como na representação, a alegoria permite o espetáculo mostrar a imagem da vida por meio de uma percepção no âmbito da tensão que emerge do conflito entre existência e história. No barroco a imagem ensina que sem esse campo de tensão, a vida é simplesmente reprodução sem sentido e repetição da história. Ademais, não é fácil pensar o teatro e a representação em um contexto de supervalorização das mídias e, conseqüentemente, com a imposição da educação a distância que traz novos elementos à apreensão do saber. Portanto, é necessário discorrer sob o predomínio da informação no exercício da atividade criativa que compromete a formação das crianças e dos jovens, pois a informação visa ao ensino utilitarista que submete todos à cultura vigente.

Assim, o presente capítulo tem por objetivo discutir a influência do jogo e do teatro na educação para uma formação capaz de desenvolver na criança o discernimento crítico acerca da vida no que diz respeito à representação da existência, pois o jogo aponta, na cena teatral barroca da História, o pensamento digressivo. Aqui é feito um recorte da concepção de jogo e de teatro, bem como da representação no barroco alemão. Neste, a alegoria está presente como elemento que delimita a tensão, vista como essencial e que está presente no jogo infantil. As discussões propostas neste capítulo permitem pensar uma formação que possibilite um método pedagógico inspirado no desvio, pois sem ele não se presencia a tensão como algo fundamental à criança no momento de desvelamento do mundo.

Portanto, a retomada do teatro barroco como local onde a trama histórica se desenrola aponta no ensino, por meio da imagem, a possibilidade de reconhecimento do jogo que concebe a representação na tensão. O impulso lúdico da arte barroca remete ao jogo como

instância na qual acontece, de forma festiva e agônica, uma vida imersa na criatividade e na liberdade. No teatro barroco, a alegoria atua sob tensão entre luto (*Trauer*) e jogo (*Spiel*) como elementos inerentes à existência. No palco, a existência se dá na dimensão do espetáculo e, simultaneamente, da ilusão, assegurando ao teatro barroco o *artifício*. O caminho aqui a ser trilhado facilita a assimilação de características barrocas que iluminam as ações do homem na compreensão da modernidade. Para tanto, o capítulo é composto por dois tópicos intitulados: **Método e desvio** e **A educação e a codificação histórica**.

3.1 Método e desvio

Quem quisesse abrilhantar com palavras sensatas/ esses frágeis casebres/ onde a miséria orna todos os cantos/ não contrariaria a boa forma/ nem ultrapassaria a medida da verdade fundamentada/ se chamasse ao mundo uma loja geral/ um posto aduaneiro da morte/ onde o ser humano é a mercadoria corrente/ a morte, o comerciante maravilhoso/ Deus, o contabilista mais consciencioso/ e a sepultura, a veste e a mercearia seladas.

Cristoph Männling¹²²

A vida como espetáculo e a morte como expiação da condição de mortal são uma característica barroca, cuja história adentra no palco enquanto escrita para expressar o antagonismo originário e a multiplicidade de sentidos que a alegoria propicia. No palco, a representação expressa uma dualidade comportamental das figurações nas quais “a corte é reduzida a um cadafalso, e ‘tudo o que é mortal dirige-se para o palco’. Assim, o drama vê na corte o *décor* eterno e natural do processo histórico”¹²³, o teatro barroco desvela a contradição como única verdade do homem e a alegoria barroca, no processo de significação, possibilita justamente a tensão, que se desvela e se sobrepõe nas ações das figurações. Portanto, “a alegoria não é frívola técnica de ilustração por imagens, mas expressão, como linguagem e como escrita”¹²⁴. A alegoria não sobrepuja a relação entre linguagem e escrita, pois no palco da infância a criança é o alegorês que não separa linguagem e imagem e não permite o abismo entre fala e ação: “A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil”¹²⁵.

Do ponto de vista da formação, as discussões benjaminianas sobre o método assumem uma importância fundamental porque convergem com a crítica de Benjamin à pedagogia burguesa. Sua maior preocupação com a educação burguesa é a forma como essa

¹²² BENJAMIN, Walter. 1986, p. 17.

¹²³ _____. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 115.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 55.

classe inculca seus valores aos pequenos, ao privilegiar a *reprodução* para que as crianças se apropriem de seus valores. Benjamin faz uma contraposição entre a pedagogia burguesa e a comunista e conclui que

é o caráter inconsciente dessa educação (referindo-se à pedagogia burguesa), ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias. ‘As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas’, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática da reprodução. A burguesia encara a sua prole enquanto herdeiros; os deserdados, porém, a encaram enquanto apoios vingadores ou libertadores. Esta é uma diferença suficientemente drástica. Suas conseqüências pedagógicas são incalculáveis¹²⁶ (grifo do autor).

A representação como método, desvio, está no cerne do *comportamento mimético* da criança que aponta para um momento de desvio da racionalidade técnica e da razão analítica e transcendental, pois sua representação da existência não se prende a símbolos vazios, mas ao que de fato existe no mundo. Nesse sentido, a criança delinea no seu *comportamento mimético* uma ação alegórica, uma vez que suas ações nos jogos e nas brincadeiras trazem interpretações múltiplas porque é capaz de destituir o caráter original do jogo e do objeto, pois os adapta às suas necessidades ao brincar, tornando-se soberana no momento em que joga e demonstrando as contradições do mundo quando assume múltiplos papéis. Assim, ela representa sem nenhuma inibição o carrasco e/ou o mártir, o bandido e/o policial e o teatro barroco é a própria expressão dessa dualidade aqui discutida, a qual permite entender o processo de profanação infantil no momento do jogo.

É na trama do teatro barroco, presente no palco, que os acontecimentos históricos são demonstrados, cujo foco da ação histórica está centrado na figura do soberano, que resulta, direta ou indiretamente, de seu incontestável poder e contraditoriamente sua vulnerabilidade pela condição de criatura. Na tentativa de fugir e camuflar sua incapacidade de governar¹²⁷ o soberano aposta em outros recursos, como a ciência e a arte, ou para conduzir a vida dos súditos diante da falta de saída, o soberano acaba apelando para as *mãos de ferro da natureza*¹²⁸. No século XVII não se tinha ainda uma razão de estado, mas existiam os meios

¹²⁶ _____. Uma pedagogia comunista. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 122.

¹²⁷ Como escreve Benjamin: “a consideração que se segue visa, porém, um estado determinado, no qual a História repousa concentrada em um foco, tal como desde sempre nas imagens utópicas dos pensadores. Os elementos do estado final não afloram à superfície enquanto tendência amorfa do progresso, mas se encontram profundamente engastados em todo presente como as criações e os pensamentos mais ameaçados, difamados e desprezados” (BENJAMIN, 2002, p. 31).

¹²⁸ Benjamin esclarece, “a função do tirano é a restauração da ordem, durante o estado de exceção: uma ditadura cuja vocação utópica será sempre a de substituir as incertezas da história pelas leis de ferro da natureza. Mas a técnica estoica também dá forças para uma estabilização interna equivalente: o controle das emoções, num estado de exceção dentro da alma. Também ela procura uma nova criação, oposta à história – a afirmação da castidade feminina --, não menos afastada da primeira e inocente Criação que a constituição ditatorial do tirano.

adequados para manter os súditos sobre controle. O mesmo expediente é utilizado na modernidade quando se tem definida uma razão de estado. Quem governa o estado na modernidade traz uma “concepção de história que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso”¹²⁹. Dessa forma, o soberano e o Estado impõem uma concepção de poder que se refugia na *doutrina da não-ação*¹³⁰.

A antítese entre o poder do governante e sua capacidade de governar conduziu, no drama barroco, a um traço próprio, mas que só aparentemente é característico do gênero, e que só pode ser explicado à luz da doutrina da soberania. Trata-se da indecisão do tirano. O Príncipe, que durante o estado de exceção tem a responsabilidade de decidir, revela-se, na primeira oportunidade, quase inteiramente incapacitado para fazê-lo.¹³¹

Benjamin aponta que é necessária uma *estrutura metafísica* para compreender que a História está confinada a uma mentalidade que tenta sufocar as contradições. No Barroco, o palco demonstra que “a criatura era o único espelho em cuja moldura o mundo moral se revelava, um espelho côncavo, pois somente com distorções essa revelação podia dar-se”¹³². Para o drama barroco, a vida histórica do personagem dramático era privada de virtude, propiciando a constituição de uma concepção de história oriunda da justaposição de objetos impregnados de memória que trazia a trama dos acontecimentos na corte. Assim, “a secularização da história na cena do teatro exprime a mesma tendência metafísica, que levou, simultaneamente, a ciência exata a descobrir o cálculo infinitesimal”¹³³.

Nesse sentido, é necessário esclarecer que as discussões deste parágrafo não estão em pauta na presente pesquisa, pois não há intenção aqui de qualquer aprofundamento acerca dos conceitos de *soberania* e de *estado de exceção*. Contudo, é importante esclarecer que o conceito de soberania benjaminiano parece convergir com suas discussões sobre a capacidade soberana da criança ao deslocar o brinquedo, o jogo e as regras da condição original. E essa capacidade da criança é extremamente válida quando se trata do teatro, onde ela consegue, de modo singular, o deslocamento dos acontecimentos cotidianos. Portanto, sua formação depende de uma educação que a aproxima da arte, sobretudo do teatro, no qual esse tipo de formação facilita à criança escrever de modo dinâmico sua própria história e delinear sua

Se a característica desta última é a devoção à coisa pública, a da primeira é o ascetismo físico. Daí a posição de primeiro plano ocupada pelas princesas castas no drama de martírio” (*Idem*, p. 97).

¹²⁹ BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 31.

¹³⁰ _____. O posicionamento religioso da nova juventude. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 29.

¹³¹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 94.

¹³² *Idem*, p. 114.

¹³³ *Idem*, p. 115.

própria existência. Dessa forma, as discussões sobre a condição da arte no século XVII só contribuí na compreensão da mentalidade barroca que expressa no barroco sua aflição, pois ao criar o barroco, a Igreja Católica deixa transparecer o conflito entre transcendência e imanência que expressa a aflição da época.

Com isso, o século XVII torna a arte, em especial o teatro, a forma de expressão em que se inscreve a história determinada pela política religiosa, portanto, o barroco aponta para uma arte mais racional trazendo o contraste entre o claro e o escuro. A mentalidade da época vê na imagem um instrumento de ensino e o teatro torna-se o espaço em que essa imagem configura-se como elemento contemplativo que procura assegurar a transcendência por desvio e, para isso, utiliza o jogo como artifício para representar a história no palco. Assim, o jogo exprime a vida que, para o teatro barroco, é um espetáculo, e a imagem é o elemento contemplativo em que se define esse espetáculo que, imerso na tensão, atravessa o elemento lúdico inerente ao barroco captado no ensino por meio da imagem. O barroco dilacera os sentidos¹³⁴ quando propõe a captação da tensão por meio do ensino através da imagem. Nesse universo, o corpo torna-se a imagem que traduz a significação oriunda da tensão entre imanência e transcendência:

O cerne da visão alegórica, da exposição barroca, mundana da história enquanto história dos sofrimentos do mundo é este: ela é significativa apenas nas etapas de sua decadência. Tanta significação, tanta sujeição à morte, porque é a morte que cava mais profundamente a linha dentada de demarcação entre corpo e significação. Mas se a natureza desde sempre esteve sujeita à morte, também desde sempre ela foi alegórica. Assim, significação e morte se realizam no tempo do desabrochar histórico; do mesmo modo como na condição pecaminosa da criatura sem a graça elas se entrelaçam estreitamente como germes.¹³⁵

Apoiando a manifestação do conflito está a arte barroca (de conteúdo alegórico e simbólico) expressando o espírito da época. Ela traz a tensão captada pela visão barroca entre profano e divino, que “na ótica alegórica, o mundo profano sofre ao mesmo tempo uma elevação a um plano superior e uma desvalorização. A essa dialética religiosa do conteúdo corresponde, formalmente, a dialética entre convenção e expressão”¹³⁶. Portanto, a arte como escrita alegórica é a “expressão da convenção”¹³⁷ porque o barroco¹³⁸ é precisamente

¹³⁴ Nesse contexto, a morte é contraditoriamente expiação divina e processo natural, causando no homem do século XVII o sentimento de desolação diante da finitude, conduzindo-o à incessante procura por respostas na natureza. Ele busca explicação e meios para fugir da finitude determinada pela ética luterana. Ele se vê preso às forças que determinam sua existência: razão e fé. Esta, como guia ao encontro de Deus; aquela, como via para a emancipação e o avanço da ciência. São forças decisivas à exteriorização e à espiritualidade por serem vistas como fontes da verdade e da vida e por propiciarem sentido à existência. Razão e fé, de modo peculiar, exprimem, respectivamente, clarividência e escuridão. Ambas buscam significação à luz da *facies hippocratica* da história quando expressam seu rosto no martírio do corpo.

¹³⁵ BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*, 1986, p. 22.

¹³⁶ *Idem*, p. 29

¹³⁷ *Ibidem*.

antagonismo e nele está estabelecida a tensão, podendo ser percebida na arquitetura e na arte barrocas. Nesse sentido, a escrita alegórica possibilita pensar uma dialética que esfacela a aparente contradição camuflada pela convenção.

Assim, não é difícil de imaginar o quanto a modernidade foi influenciada pela visão barroca que, somada ao progresso apropriado pelas filosofias sistêmicas, conduz todas as esferas do conhecimento humano -- cultura, economia e política -- à representação aparente do mundo a partir do sincretismo sistêmico. Este reduz a representação ao universalismo vazio, impossibilitando a codificação da história permitida pela doutrina filosófica. O conceito de representação criado por Benjamin remete à contemplação que exige um fôlego incansável, uma vez que é fundamental estabelecer a dialética tensional. Seu conceito de representação delinea uma dialética imersa nas antinomias, como é possível observa na seguinte passagem:

A doutrina filosófica funda-se na codificação histórica. Ela não pode ser invocada *more geometrico*. Quanto mais claramente a matemática demonstra que a eliminação total do problema da representação reivindicada por qualquer sistema didático eficaz é o sinal do conhecimento genuíno, mais decisivamente ela renuncia àquela esfera da verdade visada pela linguagem. A dimensão metodológica dos projetos filosóficos não se incorpora à sua estrutura didática. Isto significa, apenas, que um esoterismo é inerente a tais projetos, que eles não podem descartar, que estão proibidos de negar e do qual não podem vangloriar-se sem riscos.¹³⁹

Portanto, se é necessário pensar um método¹⁴⁰, é fundamental que responda às interpretações dos fenômenos (social, cultural, econômico e político) na dimensão de uma *codificação histórica*. Nesse aspecto, o “método” proposto por Benjamin tem alcance político¹⁴¹ porque liberta, simultaneamente, o passado do fardo da tradição e o presente do peso do *status quo*, demonstrando que ambos (passado e presente) são feitos de ruínas. Todavia, a ruptura com a teoria do sistema na esteira da tradição, cuja visão paradigmática

¹³⁸ “Assim, o mundo barroco, como Wölfflin mostrou, organiza-se de acordo com dois vetores, o afundamento em baixo e o impulso para o alto. [...]. O que é propriamente barroco é essa distinção e repartição de dois andares. Conhecia-se a distinção de dois mundos em uma tradição platônica. [...]. Mas o mundo com apenas dois andares, andares separados pela dobra que repercute dos dois lados segundo um regime diferente, é a contribuição barroca por excelência. Ela expressa, [...], a transformação do cosmo em *mundus*” (DELEUZE, 2011, p. 57). Assim, a dobra propicia a transição entre os andares porque “a cisão entre o interior e o exterior remete, portanto, à distinção dos dois andares, mas esta remete à Dobra, que se atualiza nas dobras íntimas que a alma encerra no andar de cima e que se efetua nas redobras que a matéria faz nascer umas das outras sempre no exterior, no andar de baixo” (*Idem*, p. 58).

¹³⁹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 49-50.

¹⁴⁰ Benjamin não propõe um método, pelo contrário, ele critica qualquer método que reduza a verdade à lógica coercitiva do pensamento analítico e sistêmico sincretico.

¹⁴¹ Vale acrescentar que “a noção benjaminiana de política para a interação entre o eu e o outro tem principalmente como eixo a dialética do conceito de *estado de exceção* (*Ausnahmezustand*) onde a lei se emancipa de um vínculo que a limita a um mero agir formal, em favor de uma penetração nas instâncias que determinam as diferenças entre os homens, para, a partir daí, sondar as possibilidades de convívio. O mesmo projeto se estende modificando a relação entre governante e governado. Na verdade revolve todas as manifestações que foram minadas pelo processo produtivo (*Herstellungsverfahren*) e pelo artigo de massa (*Massenartikel*) que tem sua representação máxima no conceito de progresso (*Fortschritt*) compreendido como um *desvio* (*Umweg*) da racionalidade” (CALLADO, 2006, p. 17).

remete às filosofias idealistas, é de suma importância para compreender como se sucede essa *codificação histórica*. E para isso é necessário pensar seu “método” como *desvio (Umweg)*, uma vez que não é mais possível assegurar-se do projeto iluminista de emancipação¹⁴² por meio da razão, haja vista que a racionalidade iluminista fora minada pelo *processo produtivo (Herstellungsverfahren)* e pelo *artigo de massa (Massenartikel)* que conduziram a razão ao desvio no intuito de atender às prerrogativas do progresso, que, em última instância, veem na acumulação um fim em si mesmo.

Assim, a tradição filosófica de pressuposto sistêmico neutraliza a heterogeneidade e elimina a tensão¹⁴³ quando define a identidade a partir do princípio matemático que busca a homogeneidade na relação de pares ($A=A$ e $B=A$, logo $A=B=A$) para assegurar o *ideal de totalidade*¹⁴⁴. Verifica-se que na lógica do conhecimento sistêmico, a cognição aprisionada à concepção de razão como guia para o alcance do progresso também torna-se refém da *estrutura das ciências exatas* e dificulta conceber a racionalidade como pensaram os filósofos do Iluminismo: a razão como via direta à emancipação. Nesse sentido, a verdade como uma busca filosófica é entregue à dimensão científica como “objeto do saber, enquanto determinado pela intencionalidade do conceito”¹⁴⁵. Dessa forma, a fragilidade do elemento conceitual aparente à linguagem nomeadora fica contestada nesse pensamento de Benjamin:

O ser livre de qualquer fenomenalidade, no qual reside exclusivamente essa força, é a do Nome. É esse ser que determina o modo pelo qual são dadas as idéias. Mas elas são dadas menos em uma linguagem primordial que em uma percepção primordial, em que as palavras não perderam, em benefício da dimensão cognitiva, sua dignidade nomeadora.¹⁴⁶

No lugar de valorizar as ideias dadas na percepção original das palavras, a consciência esclarecida prioriza os conceitos. É na esteira do Iluminismo¹⁴⁷ que a educação burguesa se refugia, inscrevendo-se no discurso do esclarecimento e tendo como critério a

¹⁴² O alcance do esclarecimento não é uma tarefa fácil, isso fora previsto por Kant. Assim, o “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal o lema do esclarecimento (*Aufklärung*)” (KANT, 1985b, p. 100).

¹⁴³ A tensão elimina a verdade intencional. “Como algo de ideal, o Ser da verdade é distinto do modo de ser das aparências. A estrutura da verdade requer uma essência que pela ausência de intenção se assemelha à das coisas, mas lhes é superior pela permanência. A verdade não é uma intenção, que encontrasse sua determinação através da empiria, e sim a força que determina a essência dessa empiria” (BENJAMIN, 1984, p. 58).

¹⁴⁴ A esse respeito assinala Tereza Callado, “não se trata mais de levantar as contradições para neutralizar a heterogeneidade em um princípio de homogeneidade, e dessa forma assegurar-se do ideal de totalidade. Ele comprovou-se como fraude, ilusão e engano (*Trug*). Trata-se de levar em consideração o local do particular. Nesse sentido, é fundamental repensar o elemento apodítico da filosofia da tradição” (2006, p. 19).

¹⁴⁵ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco*, 1984, p. 58.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

¹⁴⁷ “O Iluminismo filosófico e científico prometera livrar o homem do medo do desconhecido posto pelo conhecimento das leis da natureza e atingir o aperfeiçoamento moral e a emancipação política pelo uso da Razão. No meio do caminho, porém, o racional se converteu em irracional, a ciência resultou em mitologia” (OLGÁRIA MATOS, 1997, p. 153).

sistematização do saber, uma vez que sua pedagogia tem sua gênese na filosofia kantiana. Esta traz a concepção transcendental¹⁴⁸ de apreensão do saber que tenta eliminar a dicotomia idealismo/empirismo ao estabelecer a evidência dos sentidos a partir das categorias *a priori* da sensibilidade (espaço e tempo)¹⁴⁹ responsáveis pela experiência. O método pedagógico kantiano¹⁵⁰ exige o exercício de princípios *a priori* que possibilitem a produção do conhecimento capaz de fornecer *autonomia*. Esta aponta que a proposta kantiana de educação perpassa o desenvolvimento da capacidade moral e cognitiva do sujeito, priorizando a unificação de informações fragmentadas¹⁵¹. Portanto, exercer a autonomia pensada por Kant perpassa o aprimoramento tanto da capacidade moral quanto da habilidade cognitiva do sujeito. É com essa concepção de *tempo* e *espaço* kantianos que Benjamin rompe quando traz as discussões sobre o gesto e o teatro infantis para demonstrar que a experiência da criança é singular e única.

O pensamento assistemático infantil distancia a criança das esferas dos valores subordinados à ciência e à técnica, embora não se possa negar que no pensamento benjaminiano transpareça, nas entrelinhas de seus escritos, o aspecto positivo da técnica e da

¹⁴⁸ “Chamo *transcendental*”, afirma Kant, “a todo conhecimento que em geral se ocupa menos dos objetos, que do nosso modo de os conhecer, na medida em que este deve ser possível *a priori*” (KANT, 1997, p. 53).

¹⁴⁹ Para Kant, tais categorias são fundamentais ao conhecimento, pois “o tempo e o espaço são, portanto, duas fontes de conhecimento das quais se podem extrair *a priori* diversos conhecimentos sintéticos, do que nos dá brilhante exemplo, sobretudo, a matemática pura, no que se refere ao conhecimento do espaço e das suas relações. Tomados conjuntamente são formas puras de toda a intuição sensível, possibilitando assim proposições sintéticas *a priori*. Mas estas fontes de conhecimento *a priori* determinam os seus limites precisamente por isso (por serem simples condições da sensibilidade); é que eles dirigem-se somente aos objetos enquanto são considerados como fenômenos, mas não representam coisas em si” (*Idem*, p. 76-77).

¹⁵⁰ Kant torna a educação refém de um método de sistematização que busca a unificação dos conteúdos distribuídos em disciplinas específicas, cujo caráter adentra na formação especializada assumida pelo professor. Este utiliza a técnica de exposição do conhecimento, impondo a *disciplina* como norma de conduta, confundindo educação com adestramento onde impera a *instrução* para o alcance do ideal de *cultura* que esbarra no impasse em conceber a educação como *formação* dentro dos paradigmas da Ilustração. A formação deve ser vista como a junção entre disciplina e instrução, a ausência dessa formação reduz a educação e a instrução a algo mecânico e sem princípios.

Por certo, Kant vê na educação os pressupostos para “desenvolver no homem todas as suas disposições naturais”, que se realizam por um *princípio de pedagogia*, cujo ideal a atingir seria o aperfeiçoamento da humanidade. Portanto, deve-se iniciar com o cuidado da infância, e isso se daria com a sujeição da criança às formas de conduta e, para isso, ela precisaria ser disciplinada no primeiro estágio da vida em sociedade. Nesse caso, a disciplina desdobra-se para dois momentos do ato de ensinar: ela é fundamental para a elaboração do pensamento por meio da escrita que propicia a emancipação intermediada pela relação ensino-aprendizagem; ela também poderia trazer prejuízos quando resulta de ensinamentos que condicionam as ações à manutenção da ordem estabelecida por meio do enrijecimento dos hábitos. Nesse aspecto, o aprendizado exige apreensão e compreensão da leitura por meio da escrita que não se resume ao mero mecanismo de memorização, mas que facilite a aprendizagem em escala processual.

¹⁵¹ Isso significa afirmar: “pensar, incluindo-se a percepção dos objetos, não é algo passivo, é uma atividade guiada por regras. A tarefa do professor, portanto, não deve ser apenas informar o estudante; afinal, ‘quantas pessoas lêem e escutam certas coisas, as quais admitem sem entender?’ Cabe ao educador treinar o estudante no uso correto das regras do entendimento. Mas Kant pergunta: ‘convém começar com o estudo das regras abstratamente, ou devemos aprendê-las após o uso delas?’. A solução encontra-se numa terceira alternativa: aprender as regras ao mesmo tempo, *prático* e *reflexivo*, ou seja, o estudante deve ser levado a refletir sobre a atividade que esteja realizando” (PORTO, 2006, p. 21-22).

ciência, vistas como a condição de possibilidade de emancipação e democratização, mas com algumas ressalvas. Quando o Iluminismo apropria-se dos rituais miméticos desconsidera a concepção de mimese dos antigos, uma vez que os povos antigos e primitivos estabeleciam com a natureza um encantamento. Eles aprendiam com e através dela porque não existia uma relação de controle e domínio, mas de produção cultural. Com o advento da sociedade moderna, a mimese transita para linguagem transformando a cultura em um espaço de mimetismo. Não se aprende mais com a natureza, na verdade é preciso controlá-la para avançar com a “emancipação” necessária ao progresso.

Assim, a cultura torna-se mimética e, nessa condição, delimita as ações das crianças e dos jovens e os transformam em meros reprodutores da representação da vida adulta. Com o deslocamento da mimese para a linguagem há, de certo modo, uma neutralização da ação da faculdade mimética, sobretudo quando a Pedagogia utiliza a Psicologia e a Ética na formação da conduta do sujeito moral aprisionado à experiência kantiana das categorias *a priori* da sensibilidade (*espaço e tempo*). Kant propõe a imposição da *disciplina*¹⁵² às crianças como uma forma de controle para que seja alcançado o estágio dessas categorias.

No tocante à educação e ao teatro, a criança precisa compartilhar experiências de representação da existência criativa e criticamente, o que consegue, de forma tranquila, porque produz valores que não se prestam à experiência vazia de sentido, pois toda sua experiência é oriunda de um *espírito livre* “porque ‘vivenciar’ sem o espírito é confortável, embora funesto”¹⁵³. Portanto, a educação e o teatro, direcionados à criança, devem ser pensados para a desenvoltura de sua vivência e para libertá-la das amarras da reprodução. Esse fato só é possível, conforme Benjamin, porque “quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinam uma vista”¹⁵⁴.

Contudo, qualquer proposta pedagógica não pode estabelecer um parâmetro cultural que esvazie o entusiasmo e a espontaneidade da criança, pois o teatro infantil deve propiciar à criança vivenciar a si mesma. Por meio do teatro ela expressa todos os sentidos que não advém de esquema ou normatização, mas da *experiência do espírito* que traduz a existência pela via da *representação crítica* e, assim, a atuação da criança aponta um pensamento que

¹⁵² Rogério Costa, em seu artigo “Sociedade do controle”, analisando o artigo de Deleuze de 1990, intitulado “Post-scriptum sobre as sociedades de controle”, observa “que as sociedades disciplinares podem ser situadas num período que vai do século XVIII à Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle” (2006, p. 31).

¹⁵³ BENJAMIN, Walter. Experiência. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p.25.

¹⁵⁴ _____. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p.116.

não carece da razão esclarecida¹⁵⁵. Nessa perspectiva, o teatro infantil facilita o desenvolvimento do *comportamento mimético* da criança, pois associada aos comportamentos *onto* e *filogenético*, aciona a *faculdade mimética* por meio do ludismo¹⁵⁶, o qual estabelece uma forma de apreensão e compreensão no estágio de desenvolvimento correspondente à formação da criança. Ademais, esclarece Callado, “a disciplina se encontra vinculada à harmonia e à criatividade no jogo da transformação social”¹⁵⁷.

Diferentemente de Kant¹⁵⁸, Benjamin vê com desconfiança a educação pautada no acúmulo da informação nas diversas disciplinas isoladas, cuja função é priorizar o cientificismo, pois a educação para os pequenos deve estar vinculada ao jogo infantil como espaço de atuação da narrativa que tem por trás do brincar de representação. A narrativa e o jogo – este possibilita a transição e a adequação dos valores entre gerações e aquela instrui pela experiência do mais velho – apontam o vínculo entre gerações, algo fundamental para definir que educar pressupõe representação criativa e crítica. Neles, o paradigma é o velho que se concretiza na aceitação e/ou na recusa do novo¹⁵⁹. É fundamental pensar os pares, brincadeiras-narrativas como atividades desprendidas da instrumentalização dos “jogos de poder-saber maquinados nas escolas”¹⁶⁰ pelos adultos. O jogo permite a criação sob a autoridade da própria criança, a qual revisita o passado e vivencia com o *povo criança*¹⁶¹ o

¹⁵⁵ A educação pensada por Kant está centrada no alcance da razão esclarecida, caminho necessário ao estágio civilizatório. E para isso é preciso iniciar respectivamente com a *disciplina*, a *educação* e a formação, partindo de uma concepção de *cuidado* como algo primordial à emancipação, porque aprender implica atingir “um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação” (PORTO, 2006, p. 22).

¹⁵⁶ O ludismo, afirma Callado, “recorre à faculdade mimética, aos sentidos onto e filogenéticos responsáveis pelo primeiro contato da criança com o mundo que desconhece. A socialização desde a mais tenra fase de desenvolvimento permite de forma saudável, a expansão da faculdade mimética com seu estímulo – o modelo. Mas essa susserana só encontra assessoria na disciplina, caso se pretenda formar o aprendiz. Em outras palavras, a educação alia a repetição ao invólucro de conhecimento – e não foram poucos os filósofos que se basearam na repetição do *mors*, do costume (*Sitte*) ao longo de suas reflexões -- e o fizeram apelando para a mimese, mas ao mesmo tempo a recorrência precisa do estofado tecido na *atenção* ao conhecimento seria impossível na carência da disciplina para lhe gerar o equilíbrio dos conteúdos. Nesse ponto a disciplina é revolucionária” (2012, p. 216).

¹⁵⁷ *Ibidem*.

¹⁵⁸ Se o ideal de educação em Kant pressupõe o acúmulo de saber consagrado pelas gerações, ou seja, pensar o que deve ser essencialmente ensinado para se alcançar os estágios fundamentais de aperfeiçoamento do homem: *formação da habilidade*, *formação pragmática* e *cultura moral*, isto pressupõe a elaboração de materiais que façam jus ao paradigma kantiano de educação, priorizando uma didática da informação por meio dos livros e dos brinquedos que, inevitavelmente, refere-se ao modo de existir da vida adulta.

¹⁵⁹ A tensão entre o novo e o velho remete à educação cuja função é conduzir a relação entre as crianças e o mundo. E para isso, “a educação assume a função formadora de subjetividades capazes de agir com soberania na esfera pública, pois educar pressupõe uma ação determinada pela autoridade que não parte do homem, mas do processo de humanização possibilitado pela educação. Essa deve direcionar as crianças ao desvelamento do mundo, permitindo-lhes desenvolver relações miméticas com ele. São relações necessárias para as crianças perceberem que é seu dever deixá-lo assegurado para as gerações vindouras” (VASCONCELOS, 2012, p. 128).

¹⁶⁰ Ver o artigo de Sílvio Gallo (2010, p. 109) *Infância e poder: algumas interrogações à escola*.

¹⁶¹ Sílvio Gallo, ao analisar na obra de Émile Chartier (pseudônimo Alain) a relação entre a criança e a escola como espaço de criação, assinala que “a idéia de povo criança mobiliza a tensão que a criança vive na relação com os adultos, relação necessariamente assimétrica, com incompreensões de ambas as partes. Apenas entre

espaço *natural*¹⁶² de convivência que facilite criar o novo com os seus iguais. Assim, a criança, diversamente do adulto, não permite que “o jogo transforme o tempo em narcótico”¹⁶³.

Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil quando o adulto se vê tomado por um tal ímpeto de brincar. Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeados por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectiva de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e livros infantis passaram a despertar após o final da guerra.¹⁶⁴

No jogo infantil, a criança, ao narrar sua própria história, suas tramas e seus dramas, instaura a instância lúdica do brincar. Isso remete à importância da narração na formação das crianças porque a narração “tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos”¹⁶⁵. Da mesma forma, a narração demonstra um saber que “dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência”¹⁶⁶, bem como remete à dimensão da autoridade de quem educa porque acredita que a educação perpassa o aprendizado do sentido da vida que não corresponde ao domínio intencional da linguagem, pois esta aprisiona o passado na cadeia linear da história que não favorece a dimensão crítica, criativa e assistemática da existência.

Diversamente da narração, a informação é um conhecimento de fácil assimilação e entendimento. Sua fugacidade apresenta seu caráter pragmático que “aspira a uma verificação imediata. Ademais, ela precisa ser compreensível ‘em si e para si’. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos”¹⁶⁷. O aspecto pragmático da informação facilita a fragmentação do conhecimento a partir da setorização do saber. Nesse sentido, a informação, como pressuposto da educação moderna, dificulta a formação para a ação porque impõe a sistematização por meio de um método que leva o conhecimento ao sincretismo. Isso aponta

iguais as crianças podem organizar suas forças e se relacionar de modo ‘natural’. [...] é o povo criança que forja as idéias, que mais tarde o povo adulto tentará colocar em prática, fazendo aquilo que lhe for possível, sem nunca conseguir a grandiosidade pensada pelo povo criança. E é a escola a instituição que possibilita esta criação. Apenas por isso ela já se justificaria” (*Idem*, p. 113).

¹⁶² O espaço educativo enquanto institucionalizado não corresponde de fato ao espaço natural.

¹⁶³ BENJAMIN, Walter. Haussmann ou as barricadas. In: _____. *Passagens*, 2006, p. 49.

¹⁶⁴ BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 85.

¹⁶⁵ _____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994, p. 200.

¹⁶⁶ *Idem*, p. 202-203.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

que a ausência de sistematização do pensamento infantil dificulta a assimilação imediata da informação que, por sua vez, não entra no reino do brincar infantil porque toda atitude lúdica da criança não adentra na dimensão utilitária. Assim, esse fato autoriza a conclusão de que o gesto infantil expressa justamente uma experiência que não nasce da separação entre o falado e o praticado. Nas palavras de Benjamin:

A alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo, eles definem uma prática. [...] (Pois a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito).¹⁶⁸

A educação, numa perspectiva benjaminiana, perpassa dois aspectos fundamentais: o antropológico¹⁶⁹ e o epistemológico¹⁷⁰. O aspecto antropológico pressupõe a realização de uma existência dentro de uma dimensão humana, orgânica e social que corresponde à realização individual e coletiva mediada pela capacidade de ações singulares. O aspecto epistemológico, por sua vez, ressalta a capacidade de apreender e compreender objetivamente o mundo sem ignorar a tensão existente na realidade. Porque conhecer de fato significa estabelecer uma dialética em que prevaleça a tensão necessária entre fenômeno e ideia, onde o conceito é apenas mediador na relação entre pensamento e mundo fenomênico. Essa relação é fundamental para que a ideia não seja esvaziada por uma apreensão imediatista que nega as vicissitudes da experiência (*Erfahrung*) integrada à imanência, a qual é vivenciada pela criança no jogo com o seu “*outra vez*”. A repetição para a criança é sempre reiniciar do princípio porque seu *retorno* não corresponde ao mesmo, ao *sempre igual* do adulto que faz da *repetição* e do *retorno* um “*fazer-de-conta-que*”.

Assim, o retorno ao fenômeno está em conformidade com a imagem dialética apreendida não como nexos causal, mas como configuração presente na tensão apresentada por meio do *agora da cognoscibilidade*. Este capta a ideia como *mônada*¹⁷¹ porque reconhece a reciprocidade da relação necessária de reconhecimento entre ideia e fenômeno. Nessa relação,

¹⁶⁸ *Idem*, 1994, p. 220-221.

¹⁶⁹ A concepção antropológica benjaminiana corresponde à dimensão da cultura oriunda das relações sociais, centrado no homem como animal capaz de simbolizar o mundo e a partir dessa capacidade transformar a si e ao mundo do ponto de vista social, sobretudo, histórico.

¹⁷⁰ Uma compreensão da existência e do mundo se faz numa dimensão epistemológica que relacione saber e reflexão para que prevaleçam as dimensões interna e externa do conceito, a partir disso, é fácil perceber que contemplação corresponde à intrínseca relação entre saber e reflexão, fazendo emergir a verdade presente nos fenômenos que se revelam ao pensamento. Assim, o “método” representa a verdade em si mesma como forma adquirida para além da consciência. A verdade, por sua vez, revela o segredo diante das ideias como ordenamento objetivo dos fenômenos.

¹⁷¹ É um conceito apreendido por Benjamin da *Monadologia* de Leibniz. Para este, em cada mônada estão todas as demais sem distinção. Daí a analogia de Benjamin quando afirma que na ideia estão contidos os fenômenos na sua dimensão objetiva, porque “cada idéia contém a imagem abreviada do mundo” (BENJAMIN, 1984, p. 70).

ele evita que os fenômenos se dispersem em abstrações vazias, como acontece com o conceito, porque consagra uma representação que capta a particularidade dos fenômenos, permitindo-se-lhes agruparem em *unidades significativas*. Ao apreender os fenômenos, as ideias cumprem a função de ordená-los em particulares cujos extremos são captados, evitando o esvaziamento dos fenômenos e o esquecimento do particular.

Ademais, “as idéias são constelações intemporais, e na medida em que os elementos são apreendidos como pontos nessas constelações, os fenômenos são ao mesmo tempo divididos e salvos. Os elementos que o conceito [...] extrai dos fenômenos tornam-se especialmente visíveis nos extremos”¹⁷² e, portanto, o papel do conceito é fazer a mediação entre ideia e fenômeno. A função da ideia além da representação dos fenômenos também tem a função de ordená-los objetivamente no pensamento sem dissipar os extremos. Assim, as ideias são a soma de objetos apreendidos pelos conceitos e apresentados à inteligência, cuja função é dividi-los de modo distinto, possibilitando à ideia apresentar-se como configuração dos próprios conceitos. Nesse contexto, a representação permitida pelo *agora da cognoscibilidade* abandona as sínteses dedutivas todas as vezes que a ideia retorna aos fenômenos, buscando seu reconhecimento que ocorre na revelação da verdade visível nos extremos. Por conseguinte, a imanência em Benjamin torna-se perceptível quando assinala que

a idéia pode ser descrita como a configuração em que o extremo se encontra como extremo. Por isso é falso compreender como conceitos referências mais gerais da linguagem, em vez de reconhecê-las como idéias. É absurdo ver o universal uma simples média. O universal é idéia. O empírico, pelo contrário, pode ser tanto mais profundamente compreendido quanto mais claramente puder ser visto como extremo. O conceito parte do extremo.¹⁷³

Nesse sentido, a origem dos fenômenos, sobretudo históricos, é uma descoberta circunscrita aos lugares menos visíveis porque “em cada fenômeno de origem se determina a forma com a qual a idéia se confronta com o mundo histórico, até que ela atinja a plenitude na totalidade de sua história”¹⁷⁴. Desse modo, qualquer tentativa de compreensão dos acontecimentos históricos deve estar vinculada ao reconhecimento recíproco entre ideia e fenômeno, pois nesse reconhecimento a tensão permanece como forma de compreensão dos acontecimentos históricos. E do ponto de vista da educação, há que se conceber que qualquer sistema que busca sua validade na relação que as ideias estabelecem com o mundo fenomênico precisa conceber a educação como fenômeno. E uma vez concebida desse modo,

¹⁷² *Idem*, p. 57.

¹⁷³ *Idem*, p. 57.

¹⁷⁴ *Idem*, p. 68.

a formação não admitirá um ensino fundamentado no caráter coercitivo da demonstração matemática¹⁷⁵. Em vista disso, a educação também precisa reivindicar o lugar da representação como possuidora de uma autoridade que atua nos interstícios do novo que se faz sempre na esteira de um passado redimido.

Contudo, a captação dos acontecimentos históricos como configuração do presente no passado determinado pela semelhança existente entre ambos faz emergir um “presente como um ‘agora’ no qual se infiltraram estilhaços do messiânico”¹⁷⁶. A explicação é que o ‘agora’ não se dá a partir de uma experiência vazia e homogênea do tempo, mas em um tempo onde o presente escreve sua própria história determinada pelo *materialismo histórico*. Na tese 14, no ensaio *Sobre o conceito da história*, Benjamin traz a moda como exemplo da explosão do *continuum da história* quando ela transfigura o atual imerso no antigo. A moda capta a semelhança entre presente e passado sem a intervenção do tempo linear, mas através do *salto dialético da Revolução* permitido pela explosão do *continuum da história* que aponta para uma ação revolucionária. De certa forma, a moda rompe com

o conformismo, que sempre esteve em seu elemento na social-democracia, não condiciona apenas suas táticas políticas, mas também suas ideias econômicas. É uma das causas do seu colapso posterior. [...] O desenvolvimento técnico era visto como o declive da corrente, na qual ela supunha estar nadando. Daí só havia um passo para crer que o trabalho industrial, que aparecia sob os traços do progresso técnico, representava uma grande conquista política. A antiga moral protestante do trabalho, secularizada, festejava uma ressurreição na classe trabalhadora alemã. O Programa de Gotha já continha elementos dessa confusão. Nele, o trabalho é definido como ‘a fonte de toda riqueza e de toda civilização’¹⁷⁷. (grifo do autor).

Nesse contexto, há a imediata ruptura com o *sujeito do conhecimento histórico* que sempre se deixou conduzir pela política social-democrática ao alimentar a imagem histórica do passado de derrota e ao atribuir à classe operária a função de salvadora das gerações vindouras. Sem o espírito crítico e criativo a classe operária jamais assumiria a verdadeira tarefa revolucionária, pois uma vez seduzida pela política da *social-democracia*¹⁷⁸, a classe

¹⁷⁵ Para o século XVIII, “a natureza não é só matemática e mecanicista, como em Descartes, mas mecanicista e experimentalista. A racionalidade abstrata num mundo profano opera segundo o princípio de identidade numérica e calculadora. E o faz segundo a lógica da identidade, do incontrovertido e da igualdade abstrata” (OLGÁRIA MATOS, 1997, p. 155).

¹⁷⁶ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, Apêndice 1, p. 232.

¹⁷⁷ *Idem*, tese 11, p. 227-228.

¹⁷⁸ “A teoria e, mais ainda, a prática da social-democracia foram determinadas por um conceito dogmático de progresso sem qualquer vínculo com a realidade. Segundo os sociais-democratas, o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si, e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, ideia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou em espiral. Cada um desses atributos é controvertido e poderia ser criticado. Mas, para ser rigorosa, a crítica precisa ir além deles e concentrar-se no que lhes é comum. A ideia de um progresso da humanidade na história é

operária não conseguiria uma representação crítica da própria capacidade de liderança. Para tanto, seria preciso que a classe operária reconhecesse que na luta de classes “as coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor”¹⁷⁹. Isso reforça a crítica benjaminiana ao modelo assistemático da educação burguesa oferecido às crianças. Diversamente, contrária à educação burguesa,

a educação proletária deve ser construída pelo programa do partido, mais precisamente, pela consciência de classe. Mas o programa partidário não é nenhum instrumento de uma educação infantil calcada na consciência de classe, pois a própria ideologia, em si extremamente importante, atinge a criança apenas enquanto frase. Nós perguntamos com muita simplicidade, mas também jamais deixaremos de perguntar, pelos instrumentos de uma educação de crianças proletárias baseada na consciência de classe.¹⁸⁰

Para o pensamento benjaminiano, a educação revela a importância da representação crítica da existência quando propicia a consciência de classe. Essa forma de representação faz jus à reflexão que intercala pensamento, escrita e fala numa interação perspectivada pela imanência, articulando as sentenças na parada e no recomeço típico da verdadeira *representação contemplativa* que se assemelha à escrita, cujo objetivo é conduzir o pensamento à reflexão.

Contudo, a escrita (que posso chamá-la de alegórica) possibilita esse tipo de representação porque não arrebatada e nem entusiasma o leitor, pois “só está segura de si mesma quando o força a deter-se, periodicamente, para consagrar-se à reflexão. Sua sobriedade prosaica, desvinculada do preceito imperativo doutrinário, é o único estilo de escrever digno da investigação filosófica”¹⁸¹. A *representação contemplativa* exige do pensamento uma *investigação filosófica* das ideias enquanto objeto de investigação que traz o caráter de imanência à verdade, portanto, é representação das ideias. Benjamin (1984) assinala que esse método é utilizado no tratado filosófico como uma alternativa para se esquivar da concepção de saber com o caráter de posse oriundo de abstrações procedentes da cadeia de deduções. Nesse sentido, são as diversas experiências narradas que permitem o justo se encontrar consigo mesmo, uma vez que as experiências são contempladas sobre o respaldo do caráter imanente da verdade.

Assim, a representação é o caminho que permite pensar o *desvio* sofrido pela racionalidade moderna, visto que por meio dela compreende-se que a investigação filosófica

inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha” (BENJAMIN, 1994a, tese 13, p. 229).

¹⁷⁹ *Idem*, tese 4, p. 224.

¹⁸⁰ BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p.112.

¹⁸¹ _____. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 51.

deve orientar à formação dos conceitos a partir dos extremos, como faz a alegoria no palco barroco. No teatro barroco emergem os extremos, o palco está imerso na imanência do mundo por obedecer a “dinâmica que junta e exalta todas as coisas, antes que elas sejam entregues à sua consumação”¹⁸². Na cena teatral barroca são os conflitos religiosos e políticos do século XVII que delineiam as ações das personagens diante da incerteza de uma vida feliz. O palco¹⁸³ contém a ambivalência da relação natureza-história trazendo a dúvida entre as existências terrestre e celestial que, por sua vez, desperta o sonho de uma vida terrena cuja plenitude concretiza-se com a efetivação da ciência e da arte. Benjamin parece apontar em seus escritos que a arte, em especial a poesia, e o brincar delineiam uma representação que se desvia da racionalidade técnica. No jogo infantil, a verdade e a linguagem se interceptam sem a mediação da consciência teórica, preservando a experiência sensorial, pois esta é o pressuposto para o reconhecimento da verdade na dimensão da linguagem permitido pelo *comportamento mimético* da criança.

3.1.1 O gesto e o reconhecimento da verdade na linguagem

Por certo, o teatro aciona o gesto e ao fazê-lo permite ao corpo participar de modo singular no reconhecimento da verdade na linguagem porque “o corpo é o que desperta justamente a dor profunda e pode igualmente despertar o pensamento profundo”.¹⁸⁴ O gesto infantil é uma linguagem que permite à criança fazer da representação seu método e utilizar o gesto para vivenciar a participação, de modo singular, do próprio corpo sem precisar recorrer a qualquer sistematização. Seu pensamento é reproduzido no gesto que através do jogo renuncia o caráter coercitivo da matemática. Nesse sentido, o gesto como o mediador para a representação infantil aponta o caráter imanente da verdade captada na linguagem. Em *Imagens do pensamento*, Benjamin aponta sua resistência ao saber, sobretudo em seus ensaios e aforismos autobiográficos. No aforismo *O jogo*, o autor discute sobre os jogos de azar e denuncia uma percepção ofuscada pela *clarividência*. Nesse jogo¹⁸⁵, os jogadores são

¹⁸² *Idem*, p. 90.

¹⁸³ O palco é uma tribuna e todos devem ajustar-se a ela, é nessa estrutura que o teatro barroco se inscreve, nele se desenrola a história. No drama barroco o importante não é o drama em si, mas o palco como escrita da tribuna cuja função é arrebatar, de modo hipnótico, fiéis ao ordenamento das Igrejas Cristãs (católicos e protestantes). E numa comparação com o “teatro contemporâneo” (*Zeittheater*), Benjamin assinala “as relações funcionais entre palco e público, texto e representação, diretor e atores quase não se modificaram” (BENJAMIN, 1994a, p. 79). E a proposta do teatro épico é justamente alterar tais relações.

¹⁸⁴ BENJAMIN, Walter. Montanha abaixo. In: _____. *Rua de mão única*, 1995, p. 248.

¹⁸⁵ Para Benjamin, “o jogo, como qualquer outra paixão, dá a conhecer seu rosto como a fâsca que salta, no âmbito do corpo, de um centro a outro, mobilizando ora este, ora aquele órgão, e reunindo e confinando nele a existência inteira. Este é o prazo concedido à mão direita até que a bolinha caia em seu compartimento. [...] Este

controlados por estímulos externos que condicionam e enrijecem os sentidos, em especial o olhar, uma vez que os sentidos não captam mais a *linguagem dos gestos*, que, por sua vez, finca o movimento por todo o corpo. E ao fazê-lo é impossível perder de vista os pormenores do gesto, pois este não permite o ofuscamento da percepção. Benjamin ao afirmar que a *linguagem dos gestos* não esconde a verdade da linguagem, tem a representação como método, o *desvio* necessário para fugir do sincretismo do pensamento.

O método na teoria do conhecimento benjaminiana é uma questão central. As discussões sobre o método fazem parte da crítica de Benjamin ao conceito de sistema estabelecido pela tradição filosófica que impõe o *more geometrico* ao conhecimento. Sua crítica estende-se, sobretudo, ao método sistêmico do século XIX que privilegia a matemática na condução do conhecimento e “renuncia à doutrina filosófica da verdade visada pela linguagem”¹⁸⁶. Quando a matemática renuncia à representação como método, ela deixa escapar a verdade da linguagem. A representação é método, *desvio*, que permite a ação do pensamento crítico, o qual se sobrepõe ao sincretismo fundamentado no universalismo a partir da média resultante da relação sujeito-objeto.

Dessa forma, a representação não nega a ideia como configuração dos fenômenos porque está em conformidade com a autoridade didática da doutrina filosófica, a qual tem a função de utilizar como método a representação para contemplar a verdade na linguagem. A verdade¹⁸⁷ não pode ser capturada, mas *visada pela linguagem* por meio da representação

prazo é anunciado pelo instante, unicamente reservado ao ouvido, em que a bola penetra o redemoinho e o jogador fica à escuta de como a fortuna afina seus contrabaixos. No jogo, que se dirige a todos os sentidos, sem excluir o sentido atávico da clarividência, chega também a vez dos olhos. [...]. Como, porém, os olhos desaprenderam a linguagem dos gestos, no que ela tem de mais decisivo, na maioria das vezes conduzem ao erro os que neles confiam” (BENJAMIN, Walter. O jogo. In: _____. *Rua de mão única*, 1995, p. 264).

¹⁸⁶ _____. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 49.

¹⁸⁷ A preocupação de Platão está centrada na busca da verdade por meio do conhecimento (entre o sensível e suprassensível), bem como toda sua discussão acerca da linguagem presente nos diálogos (*Crátilo*, *Górgias* e *Fedro*), que caracteriza sua desconfiança na possibilidade de alcançar a verdade por intermédio da linguagem. No diálogo *Crátilo* (*ou da Correção dos Nomes*), Platão aponta que as duas alternativas -- o *naturalismo* defendido por Crátilo e o *convencionalismo* proposto por Hermógenes --, para pensar a linguagem como via para o conhecimento da verdade, revelam-se insatisfatórias. Marcondes (2009, p. 14) afirma que no naturalismo existe “uma relação natural entre o signo e coisa significada: o signo deveria possuir uma natureza comum com a coisa que significa, contribuindo assim para o conhecimento desta”. E do ponto de vista do *convencionalismo*, “não há relação entre palavras e coisas [...]: são apenas convenções estabelecidas em uma determinada sociedade” (*Ibidem*). O impasse de tais alternativas estaria no fato de que o *naturalismo* não conseguiria explicar a origem da relação natural entre a palavra e a coisa; e o *convencionalismo* não alcançaria de modo plausível uma explicação para a origem das convenções, pois não se pode pensá-las sem ter como critério a linguagem. Ou seja, as convenções, como algo anterior ao surgimento da linguagem, não poderiam ser explicadas, uma vez que é a própria linguagem que possibilita estabelecê-las. E, ainda, o convencionalismo está sujeito à incerteza da variação linguística porque uma palavra pode significar a mesma coisa, mas sua escrita e fala divergem nas diferentes línguas, embora o convencionalismo traga outra justificativa que aponta uma língua originária capaz de explicar como as palavras representariam verdadeiramente a natureza das coisas. Esta teria sido contemplada por um legislador (*nomothetoy*) que “estabelece as convenções, regras, leis em sentido lato e não apenas no sentido jurídico” (PLATÃO. *Crátilo* (*ou da correção dos nomes*), 2011, p. 45). Diferentemente de Platão, a

porque o conhecimento estrutura-se no pensamento analítico¹⁸⁸ que no desvio da racionalidade negou a lei da forma filosófica capaz de reconhecer a “consciência do Ser indefinível da verdade”¹⁸⁹. A esse respeito Benjamin afirma:

o método, que para o saber é uma via para a aquisição do objeto (mesmo que através da sua produção na consciência) é para a verdade representação de si mesma e, portanto, como forma, dado juntamente com ela. Essa forma não é inerente a uma estrutura da consciência, como é o caso da metodologia do saber, mas a um Ser. A tese de que o objeto do saber não coincide com a verdade revela-se, sempre de novo, uma das mais profundas intuições da filosofia original, a doutrina platônica das ideias. O saber pode ser questionado, mas não a verdade. O saber visa o particular, mas não a unidade desse particular. A unidade do saber, se é que ela existe, consiste apenas numa coerência mediata, produzida pelos conhecimentos parciais e de certa forma por seu equilíbrio, ao passo que na essência da verdade a unidade é uma determinação direta e imediata. [...] Como unidade no Ser, e não como unidade no Conceito, a verdade resiste a qualquer interrogação.¹⁹⁰

Nesse sentido, deve-se oferecer às crianças uma formação que desenvolva nelas a capacidade de discernir sobre a vida de modo crítico e criativo. Por isso, a educação não se deve restringir a petrificação do estudo em um amontoado de conhecimentos abstratos. A educação, necessariamente, precisa conduzir as crianças na compreensão de que “ser feliz significa poder tomar consciência de si mesmo sem susto”¹⁹¹. Essa tomada de consciência facilita uma atuação no mundo a partir da renúncia aos símbolos que sobrepujam a representação crítica da existência. Decifrá-los torna-se um grande desafio, uma vez que a pedagogia utiliza métodos cuja função são adestrar as crianças.

Na analogia que Benjamin faz do comportamento do filisteu com o de alguns pedagogos, é possível encontrar a afirmação da necessidade de se pensar uma pedagogia longe do “*eternamente-ontem*”, pois a verdadeira formação não corresponde à compreensão que o filisteu tem da vida. O filisteu “transformou a experiência em seu evangelho. Ela converteu-se para ele na mensagem vulgarizada da vida. Ele jamais compreendeu que existe outra coisa além da experiência – valores a cujo serviço nos colocamos”¹⁹². Assim, a educação não pode estar associada à privação de *consolo* e *espírito*, pois é através destes que a criança constitui sua experiência.

teoria do conhecimento benjaminiana revela que a nomeação é estabelecida numa dimensão linguística que ao liberar a palavra (ou ideia) adquire o direito de nomeação, pois os conceitos trazem os *elementos materiais* dos fenômenos.

¹⁸⁸ As quatro regras do método cartesiano, pensadas para viabilizar o alcance da verdade da ciência por meio da dúvida metódica mediada pelo *Cogito*, marcam a cisão entre alma e corpo. Na Meditação Segunda, afirma Descartes, “[...] uma vez que, neste momento, já sei que só concebemos os corpos pela nossa faculdade de entendimento (e não pela imaginação ou pelos sentidos) e que não os conhecemos pelo pensamento, sei, com evidência, que não há nada que me seja mais fácil de conhecer do que o meu espírito” (DESCARTES, 2003, p. 36).

¹⁸⁹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 50.

¹⁹⁰ *Idem*, p. 52.

¹⁹¹ BENJAMIN, Walter. Artigos de fantasia. In: _____. *Rua de mão única*, 1995, p. 37.

¹⁹² _____. Experiência. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 22.

O método pedagógico burguês distorce a experiência infantil vivenciada no gesto. É preciso que a representação atingida pela criança, a partir de sua experiência, alcance a dimensão *significativa e comunicativa da linguagem*. A experiência infantil proporcionada pelo gesto permite à criança atingir a *linguagem nomeadora*¹⁹³, haja vista que a criança não separa a ideia do fenômeno, uma vez que ela não possui conceito e/ou preconceito formalizado. Sua capacidade mimética aponta para um pensamento capaz de leitura reflexiva, pois a linguagem nomeadora infantil traz uma verdade contida na ideia pensada pela criança sempre reconhecida no fenômeno.

Portanto, a linguagem nomeadora infantil atua diferentemente da linguagem matemática, a qual estabelece o conhecimento objetivo por meio de conceitos vazios (ou abstrações dissociadas do mundo fenomênico) vinculados ao sistema de signos: os números. A linguagem matemática fornece abstrações vazias sobre o mundo e a existência, porque a ideia não se inscreve mais na ordem do *Nome* (da palavra). Na verdade, tais abstrações correspondem à apreensão numa dimensão apenas conceitual do mundo e da existência e o conceito torna o nome apenas um fragmento semântico.

Desse ponto de vista, Benjamin vê na Filosofia a possibilidade de restauração da dimensão nomeadora da linguagem por intermédio da dialética ideia-fenômeno que se traduz na dialética nome-palavra, cuja função é conduzir a palavra à origem (o nome). Benjamin compreende que o conceito aproxima a ideia do fenômeno, fundamental para manter a função nomeadora da linguagem, e isso significa que “a idéia pode ser descrita como configuração em que o extremo se encontra com o extremo. Por isso é falso compreender como conceitos as referências mais gerais da linguagem, em vez de reconhecê-las como ideia”¹⁹⁴. A dimensão da *linguagem nomeadora* revela a tensão captada pela ideia como configuração quando os extremos emergem, rompendo com a primazia de abstrações que não revelam a verdade da linguagem.

Ademais, a ideia facilita a compreensão dos fenômenos apreendidos pelo pensamento como única possibilidade de interpretação objetiva do mundo. Por isso, a

¹⁹³A idéia como algo linguístico assume seu caráter de *elemento simbólico presente na essência da palavra*. A dimensão simbólica da palavra tem *uma significação profana evidente* quando assume a função de nomear. O elemento simbólico aponta que “a idéia é mônada -- nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva” (BENJAMIN, Walter, 1984, p. 70). Na condição de mônada, *a ideia contém a imagem do mundo*, cuja função é representar a *imagem abreviada do mundo*. Ademais, o caráter não intencional da verdade demonstra seu desprendimento do saber e sua absorção em si mesma se estrutura em uma essência semelhante às coisas, mas capaz de superá-las, em durabilidade, por seu caráter permanente. Nesse sentido, o *Ser da verdade é o Nome* e se difere do *ser das aparências* porque a não intencionalidade da verdade determina a essência empírica da idéia. Assim, o *Nome* delinea o aspecto linguístico da ideia, demonstrando que a ideia é *o elemento simbólico presente na essência da palavra* (*Idem*, p. 56-59).

¹⁹⁴ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco*, 1984, p.57.

educação proposta por Benjamin inspira-se na tradição da formação circunscrita no *ethos* da liberdade e da transformação histórica, embora ele reconheça que esse *ethos* não está mais presente nas ações, mas se faz presente com uma formação que tenha como foco a representação crítica da vida. Isso é possível quando a educação e o teatro infantil vislumbra a ação política.

Contudo, a educação como fenômeno deve estar vinculada à formação que enseja a arte, em especial o teatro, como elemento que aproxima os diferentes pontos de vista sobre as contradições presentes na realidade. Nesse aspecto, a educação enquanto formação não perde de vista os fenômenos presentes na realidade. Isso pressupõe que a proposta educativa benjaminiana deve permitir uma percepção que mergulhe nas engrenagens do sistema, pois nestas o discurso ideológico da burguesia propõe uma educação mínima e universal para todos, escamoteando as diferenças e as singularidades. Na concepção de Benjamin, a educação deve romper com a consciência burguesa, cuja função é falsear a realidade por meio de um saber mascarado pelo mundo aparente, onde a consciência burguesa molda o espírito “criativo” e “crítico”, pondo em seu lugar o *espírito profissional*. Em seu ensaio, *A vida dos estudantes*, Benjamin afirma que

a falsificação do espírito criador em espírito profissional, [...], passou-se por inteiro da universidade e a isolou da vida intelectual criativa e não enquadrada no funcionalismo público. O desprezo, típico de casta, por grupos de artistas e eruditos livres, [...], é um sintoma claro e doloroso dessa situação.¹⁹⁵

Assim, impõe-se à educação uma visão pragmática comum à ciência cujo critério é a aplicação prática de suas descobertas. Nesse sentido, a ciência torna-se o caminho da segurança burguesa, pois conduz o estudante ao sonho da profissão assegurada. Não existe mais por parte da juventude a busca pelo espírito criativo, renuncia-se a busca pela *totalidade da experiência*. Ocorre uma imposição do conhecimento que privilegia o *more geometrico* como instância única de apreensão do real. Essa é a prática do Positivismo quando impõe à linguagem o poder coercitivo da matemática, afastando a filosofia, cujo verdadeiro método é a representação. Esta estabelece o caminho indireto, o desvio que possibilita ao pensamento apropriar-se da *totalidade da experiência*, permitindo com isso o pensamento apreender as dimensões interna e externa por meio da verdade presente na linguagem.

Isso remete e ao mesmo tempo se contrapõe ao discurso burguês de educação universal, cuja função é propagar, de modo equivocado, o ideal iluminista de emancipação que, por sua vez, disseminou um saber mascarado, chamado conhecimento que tem sua

¹⁹⁵ _____. A vida dos estudantes. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 39.

fundamentação na informação. Tal discurso, como fizera o Iluminismo, entregou à razão todo o projeto de emancipação da humanidade. Isso converge com a instrumentalização da razão que nega a apreensão dos fenômenos pelas ideias através do método da representação. A razão determinada pela concepção de progresso propalada no discurso da modernidade fez o homem perder a capacidade de representação que tem na imanência sua forma segura de conceber o pensamento sem a intervenção do sujeito moderno. Diversamente da *empatia*, a imanência não “mascara a simples curiosidade com o disfarce do método”¹⁹⁶, que utiliza a analítica como saída viável para que o sujeito moderno apreenda o conhecimento obedecendo sua sistemática. Contrapondo-se ao sujeito moderno, Benjamin propõe a arte como desvio, sobretudo o teatro infantil como espaço de atuação do corpo, e, assim, fugir das deduções simultâneas do *sincretismo*¹⁹⁷ do pensamento.

¹⁹⁶ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 76.

¹⁹⁷ É válido salientar a crítica de Benjamin a esse respeito. Ele assinala que “para que a verdade seja representada em sua unidade e em sua singularidade, a coerência dedutiva da ciência, exaustiva e sem lacunas, não é de nenhum modo necessária. E, no entanto, essa exaustividade sem lacunas é a única forma pela qual a lógica do sistema se relaciona com o conceito de verdade. Essa sistematicidade fechada não tem a ver mais com a verdade que qualquer outra forma de representação, que procura assegurar-se da verdade através de meros conhecimentos e conjuntos de conhecimentos. Quanto mais minuciosamente a teoria do conhecimento científico investiga as várias disciplinas, mais claramente transparece a incoerência metodológica dessas disciplinas. O sistema só tem validade quando se inspira, em sua concepção de base, na constituição do mundo das ideias. As grandes articulações que determinam não somente a estrutura dos sistemas, mas a terminologia filosófica – como a lógica, a ética e a estética, para mencionar apenas as de maior generalidade – não são significativas apenas como nomes de disciplinas especializadas, mas como momentos de uma estrutura descontínua do mundo das idéias.” (BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 55).

3.2 A educação e a codificação histórica

De acordo com as discussões acima, pode-se afirmar que as filosofias de tradição metafísica preocuparam-se com a busca da verdade assumindo “o aspecto propedêutico”¹⁹⁸ no modo de pensar a representação. Platão comunga dessa tradição, pois sua doutrina das Ideias apresenta de modo claro a diferença entre saber e verdade e nessa distinção a ideia é concebida como Ser. Em seu diálogo *Simpósio*, Platão assinala que “como ser, a verdade e a ideia assumem o supremo significado metafísico”¹⁹⁹. Mas as filosofias sistêmicas que culminam no sincretismo simplesmente negaram a *unidade e a singularidade da verdade*, uma vez que elas se afastaram da nova teoria do conhecimento ao ambicionarem apropriar-se da verdade no conhecimento fragmentado presente nas diversas ciências, como fizera o positivismo científico. Consequentemente, as filosofias sistêmicas que resultam no sincretismo expropriaram a verdade presente na linguagem porque

o conceito de sistema, do século XIX, ignora a alternativa à forma filosófica, representada pelos conceitos da doutrina e do ensaio esotérico. Na medida em que a filosofia é determinada por esse conceito de sistema, ela corre o perigo de acomodar-se num sincretismo que tenta capturar a verdade numa rede estendida entre vários tipos de conhecimento, como se a verdade voasse de fora para dentro. Mas o universalismo assim adquirido por essa filosofia não consegue alcançar a autoridade didática da doutrina.²⁰⁰

Nesse aspecto, a autoridade da doutrina filosófica corresponde ao conhecimento constituído no reconhecimento da tensão, das contradições que os fenômenos não ocultam. A pretensão da teoria do conhecimento benjaminiano é indagar sobre a representação das coisas e do mundo que perpassa pelas condições de possibilidade do reconhecimento dos fenômenos pelas ideias. Isso permite uma indagação: como as ideias são capazes de representar o mundo fenomênico e suas contradições? A teoria do conhecimento benjaminiana indaga pela representação dos fenômenos nas ideias e pelo esvaziamento do conceito que assume um conhecimento a partir de abstrações vazias da existência. Benjamin propõe a função mediadora do conceito na relação entre ideia e fenômeno, pois suas discussões também contemplam a História. A teoria de Benjamin propõe a *codificação histórica* dos acontecimentos socioculturais, econômicos, políticos e até mesmo históricos e isso só é possível por meio da doutrina filosófica e pela filosofia da história.

Essa postura gnosiológica converge com a recusa benjaminiana à fundamentação do conhecimento enquanto refém do pensamento lógico matemático (ou analítico) e do

¹⁹⁸ *Idem*, p. 57.

¹⁹⁹ *Idem*, p. 52.

²⁰⁰ *Ibidem*.

pensamento transcendental, pois ambos não visam à verdade expressa na linguagem, haja vista que a verdade representada desestrutura o caráter “coercitivo da demonstração matemática”²⁰¹. Somente a linguagem possui o poder de manifestar “a vida intelectual do homem”²⁰² porque sua ação e princípio norteiam a “comunicação de conteúdos intelectuais, nos referidos domínios: na técnica, na arte, na justiça ou na religião”²⁰³. Assim, qualquer expressão é entendida como linguagem quando tenta comunicar “a essência linguística das coisas”²⁰⁴. A linguagem comunica a própria linguagem captada no *Nome*, porque “a essência linguística do homem é, pois, o facto de ele designar as coisas”²⁰⁵. Se o homem tem o poder de designar as coisas, então a linguagem não perdeu seu conteúdo essencial, que consiste em conduzir a nomeação sem perder de vista a experiência concreta.

Nesse sentido, as discussões de Benjamin acerca da importância do comportamento mimético e da *faculdade mimética* na infância são pertinentes, pois a criança tem a capacidade de nomear atribuindo a relação recíproca entre a palavra e a coisa. Principalmente porque o *comportamento mimético* permite à linguagem comunicar a própria linguagem através do gesto da criança. Essa capacidade é perceptível na ação da criança quando nomeia os brinquedos que utiliza para representar algum adulto que a fez vivenciar uma experiência marcante. Ela procura representar minuciosamente a fala, o comportamento e a atitude dos adultos, ou seja, todos os trejeitos dos “personagens” a partir dos brinquedos, pondo em evidência seu gesto, o qual, na condição de linguagem, comunica a linguagem verbalizada por meio dos brinquedos. Cada brinquedo é nomeado e o movimento executado na fala, no comportamento e na atitude do adulto é representado de modo singular e em conformidade com a situação vivenciada pela criança.

O *comportamento mimético* da criança só reafirma a renúncia de Benjamin ao conceito de sistema do século XIX e seu retorno ao caráter didático do tratado filosófico. Com isso, o autor reivindica os espaços da representação e da filosofia pelo compromisso que ambas têm com a verdade. Os tratados²⁰⁶ têm caráter didático porque “em sua forma canônica, só contêm um único elemento de intenção didática, mais voltada para a educação

²⁰¹ *Ibidem*.

²⁰² BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, 1992, p. 177.

²⁰³ *Ibidem*.

²⁰⁴ *Idem*, p. 179.

²⁰⁵ *Idem*, p. 180

²⁰⁶ Para Benjamin “o universalismo adquirido por uma filosofia que não alcança ‘a autoridade didática da doutrina’ que tem consciência do ‘Ser indefinível da verdade’ resulta em sistema. O tratado contém ‘a citação autorizada’ como elemento voltado para a educação porque sua característica metodológica é a representação, uma vez que a representação para Benjamin é desvio. A prática filosófica é descrever o ‘mundo das idéias’ sem dissipar ‘o mundo empírico’” (BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 50).

que para o ensinamento: a citação autorizada. A quintessência do seu método é a representação. Método é caminho indireto, é desvio²⁰⁷. Desviar-se do sincretismo das filosofias sistêmicas é a principal função da doutrina filosófica que permite a tensão necessária para que prevaleça a unidade e a singularidade da verdade. Assim, a forma de apreensão feita pela Filosofia fornece-lhe o poder da “representação contemplativa”²⁰⁸ que se assemelha à escrita alegórica, pois ambas (Filosofia e escrita alegórica) procuram “deter-se, periodicamente, para consagrar-se à reflexão”²⁰⁹.

Portanto, a verdadeira escrita filosófica desvia-se de qualquer representação que não tem como foco a verdade revelada na *codificação histórica*. Nessa perspectiva, deve-se pensar uma educação comprometida com a verdade contemplada por meio de uma leitura de mundo, cuja reflexão inscreva-se nos acontecimentos históricos atrelados aos fenômenos sócio-culturais, políticos e econômicos. Para tanto, deve-se pensar uma pedagogia que se contraponha, na infância, à imitação superficial dos hábitos enrijecidos dos adultos como consequência de uma estreiteza do campo visual com a institucionalização da tirania do tempo. Este comunga com o progresso como legitimação de um pragmatismo recheado pelo flagelo do pensamento e das ações de homens “práticos”. Assim, a busca pela *codificação histórica* aponta a contraposição de Benjamin a qualquer forma de coerção que inculque nas crianças o *pessimismo*, a falta de perspectiva, conduzindo-as ao *sempre igual* da política, da cultura e da sociedade²¹⁰. Benjamin propõe uma formação capaz de romper com

o sincretismo das abordagens histórico-culturais, histórico-literárias e biográficas, com o qual se tentava suprir a ausência de uma verdadeira reflexão no plano da filosofia da arte, tem nas investigações atuais uma contrapartida menos inofensiva. [...], o espírito do nosso tempo se apropria de todas as manifestações de mundos intelectuais passados ou distantes, arrasta-os para si e, sem nenhum amor, incorpora-as às suas fantasias egocêntricas. Esse é o sinal dos tempos: não se pode descobrir

²⁰⁷ *Ibidem*.

²⁰⁸ *Idem*, p. 51.

²⁰⁹ *Ibidem*.

²¹⁰ Essa também era uma das preocupações de Nietzsche em seu escrito, *III Consideração intempestiva: Schopenhauer educador*, quando afirma: “se ficarmos no campo da evidência de que não se pode formar atualmente um orador nem um escritor – porque não existe exatamente para eles um educador –, se também é quase evidente que agora um erudito seria necessariamente pervertido e desencaminhado – porque é a ciência e, portanto uma abstração inumana que deve educá-lo –, ponhamo-nos, enfim, esta questão: onde estão na verdade para nós, eruditos e ignorantes, grandes e pequenos, nossas celebridades e nossos modelos morais entre nossos contemporâneos, visível encarnação de toda moral criadora nesta época? [...]. Vive-se de fato do capital de moralidade acumulado por nossos ancestrais e da herança deles, que não sabemos mais fazer crescer, mas somente dissipar. Na nossa sociedade, ou não se fala absolutamente destas coisas, ou se o faz com um tal acanhamento e uma tal inexperiência de orientação naturalista, que não pode suscitar senão a náusea. Foi assim que nossas escolas e nossos mestres chegaram a fazer simplesmente um puro formalismo; e a virtude é uma palavra com a qual professores e alunos não querem mais pensar nada, uma palavra fora de moda da qual se ri – e é pior ainda quando não se ri, porque então é a hipocrisia” (III Considerações intempestivas: Schopenhauer educador. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre educação/Friedrich Nietzsche*, 2003, p. 145).

nenhum estilo novo, nenhuma tradição popular desconhecida, que não apele imediatamente, e com total evidência, para a sensibilidade dos contemporâneos.²¹¹

A criança nos escritos de Benjamin é a luz para repensar o assédio da pedagogia burguesa ao assédio do novo, confinando a infância ao *conformismo*. O novo, entretanto, não deve lamentar ou esquecer que a história é construída de *ruínas*. Dessa forma, não se deve reduzir a educação à mera instrução permeada pelo campo do ensino da moral formal, uma vez que “a influência moral é assunto inteiramente pessoal, que se furta a toda esquematização e normatização”²¹². Deve-se pensar uma educação que traga rupturas, não se pode conceber propostas pedagógicas moralistas, conformistas e adestradoras. Do ponto de vista do ensino de moral nas escolas, deve-se permanecer longe de qualquer proposta legalista forjada pela moral formal, é fundamental um ensino de moral que questione a origem da própria fundamentação da educação moral. Assim, “não se deve perguntar em que medida será alcançado assim um relativo aperfeiçoamento perante as insuficiências do ensino de religião, mas sim como o ensino de moral se relaciona com exigências pedagógicas absolutas”²¹³.

Além disso, o conteúdo da lei ética não é fator determinante para o agir ético, mas a vontade de agir eticamente, uma vez que a “vontade ética é ‘livre de motivações’, determinada unicamente pela lei ética, pela norma: faze o bem!”²¹⁴. Isso converge com as questões acerca da representação, porque no agir ético, representam-se valores que convergem com crenças que escapam e/ou coincidem com a sociedade em geral. Portanto, só a atitude filosófica pode desestruturar o que Marilena Chauí chamou de “crenças silenciosas”²¹⁵. A criança na fase dos “porquês” imobiliza o adulto quando suas indagações apontam a falta de coerência entre prática e discurso, pois as perguntas infantis nascem de uma representação imersa na tensão entre ideia e fenômeno, uma vez que a criança não consegue conceber as palavras sem conexão com as coisas existentes no mundo. Ela ainda não concebe abstrações resultantes de conceitos, preconceitos e discursos desvinculados da prática. Como fora dito anteriormente, as palavras (as ideias) para a criança só têm significado quando estão relacionadas com o mundo fenomênico. Quando a representação que a criança faz do mundo e das coisas entra em choque com o mundo fenomênico, seus “porquês” desestabilizam e/ou destroem as *crenças silenciosas* do adulto.

²¹¹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 76.

²¹² BENJAMIN, Walter. O ensino de moral. In: _____ *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 11.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ *Idem*, p. 12.

²¹⁵ Ver o texto “Para que Filosofia?” em seu livro *Um convite à Filosofia*. Para Marilena Chauí, “nossa vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação tácita de evidências que nunca questionamos porque nos parecem naturais, óbvias” (1997, p. 11).

Então, do ponto de vista pedagógico, a atual educação instituída é capaz de ensinar propondo a desestabilização de crenças inabaláveis? As atuais propostas pedagógicas fornecem a receita para romper com o conformismo social? São problemáticas que convergem com a questão central de Benjamin em sua teoria do conhecimento, o problema da representação. Esta implica uma articulação do binômio ensino-aprendizagem que converge com o conhecer-codificar e/ou decodificar, ou o apreender-compreender, isto é, trazer para si. E como propor um ensino à criança sem expurgar de seu mundo os sentimentos extravazados, não inculcando modos dissimulados de ação resultantes de modelos instituídos?

Portanto, é preciso permitir aos pequenos expressarem seus sentimentos livremente porque “culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar sentimentos essenciais”²¹⁶. Nesse sentido, é preciso banir a imagem imaculada que o adulto atribui à criança como quem se olha num espelho que reflete seu próprio sentimento. Benjamin assinala que “a contemplação que, ao contrário, se obstina em permanecer no terreno da infância, por mais maravilhosas que sejam as coisas que venha a extrair, não descortina a seriedade da infância, plena de afinidades com a tristeza do adulto”²¹⁷.

Por certo, a representação da criança tem sua origem numa simbolização de uma existência repleta de linguagem que certamente expressa conteúdos intelectuais quando consegue fazer o nome invocar a linguagem. Isso significa que a criança permite à linguagem manifestar-se como “essência espiritual das coisas”²¹⁸, pois para ela a linguagem é a representação não intencional que se apresenta como desvio porque ela retorna infundavelmente às coisas. Isso pode ser detectado no gesto e na própria escrita da criança.

A escrita da criança nasce de um jogo que se deslança na montagem aleatória de letras, nos desenhos, no brincar e pensar com o papel, no chão e/ou mesmo na parede, e não resulta do pensamento refém do tempo linear, pois ela ainda não está refém de conceitos préconcebidos. As palavras emergem de um tempo que se faz com intensidade, mas sem intencionalidade, que só o tempo *aión* permite. Neste tempo as palavras acontecem, pois ainda resta na criança a “animalidade da afecção perceptiva”²¹⁹, ou seja, em termos benjaminianos, a percepção original do *Nome* é determinante para o acontecer das palavras.

²¹⁶ BENJAMIN, Walter. André Guide: *La porte étroite*. In: _____ *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 49.

²¹⁷ *Idem*, p. 50.

²¹⁸ BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem geral. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, 1992, p. 183.

²¹⁹ Ver *As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância* de Carlos Skliar, 2012, p. 15-24.

No texto *Chichleuchlauchra: sobre uma cartilha* (1930), fazendo alusão a Tom Seidmann-Freud, Benjamin assinala que

[...] A velha escola obriga apenas a uma incessante corrida atrás de metas, a uma disputa generalizada para conquistar o ‘saber’ daquilo que o adulto todo-poderoso exige. Nisso, porém, as portas para o verdadeiro saber são trancadas’. O contexto torna inequívoco aquilo que se entende por ‘verdadeiro saber’. É o treinamento inconsciente através do jogo, cujos resultados devem revelar-se aqui superiores aos obtidos pelo treinamento consciente, determinado por uma prescrição²²⁰ (Grifo do autor).

No referido texto, há uma alusão ao avanço que as cartilhas do século XVII tiveram quando propuseram o *biomorfismo das letras* para superar a distância entre a coisa e o signo. Elas associavam cada letra a uma imagem, traçavam linhas pretas compondo um desenho de algum objeto e, no interior do desenho, traçava-se outra linha de cor vermelha em uma parte do desenho para identificar a letra correspondente à imagem traçada. Assim, a criança precisava desvendar a letra no interior da imagem, com isso, a cartilha anuncia uma espécie de jogo enigmático.

No entanto, a cartilha com alusão à proposta iluminista de educação, que se preocupava somente com o conteúdo obrigatório, eliminou o jogo uma vez que “não foram os progressos da ciência que criaram o impulso mais poderoso para essa pedagogia radical, mas sim o declínio da autoridade”²²¹. Dificilmente poder-se-á “organizar a instrução coletiva sem autoridade, eis algo que jamais vingará”²²², porque o conteúdo se distanciava do próprio objeto ao qual fazia referência e, assim, aquilo que deveria ser ensinado se esvaziava, pois o método aplicado no material didático afastava as palavras das coisas, emergindo daí conceitos vazios para preencher aqueles conteúdos. Com isso, perde-se a capacidade de representação das coisas que se dava a partir da relação entre a palavra e o objeto, dificultando a aprendizagem da criança, porque antes de qualquer elaboração conceitual, a criança só apreende e compreende a partir dos objetos dispersos que ela traz para si.

É esse trazer para si que a cartilha barroca fazia, ela não acoitava as crianças com conteúdos que eram obrigadas a abstrair sem ainda terem condições de fazê-lo. E “nada é mais equivocado do que esperar tudo do avanço metódico da ‘contemplação’, e pretender pura e simplesmente que a proximidade, a pátria e coisas do gênero se tornem a preceptora da criança”²²³. A cartilha barroca tinha a mesma autoridade didática do tratado. Assim, vale assinalar: “a representação como desvio é, portanto a característica metodológica do tratado.

²²⁰ BENJAMIN, Walter. *Chichleuchlauchra*. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 145-146.

²²¹ *Idem*, p. 146.

²²² *Ibidem*.

²²³ *Idem*, p. 144.

Sua renúncia à intenção, em seu movimento contínuo: nisso consiste a natureza básica do tratado”²²⁴.

Isso evidencia o aspecto educativo do tratado filosófico que apreende a “unidade no ser”²²⁵ por meio de um retorno infundável às coisas através da contemplação que não perde sua energia nesse retorno: “Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de sua significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo”²²⁶. O tratado propicia a contemplação das ideias oriundas da unidade do particular expressa nos extremos presentes no conteúdo material do conceito sem mediação ou intencionalidade. Assim, o tratado por meio da *linguagem pura* (*Sprache reine*) do nome invoca a essência espiritual das coisas.

Do ponto de vista dos “porquês” da criança, o pensamento infantil inscreve-se na dimensão da *linguagem pura do nome*, pois palavras e ideias, para a criança, não se diferenciam, porque seu pensamento é proferido por palavras. A criança não concebe as palavras resultantes da *intencionalidade do conceito*, seus “porquês” denunciam que “a verdade é a morte da intenção”²²⁷, como diria Benjamin. Isso pressupõe que os “porquês” da criança perpassam a representação. A criança exige do adulto uma representação coerente e sincera, sobretudo quando espera de seu interlocutor respostas para suas indagações convergentes com as percepções dela, sempre circunscritas às coisas que observa no mundo.

Nesse sentido, a verdade não é uma intenção que localiza sua “determinação através da empiria, e sim a força que determina a essência dessa empiria”²²⁸. E essa força está no *Nome* dado às coisas oriundas de uma *percepção primordial* que traz a *dignidade nomeadora* do *Nome*, a partir da qual a criança concebe as palavras (as ideias). É aquela força que transforma a ideia em *mônoda* quando a ideia assume seu caráter linguístico, seu “elemento simbólico presente na essência da palavra. Na percepção empírica, em que as palavras se fragmentaram, elas possuem, ao lado de sua dimensão simbólica mais ou menos oculta, uma significação profana evidente”²²⁹.

A capacidade de profanação da criança é oriunda de uma nomeação que não perpassa a *intuição* intelectual, mas é por uma representação simbólica advinda da *percepção original* que percebe a *significação profana evidente* na palavra ao observar o mundo. Isso significa que a criança possui a ordem nomeadora da palavra porque estabelece relação com o mundo a

²²⁴ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 50.

²²⁵ *Idem*, p. 52.

²²⁶ *Ibidem*.

²²⁷ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 58.

²²⁸ *Ibidem*.

²²⁹ *Idem*, p. 59.

partir da *linguagem pura do Nome*. Por certo, a simbolização da criança não perde de vista a dimensão nomeadora da palavra, portanto, a educação deve ter como critério o jogo infantil porque permite à criança uma reminiscência de uma *percepção original*.

3.2.1 Arte e profanação infantil: alegoria e percepção original

Como foi dito anteriormente, a capacidade de profanação da criança aponta para uma nomeação que não se refugia na *intuição intelectual*, mas na representação simbólica oriunda da *percepção original*. A significação produzida pela criança delinea uma leitura imersa no mundo e nas relações sociais estabelecidas sob a mediação dos jogos e das brincadeiras, pois no brincar a criança profana todos os discursos que não estabelecem nenhuma relação entre palavra e coisa. Para ela, a ordem nomeadora da palavra se faz presente porque sua percepção encontra-se imersa na *linguagem pura do Nome*.

Assim, ao simbolizar, a criança permanece na dimensão nomeadora da palavra, uma vez que os jogos e as brincadeiras propiciam aos *sentidos onto e filogenéticos* o desenvolvimento da faculdade responsável pela mimese, a qual é fio condutor de toda experiência da criança com o mundo. Vivenciar para a criança significa mimetizar de modo criativo e crítico a própria existência, já que sua percepção permite-lhe a profanação necessária à infância. A profanação demonstra que a percepção infantil diz respeito à apreensão do objeto perpassando uma recepção bastante singular da criança, ou seja, sua apreensão sensorial delimita uma experiência com o mundo que de modo algum está aprisionada à reprodução do adulto. Nesse âmbito, a relação mimética da criança é criativa e transformadora porque vivencia intensamente cada segundo do jogo infantil, que é o caminho para a criança alcançar a reminiscência de sua *percepção original*.

Desse modo, é essencial que a educação contemple na sua proposta pedagógica a representação como método porque no jogo infantil o *desvio* se faz presente constantemente. Por sua vez, a profanação da criança é um indício desse *desvio* necessário que ela percorre para burlar o conformismo e a falta de sentido que o adulto atribui à existência. A criança mimetiza apenas o essencial e isso demonstra que a linguagem manifestada no jogo é criadora porque traduz no *Nome* a semelhança entre coisa e palavra. Na profanação infantil a ideia configura a palavra porque a *percepção original*, que pertence ao mundo infantil, contém sua dimensão significativa, bem como a profanação infantil é semelhante à arte, pois ambas propiciam o reconhecimento dos fenômenos pela ideia. Assim, como configuração da palavra é que a ideia

permite a verdade revelar-se no encontro entre fenômeno e ideia, com esta captando os extremos fenomênicos.

Do ponto de vista da arte, Baudelaire atualiza a palavra por meio da tensão que interrompe o pensamento despertando-lhe o reconhecimento dos fenômenos no acalanto dos extremos. Isso resulta de uma dialética entre pensamento e realidade em que prevalece a antítese, potencializando a palavra (ideia) no momento do reconhecimento das coisas. Seu corpo também participa desse reconhecimento nos movimentos bruscos que delineiam sua escrita, o que é analisado na metáfora benjaminiana da esgrima:

Neste ataque surpresa que para ele se chama poesia, Baudelaire faz das alegorias suas confidentes. São as únicas a partilharem do segredo. Onde se mostre *La Mort* ou *Le Souvenir*, *Le Repentir* (o Arrependimento) ou *Le Mal*, aí estão centros de estratégia poética. O aparecimento fulminante dessas incumbências, reconhecidas pela letra maiúscula e encontradas no meio de um texto que não repele o vocabulário mais banal, revela a mão de Baudelaire. Sua técnica é a do *putsch*.²³⁰

O mesmo é válido para apreensão das coisas feitas pela criança porque a origem da linguagem perpassa o desenvolvimento ontogenético, no qual acenta o domínio da linguagem na dimensão ontológica que se dá na infância. A ontogênese corresponde ao aperfeiçoamento dos sentidos no que diz respeito às relações ontológicas que a criança estabelece com as coisas e o mundo. Contudo, esse aperfeiçoamento não se restringe somente à dimensão cognitiva, mas diz respeito também à dimensão afetiva e social, porque os sentidos dizem respeito ao gesto e ao corpo nas suas relações de um modo geral. Dessa forma, a ontogênese assegura a função mediadora da linguagem na relação entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

Contudo, se a linguagem é *medium* da relação entre o homem e as coisas, então, a verdade apreendida pela doutrina filosófica demonstra que a linguagem, como elemento primordial, permite pensar a representação como “método” capaz de restaurar a palavra (a ideia) na dimensão alegórica. O caráter mediador da linguagem assinala, historicamente, que “a vida da linguagem é a ligação do seu devir com certos grupos sociais, econômicos, que estão na base de agrupamentos em estados e tribos. Torna-se impossível falar de línguas comuns a todo um povo no passado”²³¹. Portanto, a própria linguagem se faz gesto porque é *devir*, uma vez que ela possibilita a transgressão de quem dela faz uso como elemento material. A esse respeito Benjamin esclarece que

²³⁰ BENJAMIN, Walter. Paris do segundo Império – a modernidade. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994, p. 97.

²³¹ BENJAMIN, Walter. Problemas da Sociologia da Linguagem. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, 1992, p. 209.

a função da escrita por imagens, do Barroco, não é tanto o desvendamento como o desnudamento das coisas sensoriais. O emblemático não mostra a essência ‘atrás da imagem’. Ele traz essa essência para a própria imagem, apresentando-a como escrita, como legenda explicativa, que nos livros emblemáticos é parte integrante da imagem representada.²³²

No Barroco a fragmentação alegórica facilita e vê “o corpo humano como organismo que deveria ser despedaçado, para que em seus fragmentos a significação autêntica, fixa e escritural, se tornasse legível”²³³. Em Baudelaire, sua percepção alegórica é própria do *allegorês* que atua fazendo da fragmentação a significação com que as imagens são produzidas em seu pensamento. A própria imagem de Baudelaire, circunscrita nas lendas em torno de sua pessoa, produz a significação da fragmentação como um correspondente da “contradição entre a teoria das correspondências naturais e a recusa à natureza”²³⁴. Sua imagem tosca presente no imaginário da sociedade de sua época é o recurso utilizado no trajeto que percorre toda sua obra como um jogo de aceitação e recusa. Esse jogo reproduz

o fermento novo e decisivo que, ao penetrar o *taedium vitae*, o transforma em *spleen*, é a auto-alienação. Da infinita regressão da reflexão que, no romantismo, ludicamente dilatava o espaço vital em círculos cada vez mais soltos e, ao mesmo tempo, o reduzia em estruturas cada vez mais limitadas, a tristeza em Baudelaire permaneceu apenas o *Tetê-à-tête* claro e sombrio do sujeito consigo mesmo. Aqui reside o “sério” específico de Baudelaire. Foi precisamente este “sério” que impediu ao poeta a assimilação efetiva da visão de mundo católica, concepção esta que só se reconcilia com o poeta das alegorias sob a categoria do jogo. Aqui, a aparência ilusória da alegoria já não é confessada como no barroco.²³⁵

Em Baudelaire, a alegoria corresponde significativamente à crise da arte que se estabeleceu no final do século XIX. Aprisionada à teoria da *l’art pour l’art* como resposta à situação política e à emergência da reprodutibilidade técnica, a arte baudelaireana espreita o sentimento de catástrofe permanente presente no *Spleen*. Sua arte desmorona toda a ordem estabelecida porque “a depreciação do mundo das coisas na alegoria é sobrepujada dentro desse próprio mundo pela mercadoria”²³⁶. Aqui, a história apresenta-se como catástrofe e, coincidentemente, a perda da aura (*perte d’auréole*) convergindo com a *art nouveau*, como uma expressão da técnica, bem como reflete o fim do “‘sujeito transcendente’ da consciência histórica”²³⁷, o qual não encontra subterfúgio permanente no *Spleen*.

Assim, Barroco e Modernidade procuram incessantemente por significação que transfigure o jogo alegórico da bipartição (corpo e alma), o palco dos acontecimentos

²³² BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 207.

²³³ *Idem*, p. 240.

²³⁴ BENJAMIN, Walter. Parque central. In: *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994, p. 153.

²³⁵ *Idem*, p. 153.

²³⁶ *Idem*, p. 154.

²³⁷ *Idem*, p. 155.

históricos que corresponde à atuação da alegoria em contraposição ao pseudossímbolo²³⁸. No Barroco, a alegoria imbrica a relação singular entre natureza e história ao apontar a “*fácies hipocrática da história*”²³⁹ e propicia uma significação que atravessa a morte do próprio corpo como possibilidade de compreensão dos acontecimentos históricos. E, nesse sentido, a alegoria capta na imagem do cadáver a morte do corpo como desfecho da finitude. Paralelamente, tem-se o nascimento do corpo simbólico como condição de possibilidade da significação porque “a medida temporal da experiência simbólica é o momento de epifania, onde o símbolo incorpora o sentido ao seu interior oculto e, por assim dizer, florestal”²⁴⁰.

É, justamente, essa visão barroca da contemplação que facilita a transitoriedade eficaz com que a culpa instale-se no corpo. E, paradoxalmente, é no momento de sua profanação que ele torna-se espaço de sujeição à morte, facilitando à razão apreender seu poder de significação em nome de um sujeito, cuja função é subjugar-lo. Assim, a ciência e a arte se reconhecem na fruição do corpo. Do ponto de vista da fé, o corpo é a esfera profana em que o bem e o mal se instalam, tornando-se fonte de miséria e finitude. E, uma vez estigmatizado, o corpo simboliza efemeridade e transitoriedade, facilitando a expropriação de todo valor divino que possui por negar a própria transcendência. Isso facilita sua simbolização quando adentra no espaço profano de significação, porque, na condição de cadáver, ele representa a finitude e a fragilidade da criatura diante do Infinito (Deus), mas ao mesmo tempo ele é a ascese alegórica da significação, portanto,

a relação entre símbolo e alegoria pode ser fixada de modo marcante e sentencioso sob a categoria decisiva do tempo que esses pensadores (Görres e Creuzer), numa grande intuição interpretativa romântica, introduziram nesse campo da semiótica. Enquanto que, no símbolo, com a idealização do acaso, o rosto transfigurado da natureza se revela de modo fugaz à luz da Salvação, na alegoria, a *fácies hipocrática da história* se apresenta aos olhos do contemplador como uma paisagem arcaica petrificada.²⁴¹

Nessa relação instala-se a culpa imanente tanto ao contemplativo alegórico, que trai o mundo por causa do saber, quanto aos próprios objetos de contemplação²⁴², facilitando a queda da criatura que arrasta a natureza. Como consequência ocorre uma indefinição barroca

²³⁸ Diferentemente do conceito autêntico de símbolo, cuja origem inscreve-se na teologia, o pseudossímbolo “se coloca a serviço de um embelezamento filosófico da impotência, à qual, por falta de rigor dialético, escapa o conteúdo na análise da forma e a forma, na estética do conteúdo. Esse abuso ocorre toda vez que, na obra de arte, a ‘aparência’ de uma ‘idéia’ é qualificada de ‘símbolo’. A unidade do objeto físico e metafísico, em que reside o paradoxo do símbolo teológico, é deformada em termos de uma relação de aparência e essência” (BENJAMIN, Walter. Alegoria e drama barroco. In: _____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*, 1986, p. 17-18).

²³⁹ Um conceito utilizado por Benjamin para apontar que “a história reflete o declínio da natureza e da história” (*Idem*, p. 22), isto é, há um processo de declínio da própria história.

²⁴⁰ *Ibidem*.

²⁴¹ *Ibidem*.

²⁴² BENJAMIN, Walter. Alegoria e drama barroco. In: _____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*, 1986, p. 22.

que aponta para uma questão relevante e necessária para compreender as reflexões de Benjamin acerca da relação entre método, verdade e linguagem. Nesse sentido, como perceber que a fugacidade da vida privilegia a ação do *carpe diem*²⁴³ que corresponde ao momento de fruição do instante e facilita à alegoria unir o eterno e o transitório? Tal questão parece convergir com a concepção de progresso como campo de ação do homem para fugir da finitude e da indecisão, revelando que a intuição alegórica capta a imagem como fragmento e, toda sua beleza simbólica, é destruída com a iluminação profana da teologia barroca que elimina a falsa totalidade e apaga o *eidós*. Desse modo, a alegoria torna-se significativa quando se apresenta como ruína, uma vez que “no rosto da Natureza está escrito *História*, com os caracteres da caducidade”²⁴⁴. O teatro barroco, por sua vez, apresenta a história como escrita e, nessa condição, “a fisionomia alegórica da Natureza-História, representada no palco pelo drama barroco, está realmente presente como ruína”²⁴⁵.

Assim, o olhar alegórico permite à representação instalar-se na dimensão da linguagem, enquanto o teatro barroco deixa justamente a alegoria (*Sinnbild*) atuar no palco dos acontecimentos históricos. É no palco da história presente no teatro que o Cristianismo educa seus fiéis e o foco dessa educação está centrado, simultaneamente, na dispersão e na concentração do público. Por isso, a imagem elucida o processo educativo, uma vez que a criança percebe o mundo por meio das imagens apreendidas. E através das imagens e dos discursos proferidos pelos adultos, a criança responde tendo sempre em vista a relação entre o falado (o discurso do adulto) e o escrito (imagem apreendida do mundo). E ao perceber o abismo entre fala e escrita, a criança suscita indagações que desestabilizam todo o ordenamento estabelecido. É através da imagem e das palavras proferidas pelos adultos que se dá a aprendizagem infantil, não ocorrendo fora do jogo preestabelecido em que transita a representação e a simulação das imagens estereotipadas. Desse modo, o corpo se expressa simbólica e alegoricamente.

A história, com tudo o que desde o início ela tem de extemporâneo, sofrido, malgrado, se exprime num rosto – não, numa caveira. E como lhe falta toda liberdade ‘simbólica’ da expressão, toda harmonia clássica da forma, tudo o que é

²⁴³ *Carpe diem* é um termo latino que significa “aproveite o momento” e foi escrito pelo poeta romano Horácio (65 a.C. – 8 a.C.), no livro I de *Odes*, que na ocasião cunha esse termo em uma frase quando, ao aconselhar sua amiga Leucone, afirma: “*Carpe diem, quam minimum credula postero*”, podendo ser traduzido por: “... colha o dia de hoje e confie o mínimo possível no amanhã”. É um termo que ao ser apropriado de modo equivocado conduz ao hedonismo exacerbado. Na verdade, Horácio foi um seguidor do epicurismo e do estoicismo que pregavam um hedonismo de ascese. Essas filosofias apreciavam o prazer ordenado e racional como renúncia ao desprazer e a toda supremacia do prazer. Portanto, *Carpe diem* é um convite à apreciação do presente de modo intenso, um presente transitório que não retorna jamais. Trata-se de uma fruição do instante sem nenhuma preocupação com o que o futuro reserva.

²⁴⁴ *Idem*, p. 31.

²⁴⁵ *Ibidem*.

humano – essa figura, de todas, a mais sujeita à natureza, expressa não apenas a natureza da existência humana em geral, mas a historicidade biográfica do indivíduo, de modo altamente significativo sob a forma de um enigma. O cerne da visão alegórica, da exposição barroca, mundana da história enquanto história dos sofrimentos do mundo, é este: ela é significativa apenas nas etapas de sua decadência. Tanta significação, tanta sujeição à morte, porque é a morte que cava mais profundamente a linha dentada de demarcação entre corpo e significação. Mas se a natureza desde sempre esteve sujeita à morte, também desde sempre ela foi alegórica.²⁴⁶

No sentido da educação, é na infância -- período anterior ao domínio dos conceitos e/ou elaboração conceitual, isto é, período das ações comportamentais do lactente à adolescência - que o *espaço* e o *tempo* ainda não fazem parte das estruturas do pensamento infantil. Em Kant, “a própria experiência é uma forma de conhecimento que exige o concurso do entendimento, cuja regra devo pressupor em mim antes de me serem dados os objetos”²⁴⁷. Nesse sentido, é preciso compreender que os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança correspondem, justamente, aos processos de maturação da mente que revela a insuficiência cognitiva infantil para apreender o *espaço* e o *tempo* como exige Kant. Portanto, o entendimento, no sentido kantiano, exige uma maturação mental que torne possível, no âmbito das abstrações, a elaboração do pensamento.

Para esse alcance, a pedagogia precisa estar vinculada a algo primordial da ontogênese, ao gesto infantil, o qual corresponde à “inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva, eis todo gesto infantil”²⁴⁸. A pedagogia burguesa indica uma proposta de ensino que burla a criatividade infantil permitida pelo gesto quando divaga em uma concepção de aprendizagem que privilegia somente a memorização. Da mesma forma, essa pedagogia burguesa almeja um ensino cujo pressuposto insere-se no adestramento e na disciplina do corpo, sobrepujando-o à dimensão do controle psíquico e moral, recorrendo à Psicologia e à Ética que atuam como ciências no controle emocional e moral em direção ao conformismo. Portanto,

psicologia e ética são os pólos em torno dos quais se agrupa a pedagogia burguesa. Não se deve supor que ela esteja estagnada. Ainda atuam nela forças ativas e, por vezes, também significativas. [...]. Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância e da adolescência; por outro lado, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia.²⁴⁹

²⁴⁶ BENJAMIN, Walter. Alegoria e drama barroco. In: _____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*, 1986, p. 22.

²⁴⁷ KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*, 1997, p. 21.

²⁴⁸ BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 116.

²⁴⁹ *Idem*, p. 121.

Contra qualquer possibilidade de anulação da criatividade infantil, Benjamin recorre ao gesto como algo fundamental à criança para estabelecer relações miméticas a partir do sentido ontogenético como correspondente à linguagem do corpo. O gesto é muito anterior à palavra (escrita e falada) e remete à representação que a criança faz das coisas e do mundo, bem como à condição de possibilidade de estabelecer comunicação com o adulto. O gesto está alheio a qualquer método de apreensão simbólica racional, porque “todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil”²⁵⁰.

Portanto, o teatro entra como agenciador da representação e, em se tratando de criança, é importante pensá-lo nos interstícios do jogo (*Spiel*). Pensar o jogo pressupõe, no sentido de Benjamin, negar sua subserviência à *pedagogia oficial* que sempre conduz as crianças ao processo de adaptação às indagações da Psicologia e da Ética. Não se trata aqui -- pensando analogamente com Benjamin, a partir do texto *Programa de um teatro infantil proletário*, em que discute a diferença entre a educação teatral burguesa e russa -- de estabelecer o teatro como *instrumento de sensação*, como faz o teatro burguês, mas de pensá-lo a partir de “encenações que acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura das crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído”²⁵¹.

Através da dramatização infantil, o diretor e os professores de teatro devem privilegiar as tensões geradas nas encenações das crianças que apontam para a total ausência de influência imediata. Nesse sentido, “as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores”²⁵², uma vez que “o cerceamento da ‘personalidade moral’ na figura do diretor libera imensas forças para o verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas esta é o coração do amor não sentimental”²⁵³. Assim, a pedagogia não deve ser impregnada de *amor sentimental*, cuja função é “corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal”²⁵⁴. Dessa forma, o gesto conserva o “desvio” da linguagem na dimensão do *Nome*:

Não tanto, como praz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens. O novo conhecimento da criança, que se desenvolveu nos clubes infantis russos, levou ao

²⁵⁰ *Idem*, p. 117.

²⁵¹ *Idem*, p. 114.

²⁵² BENJAMIN, Walter. O programa de um teatro infantil proletário. In: _____ *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 114.

²⁵³ *Idem*, p.115.

²⁵⁴ *Ibidem*.

seguinte postulado: a criança vive em seu mundo como ditador. Por isso, uma “teoria dos sinais” não é nenhuma força de expressão.²⁵⁵

O gesto como ordem e sinal faz parte do teatro barroco que não escapa à imanência e permite o jogo (*Spiel*), a representação (*Vorstellung*), com isto os pressupostos da razão analítica inscrevem-se no esfacelamento do corpo como escrita simbólica e alegórica. Entretanto, sem o gesto, o teatro jamais expressaria uma leitura ambivalente sobre o corpo, pois na condição de escrita o corpo possibilita a decodificação da história. A leitura ambivalente do corpo aponta para o conflito entre a imanência e a transcendência que permeiam o jogo e a representação do *desejo* e da *ambição*. Por certo, o corpo sofre as prerrogativas do mundo secularizado e, portanto, está circunscrito na imanência. Assim, ele é a causa de si mesmo, mas também é jogo, espetáculo diante da falta de sentido com a perda da seriedade da vida. Ele é ilusório, mera aparência.

Nessa perspectiva, a leitura ambivalente do teatro barroco sobre o corpo delinea duas significações: a simbólica e a alegórica. Sua constituição no século XVII perpassa a influência dos ideais da Reforma e da Contrarreforma. Estas radicalizam por intermédio da arte barroca “a tensão entre a imanência e a transcendência”²⁵⁶, delimitando “a qualidade agressiva e excepcional do gesto”²⁵⁷ na arte barroca. Nessa tensão, o corpo²⁵⁸ é arrastado pelas prerrogativas da punição e da expiação e representa o elemento simbólico que facilitou o cartesianismo pensar o *Cogito* como norteador do pensamento analítico para o avanço da ciência.

Assim, Descartes²⁵⁹ vivencia o desejo barroco de trazer sentido à existência. O nascimento de sua filosofia converge com a apropriação do conceito moderno de alegoria que

²⁵⁵ *Idem*, p. 115.

²⁵⁶ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 205.

²⁵⁷ *Ibidem*.

²⁵⁸ Descartes no *Discurso do método (Provas da existência de Deus e da alma humana ou fundamentos da metafísica)*, ao ressaltar as ideias *claras e distintas*, afirma: “[...] conclui que eu era uma substância cuja essência total ou natureza é apenas o pensamento e que, para existir, não se lhe torna necessário qualquer lugar nem depende de qualquer elemento material; de maneira que este *Eu*, quer dizer, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e que é mais asada ao conhecimento que o corpo o qual, embora não tivesse existência, a alma não deixaria de ser o que na verdade é” (1997, p. 36).

²⁵⁹ No tocante ao pensamento analítico, é na esteira da eliminação das paixões que Descartes exprime sua melancolia por meio da *dúvida metódica*, desestabilizando a verdade escolástica por intermédio da reflexão e do questionamento. A dúvida cartesiana aponta a desordem do mundo diante da indefinição e da ausência de transcendência em que o homem barroco se encontra, a saída é ordená-lo no pensamento. Isto define a desestabilidade política e a indefinição religiosa e espiritual do século XVII que condiciona o homem barroco ao sentimento de fragmento ocasionado pela bipartição (corpo e alma) como autoafirmação do *Cogito* e das forças (*ratio e fides*) controladoras e definidoras do destino. Vale assinalar que a educação de Descartes é toda atravessada pela tradição cristã que trazia uma visão emblemática do cadáver.

se dá a partir da “curiosa combinação de natureza e história”²⁶⁰. O verdadeiro método para Descartes está pautado na execução da soma das quatro regras que seguem a exatidão dos cálculos aritméticos:

Pois para o Barroco a natureza era dotada de fins na medida em que sua significação podia exprimir-se, em que seu sentido podia ser representado emblematicamente, de forma alegórica e como tal irreconciliavelmente distinta de sua realização histórica. Em seus exemplos morais e em suas catástrofes, a história era vista apenas como um momento substantivo da emblemática. A fisionomia rígida da natureza significativa permanece vitoriosa, e de uma vez por todas a história está enclausurada no adereço cênico. A alegoria medieval é cristã e didática; o Barroco retrocede à Antiguidade, dando-lhe um sentido místico-histórico.²⁶¹

No Barroco a alegoria²⁶² conduz a idéia à “erupção de imagens, que origina um caos de metáforas”²⁶³. No drama barroco as imagens tornam-se emblemáticas e o corpo não escapa a essa erupção, expressando também seu lado emblemático na tensão entre dois mundos: o profano e o divino. Seu lado emblemático delimita sua vulnerabilidade diante da exposição às diversas interpretações possíveis: de ordem racional e de domínio da fé.

Todavia, o corpo é a revelação do conflito dual entre os mundos profano e divino, seu espaço de ocupação depende do elemento sagrado (a alma), tornando-se o símbolo que representa a convenção de sua existência simbólica para o Cristianismo. No jogo de significação, ele também vive a circunstância das antinomias alegóricas. Entretanto, qualquer percepção direcionada ao corpo oriunda da interiorização do sujeito, possuidor de um pensamento analítico-teórico, faz-se por intermédio da subserviência do corpo à razão. Essas antinomias denunciam que a dualidade barroca só foi possível com o retorno às concepções da mística e da história natural antiga. Ademais, a representação de conteúdo material acontece no terreno emblemático dando origem a múltiplas significações porque “o Barroco considera a natureza como adequada para a expressão de sua significação, para a

²⁶⁰ Benjamin afirma que foi Karl Giehlow quem “dedicou a vida a explicar sua gênese. Somente a partir de sua investigação monumental sobre *Die Hieroglyphenkunde des Humanismus in der allegorie der Renaissance, besonders der Ehrenpforte Kaisers Maximilian I (A Ciência Hieroglífica do Humanismo na Alegoria da Renascença, Particularmente no Arco de Triunfo do Imperador Maximiliano I)*, foi possível demonstrar historicamente a diferença entre o conceito de alegoria do século XVI e o medieval e esclarecer em que consiste essa diferença. [...] Sem dúvida -- [...] -- existe um nexos preciso e essencial entre os dois conceitos. Mas somente quando as variáveis históricas fazem aparecer essa conexão como uma constante, poderá sua natureza ser conhecida, e a distinção só se tornou possível a partir da descoberta de Giehlow” (1984, p. 189).

²⁶¹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 193.

²⁶² A respeito da compreensão que Benjamin tem da alegoria barroca, afirma Deleuze: “Walter Benjamin levou a compreensão do barroco a um progresso decisivo, quando mostrou que a alegoria era não um símbolo malogrado, uma personificação abstrata, mas uma potência de figuração totalmente diferente da potência do símbolo: este combina o eterno e o instante, quase no centro do mundo, mas a alegoria descobre a natureza e a história segundo a ordem do tempo; faz da natureza uma história e transforma a história em natureza, num mundo que já não tem centro” (DELEUZE, 2011, p. 215).

²⁶³ *Idem*, p. 195.

representação emblemática do seu sentido que, enquanto forma alegórica, permanece irremediavelmente diferente de sua realização histórica”²⁶⁴.

É na perspectiva teológica barroca que o corpo constitui-se uma estrutura alegórica do drama barroco para ser concebido como cadáver, emblema. Tal concepção expressa o desmembramento emblemático do próprio corpo como consumação alegórica da *physis*. Isso pressupõe que a alegoria só é significativa no momento de sua decadência, que acontece exatamente na tensão entre natureza e história. A morte é a linha tênue que demarca em profundidade corpo e significação, apontando a *physis* (natureza) também como alegórica. A emergência da alegoria no drama barroco deixa perceptível a persistência do Barroco em tentar conduzir a tensão entre transcendência e imanência. Benjamin ainda assinala que

na perspectiva alegórica, portanto, o mundo profano é ao mesmo tempo exaltado e desvalorizado. A dialética da convenção e da expressão e o correlato formal dessa dialética religiosa do conteúdo. Pois a alegoria é as duas coisas, convenção e expressão, e ambas são por natureza antagonísticas. Mas assim como a doutrina barroca compreendia a história em geral como uma sucessão de eventos criados, a alegoria em particular, embora uma convenção como qualquer escrita, era vista como criada, da mesma forma que a escrita sagrada. A alegoria do século XVII não é convenção da expressão, mas expressão da convenção. Por isso, era a expressão da autoridade, secreta em vista da dignidade de sua origem, pública em vista de sua esfera de validade.²⁶⁵

Nesse sentido, a leitura do corpo é feita a partir da exterioridade, a incerteza de sua transcendência delinea a necessidade de sua purificação no leito da alma e o corpo como símbolo (*Sinnbilder*) é a imagem escrita que revela uma natureza circunscrita na história. Assim, os acontecimentos históricos são determinados pela força imagética que lhe propicia qualquer significação, ou mesmo uma imposição do sentido por meio da relação entre símbolo e palavra. Na condição de símbolo, o corpo transita do plano profano ao divino ou vice-versa, ocasionando interpretações ambivalentes porque “o caráter sagrado da escrita é inseparável da idéia de sua codificação rigorosa. Pois toda escrita sagrada fixa-se em complexos que acabam representando um complexo único e imutável ou pelo menos tenta formá-lo”²⁶⁶. No Barroco a ordem de interpretação das imagens é eminentemente sagrada “quando a escrita quer assegurar-se do seu caráter sagrado – sempre de novo, será envolvida pelo conflito entre valor sagrado e compreensibilidade profana – tende a conjuntos complexos, à hieroglífica”²⁶⁷.

Os traços antagônicos da alegoria barroca também se fazem presentes na Modernidade e podem ser vistos na análise benjaminiana da obra de Baudelaire. Sua poesia

²⁶⁴ BENJAMIN, Walter. Origem da alegoria moderna. In: _____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*, 1986, p. 26.

²⁶⁵ *Idem*, p. 197.

²⁶⁶ *Idem*, p. 29

²⁶⁷ *Idem*, p. 30.

traz a riqueza de significações como manifestação da experiência do *choque* vivenciada quando se encontra entregue ao *Spleen*²⁶⁸ de Paris. O contato do poeta com as massas -- formadas por sujeitos condicionados à visão fragmentada sem significação, acrítica e imersa na cultura utilitária -- possibilita-lhe fazer de sua poesia o palco da história²⁶⁹. O poeta ao perceber a desintegração entre campo e cidade, indicava o quanto “gostava de colocar suas teses de maneira chocante numa iluminação barroca; sua filosofia teórica fazia ressaltar esses contrastes, sempre que existentes”²⁷⁰. A obra *As flores do mal* está fundamentada na exclusão “sem condescendência de todo tema lírico que não estivesse cunhado pela experiência dolorosa e personalíssima de Baudelaire”²⁷¹. Sua poesia surpreende porque nela inscrevem-se as imagens da relação natureza-história que surgem de modo inconsciente, alimentadas por sua imersão no cotidiano da multidão amorfa. Essa é uma característica da arte barroca porque,

na esfera da intenção alegórica, a imagem é fragmento, runa. Sua beleza simbólica se avapora, quando tocada pelo clarão do saber divino. O falso brilho da totalidade se extingue. [...] “Com a impregnação, a sangue-frio, das mais diversas formas de manifestação humana, por pensamentos autoritários... a sensibilidade e a compreensão artística são desviados e ventilados... É o que faz a alegoria na esfera das artes plásticas. Sua intrusão pode, portanto ser caracterizada como um grande delito contra a paz e a ordem, no campo da normatividade artística. E, no entanto a alegoria nunca esteve ausente desse campo, e os maiores artistas lhe consagraram grandes obras.” [...] O raciocínio antidialético da escola neokantiana impede a compreensão da síntese operada pela escrita alegórica, na batalha entre a intenção teológica e a artística, síntese que deve ser vista menos como uma paz, que como uma *tregua dei* entre duas intenções antagônicas.²⁷² (Grifo do autor)

Na imersão alegórica, o poeta mapeia a cidade com a intensidade que a palavra escrita pode lhe propiciar. As palavras, nos escritos de Baudelaire, dão lugar e voz à cidade. Por meio das imagens extraídas dos objetos que são destituídos de sua função original -- a *prostituta*, o *flâneur*, o *coleccionador* e o *caráter destrutivo* –, Baudelaire lhes atribui um novo

²⁶⁸ “O *spleen* como dique contra o pessimismo. Baudelaire não é nenhum pessimista. Não o é, porque sobre ele paira um tabu em relação ao futuro. Isso distingue mais nitidamente o seu heroísmo do de Nietzsche. Em Baudelaire não se encontra nenhuma espécie de reflexão sobre o futuro da sociedade burguesa, e isso é surpreendente em face do caráter de suas anotações íntimas. Por essa única circunstância pode-se avaliar quão pouco ele contava com a repercussão para a sobrevivência de sua obra e quão monadológica é a estrutura de *As Flores do Mal*” (BENJAMIN, p. 1994b, p. 152).

²⁶⁹ Em seu texto *Parque central* Benjamin nos esclarece a respeito da escrita alegórica baudelaireana quando afirma: “a singular beleza de tantos versos iniciais de poemas de Baudelaire é: o emergir do abismo. [...] Se se pode dizer que, em Baudelaire, a vida moderna é o fundo das imagens dialéticas, nisso inclui o fato de que Baudelaire se confrontava com a vida moderna do mesmo modo que o século XVII com a antiguidade” (*Idem*, p. 151).

²⁷⁰ BENJAMIN, Walter. O ensino de moral. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 12.

²⁷¹ BENJAMIN, Walter. Parque central. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994b, p. 152.

²⁷² BENJAMIN, Walter. Antinomias do alegorês. In: _____. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 198-199.

significado sem negligenciar a lucidez de seu espírito criativo. As próprias palavras são suspensas de sua função, ele reconhece e obedece ao curso do *devoir* da linguagem, que não só comunica, mas fornece-lhe a capacidade de nomear e denominar a partir do *espírito das coisas*²⁷³, denunciando os acontecimentos históricos.

O corpo apresenta-se como linguagem, comunica a si mesmo quando procura sua *significação autêntica* no próprio despedaçamento, na própria fragmentação para, dessa forma, fugir da linguagem impositiva do sentido. Assim, a contraposição à bipartição só é possível com a afirmação do próprio corpo morto como delimitação da *alegorização da physis*, de uma natureza vista como culpada e finita. Desse modo, a finitude da natureza vincula-se à visão cujo princípio determina que “a vida é o processo de produção do cadáver”²⁷⁴. Uma finitude cujo pressuposto encontra-se preso à convicção de que é necessário pensar a natureza como uma criação divina. “A alegoria barroca vê o cadáver apenas de fora. Baudelaire o vê também de dentro”²⁷⁵.

Por certo, no século XVII, tanto o Barroco quanto as ciências empíricas sempre conceberam a natureza como via direta ao fim da finitude e ao encontro do homem consigo mesmo. E nesse sentido, a *physis* reconcilia homem, natureza e Deus, fazendo do corpo a matéria finita que espelha a expiação, porque “a expressão alegórica nasce de um imbricamento singular de natureza e história”²⁷⁶. Assim, a interpretação da *hominis causa* vem de uma teologia do Barroco. Com isso é visível a tensão entre fé e razão. A fé espelha a ausência de transcendência diante do conflito religioso entre católicos e protestantes, conduzindo à desestabilidade no campo divino; e a razão – como condição de possibilidade de proporcionar uma vida mais pragmática -- delimita o aperfeiçoamento da arte e o avanço da ciência. A teologia barroca, por conseguinte,

não se dedicando a nenhuma bem-aventurança mundana ou ética das criaturas, ela (teologia barroca) existe unicamente em função de seu ensinamento misterioso. Pois o Barroco considera a natureza como adequada para a expressão de sua significação, para a representação emblemática de seu sentido que, enquanto forma alegórica, permanece irremediavelmente diferente de sua realização histórica.²⁷⁷

²⁷³ O reconhecimento espiritual das coisas ressalta “a impossibilidade de um desenvolvimento dedutivo das formas artísticas, e a conseqüente desqualificação da regra como instância crítica – ela permanecerá sempre uma instância do ensinamento artístico – oferecendo fundamentos para um ceticismo fecundo. Essa impossibilidade é comparável à profunda respiração durante a qual o pensamento se perde no objeto mais minúsculo, com total concentração e sem o menor traço de inibição. Pois é o minúsculo que a reflexão encontrará à sua frente, sempre que mergulhar na obra e na forma de arte, para avaliar seu conteúdo” (BENJAMIN, 1984, p. 67).

²⁷⁴ Benjamin, 1984, p. 241.

²⁷⁵ BENJAMIN, Walter. Parque central. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994b, p. 175.

²⁷⁶ _____. Origem da alegoria moderna. _____. In: *Documentos de cultura, documentos de barbárie*, 1986, p. 23.

²⁷⁷ *Idem*, p. 26.

É característica do Barroco a indefinição, o qual procura sanar conduzindo a fugacidade da vida ao privilegiar a ação do *carpe diem* (fruição do instante). E, desse modo, ele transfigura o eterno no transitório, privilegiando o progresso que se apropria do campo de ação para alimentar a ilusão de uma finitude controlada e do fim da indecisão humana. No entanto, a intuição alegórica capta a imagem simbólica a partir da destruição do símbolo com a iluminação profana da teologia barroca, eliminando por completo a falsa totalidade e excluindo o *eidos*. Assim, a significação alegórica apresenta-se como ruína quando

a ordenação é expressão da dúvida cartesiana²⁷⁸, que aponta a fragilidade do homem diante da sensação de abandono, por não mais se assegurar da transcendência. Isto pressupõe que não existe uma estabilização, sustentação e orientação das coisas, tudo se encontra na dimensão do transitório.²⁷⁹

Nesse sentido, o corpo assume sua significação quando se torna fragmento e escrita como resultado da contemplação apoteótica do Barroco, que não dispensa olhar as coisas como realmente são, nas suas extremidades. Assim, o olhar alegórico revela-se na dimensão da linguagem porque o teatro barroco permite a alegoria (*Sinnbild*) expressar-se no palco da história. Nesse palco, o Cristianismo centra sua educação a partir da dispersão e da concentração. É nesse contexto que a ciência clássica emerge, tendo como critério a racionalidade expressa por uma lógica de um sujeito que faz uma leitura do mundo e da vida pelo viés de uma visão antagônica do real. O mesmo acontece na Modernidade, quando a dispersão e a concentração são controladas pela técnica e o poder é deslocado para a informação que permite uma nova forma de comunicação.

Assim, têm-se como exemplo hoje as mídias que atuam com essa nova forma de comunicação privilegiando a informação. As mídias atuais trabalham ainda dentro da lógica do aumento da dispersão em detrimento da concentração. Atualmente existem estudos ligados à neurociência que apontam uma redução na capacidade de concentração das crianças. Foi descoberto que um número significativo de crianças não passa mais de 15 minutos concentrada, rapidamente elas estão dispersas quando o assunto diz respeito às atividades que requerem um pensamento mais elaborado, embora no momento do brincar elas consigam ficar mais concentradas.

Na Modernidade, o aumento da dispersão e a redução da concentração fazem-se cada vez mais presentes. De certo modo, a dispersão rompe com a concepção kantiana de espaço e

²⁷⁸ A dúvida cartesiana compactua com a expansão da moral luterana por toda a Modernidade. As ideias difundidas por Lutero desprendem, de certa forma, o homem do poder papal. Essas ideias contribuíram para mudanças importantes que levaram a humanidade ao avanço das ciências empíricas.

²⁷⁹ VASCONCELOS, Raquel. *Imagem e memória no processo de restituição* (Restitutio in integrum) em Walter Benjamin, 2007, p. 11.

tempo²⁸⁰, pois em Kant²⁸¹ é possível pensar um espaço sem objeto, mas seria impossível a percepção dos objetos sem o espaço. Portanto, o tempo e o espaço kantianos são determinações perceptivas da realidade, sem eles não se alcançaria o estágio de desenvolvimento do entendimento, mas com a invenção do espaço virtual, essas categorias kantianas perdem de certo modo sua validade. No espaço virtual não é mais possível pensar a mesma concepção de tempo porque a experiência não corresponde à experiência kantiana e implica compreender a concepção benjaminiana de vivência (*Erlebnis*). Esta exige uma capacidade de apreensão e compreensão da *totalidade da experiência* no instante, conseqüentemente, uma mudança da percepção da criança.

Nesse sentido, como pensar o jogo, o teatro e a educação no contexto de supervalorização das mídias, sobretudo com a imposição da educação à distancia? Toda essa reflexão conflui com as discussões de Benjamin que discorrem acerca: do predomínio da informação sobre a formação das crianças e dos jovens; do ensino utilitarista preso ao discurso falacioso de alcance da totalidade do ser; da submissão acrítica e inerte à cultura; da “falsificação do espírito criador em espírito profissional”²⁸². E para isso, o próximo capítulo discorre sobre a proposta de formação benjaminiana.

²⁸⁰ Para Kant, o tempo e o espaço são “a forma pura das intuições (*Anschauungen*) sensíveis” (1997, p. 62). No que concerne ao espaço, Kant assinala que é possível vê-lo a partir dos objetos ou corpos porque o espaço é um *a priori* do pensamento, sem ele o sujeito não conseguiria ordenar os objetos presentes na realidade externa. O espaço é “a condição de possibilidade dos fenômenos, não uma determinação que dependa deles” (*Idem*, p. 65).

²⁸¹ Nesse sentido, as *intuições sensíveis* kantianas delimitam o marco de ruptura com o cartesianismo, com elas o sujeito torna-se o centro na apreensão dos fenômenos, na relação de conhecimento entre sujeito e objeto. Com Kant presencia-se a fundação do sujeito transcendental que passa a ser o produtor e ordenador do conhecimento e torna-se responsável por sua própria existência.

²⁸² BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 39.

4 O TEATRO E A EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Se o palco no teatro barroco é o espaço de atuação da vida como espetáculo, vale assinalar que o jogo e a representação, por intermédio da alegoria, fazem do espetáculo a imagem da vida como realmente ela se apresenta, e não deveria ser, pois a imagem possibilita uma percepção que aciona o campo de tensão entre existência e história. No Barroco a imagem produz uma significação que perpassa a alegoria e o símbolo, permitindo a tensão mobilizar diversas interpretações da cena teatral, pois a vida não é simplesmente uma repetição sem sentido, uma vez que produzir significado acerca da existência pressupõe elaborar conhecimento.

Nessa perspectiva, o conhecimento desde Platão tem como característica a crença justificada porque o próprio processo de desenvolvimento cognitivo carece da elucidação de duas questões originárias: o que é conhecimento? E como se dá o conhecimento? Assim, a busca pelo conhecimento assenta na reflexão epistemológica que exige métodos que justifiquem a crença na capacidade do homem de apreender e compreender e, assim, tornar-se humano. Para tanto, a imagem é vista como o veículo primário de vinculação e de diálogo na infância, pois a criança, inicialmente, estabelece relação com o meio de modo imediato utilizando os sentidos.

Portanto, é na interpenetração entre o corpo e a imagem que surgem as inervações do desejo infantil de autorrealização da própria existência que, por sua vez, busca realizá-la a partir do que se encontra mais próximo e visível. Presencia-se, nesse contexto, as investidas do capital operando no controle do desejo ao conduzir o corpo às necessidades impostas pela mercadoria que, por sua vez, torna-se o mecanismo de inserção social, modelando as subjetividades por meio da educação para o trabalho.

Assim, a mercadoria, como símbolo de inserção no mundo burguês, desloca-se, na qualidade de valor simbólico, para o domínio intencional da linguagem, por intermédio dos discursos (ou falácias) que só demonstram a inclusão-exclusão mediada pela ação coercitiva de quem delibera o mercado. E, por meio da violência simbólica, aciona o processo de exclusão permanente de quem resiste à coerção de um mercado que opera com base em imperativos de controle da vida da população, em que o desejo nasce de imperativos fundamentados no controle permanente da vida, pois existir perpassa o jogo minado das convenções.

Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo discutir a influência do jogo e do teatro na educação para uma formação capaz de desenvolver na criança o discernimento

crítico acerca da vida, no que diz respeito à representação da existência. Para tanto, são apresentados dois tópicos: O jogo e o pensamento digressivo na cena teatral da História – no qual será feito um recorte da concepção do jogo e do teatro, da representação da cena teatral da História no Barroco no tocante ao jogo como uma característica do teatro barroco alemão e da alegoria como elemento que delimita a tensão natural à existência e à história, vista como essencial e sempre presente no jogo infantil; e A repetição e a essência do brincar – que discorrerá sobre os conceitos de repetição e retorno no tocante ao desenvolvimento dos hábitos e ao aperfeiçoamento dos sentidos *onto* e *filogenéticos*. Será explicado, também, por que é necessário pensar uma formação, cuja proposta educativa contemple um método pedagógico inspirado no desvio, visando permitir a tensão no desvelamento do mundo à criança.

4.1 O jogo e o pensamento digressivo na cena teatral da História

É característica do drama barroco alemão a presença do jogo (*Spiel*); nele, a vida inicia com *folgedos infantis* e seu fim encerra-se com *jogos efêmeros*, enfim, o jogo é utilizado em festejos para o nascimento e a morte da criatura. São nesses festejos que se expressam o *desejo* e a *ambição*, assinala Benjamin ao analisar a obra de Lohenstein: “o enredo monstruoso de *Sophonisbe* antecipa o desenvolvimento do elemento lúdico, tal como ele aparece no teatro de fantoches, ramificando-se por um lado em direção ao grotesco, e por outro em direção ao sutil”²⁸³. Como se percebe, o jogo no drama barroco alemão não acontece aleatoriamente, por meio dele se manifestam as maquinações do poder no momento em que suas regras são planejadas e calculadas. É nessa ação calculada do jogo que a representação (*Vorstellung*) desempenha a metáfora como apelo à ausência de reflexão, típica dos dramas de Calderón a Tieck.

A representação no drama barroco alemão tem como pano de fundo o “jogo de prestidigitação”²⁸⁴, as ações deixam entrever os vícios, como apresenta Lohenstein na libidinagem de Masinissa. As ações dela apresentam um caráter ambíguo que pode ser percebido através de seu gesto, denunciando o que as palavras proferidas por Masinissa não conseguem esconder quando está diante do marido morto; diante deste, ela lamenta sua morte com juras de amor, de fidelidade e de fidedignidade. Seu gesto traz a ambivalência de seus sentimentos para com o amado. O público duvida de Masinissa quando a veem apresentar

²⁸³ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 107.

²⁸⁴ Esse jogo aponta que Lohenstein “tem plena consciência de suas formulações temerárias” (BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 106).

outro comportamento no término do funeral, pois ela não esconde sua felicidade diante da morte do amado. O exemplo desse drama aponta para a adequação da representação que se faz da vida ao Masinissa assumir dois papéis diante da morte do amado: o primeiro corresponde ao momento do funeral e o segundo após o enterro.

A representação nesse contexto toma o sentido do espetáculo da vida, sobressai-se o engodo que a convenção encobre. A situação que determinou as ações de Masinissa são expressões dos extremos do caráter da viúva, pois nesse drama não são aplicadas “as técnicas do emolduramento e da miniaturização: a reflexão”²⁸⁵, típicas dos espanhóis. No drama espanhol “os dois lados da reflexão são igualmente essenciais: a miniaturização da realidade e a introdução no espaço fechado, finito, de um destino profano, de um pensamento reflexivo infinito”²⁸⁶.

Diversamente, o gesto infantil transforma-se em sinal que não esconde as ações da criança porque dele desencadeia-se o comportamento infantil que não é intencional, mas autêntico. Nesse gesto predomina a improvisação constituída de sinais que apontam no desempenho infantil o instante de tensão. Por conseguinte, na representação infantil

o gesto demonstra a significação e a aplicabilidade social da dialética. Ela põe à prova as condições sociais, a partir do homem. [...] A dialética visada pelo teatro épico não se limita a uma seqüência cênica no tempo; ele já se manifesta nos elementos gestuais, que estão na base de todas as seqüências temporais e que só podem ser chamados elementos no sentido figurado, porque são mais simples que essa seqüência. O que se descobre na condição representada no palco, com a rapidez do relâmpago, como cópia de gestos, ações e palavras humanas, é um comportamento dialético imanente.²⁸⁷

Portanto, a representação infantil e a barroca significam ordem e sinal que só podem ser decifrados com o olhar alegórico. Ambas trazem em seu jogo o elemento lúdico, facilitando ao gesto dialetizar a tensão entre ação e palavra, enquanto o jogo traz consigo a verdade do momento. Assim, “o que se descobre na condição representada no palco, com a rapidez do relâmpago, como cópia de gestos, ações e palavras humanas, é um comportamento dialético imanente”²⁸⁸. Esse universo possibilita à linguagem atuar como *médium* em que “a idéia pode ser descrita como configuração em que o extremo se encontra com o extremo. [...], assim, as idéias só adquirem vida quando os extremos se reúnem à sua volta”²⁸⁹. Não existe linguagem formal no ludismo do jogo, ambos (representações infantil e barroca) trazem a

²⁸⁵ *Ibidem.*

²⁸⁶ *Ibidem.*

²⁸⁷ BENJAMIN, Walter. O que é teatro épico? Um estudo sobre Brecht. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994, p. 88.

²⁸⁸ *Ibidem.*

²⁸⁹ Benjamin, 1984, p. 57.

relação dialética originária porque as ideias agrupam os fenômenos, dividindo-os e diferenciando-os à reflexão.

Dessa forma, é possível afirmar que no jogo de reconhecimento entre as ideias e os fenômenos há uma apreensão pelas ideias do conteúdo material dos fenômenos. A ideia, ao se apropriar desse conteúdo, consegue representar os fenômenos objetivamente, diferentemente do sincretismo científico e filosófico que, aprisionado à cadeia dedutiva do pensamento, elimina as contradições. Os sincretismos da ciência e das filosofias sistêmicas não conseguem a representação objetiva dos fenômenos na ideia e o universalismo daí resultante não permite às ideias reconhecerem os fenômenos e seus extremos. Portanto, se o jogo transporta seu caráter ambivalente para a cena teatral expressa na representação, isso pressupõe que o gesto está circunscrito na alegoria. Nesse sentido, a ambivalência do jogo não está presente nos métodos de apreensão da ciência e das filosofias sistêmicas, significando que tais métodos não respondem ao problema da representação como busca da verdade na linguagem, mas apenas ao sincretismo científico e filosófico.

Por certo, o jogo estabelece o elo entre a criança e a natureza na ação do brincar como o pressuposto da apreensão *onto* e *filogenética* para o desenvolvimento da linguagem, o qual se inicia no gesto que reflete a atitude mimética infantil, para em seguida prosseguir na elaboração das palavras (ideias). Isso demonstra que a criança na fase mimética do gesto traz a relação entre as coisas existentes no mundo e as palavras. Essa relação, no entanto, não nega a tensão entre a existência propriamente e sua apreensão simbólica, pois é na fase do desenvolvimento da linguagem que a *faculdade mimética* é ativada, ampliando a capacidade de produção de semelhança entre a criança e as coisas. As palavras são apropriadas pela criança na dimensão concreta, no momento em que a criança nomeia os objetos e se vê afetada por eles. Tais afirmações apontam dois aspectos em conformidade com a origem da linguagem.

O primeiro aspecto associa expansão e controle, prestígio e poder, ou seja, um determinado grupo domina a partir da utilização do poder mimético da linguagem e, assim, impõe uma cultura através das regras de um jogo que esvazia a própria linguagem. E na tentativa de preenchimento da linguagem, o gesto apresenta-se como ponto de fuga das regras do sincretismo, uma vez que, naquele caso, a função da linguagem é fornecer arbitrariamente a correspondência entre signo e significado. O segundo aspecto, por sua vez, diz respeito à formação tipológica: a linguagem decifra sua evolução com determinados grupos sociais que detêm o poder econômico, demonstrando a transição das línguas pré-históricas às línguas históricas. Assim, a função do uso formal da linguagem facilita a apreensão da existência na

dimensão dos conceitos que não conseguem dar conta da concretude das coisas. Ou seja, a linguagem formal esvazia os conceitos quando não concebe as contradições do mundo, a tensão inerente à criatura.

Assim, a ciência e as filosofias sistêmicas utilizam a linguagem formal a partir da negação do conteúdo material do fenômeno, reafirmando, do ponto vista epistemológico, que as ciências empíricas do século XVII fundamentaram a física no plano da metafísica. Essa postura epistemológica conduz a natureza ao controle em que todos os fenômenos naturais são observados como um processo mecânico. A física moderna, por exemplo, partilha a compreensão da vida numa dimensão inteligível ao privilegiar a percepção racional, permitindo o olhar díspare sobre a natureza concebida como radicalmente *outra*²⁹⁰, uma vez que ela precisa passar pelo crivo da razão analítica enquanto objeto de estudo científico.

Nessa dimensão inteligível, o corpo humano é concebido como natureza na sua constituição simbólica porque expressa transitoriedade, efemeridade e finitude, pressupondo que no Barroco o corpo é visto em sua dimensão exterior porque o Barroco ainda não concebia existência à subjetividade. Dessa forma, o corpo como linguagem é a transfiguração da imagem cadavérica como escrita e sua leitura expressa ambivalência apontando a fronteira entre o simbólico e o alegórico diante de sua configuração como cadáver. Essa ambivalência aparece porque a alegoria permite múltiplas significações para o cadáver, manifestando-se o jogo e a reflexão como resultantes da linguagem alegórica do drama barroco. Assim, o jogo “não precisa ser visto apenas como aleatório. Ele pode conter também uma dimensão de planejamento e de cálculo, como um espetáculo de fantoches, cujos fios são manejados pelo desejo e pela ambição”²⁹¹. E como fantoches os súditos serão conduzidos.

A expressão do desejo e da ambição por meio do jogo permite perceber que a visão do drama barroco alemão traz a tensão quando o assunto é representação, a partir da qual o cadáver é apresentado como “o supremo adereço cênico, emblemático, do drama barroco do século XVII. Sem ele, as apoteoses seriam praticamente inconcebíveis”²⁹². O cadáver (o

²⁹⁰ A esse respeito, Eugénia Vilela comenta: “a inteligibilidade da natureza decorre da sua percepção racional como radicalmente *outra*, isto é, a determinação da sua existência e das suas regulações possui leis específicas alheias aos desejos ou à organização humana: o mundo define-se como o espaço de realização do plano divino. Mas, [...], a compreensão só será possível se a natureza for concebida como uma *máquina*, relativamente à qual a ciência se afigura como uma técnica de análise que permite o acesso ao mundo apenas através do conhecimento do seu mecanismo. A *diferença* é assumida, então, como a condição do domínio sobre essa alteridade: o homem surge como o elo de ligação entre o mundo-em-si, lugar vazio de intenção e finalidade, e Deus” (1998, p. 31).

²⁹¹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 106.

²⁹² *Idem*, p. 242.

corpo) assume a imagem alegórica na condição de escrita, cujo jogo (*Spiel*)²⁹³, ou espetáculo, manifesta-se como configuração (*Gebild*) da múltipla interpretação propiciada pela alegoria em relação ao corpo. A alegoria renuncia ao estado de graça por meio da “regressão a um estado da Criação”²⁹⁴. Para o Cristianismo, inversamente, o cadáver representa todos os males relacionados à vida mundana e pregressa do homem e, no intuito de facilitar a purificação do corpo após a morte, o cadáver é submetido ao ritual cristão de purificação da alma. Nesse ritual a alma é preparada para ir ao encontro de Deus porque o corpo (o cadáver) também passou por um processo de sacralização.

No caso da ciência, o cadáver é o instrumento que possibilita o avanço dos estudos científicos e consiste na tentativa de recorrer à natureza desprovida de graça. Nesse aspecto, o cadáver assume duas significações: a profana e a sagrada, delimitando uma característica primordial do drama barroco alemão que aponta para “a rejeição do elemento escatológico inerente ao teatro religioso”²⁹⁵. Tal fato demonstra a tentativa do drama alemão de fugir “para uma natureza desprovida de Graça”²⁹⁶ e de conceber a vida como espetáculo por meio do teatro, porque

a arte secular acentuava ostensivamente o momento lúdico do drama, e só permitia à transcendência dizer sua última palavra na camuflagem mundana do espetáculo dentro do espetáculo. Nem sempre essa técnica é evidente, como quando um palco era posto, ou quando um auditório era incluído na cena. No entanto, a instância que salva e redime, para o teatro da sociedade profana, residia unicamente numa reflexão paradoxal sobre o espetáculo e a ilusão.²⁹⁷

A característica central do drama barroco alemão é um jogo dentro do jogo, cujos temas são a morte e os folguedos infantis, atribuindo ao jogo seu caráter de efemeridade, uma vez que no palco a vida é apresentada como espetáculo e tem curta existência. Mas somente no drama de Calderon, o espetáculo *La Vida es Sueño* permite, no momento do jogo (*Spiel*), a reflexão (*Grübeln*) dos acontecimentos históricos por meio da miniaturização da realidade confinada à concepção de destino fechado, determinado pela imersão no plano profano. Entretanto, o drama alemão desenvolve-se a partir do *estado de Criação*, influenciando as ações do soberano²⁹⁸, criatura finita e frágil do ponto de vista político e existencial, cuja fragilidade é expressa na cena teatral barroca, “pois o que é decisivo na tendência barroca de

²⁹³ Benjamin assinala, “a história do conceito de *Spiel* conhece três períodos na estética alemã: o barroco, o clássico e o romântico. No primeiro, há uma relação predominante com o produto, no segundo com a produção, e no terceiro com ambos” (BENJAMIN, 1984, p. 105).

²⁹⁴ *Idem*, p. 104.

²⁹⁵ *Ibidem*.

²⁹⁶ *Ibidem*.

²⁹⁷ *Idem*, p. 105.

²⁹⁸ Ler o texto O soberano como criatura. In: WALTER, Benjamin. *A origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 108-109.

fugir do mundo, não é a antítese entre a história e a natureza, mas a total secularização da história no estado de criação”²⁹⁹. Assim, para conhecer a história era preciso mergulhar na cena teatral, tendo em vista que “a concepção de história do século XVII foi definida, numa expressão feliz, como ‘panoramática’”³⁰⁰, conduzindo no palco toda a história dos mártires e tiranos responsáveis pelas intrigas palacianas e facilitando o caráter de catástrofe histórica.

Do ponto de vista da educação, a Filosofia da História contribui para pensar a possibilidade de estabelecer um método pedagógico que permita o desvio, a representação. Para Benjamin, portanto, é preciso “preservar a soberania da criança que brinca, de não deixar que ela perca a força de modo algum junto ao objeto de aprendizagem e de banir o horror com que as primeiras letras e algarismos gostam de se impor como ídolos às crianças”³⁰¹. Assim, é fundamental a criança ter o comando de sua aprendizagem como ocorre com o jogo infantil, o qual deve ocorrer de forma descontraída porque é função da educação estabelecer o jogo do encantamento-desencantamento. Nesse jogo, a aparência é destituída porque na representação infantil as coisas são como as palavras, elas falam por si e é nessa direção que deve caminhar a pedagogia, contribuindo para a leitura da tensão existente no mundo fenomênico. A Filosofia da História facilita perceber que no palco da vida as contradições não são eliminadas, mas escamoteadas, bem como permite olhar os acontecimentos em seus pormenores.

Portanto, se a história transita para o palco e todos os acontecimentos apresentam-se como espetáculo secular circunscrito no *estado de Criação*, isso significa que a finitude (representada pela morte) tem sua maior expressão na história do jogo de intrigas, uma vez que aquele estado é a saída para o homem, pois é na trama política envolvendo a corte que se percebe o poder do soberano. O palco torna-se o espaço em que a linguagem ganha força e assume a eloquência, bem como a autoridade de delinear uma saída do destino por intermédio da arte: a *intemporalidade paradisíaca*³⁰².

²⁹⁹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 115.

³⁰⁰ *Ibidem*.

³⁰¹ BENJAMIN, Walter. Princípios verdejantes: novos elementos a respeito de cartilhas lúdicas. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2003, p. 153.

³⁰² Vale ressaltar que “não é a eternidade que se contrapõe ao fluxo desesperado da crônica do mundo, mas a restauração de uma intemporalidade paradisíaca” (BENJAMIN, Walter. A cena teatral. In: _____. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 119). A intemporalidade paradisíaca remete à função que a linguagem exercia antes do pecado original e da expulsão do Paraíso. Neste, a linguagem era totalmente cognoscível, pois “o conhecimento, para o qual a serpente seduz, o saber, o que é bom e mau, é sem nome. O saber do bem e do mal abandona o nome, é um conhecimento de fora, uma imitação não criadora da palavra criadora. Neste conhecimento, o nome sai de si próprio: o pecado original é a hora do nascimento da *palavra humana* no qual o nome já não vivia incólume, palavra saída da linguagem do nome, do cognoscível, pode dizer-se: surge da magia própria imanente para, expressamente de fora, como que tornar-se mágica. A palavra deve comunicar *algo* (além

Nesse cadafalso, o poder de decisão entre a vida e a morte dos súditos pertence ao soberano, o senhor das criaturas, da mesma forma que todos os objetos correspondentes à história são transformados em símbolos memoráveis, visualizados com toda eloquência magistral, pois a força simbólica dos objetos converge com a concepção barroca de transitoriedade e efemeridade. As coisas, portanto, são criadas por meio de um jogo que delimita o tempo e o espaço de existência dos objetos e todo seu ordenamento é determinado pela criatura e a virtude transforma-se em um fenômeno contemplado somente pela própria criatura no plano público, ocasionando uma inércia geral. Portanto, qualquer ato virtuoso é desprovido de valor e/ou de reconhecimento público, pressupondo que

A criatura era o único espelho em cuja moldura o mundo moral se revelava. Um espelho côncavo, pois somente com distorções essa revelação podia dar-se. [...] A virtude nunca apareceu de forma menos interessante que nos heróis desses dramas barrocos, que somente pela dor física do martírio podiam responder ao apelo da história. E assim como a vida interior dos personagens precisa realizar-se misticamente na condição de criatura, mesmo entre sofrimentos mortais, assim a história estava sujeita às mesmas restrições. A sequência das ações dramáticas se desenrolava como nos primeiros dias da Criação, quando a história ainda não existia. A natureza da Criação, que absorve em si o acontecimento histórico, é inteiramente distinta da rousseauísta.³⁰³

A rigidez da moral luterana abriu margem para uma natureza desprovida de virtude, exacerbando as contradições na ação da criatura diante da ausência de transcendência que aponta para a finitude e a efemeridade das coisas, pois o barroco, ao se agarrar à natureza desprovida de virtude, confirma uma secularização da história subjugada ao *Estado de Criação*. No Barroco, toda heterogeneidade da existência direciona-se para o desenvolvimento da ciência, por meio do pensamento analítico, e para o ensinamento, por intermédio da imagem através da arte, denunciando uma total ausência de escatologia³⁰⁴ ao propiciar a aproximação entre o jogo e a reflexão que, por sua vez, permitem à história manifestar-se como acontecimento na tensão entre clarividência e opacidade presente na pintura barroca e no teatro, evidenciando a tensão entre imanência e transcendência. Dessa forma, “se o desfecho dos dramas barrocos alemães é formalmente inferior ao dos espanhóis, ele é menos dogmático, é mais responsável, não certamente em termos artísticos, mas em termos morais”³⁰⁵. Para tanto,

de si mesma). Este é verdadeiramente o pecado original do espírito da língua” (BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem geral. In: _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*, 1992, p. 191).

³⁰³ BENJAMIN, Walter. A cena teatral. In: _____. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 114.

³⁰⁴ Philippe Ariés assinala que “A depuração da devoção no século XVII extraiu da escatologia tradicional aquilo que apresentava de infantil. Foi permitida a subsistência apenas de uma escatologia erudita, estranha à religião dos leigos e mesmo da maioria dos clérigos. O naturalismo popular achou-se, então, livre de crenças que o encobriam e que se haviam tornado superstições. Tudo se passa como se o espiritualismo ascético e teológico dos devotos o tivesse liberado” (2003, p. 204).

³⁰⁵ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 107.

Goethe exige o estudo de Calderón não para perdoá-lo por seus condicionamentos, mas para aprender como conseguiu deles se libertar. Essa consideração é decisiva para compreender o drama de destino. Porque o destino não é nem um acontecimento puramente natural, nem puramente histórico. Por mais que tenha um aspecto pagão e mitológico, o destino só se torna inteligível, como categoria histórico-natural no espírito da teologia restauradora da Contra-Reforma. É a força elementar da natureza no processo histórico, e mesmo até só não é inteiramente natureza porque o estado de Criação reflete ainda o sol da Graça. Mas a superfície em que ele se espelha é o pântano da culpa adamítica. O que tem caráter de destino não é a cadeia inelutável da causalidade.³⁰⁶

Portanto, é a tensão expressa no teatro barroco que torna perceptível o quanto a arte barroca assume seu caráter de linguagem capaz de fazer emergir a verdade sobre uma tradição cristã que impõe um destino fechado resultante da culpa adamítica. Embora o drama barroco alemão tenha inspiração nas ideias cristãs, aponta que o destino não é o desdobramento do espírito da história, pois o dever de aplacá-lo não fica restrito ao soberano, uma vez que o destino não tem um sujeito determinado. Esse dado demonstra que a culpa também recai sobre as coisas, a maçã simbolizada como fruto proibido é um bom exemplo, pois no drama alemão não há uma aceitação do destino como algo natural ou como resultante do espírito da história. O drama barroco alemão, que tem sua origem no luteranismo, traz a vida mergulhada na antinomia e, não existindo ação válida do ponto de vista moral, conduz ao abandono da “alma à graça da fé”³⁰⁷. Tal subjugação, da fé à Graça, instala na alma dos súditos uma obediência ao dever e na alma do rei, a melancolia, que será sanada com o incentivo às artes e à ciência.

Então, “como poderia a arte sustentar uma tese cuja defesa é missão do determinismo?”³⁰⁸. Ademais, “as únicas reflexões filosóficas que têm um lugar na obra de arte são as que se referem ao sentido da existência, e as teorias sobre a facticidade causal e natural na ordem do mundo, mesmo quando elas o apreendem em sua totalidade, permanecem irrelevantes”³⁰⁹, reafirmando que a concepção determinista não tem respaldo para definir qualquer forma de arte porque a *concepção do destino* -- que não se encontra nos fatos e, sim, na convicção de uma culpa instalada na criatura -, remete ao *pecado original* na perspectiva cristã. Nas palavras de Benjamin:

O núcleo da noção de destino é a convicção de que a culpa (nesse contexto, sempre a culpa da criatura, o pecado original, em termos cristãos, e não a transgressão moral) desencadeia, através de uma manifestação mesmo fugidia, a causalidade como instrumento de uma fatalidade inexorável. O destino é a entelúquia do acontecimento na esfera da culpa. A isolação do campo de forças dentro do qual a culpa exerce seu poder é o que distingue o destino; porque aqui tudo que é

³⁰⁶ *Idem*, 1984, p. 152.

³⁰⁷ *Idem*, p. 160.

³⁰⁸ *Idem*, 1984, p. 152.

³⁰⁹ *Ibidem*.

intencional ou acidental se intensifica de tal modo que as complexidades – como a da honra – traem, por sua veemência paradoxal, que a ação da peça foi galvanizada pelo destino.³¹⁰

Contudo, a contaminação do drama alemão pelo cristianismo luterano não o permitiu chegar ao *drama de destino* como ocorrera no drama espanhol (Calderón). O destino no drama alemão, no entanto, desdobrou-se como espírito na história disseminando a ideia de que todo acontecimento fatal é um remanescente do destino atrelado à culpa originária não do ato, mas da vontade. Isso é assinalado por Hegel em sua afirmação: “Ser culpado é a honra do grande caráter. [...] Por isso, o drama barroco não concebe heróis, mas somente configurações. [...] – são figuras não-trágicas, mas adequadas a peças consagradas ao luto”³¹¹. Essa concepção de fatalidade não fica restrita às personagens, ela também contamina as coisas que acabam assumindo o poder sobre a *vida humana*. Esse poder permite às coisas também transmitirem a culpa através de um *objeto fatal* que, rebaixado à condição de criatura, arrasta por gerações a culpa³¹².

A efetividade dessas coisas, na esfera da culpa, é sinal precursor da morte. O movimento apaixonado da vida da criatura no homem – numa palavra, a própria paixão – introduz na ação o fatídico adereço cênico (*Requisit*). Ele não é outra coisa que a agulha sismográfica, que anuncia as vibrações passionais. No drama de destino, sob a lei comum da fatalidade, manifestam-se a natureza do homem em suas paixões cegas e das coisas em sua contingência. [...] E o acaso, no sentido da fragmentação do acontecimento em elementos discretos e reificados, corresponde inteiramente ao sentido do adereço. Assim, o adereço cênico é o critério do verdadeiro drama romântico de destino, em contraste com a tragédia antiga, que renuncia profundamente a qualquer ordem do destino.³¹³

A culpa, ao se instalar nas coisas, conduz os objetos ao processo de reificação e, conseqüentemente, ao *objeto fatal* que conduz a culpa, tornando a paixão o “símbolo da natureza inflamada do homem”³¹⁴ que demonstra uma ordenação do mundo pelo viés profano, uma vez que o objeto delimita a ação³¹⁵ de modo latente. Assim, a morte³¹⁶ circula o mundo

³¹⁰ *Idem*, p. 153.

³¹¹ *Idem*, p. 155.

³¹² “Freud pretendeu representar o sentimento de culpa como o mais importante problema na evolução da cultura, e deu a entender que o preço do progresso no seio da civilização é pago pela privação da felicidade através da intensificação do sentimento de culpa” (MARIGUELA *apud* ERNEST JONES, 1996, p. 110).

³¹³ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 155-156.

³¹⁴ *Idem*, p. 156.

³¹⁵ “Os grandes dramaturgos alemães do Barroco eram luteranos. Enquanto nas décadas da Contra-Reforma o catolicismo tinha impregnado a vida profana com toda força de sua disciplina, desde o início o luteranismo manteve com a vida cotidiana uma relação antinômica. À moralidade rigorosa da vida do cidadão, por ele ensinada, contrapunha-se sua renúncia às ‘boas obras’. Ao negar o efeito especial e miraculoso dessas obras, ao abandonar a alma à graça da fé, e ao considerar a esfera secular e política como um campo de prova para uma vida apenas indiretamente religiosa, e na verdade destinada à demonstração das virtudes burguesas, o luteranismo conseguiu sem dúvida instalar no povo uma estrita obediência ao dever, mas entre os grandes instilou a melancolia” (BENJAMIN, 1984, p. 161).

³¹⁶ Para Benjamin, “como figura da vida trágica, a morte é um destino individual; no drama barroco, ela aparece muitas vezes como destino coletivo, como se convocasse todos os participantes ao tribunal supremo. [...]

das coisas e o destino atravessa os objetos que atraindo a existência humana à dimensão da *fruição do instante*. Nesse sentido, a linguagem do drama, direta ou indiretamente, possibilita a codificação da história e permite à política adentrar na conduta do soberano. É esse o poder instaurador do saber que a arte barroca possui, pois instaura o saber mortificado, diferentemente da ciência e da Filosofia; a arte é o *medium* da reflexão porque permite o deslocamento da reflexão para “novos centros”. E, nesse sentido, “a idéia da arte como um *medium* produz, então, pela primeira vez, a possibilidade de um formalismo não dogmático, mas livre de um formalismo liberal, como diriam os românticos”³¹⁷. A arte preenche o vazio do mundo e traz a autenticidade e a fidelidade das coisas, possibilitando uma ação capaz de captar a totalidade da experiência autêntica, uma vez que

Naquela reação excessiva que em última análise excluía as boas obras como tais, e não apenas seu poder de determinar o mérito e de servir como expiação, manifestava-se um elemento de paganismo germânico e uma crença sombria na sujeição do homem ao destino. As ações humanas foram privadas de todo valor. Algo de novo surgiu: um mundo vazio. O calvinismo, por mais soturno que fosse, compreendeu essa impossibilidade, e de alguma forma a corrigiu. A fé luterana encarou com suspeita essa concessão banalizadora, e a ela se opôs. [...] Pois os que exploravam mais profundamente as coisas se viam na existência como num campo de ruínas, cheio de ações parciais e inautênticas. A própria vida protestava contra isso. [...] Ela se horroriza profundamente com a idéia de que a existência inteira poderia transcorrer dessa forma. Sente um terror profundo pela idéia da morte.³¹⁸

Ademais, a arte concebida como linguagem profere seu compromisso com a verdade presente na linguagem quando dismantela todos os discursos constituídos a partir de conceitos esvaziados que permeiam práticas de interesse pessoal, descontentamento solitário e apatia. As ações do homem barroco perpassam uma total ausência de vontade revolucionária, bem semelhante à atitude dos estoicos³¹⁹. Nesse contexto, presencia-se ações resultantes da “fusão interna de conceitos morais e históricos”³²⁰ comum ao Barroco, porque

o luto é o estado de espírito em que o sentimento reanima o mundo vazio sob a forma de uma máscara, para obter da visão desse mundo uma satisfação enigmática. Cada sentimento está vinculado a um objeto apriorístico, e a representação desse objeto é a sua fenomenologia. A teoria do luto, [...], só pode em consequência ser desenvolvido por meio da descrição do mundo que se abre ao olhar do melancólico.

Enquanto a tragédia termina com uma decisão, por mais incerta que seja, ressoa na essência do drama barroco e na essência de sua morte um apelo, tal como o formulado pelos mártires” (*Idem*, p. 159-160).

³¹⁷ BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, 2002, p. 82.

³¹⁸ _____. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 162.

³¹⁹ “Para o drama do período barroco a atividade histórica se confunde com as maquinações depravadas dos conspiradores. Nenhum dos inúmeros rebeldes que se opõem a um monarca petrificado na atitude de um mártir cristão é movido por um único sopro de convicção revolucionária. O descontentamento é sua motivação clássica. Somente o soberano ostenta o esplendor da dignidade ética, e essa dignidade é a mais anti-histórica que se possa imaginar – a do estóico. É essa atitude, e não a esperança na salvação, que caracterizava o herói cristão, que se encontra em todos os personagens principais do drama barroco. Entre todas as objeções à história do martírio, a mais fundada é certamente a que lhe contesta qualquer conteúdo histórico” (*Idem*, p. 111).

³²⁰ *Ibidem*.

Pois os sentimentos, por mais vagos que eles pareçam na ótica da autopercepção, reagem, como num reflexo motor, à constituição objetiva do mundo.³²¹

Nesse aspecto, o Barroco e a Modernidade explicitam a metamorfose da consciência burguesa que se afastou de sua proposta inicial: destruir as falsas imagens que sempre permearam o mundo da aparência por meio da *Aufklärung*³²². Esta malogrou e isso se confirmou pelas inúmeras revoluções e insurreições de que foram acusados levianamente os *novos bárbaros*³²³ e pelas duas grandes guerras mundiais que reafirmaram o total fracasso do Iluminismo, despertando uma desconfiança geral em relação à razão como guia do processo de emancipação. O Iluminismo vê a razão como um espelho capaz de refletir todo processo civilizatório e essa confiança inabalável na razão gerou uma insegurança no que diz respeito a estarmos ou não seguros nas mãos de uma natureza objetivada, sobrepujada à racionalidade técnica. Assim, a discussão sobre *os novos bárbaros* remete às reflexões benjaminianas, como diria Dolf Oehler, acerca “das reminiscências históricas em imagens dialéticas, no sentido de Benjamin, e portanto em imagens nas quais, ao mesmo tempo em que o passado, o próprio presente vem à luz”³²⁴.

Os conceitos benjaminianos de *novo bárbaro* e de *nova barbárie* estão presentes no texto *Experiência e pobreza* (1933). O conceito *novo bárbaro* é analisado de um modo positivo porque resulta da discussão acerca do fim da *experiência* (*Erfahrung*) como consequência de uma *vivência* (*Erlebnis*) que não é capaz de vincular o *patrimônio cultural* da humanidade ao próprio homem. Deve-se entender o *patrimônio cultural* no sentido de todo saber acumulado pela humanidade que se dispersou com o avanço da técnica sobrepondo-se à natureza. Essa dispersão torna-se bem mais contundente após a Primeira Guerra Mundial quando os soldados voltavam mudos para casa. Como assinala Benjamin:

³²¹ *Idem*, p. 162-163.

³²² Para Benjamin, o enorme abismo entre o caminho ideológico trilhado pelos revolucionários e aquele trilhado pelos esclarecidos burgueses conduziu ao fracasso “as palavras de ordem da emancipação”, isto é, “do Iluminismo ou da Ilustração (*Aufklärung*)”. Isso se deu porque “a massa burguesa, os ‘esclarecidos’ pela filosofia das Luzes, permaneciam irremediavelmente divorciados de sua vanguarda. Os revolucionários alemães não eram esclarecidos, os ilustrados alemães não eram revolucionários. Os primeiros agrupam suas ideias em torno de uma revelação, da linguagem, da sociedade; os outros, em torno de uma doutrina da razão e do Estado” (BENJAMIN, 1986, p. 42).

³²³ Pensando com Dolf Oehler que afirma: “A fórmula ‘novos bárbaros’ aplicada ao proletariado remonta à primeira insurreição dos tecelões lioneses, de 1831. *Le Constitutionnel* e, com ele, todos os adversários dos insurgentes e dos socialistas advertem, em junho de 1848, com mais urgência do que nunca, sobre os ‘bárbaros do século XIX’, tomados como o perigo mais manifesto para a civilização. Quer se trate da *Kölnische Zeitung* ou de um órgão da grande burguesia como a *Revue des Deux-Mondes* (‘Que requinte de barbárie!’), ou ainda do *Frankfurter Journal* (‘esses atos refinados de barbárie selvagem cometidos pelos insurrectos’): qualquer um que teme pela ordem sente os trabalhadores, tão logo façam reivindicações e desçam às ruas para pleiteá-las, como bárbaros – ou age como se eles o fossem. A metáfora dos bárbaros impõe-se como por si mesma a inúmeros contemporâneos, e não só aos jornalistas: Balzac fala do ‘longo duelo entre a barbárie da Mão parisiense e a civilização da Cabeça’ (OEHLER, 1999, p. 31).

³²⁴ *Idem*, p. 10.

Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizada que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano.³²⁵

Os saberes constituídos à margem das culturas de povos atípicos no que diz respeito aos acontecimentos históricos, políticos e econômicos da Europa correspondem a saberes centrados no ideal europeu de civilização pautada na tradição filosófica greco-romana. Saberes impostos pelos modernos aos povos dominados e colonizados, povos que, muitas vezes, concebiam a educação de seus filhos a partir de narrativas outras e concepções de autoridade³²⁶ e do *ethos* histórico³²⁷ completamente diferente do paradigma europeu. Dessa forma, a Europa constrói sua noção de civilização legitimada pela violência, pelo controle e pelo nivelamento cultural dos povos dominados, conduzindo todos à *pobreza de experiência*.

Nesse sentido, a arte, sobretudo a surrealista, expressa uma linguagem e uma escrita que não se inscrevem no plano da consciência ordenadora, mas se apresentam numa ação direta da sensibilidade ao inconsciente. A arte é o espaço de *performance* do corpo, permitindo que a compreensão dos processos de observação inscrevam-se na ordem simbólica, alegórica e comunicativa. No espaço performativo do corpo, a alegoria atua como escrita destituindo o poder do símbolo, enquanto a ação alegórica mata o símbolo no corpo, a partir do desmembramento da escrita no ato de sua comunicação que se dá na ordem do limiar entre símbolo e alegoria, e desperta, sobretudo, a percepção.

Essas questões pressupõem que a interpretação da existência mediada pela escrita alegórica propicia, a partir da linguagem do corpo na condição de uma escrita imagética, uma ruptura com o sujeito lógico-analítico e transcendental. Da mesma forma, apontam que é

³²⁵ BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 1994a, p. 115.

³²⁶ Esse conceito é analisado à luz da obra *Entre o passado e o futuro* de Hannah Arendt. A propósito: “A autoridade não tem origem no poder de persuasão presente na argumentação, não converge com a coerção e nem se encontra na relação governado e governante em que se assenta a ‘razão comum’ e o ‘poder’. Essa concepção tem sua gênese no pensamento platônico, sobretudo, quando Platão introduz a autoridade no âmbito da *pólis* grega como alternativa ‘para a maneira grega usual de manejar os assuntos domésticos, que era a persuasão (*péithein*), assim como para o modo comum de tratar os negócios estrangeiros, que era a força e a violência (*bía*)”. O conceito de autoridade foi utilizado pela primeira vez pelo povo romano para o qual somente o passado tem algo a ensinar no que diz respeito a legislar com autoridade” (VASCONCELOS, Raquel. A Autoridade da Educação e a Recepção das Crianças na Responsabilidade pelo Mundo. In: OLIVEIRA, P. R.; KOHAN, W. O. (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para formação de professores*, 2012, p. 130-131).

³²⁷ No sentido de Benjamin, os modernos vivem sob o jugo de um *ethos* que abdicou ao heroísmo estóico típico do drama histórico do barroco alemão. Para os dramaturgos protestantes, “mesmo descontando o duvidoso otimismo dessa concepção da história, a causa do desastre no sentido do drama de martírio não é a transgressão moral, mas a condição da criatura humana” (BENJAMIN, 1984, p. 112). O drama alemão encontra-se influenciado pela moral luterana que conduz a virtude para o campo privado e tira o mérito da ação. Portanto, qualquer ação virtuosa deve ser conduzida a Deus e não aos homens.

necessária a destruição das imagens vazias que resultam da ausência da experiência (*Erfahrung*) e por meio da vivência (*Erlebniz*) captar no presente de “*agoras*” a escrita alegórica. O presente de “*agoras*” afasta o mundo da opinião quando a criatura participa de modo direto na constituição da própria subjetividade através da destruição das falsas imagens que perpetuam o mundo da aparência. Assim, a criatura participa do jogo da representação destruindo os símbolos cristalizados que conduzem o mundo à ordem objetiva. Essa destruição, por sua vez, só é possível a partir da pausa na dialética imersa no movimento contínuo das coisas criadas nas dimensões externa e interna ao pensamento cauteloso e contemplativo.

Desse modo, a criatura expurga a constituição abstrata do mundo para expressar a tensão presente nos fenômenos que apelam pelo reconhecimento no plano das ideias, demonstrando que a “inviolabilidade abstrata”³²⁸ deve ser devastada, pois o jogo e a representação não são instâncias de saberes absolutos, constituídos pelo símbolo apreendido na média no sentido aristotélico. O jogo e a representação autênticos encontram-se na dimensão simbólica que permite a tensão dialética dos extremos através dos quais transitam a alegoria, que vê no particular o universal, um particular que não necessita do universal para existir, mas que o reconhece como totalidade. Portanto, não se trata de uma alegoria da ordem convencional entre imagem e significação, mas de sua forma de expressão como linguagem e como escrita.

4.1.1 Elementos de tensão entre o sentido e o significado

Desde o nascimento da Filosofia no Ocidente, sobretudo com Platão, a razão fora vista como guia para o desenvolvimento racional do homem, pois o objetivo da racionalidade era regular o comportamento e orientar o caminho para a apreensão das coisas no pensamento por meio da palavra que se torna imagem (forma) para estabelecer, a partir da linguagem, o diálogo com o mundo. Nesse contexto de valorização da forma, o corpo, enquanto linguagem escrita, era visto apenas como produtor de conhecimento duvidoso, pois sua apreensão e compreensão da existência apresentavam-se apenas como simulacro do mundo inteligível comum à Filosofia platônica.

Com o aparecimento do sujeito moderno, entretanto, a concepção de desconfiança do conhecimento produzido pelo corpo não mudou muito, uma vez que o sujeito passa a ser o

³²⁸ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 109-110.

centro de toda e qualquer relação de conhecimento entre o pensamento, as coisas e o mundo, pois somente a razão traria segurança para a capacidade analítica do sujeito. Assim, o sujeito moderno nasce ainda aprisionado à concepção do corpo apenas como imagem, constituindo-se como simbólico, facilitando, como bem assinala Benjamin, a atuação da figura alegórica do *caráter destrutivo* que busca significação longe de qualquer sentido intencional, pois sua atuação obedece à dialética da tensão e da mobilidade do pensamento. Ele obedece ao curso da significação verdadeira e não do sentido, burlando, assim, a ação do intelecto que neutraliza a ação dos instintos, evitando, por sua vez, a produção dos sonhos, das fantasias e dos desejos inerente ao humano. Para tanto,

a alegoria não está livre de uma dialética correspondente, e a calma contemplativa, com que ela mergulha no abismo que separa o Ser visual e a Significação, nada tem da auto-suficiência desinteressada que caracteriza a intenção significativa, e com a qual ela tem afinidades aparentes.³²⁹

Do ponto de vista da arte, a experiência poética baudelaireana também é um bom exemplo da presença da razão instável. O *estado de devaneio*, no momento da escrita poética, demarca “os estereótipos nas experiências de Baudelaire e a falta de comunicação entre suas idéias e a inquietação imobilizada nos seus traços indicam que não dispunha de reservas que abrissem ao homem um profundo conhecimento e uma ampla visão histórica”³³⁰. Por certo, a poesia de Baudelaire marca um acontecimento quando sua escrita poética é produzida a partir de uma multiplicidade caótica de ideias oriundas de uma inquietação que mobiliza seu crivo pessoal. O crivo conecta as ideias caóticas do poeta por intermédio da extensão e da intensidade, presentes em sua apreensão de ideias superpostas que lhe possibilitam estabelecer com o mundo uma nova experiência histórica. Essa experiência não é de modo algum imediatista, pois ela traz a reflexão participada com e através da realidade experienciada pelo poeta. Assim, Baudelaire consegue contrapor-se à experiência uniformizadora e automática dos indivíduos que habitam as grandes cidades.

Além disso, o poeta golpeia as ideias que lhe surgem como partes aleatórias e as conecta como um todo na escrita quando “encarregou-se de deter os choques de onde quer que viessem, com sua própria pessoa – espiritual e física. A esgrima proporciona uma imagem dessa defesa”³³¹. Em Baudelaire a escrita poética propicia a conexão todo-parte quando as ideias são apreendidas no movimento brusco de sua escrita. Ele se prepara para golpear por

³²⁹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 187-188.

³³⁰ BENJAMIN, Walter. A modernidade. In: _____ *A modernidade e os modernos*, 2000, p. 9-10.

³³¹ BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *A modernidade e os modernos*, 2000, p. 44.

meio de seus versos a massa civilizada que se encontra entregue à cultura uniformizadora -- responsável pela insolvência da educação³³² formadora (*Bildung*)³³³.

A massa civilizada quando controlada pelo mercado³³⁴ impõe valores -- típicos da sociedade administrada -- que alimentam a competitividade, o lucro e o sucesso. Portanto, “se o artista é a própria poesia, então, seu arbítrio não tolera nenhuma lei acima de si, pois ele não é outra coisa senão uma esqualida metáfora da autonomia da arte”³³⁵. E no jogo das significações alegóricas, o sentido que opera mediado pelo símbolo é eliminado de todo seu valor primordial diante da ambivalência da significação alegórica.

Do ponto de vista da criança, o jogo³³⁶ infantil parece destituir os símbolos impostos quando quebra a unidade estabelecida entre o rito e o mito que o adulto incorpora ao brinquedo, pois qualquer objeto pode se tornar um brinquedo, isso é notório nas palavras de Benjamin ao afirmar que “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara

³³² Nietzsche – em sua III Consideração Intempestiva: Schopenhauer Educador (*Schopenhauer als Erzieher* de 1874) – faz referência a um filósofo educador cuja função é educar para a simplicidade e a honestidade do pensamento e da vida, possibilitar o desenvolvimento de seres intempestivos contra qualquer congregação entre eruditos e ciência. A esse respeito afirma, “o que diria ele (referindo-se a Artur Schopenhauer) das duas máximas da educação que estão em voga na nossa época. Uma exige que o educador deva imediatamente reconhecer o ponto forte dos seus alunos e dirigir então todas as energias, todas as forças e todo o raio de sol sobre este ponto, a fim de levar à maturidade e à fecundidade esta única virtude. A outra máxima quer, ao contrário, que o educador tire partido de todas as forças existentes, as cultive e faça reinar entre elas uma relação harmoniosa. [...] Este educador filósofo com quem eu sonhava poderia, não se deve duvidar, não somente descobrir a força central, mas também impedir que ela agisse de maneira destrutiva com relação às outras forças; eu imaginava que sua tarefa educativa consistiria principalmente em transformar todo homem num sistema solar e planetário que me revelasse a vida, e em descobrir a lei da sua mecânica superior” (2003, p. 142-143).

³³³ Se para o Idealismo Alemão a *Bildung* (Formação), especialmente para Kant, teria como pressuposto a total emancipação do homem por meio da razão, isso significa que a formação dar-se-ia de modo linear, todos os seres pensantes a alcançariam e não necessitariam de qualquer tutela institucional. Assim, não se presenciaria nas ações humanas qualquer experiência das contingências e/ou do acaso, tudo seria delineado pela ordem racional sem deixar lacunas entre a realidade e o pensamento, a fala e a escrita. E aqui se vê o paradoxo da educação institucionalizada, pois a escola seria o espaço para o processo de emancipação humana? Pois Kant aponta que somente o homem é capaz de realizar sua *maioridade*? Kant em seus escritos sobre o esclarecimento e sobre a educação parece apontar que a escola cumpriria esse papel. Ela, portanto, tornaria possível -- haja vista que a pedagogia proposta por Kant forneceria à escola as condições de possibilidade à emancipação -- o alcance da *maioridade* uma vez que o homem é capaz de fazer uso de seu entendimento. Mas a escola não seria também uma tutela que conduziria a uma uniformização do pensamento, conseqüentemente, da ação?

³³⁴ Aqui faço uma analogia à observação de Olgária Matos quando afirma: “o mercado é o agente subordinador de todas as esferas da vida ao fator econômico. E a indústria cultural é a expressão mais patente da insolvência da educação formadora (*Bildung*) sob o impacto de valores empresariais, da competição, do lucro e do sucesso” (2006, p. 40).

³³⁵ BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*, 2002, p. 87.

³³⁶ A respeito do jogo, Giorgio Agamben afirma que “o jogo quebra a unidade (entre rito e mito): como *ludus*, ou jogo de ação, faz desaparecer o mito e conserva o rito; como *jocus*, ou jogo de palavras, ele cancela o rito e deixa sobreviver o mito” (AGAMBEN, 2007, p. 67).

imaginária”³³⁷. Nessa escolha do próprio brinquedo a criança “negligencia”³³⁸ o lado mítico e ritualístico do jogo, pois ela conserva, quando o jogo se faz jogo, seu caráter mítico e suspende sua dimensão ritual; ou ela deixa permanecer no jogo o rito e elimina sua condição mítica.

Assim, o brincar não passa também de um jogo para a criança, porque brincando ela destitui o brinquedo da condição original. Uma espécie de profanação é praticada por ela quando dá outra utilidade ao brinquedo, pois cria possibilidades diferentes nos jogos e nas brincadeiras no momento em que dá outro significado ao brinquedo. A criança consegue isso transitando livre e distraidamente sem a interferência do adulto porque, diferentemente deste, consegue apontar o aspecto fundamental presente no jogo, a profanação; ao profanar ela incorpora às ações uma atitude política e produz seu próprio conhecimento. Assim, o jogo elaborado pela criança permite que o próprio jogo aconteça porque os pressupostos do jogo “puro” não são determinados pela razão ordenadora, analítica e transcendental. No jogo infantil a criança experiencia a tensão, o instante e a linguagem do corpo que facilita despertar o pensamento em seus pormenores. Nestes, a verdade aparece para a criança com a concretude das coisas que lhe aparecem aos sentidos. Portanto, jogar é estabelecer uma tensão entre saber e verdade, onde ordem e desordem ocupam o mesmo espaçotemporal.

4.1.2 História Oficial – história dualista

A tradição metafísica ocidental traz os pressupostos do conhecimento na esteira do Idealismo que reduz a compreensão da existência ao jugo da razão analítica, conseqüentemente, apodera-se de uma compreensão simbólica aprisionada à consciência ordenadora e legitimadora da ação subjetiva. Esta, por sua vez, legitima a universalização do conhecimento atrelado à relação entre técnica e ciência como único critério de sentido à existência. Se Benjamin reivindica um espaço para a verdade presente na linguagem é porque pressupõe que o conhecimento científico não se preocupa com a totalidade da experiência, a qual converge com a necessidade de compreender a realidade dentro de um contexto socioeconômico, cultural e político que possibilite a reflexão por meio da *representação*

³³⁷ BENAJMIN, Walter. História cultural do Brinquedo. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 93.

³³⁸ Giorgio Agamben aponta que “à religião não se opõe a incredulidade e a indiferença com relação ao divino, mas a ‘negligência’, uma atitude livre e ‘distraída’ – ou seja, desvinculada da *religio* (aquilo que cuida para que se mantenham distintos) das normas – diante das coisas e do seu uso, diante das formas da separação e do seu significado. Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular” (AGAMBEN, 2007, p. 66).

contemplativa. A crítica de Benjamin ao sujeito moderno corresponde à sua denúncia do processo de metamorfose da consciência burguesa a partir do desvio a que a racionalidade sofre ao instrumentalizar a razão e conduzir a existência à dimensão do cálculo (*more geometrico*).

Portanto, a reflexão depende da *representação contemplativa* que opera como a escrita quando força o leitor “a deter-se, periodicamente, para consagrar-se à reflexão”³³⁹. Somente esta possibilita uma leitura depurada da verdade presente nas ideias, uma vez que “o método [...] é para a verdade representação de si mesma e, portanto, como forma, dado juntamente com ela”³⁴⁰. Benjamin concebe a forma como uma estrutura do Ser porque a verdade visa à unidade do particular. E se o conceito remete ao particular, isso pressupõe que contemplar a verdade só é possível com uma leitura pormenorizada do conceito, representando em si o *conteúdo material* do fenômeno. É por meio da representação, como desvio, que o conceito assume a mediação entre o fenômeno e a ideia³⁴¹, isso significa que a verdade só é captada na interpretação depurada do conceito. A prosa, por exemplo, é uma forma de representação que deve ser apreendida para se obter a verdade, uma vez que “o conteúdo de verdade só pode ser captado pela exata das imersões nos pormenores do conteúdo material”³⁴². Todas essas questões indicam a necessidade de repensar a relação entre conhecimento e verdade, sobretudo quando o saber é legitimado na esteira do progresso sobrepujando o pensamento reflexivo.

Benjamin parece delimitar o abismo entre saber e verdade quando defende “a tese de que o objeto do saber não coincide com a verdade”³⁴³, esta não está restrita ao saber especializado da ciência que tem a seu favor o método científico. A ciência, através do método científico, tenta capturar a verdade “através de uma compilação enciclopédica dos conhecimentos”³⁴⁴, mas é impensável acontecer pois a verdade não pode ser questionada, uma vez que a verdade apresenta-se à contemplação das ideias, cujo método é a representação como desvio. Este, por sua vez, permite a contemplação da verdade por meio das ideias que se apresentam na dimensão do Ser, indicando que o filósofo utiliza postulados que permitem a

³³⁹ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 51.

³⁴⁰ *Idem*, p. 52.

³⁴¹ Ideia para Benjamin corresponde ao exercício do pensamento, concepção semelhante ao de Leibniz quando afirma que “a ideia não consiste em algum ato de pensar, mas sim na faculdade de o exercer, e afirmamos que temos a ideia da coisa, embora nela não pensemos, desde que possamos, dado o caso, pensar a seu respeito.” (LEIBNIZ, 1974, p. 401).

³⁴² BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 52.

³⁴³ *Ibidem*.

³⁴⁴ *Idem*, p. 55.

contemplação a partir da imersão nos intertícios dos fenômenos. Nesse contexto, os postulados

que são: a arte da interrupção, em contraste com a cadeia das deduções, a tenacidade do ensaio, em contraste com o gesto único do fragmento, a repetição dos motivos, em contraste com o universalismo vazio, e a plenitude da positividade concentrada, em contraste com a polêmica negadora.³⁴⁵

Se a alegoria facilitou pensar a representação como desvio, isso pressupõe que a escrita alegórica esvazia o mundo, “tornara-o isento de substância, aleatório e funcionalmente aplicável em seus componentes. Este esvaziamento alegórico do mundo é ultrapassado infinitamente na nossa modernidade tardia, isto é, mais tardar desde o século XIX, por aquilo que a mercadoria oferece”³⁴⁶. A alegoria permitiu à linguagem a prática da leitura filosófica a partir da escrita alegórica que se volta para as ideias sem se ater ao universalismo vazio quando percebe a totalidade no fragmento, no particular, e faz emergir a singularidade. Assim, a função da filosofia é descrever o “mundo das ideias” sem dissipar “o mundo empírico”³⁴⁷ como fizera o racionalismo de Descartes³⁴⁸ ao aplicar as quatro regras de seu método. Na contramão do processo de massificação e uniformização da cultura e contrapondo-se à sociedade administrada pela lei do mercado, Benjamin parece propor uma saída ao apontar no Ocidente uma razão instável.

Preocupado com a racionalização excessiva da existência e com o esvaziamento do conceito, Benjamin propõe outra forma de interpretação do mundo, pois o pensamento é *digressivo* e *anticartesiano* e, por meio dele, é possível evitar que a consciência caia nas armadilhas da abstração vazia. A interpretação digressiva relaciona-se com o objeto através da mimese, espaço do corpo, evitando, assim, a simbolização do próprio corpo na comunicação

³⁴⁵ *Idem*, p. 54-55.

³⁴⁶ Ver o texto de Nobert W. Bolz, *Onde encontrar a diferença entre uma obra de arte e uma mercadoria: teoria da mídia* em Walter Benjamin, 2008, p. 1.

³⁴⁷ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, 54.

³⁴⁸ A bipartição nega a força e a vivacidade dos materiais apreendidos na experiência, e de certo modo a filosofia cartesiana ainda está vinculada à tradição teológica porque nela habita um elemento barroco que traz a concepção de *physis* culpada. Como assinala Benjamin, “se o martírio prepara dessa forma o corpo dos vivos para sua metamorfose emblemática, não é sem importância o fato de que a dor física como tal esteve sempre presente no espírito dos dramaturgos como motivo de ação. O dualismo não é o único elemento barroco em Descartes; sua teoria das paixões é altamente significativa, como consequência da doutrina das influências entre corpo e alma. Como o espírito é razão pura e fiel a si mesma, e somente as influências corporais podem pô-lo em contato com o mundo exterior, a dor física constitui uma base mais imediata para a emergência de afetos fortes que os chamados conflitos trágicos” (BENJAMIN, 1984, p. 241). Assim, a visão cartesiana constitui a estrutura do pensamento científico posterior, contribuindo inclusive para as filosofias sistêmicas. A propósito, ainda hoje a ciência é pensada pela estrutura do pensamento circunscrito na esteira cartesiana. E toda educação é pautada nessa estrutura do pensamento porque os modelos pedagógicos estabelecidos têm sempre em mira os conteúdos fragmentados em diferentes disciplinas e a dissecação em laboratório ainda parte das regras cartesianas de análise do objeto. Descartes é contundente nisso quando afirma que “todas as coisas que vejo são falsas; persuado-me de que nada daquilo que a minha memória cheia de mentiras me representa alguma vez existiu; imagino não ter nenhum dos cinco sentidos; creio que o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar não passam de ficções do meu espírito” (DESCARTES, 2003, p. 22).

entre sujeito e objeto. O pensamento digressivo benjaminiano é sua recusa à enumeração -- pressuposto das quatro regras elaboradas por Descartes no *Discurso sobre o método* (1637) -- que não permite a participação do corpo na elaboração do conhecimento e inibe a representação crítica. Ademais, o pensamento cartesiano prioriza as ideias inatas e o sujeito transcendental não concebe qualquer conhecimento alheio às categorias espaço e tempo.

Portanto, se o Cartesianismo prepara o Positivismo³⁴⁹ para alicerçar o Cientificismo no século XX é porque a sociedade administrada pelo mercado³⁵⁰ tem seu pressuposto na massa civilizada, delineando a educação como recurso de sobrevivência à hegemonia do *status quo* burguês. É na comunhão entre economia e ciência difundida no discurso do progresso que a educação burguesa edifica suas bases. É na contraposição àquela hegemonia que é necessário repensar de modo crítico a institucionalização dos paradigmas cultural e educacional pautados na uniformização do conhecimento médio popular e na concepção de História aprisionada ao progresso. Para Benjamin, isso resulta de

uma concepção de História que, confinada na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso. A isso corresponde a ausência de nexos, a falta de precisão e de rigor na exigência que ela faz ao presente.³⁵¹

Toda crítica benjaminiana à concepção de História remete ao âmbito das filosofias sistêmicas que concebem a História no plano metafísico porque o método sistêmico de apreensão da realidade privilegia a dedução³⁵², a indução³⁵³ e /ou as duas simultaneamente, as

³⁴⁹ De acordo com Nicola Abbagnano, o Positivismo é um “termo que foi empregado pela primeira vez por Saint-Simon, para designar o método exato das ciências e sua extensão para a filosofia (*De la religion saint-simonienne*, 1830, p. 3). O mesmo termo foi adotado por Augusto Comte para sua filosofia, o qual, graças a ele, passou a designar uma grande corrente que, na segunda metade do século XIX, teve numerosíssimas e variadas manifestações em todos os países do mundo ocidental. A característica do Positivismo é a romantização da ciência, sua devoção como único guia da vida individual e social do homem, único conhecimento, única moral, única religião possível” (1999, p. 776).

³⁵⁰ Educar para o progresso, como perpetuação da ciência cujos financiadores são os mesmos que determinam a economia de mercado impregnada de *laissez-faire*, parece ser algo paradoxal, uma vez que a educação não resulta de uma visão instrumental do saber que precisa trazer resultados imediatos. Pode-se perceber semelhante preocupação na seguinte afirmação: “o comércio com a ciência, quando não é orientado e delimitado por uma máxima superior de educação, mas sempre desencadeado segundo o princípio “quanto mais, melhor”, é certamente tão nocivo aos eruditos quanto a doutrina econômica do *laissez-faire* o é para a moral de nações inteiras. [...] E, porém, esta dificuldade salta aos olhos, quando se presta atenção às numerosas espécies que ficaram defeituosas e corcundas, ao se dedicarem sem reflexão e muito rapidamente à ciência. [...] Se ficarmos no campo da evidência de que não se pode formar atualmente nem um orador nem um escritor – porque não existe exatamente para eles um educador --, se também é quase evidente que agora um erudito seria necessariamente pervertido e desencaminhado – porque é a ciência e portanto uma abstração inumana que deve educá-lo...” (NIETZSCHE, 2003, p. 144).

³⁵¹ BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 31.

³⁵² Para Abbagnano, dedução (grego *συλλογησμός*) corresponde à “relação pela qual uma conclusão deriva de uma ou mais premissas. Podem-se distinguir três interpretações principais: na primeira a Dedução é fundada na *essência necessária* ou *substância* dos objetos referidos nas proposições, essa interpretação remete ao conceito de Dedução estabelecido pela lógica aristotélica; na segunda interpretação, a Dedução se funda nas *evidências*

quais vão ao encontro do sincretismo do pensamento. Assim, a instabilidade da razão traz as condições de possibilidade da renovação do campo visual de apreensão da realidade e, nesse sentido, é preciso burlar os processos de subjetivação através do choque e do jogo. O choque impulsiona a irracionalidade, depurando e refinando a consciência³⁵⁴ através da experiência poética³⁵⁵ que se distancia e se aproxima das ações da *massa civilizada*³⁵⁶ e da existência em sociedade. Nesse distanciamento e aproximação o jogo se permite jogar.

Benjamin, em seu ensaio, “A obra de arte na era da reprodução mecânica”, aponta que a técnica fez o tempo suprimir o espaço e alterou radicalmente as condições materiais e existenciais dos artistas e, conseqüentemente, seu papel sociopolítico. Com isso, a arte, de certo modo, perde o sentido quando não exprime mais o pulsional, dificultando as subjetividades criativas de se expressarem e comunicarem através dela. A subjugação da arte à *indústria cultural* aponta para a manipulação da vontade e dos valores da massa consumidora, funcionando muito bem para o paradigma educativo estabelecido pela burguesia porque propõe um ensino que faça jus à sociedade do consumo. E o processo de automação da vida espelha-se na imagem do mundo em que a inversão dos valores transforma a realidade em pura aparência, facilitando a produção de subjetividades, cuja representação acrítica da existência espelha-se na vida como espetáculo³⁵⁷. Essa visão da vida encenada como espetáculo corresponde à herança barroca que transitou para a Modernidade. Assim, flunar pela cidade é um bom exemplo e o *flâneur* é um perito nessa encenação, pois participa e ao mesmo tempo se recusa a viver tal espetáculo: quando se encontra na multidão ele está imerso

sensíveis apresentadas nos objetos, sendo que essa definição foi difundida pela lógica estoica ao dividir os raciocínios em *demonstrativos* ou *apodícticos*, “que concluem por algo de novo” e *não demonstrativos* ou *anapodícticos*, ‘que não concluem por algo de novo’. E a terceira interpretação de Dedução nega que a relação de *evidência sensível* tenha um único fundamento porque as regras da relação entre objeto e pensamento derivam de um acordo que se dá de modo arbitrário” (ABBAGNANO, 1999, p. 232-235).

³⁵³ A propósito, a indução (*επαγωγή*) é um procedimento que parte de fenômenos particulares para se inferir uma verdade universal.

³⁵⁴ Clarice Nunes afirma que “em Walter Benjamin a consciência é o tempo todo testada, depurada e refinada pela experiência, mas essa experiência não é apenas o que se passa no mundo sensível. Sua busca por uma experiência autêntica leva-o a examinar suas lembranças e a tentar compreender a cultura jovem do movimento estudantil berlinense da década de 1910, quando foi fortemente marcado pelas concepções do educador Gustav Wyneken” (NUNES, Clarice. *Walter Benjamin: os limites da razão*. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*, 2008, p. 91).

³⁵⁵ Clarice Nunes afirma que “a experiência nasce poética, na relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição” (*Ibidem*).

³⁵⁶ *Ibidem*.

³⁵⁷ Como afirma Guy Debord nas seguintes teses: “1 -- Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. 2 -- As imagens fluem desligadas de cada aspecto da vida e fundem-se num curso comum, de forma que a unidade da vida não mais pode ser restabelecida. A realidade considerada *parcialmente* reflete em sua própria unidade geral um pseudo mundo *à parte*, objeto de pura contemplação. A especialização das imagens do mundo acaba numa imagem autonomizada, onde o mentiroso mente a si próprio. O espetáculo em geral, como inversão concreta da vida, é o movimento autônomo do não-vivo” (DEBORD, Guy. *Sociedade do espetáculo*, 2003, p. 8-9).

nessa vida encenada, mas quando procura desvendar o comportamento aparente dos transeuntes da grande cidade, ele tenta fugir da cena. O *flâneur* reconhece que

A cidade é a realização do antigo sonho humano do labirinto. O *flâneur*, sem o saber, persegue essa realidade. Sem o saber – por outro lado, nada é mais insensato que a tese convencional que racionaliza sua conduta e é a base incontestada da literatura ilimitada que persegue o comportamento ou a figura do *flâneur*; a tese de que ele estude a aparência fisionômica das pessoas para ler-lhes a nacionalidade e a posição, o caráter e o destino, pelo seu modo de andar, pela sua constituição corporal, pela sua mímica facial. Como deveria ser urgente o interesse em dissimular seus motivos, para dar curso a teses tão desgastadas.³⁵⁸

Se a arte na Modernidade é afetada pela falsa mimese incorporada à cultura de massa, isso significa que, direta e/ou indiretamente, o paradigma educacional burguês circunscreve-se ao elemento anímico da vida como espetáculo. Algo semelhante acontecerá no século XVII quando o Teatro Jesuítico propõe a educação através da imagem, como forma de controle do conflito entre ciência e cristianismo. A educação, por meio da imagem, inicia-se no Barroco com o drama jesuítico da salvação quando o teatro jesuítico aguça os sentidos através das encenações, cuja intenção é depurar a culpa e conduzir à concepção de um destino fatal. Na contramão dessa educação dos sentidos e na tentativa de valorização do método dedutivo, René Descartes³⁵⁹ propõe a racionalidade analítica para o avanço das ciências empíricas, possibilitando à burguesia vislumbrar um progresso aprisionado à economia e direcionando a cultura e a política. E, como consequência, submeteu todos ao conhecimento *médio popular* para estabelecer a educação dos resultados proposta pela pedagogia do controle da natureza interna e externa.

Por certo, a história do progresso tem sua origem no avanço das ciências empíricas que só seria possível com a expansão da razão analítica privilegiando o historicismo e o universalismo. E com eles todos os instrumentos (livros, brinquedos, escola e pedagogos) vão contribuir para o nascimento da “sociedade produtora de mercadorias”³⁶⁰ que “vê a educação, com desenvoltura tão lamentável, enquanto mercado colonial para bens culturais”³⁶¹. Para tanto, foi necessário criar artifícios suficientemente eficazes que atingissem a todos, sobretudo jovens e crianças e, assim, conduzi-los ao modo de vida moderna, na qual a instrução é o processo educativo mais adequado.

³⁵⁸ BENJAMIN, Walter. O *flâneur*. In _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994, p. 203.

³⁵⁹ A visão dual cartesiana – pensamento (*res cogita*) e matéria (*res extensa*) – delimita o espaço de apreensão da existência sob o julgo do pensamento analítico.

³⁶⁰ BENJAMIN, Walter. Pedagogia colonial. In: BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 147.

³⁶¹ *Ibidem*.

A instrução facilita o processo de massificação da sociedade que não correspondeu ao ideal de educação resultante do autocultivo da *Bildung*, ou Educação Formadora, almejada pelo Idealismo alemão, bem como permitiu a expansão da *Halbbildung*, ou *semiformação*, com a institucionalização da educação como resposta às demandas do mercado³⁶². Estas, ao exigirem paradigmas pedagógicos que atendessem à profissionalização e à especialização de crianças e jovens, acarretaram o acultramento como resultado da expansão da *cultura utilitária* por meio do ensino como instrução.

Portanto, na tentativa de recobrar uma educação que permita a integração social e a produção criativa e crítica de conhecimento, Benjamin analisa o conceito de mimese apontando que após sua transição para a linguagem, abriu-se espaço para a técnica como único campo de atuação e condução da existência. Com a transição da mimese para a linguagem, houve um alargamento da cultura mimética que se expressa de um modo sedutor por meio do consumo, cuja função é atrair, mimeticamente, para o acúmulo de bens materiais. A mimese, no entanto, é anunciada, em seus escritos sobre a infância, como algo importante para compreender que sua transição para linguagem também contribui para o desenvolvimento *onto* e *filogenético* da criança. Quando acionada, a faculdade mimética facilita à criança constituir vínculos e linguagem simbólica completamente alheios aos métodos indutivo e dedutivo que aprisionam as subjetividades à racionalidade técnica.

É no contexto de crítica à modernidade que a concepção benjaminiana de mimese, como fenômeno da vida social, estimula o próprio processo de socialização e aprendizado e permite à criança o desenvolvimento cognitivo e o sentimento de integração. Por intermédio da faculdade mimética a criança estabelece formas de relação com o mundo na dimensão ontológica, que se inicia no campo da sensibilidade com a ação corporal a partir do gesto. O corpo da criança demonstra gestos e movimentos na comunicação para comungar a experiência de semelhança presente no grupo.

Por um lado, o gesto infantil expressa resistência e renúncia às práticas coercitivas do adulto, possibilitando à criança criar o mundo simbólico na dimensão da percepção que privilegia, inicialmente, a ação do corpo. É notório que a faculdade mimética pertence ao gênero humano e não reduz a existência à mera reprodução sociocultural, mas resulta da

³⁶² Olgária Matos, inspirando-se na *Minima moralia* de Adorno, afirma que “o mercado é o agente subordinador de todos os planos da vida ao fator econômico. A indústria cultural constitui a expressão mais patente da insolvência da Educação formadora sob o impacto de valores empresariais do sucesso e do lucro. Cunhado por Adorno, o conceito de *Halbbildung*, ou **semiformação**, opõe-se ao de *Bildung*, ou **Educação formadora**, auxiliando a afastar o engano a que poderia induzir a expressão ‘cultura de massa’. Produzida não pelas massas mas para elas, a cultura de massa tem na passividade seu elemento e os bens culturais não são também mercadorias, mas só mercadorias” (MATOS, 1997, p. 156).

própria capacidade de discernir sobre a existência, uma vez que criar corresponde à ação integrada ao viver humano. Benjamin explora o conceito de mimese atrelado à infância para demonstrar que a criação efetiva é própria da constituição subjetiva e depende diretamente das concepções de cultura e de educação.

Por outro lado, toda discussão sobre a educação pressupõe também uma análise do conceito de cultura quando se tem como foco à demanda social por escola definindo a constituição do sistema educacional que busca atender a demanda do capital. Nesse sentido, a concepção de educação implantada é pautada em métodos estabelecidos por pedagogias que são reproduções de modelos burgueses convencionados por países que detêm o conhecimento técnico-científico e o controle socioeconômico e político. Isso implica uma imposição cultural, política e econômica ao mundo, a qual se estabelece a partir de um jogo infundável de forças resultantes de uma soberania imersa no ordenamento jurídico expresso na ausência de soteriologia³⁶³. Uma soteriologia cujos pressupostos são pautados em uma ordem jurídica que culmina na tentativa de trazer uma concepção de *destino fechado*³⁶⁴.

Vale lembrar, após a tese do direito divino o rei assume o destino dos súditos que se veem submissos à nova tutela inspirada na concepção barroca, que mergulhada “no espírito da teologia restauradora da Contra-Reforma”³⁶⁵, impõe o ideal do luteranismo. Mesmo sob tal inspiração, o soberano do século XVII governa conduzindo a vida dos súditos à ideia de *destino fechado* no sentido da moral luterana, que impõe uma postura estoica ao governante no tocante à ação de governar. No entanto, o soberano, na tentativa de fugir do *destino fechado*, aposta no desenvolvimento da arte e da ciência que passam a determinar a vida dos súditos. Isso pode ser observado na conduta assumida pela rainha Elizabeth da Inglaterra (a rainha virgem) ao se deixar conduzir pelas prerrogativas do Anglicanismo, cujos representantes só acreditam no poder da jovem soberana quando a mesma assume uma postura estoica diante da vida para permitir que a Inglaterra avance econômica e politicamente.

³⁶³ Para Nicola Abbagnano a soteriologia é a “doutrina religiosa da salvação sobre o aparecimento de tendências soteriológicas no ocidente” (1998, p. 921).

³⁶⁴ Na *Origem do drama barroco alemão* (1925), Benjamin faz a leitura da imagem histórica do século XVII e percebe que a Reforma Protestante, para atingir as prerrogativas reais, fortalece a tese do direito divino para afastar por completo a intervenção de Roma. A partir da tese do direito divino o soberano vê na Reforma a saída para fugir da tutela papal e, assim, assumir de direito e de fato a tutela dos súditos. Assim, o direito divino contribui significativamente para o monarca somar todos os atributos de que precisava para deter o poder político e espiritual dos súditos, tendo por trás todo o rigor da moral luterana cuja premissa revela que “o destino não é nem um acontecimento puramente natural, nem puramente histórico” (BENJAMIN, 1984, p. 152). Na verdade, o destino resulta do legado de uma tradição perpetuada a partir da “destruição do *ethos* histórico” (*Idem*, p. 111), cuja concepção permeia a anti-história estoica.

³⁶⁵ BENJAMIN, 1994, p. 152.

Desse modo, o século XVII conduz a todos à visão de *destino fatal* que impõe dados temporais à dimensão do ordenamento das ações. Assim, o jogo, como ordenamento das ações, reflete significativamente no paradigma educacional porque exprime a necessidade de uma educação que atenda às vicissitudes de uma história mergulhada no *destino fatal*³⁶⁶ de dados temporais transpostos para um espaço imaginário. O destino agora está condicionado às forças provedoras da ciência e da arte, elas têm o poder utópico ante a História³⁶⁷ em face do processo de secularização. E nesse jogo o corpo é o espaço de expropriação dos sentimentos e de seu controle quando a ciência assume sua ação provedora do destino:

Como todos os seus elementos antigos, o estoicismo do Barroco também é pseudo-antigo. Em sua recepção do pensamento estóico, o Barroco atribui muito menor importância ao pessimismo racional que à desolação com que a prática estóica confronta o homem. O amortecimento dos afetos e a drenagem para o exterior do fluxo vital, responsável pela presença no corpo desses afetos, pode transformar a distância entre sujeito e o mundo numa alienação com relação ao próprio corpo.³⁶⁸

Nesse aspecto, a racionalidade analítica é instituída como ordenadora de afetos e a única responsável pelos aspectos da vida na dimensão conceitual, trazendo consequências nefastas para a cultura e para a educação. Ela incide no abismo, que hoje presenciamos, entre educação e cultura, aprisionando a aprendizagem, em termos modernos, à massificação alimentada pela estrutura cartesiana do pensamento. A existência submetida a essa estrutura significa que a matemática direciona a vida como se fosse um segmento de reta com seu começo e seu fim. Essa estrutura do pensamento exige uma racionalidade técnica e, conseqüentemente, sincrética, facilitando a autoalienação como uma resultante da primazia de conteúdos sistematizados e apreendidos pela consciência.

A supremacia da racionalidade analítica converge com pedagogias que, muitas vezes, conduzem o conhecimento ao erro e à ilusão quando simbolizam a existência de modo

³⁶⁶ Uma concepção de *destino fechado* perpetuou-se de certo modo por toda Europa durante o século XVII, transitando para a ação política em virtude da influência do luteranismo, pois “os grandes dramaturgos alemães do Barroco eram luteranos. Enquanto nas décadas da Contra-Reforma o catolicismo tinha impregnado a vida profana com toda a força de sua disciplina, desde o início o luteranismo manteve com a vida cotidiana uma relação antinômica. À moralidade rigorosa da vida do cidadão, por ele ensinada, contrapunha-se sua renúncia às ‘boas obras’. Ao negar o efeito especial e miraculoso dessas obras, ao abandonar a alma à graça da fé, e ao considerar a esfera secular e política como um campo de prova para uma vida apenas indiretamente religiosa, e na verdade destinada à demonstração das virtudes burguesas, o luteranismo conseguiu sem dúvida instalar no povo uma estrita obediência ao dever, mas entre os grandes instilou a melancolia. [...] Naquela reação excessiva que em última análise excluía as boas obras como tais, e não apenas seu poder de determinar o mérito e de servir como expiação, manifestava-se um elemento de paganismo germânico e uma crença sombria na sujeição do homem ao destino” (BENJAMIN, 1984, p. 161-162).

³⁶⁷ A respeito da posição de Benjamin contra a concepção de História atrelada ao destino fechado, acrescenta Susan Buck-Morss, “o modo como construímos o passado determina a nossa compreensão do curso presente. Para usar a metáfora de Benjamin, o vento da história mundial sopra do passado; nossas palavras são as velas; a forma como são postas as determina enquanto conceitos” (BUCK-MORSS, Susan. *Walter Benjamin: entre moda acadêmica e avant-garde*, 1998, p. 3-4).

³⁶⁸ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 164.

subordinado ao mundo imaginário atrelado a um futuro vindouro hipotético que se apresenta de modo fragmentado. A existência seria como um segmento de reta em que se poderiam determinar os pontos: inicial e final. Assim, é necessário pensar o jogo e a representação, sobretudo na infância, como renúncia às simbolizações de uma existência que, muitas vezes, resulta de hábitos cristalizados constituídos em face de um *mundo reificado*³⁶⁹. Mundo este que expressa a presença de um jogo, cuja regra tende a privilegiar quem estabelece a própria regra do jogo, ou seja, não existe a possibilidade do jogo jogar e as regras serem restabelecidas sempre que necessárias quando há um deslocamento do poder. Este permanece no jogo que o desloca para a constituição de um sistema fechado que impõe todos à ordem do discurso cuja intenção é escamotear a *verdade da linguagem*:

Para que a verdade seja representada em sua unidade e em sua singularidade, a coerência dedutiva da ciência, exaustiva e sem lacunas, não é de nenhum modo necessária. [...] Essa sistematização fechada não tem mais a ver com a verdade que qualquer outra forma de representação, que procura assegurar-se da verdade através de meros conhecimentos e conjuntos de conhecimentos. [...] O sistema só tem validade quando se inspira, em sua concepção de base, na constituição do mundo das idéias. As grandes articulações que determinam não somente a estrutura dos sistemas mas a terminologia filosófica — como a lógica, a ética e a estética, para mencionar apenas as de maior generalidade — não são significativas apenas como nomes de disciplinas especializadas, mas como monumentos de uma estrutura descontínua do mundo das idéias.³⁷⁰

Então, “se o saber é posse”³⁷¹, como assinala Benjamin, o jogo infantil³⁷² e o jogo lúdico da arte³⁷³ são a destituição dessa posse, pois “a especificidade do objeto do saber é que se trata de um objeto que precisa ser apropriado na consciência, ainda que seja uma

³⁶⁹ Para Olgária Matos, “constitui-se um universo governado pelo princípio da abstração, mundo reificado, no qual “o homem reifica o homem”; um mundo da equivalência e da indiferença (*Vergleichung*) entre coisas e coisas, homens e homens, homens e coisas. Nesse universo se impõe um redimensionamento da razão, que reconcilia seus aspectos instrumentais (controle da natureza e busca da exatidão e do cálculo) com a dimensão qualitativa do mundo, com a passividade, a sensorialidade e a sensualidade dos indivíduos” (1997, p. 152).

³⁷⁰ BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 55.

³⁷¹ *Idem*, 1984, p. 51.

³⁷² Gadamer aponta que existe “um traço geral de como a natureza do jogo se reflete no comportamento lúdico: *Todo jogar é um ser-jogado*. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador. [...]. O verdadeiro sujeito do jogo (é o que tornam evidentes justamente essas experiências em que há apenas um único jogador) não é o jogador, mas o próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo, e que o mantém no jogo” (1997, p. 181).

³⁷³ “A auto-representação do jogo faz, ao mesmo tempo, que o jogador alcance sua própria auto-representação, enquanto ele joga algo, isto é, representa. Somente porque jogar já é sempre representar, é que o jogo humano pode encontrar na própria representação a tarefa do jogo. [...]” (*Idem*, p. 183-184).

“Todo representar, de acordo com a sua possibilidade, é um representar para alguém. O fato de se ter em mente essa possibilidade como tal é que produz a peculiaridade do caráter lúdico da arte. [...]. A representação do culto (*Kultspiel*) e teatral (*Schauspiel*) não representam evidentemente do mesmo modo e num mesmo sentido, como representa a criança que brinca. [...]. O jogo já não é mais, aqui, um mero representar-se de um movimento ordenado, nem mesmo o mero representar, no qual se revela a criança que brinca, mas é, ‘representando para...’. Essa indicação, própria a todo representar, também será resgatada aqui, tornando-se constitutiva para o ser da arte” (*Ibidem*).

consciência transcendental”³⁷⁴. Assim, o propósito do jogo, como brincar, a apropriação do objeto torna-se secundária para a criança. Este fato ocorre em virtude da representação do objeto feita pela criança quando brinca não se dá na dimensão de uma consciência que se apossa do saber, mas da representação que revela uma verdade expressa no jogo em que prevalece a interrupção. Dessa forma, a repetição dos motivos que conduz a criança à posse temporária do objeto demonstra sua capacidade de destruição do pensamento sincrético.

Nessa destituição por meio do jogo, a criança cria critérios e regras para a constituição de um conhecimento que delinea a diferença entre ensinar e educar, apontando que a educação não se restringe à apreensão de signos, mas se inscreve na transição dos signos para o gesto. Este acontecimento torna-se a condição de possibilidade para pensar que a escrita infantil como criação tem sua origem nas relações de afetos e sentimentos compartilhados entre ela, as coisas e o mundo, em um tempo experienciado diferentemente do adulto. A criança compartilha de modo instantâneo as relações de semelhanças que podem ocorrer por meio da imitação de sons, de gestos e de imagens. E a partir daí ela estabelece, de modo simbólico, sua relação com as coisas e com o mundo, prevalecendo, nessa relação, a magia oriunda da nomeação linguística de um símbolo que, necessariamente, pode não comunicar, mas pode expressar a força oriunda da palavra.

³⁷⁴BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*, 1984, p. 51.

4.2 A repetição e a essência do brincar na formação da criança

A essência do acontecimento mítico é o retorno. Nele está inscrita, como figura secreta, a inutilidade gravada na testa de alguns heróis dos infernos (Tântalo, Sísifo ou as Danaides). Retomando o pensamento do eterno retorno no século XIX, Nietzsche assume o papel daquele em quem se consuma de novo a fatalidade mítica. (A eternidade das penas infernais talvez tenha privado a idéia antiga do eterno retorno de sua ponta mais terrível. A eternidade de um ciclo sideral é substituída pela eternidade dos sofrimentos.)³⁷⁵

O *eterno retorno* circunscreve a existência na *eternidade* que, submetida à lógica da sociedade administrada, está sujeita à espera como “lado interior forrado de tédio”³⁷⁶, pois na Modernidade o jogo é o passa tempo dos burgueses, transformando-se na diversão predileta que afasta o tédio, sobretudo o jogo de azar, pois por meio dele o adulto vivencia a negação da negação, uma vez que a relação sujeito-objeto é determinada pelo sujeito quando impõe ao jogo suas regras. Para tanto, o sujeito conduz e ordena, ao seu modo, toda a partida, assumindo riscos e apostando no progresso quimérico de quem espera pela vitória, vivenciando a tensão que nunca cessa resultante da contraposição entre ganhar e perder. Neste conflito prevalece o movimento infundável do *eterno retorno* que fornece, ao sujeito, a ilusão de um dia assumir o controle sobre a vitória transvestida de perfeita e eterna. Diversamente da criança, o adulto acredita ter o controle do jogo que o transporta para uma experiência repetitiva do hábito condicionado pelo *sempre igual* de emoções simuladas.

No contexto infantil, o *retorno* ao brinquedo e ao jogo (*Spiel*) pressupõe uma experiência comovente que se transforma em hábito desvencilhado das escolhas condicionadas pelos adultos. As crianças deixam prevalecer hábitos que contribuem de modo comovente para seu desenvolvimento, negando dos adultos, no ato de brincar, a experiência da ausência de sentido da vida. Assim, destituir o brinquedo da condição original é justamente romper com a insistência dos adultos quando impõem brinquedos e jogos que as privam do espírito criativo. Para a criança, o brincar como experiência do novo se inscreve no “fazer sempre de novo” porque o “mais uma vez” infantil é o *retorno* (*Rückkehr*) ao vivido com o mesmo entusiasmo e a mesma espontaneidade, sem estabelecer qualquer juízo de valor.

Nesse sentido, a repetição (*Wiederholungs*) possibilita à criança superar frustrações e neuroses de ordem exterior, bem como demarca a fronteira quando demonstra como os jogos e as brincadeiras são necessários para o desenvolvimento da faculdade mimética (*Mimetisches Vermögen*), responsável pela evolução dos sentidos filogenético (*Phylogenetische Bedeutung*) e ontogenético (*Ontogenetische Sinn*). O retorno ao jogo contribui para o aperfeiçoamento

³⁷⁵ BENJAMIN, Walter. O Tédio, Eterno Retorno. In: _____. *Passagens*, 2006, p. 159.

³⁷⁶ *Idem*, p.158.

desses sentidos que estão presentes no processo de aprendizagem infantil e se impõe à experiência circunscrita predominantemente nos jogos e nas brincadeiras ordenados pelo adulto. O perigo encontra-se justamente nesse ordenamento, pois quando o adulto estabelece à criança uma cultura do brincar subordinada à ordem econômica e tecnológica, condiciona a criança simplesmente à imitação dos acontecimentos e das tramas da vida adulta. Assim, os jogos e as brincadeiras funcionam como ordenamento do mundo onde o imaginário é perspectivado pelo adulto e reafirmam que

a sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, à qual ela atribui o nirvana dos *Wandervögel* (aves de arribação), dos escoteiros, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias.³⁷⁷

A formação da criança no sentido de Benjamin permeia uma educação que se contrapõe ao método da empatia, pois o autor não acredita nesse método em virtude de ele já está dado, utilizado muito pela burguesia. Apesar de esse método facilitar as mudanças, não possibilita as transformações, haja vista que sempre tem como ponto de partida regras preestabelecidas e considera só em parte o que precisa ser mudado. Ou seja, o método da empatia procura a partir da comparação de regras já existentes estabelecer regras mais gerais, tal como é o caso dos jogos e das brincadeiras, nos quais ele chega a outras formas de brincar utilizando sempre a comparação. A empatia só aplica novos modelos a partir dos modelos firmados como necessários à perpetuação do apelo ao paradigma burguês de sociedade. Do ponto de vista da educação, esse método é bastante utilizado pela pedagogia burguesa, uma vez que a empatia aposta na indução cuja função é privilegiar os conceitos na ordenação e hierarquização das ideias. Na perspectiva infantil, isso significa que a empatia elimina a linguagem pura da criança, da suas ideias e da sua percepção original, ao preestabelecer paradigmas atrelados à convenção.

Portanto, a empatia resulta na violação da natureza infantil, tendo em vista que a proposta civilizatória iluminista tem como princípio o fim da violência a partir da emancipação racional. Isso recai na percepção da natureza como pura violência que precisa ser domesticada, e, com isso, surge outra forma de violência, bastante silenciosa, a violência simbólica. Para tanto, é preciso conduzir a humanidade à civilização por meio do avanço da ciência e da técnica alimentando uma falsa consciência que vê no progresso seu fim último.

³⁷⁷ BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 121-122.

Para a completude dessa proposta é delimitada uma educação pautada no controle da natureza e no conhecimento médio popular que expande ainda mais a falsa consciência burguesa, tendo em vista que seu processo de metamorfose é constante. Nesse sentido,

apelar agora à grandiosa interpretação de Freud a respeito da superioridade infantil (em seu estudo sobre o narcisismo), ou tão somente à experiência que prova o contrário, significaria levar muito a sério um texto em que a superficialidade é proclamada com um fanatismo que, sob o pendão do tempo atual, desencadeia uma guerra santa contra tudo aquilo que não corresponde à ‘sensibilidade moderna’, colocando as crianças (como determinadas tribos africanas) na linha de frente dessa batalha.³⁷⁸

Hoje a arte e, em especial, o cinema, trazem à tona a guerra santa travada pelos modernos aos contos infantis que não tivessem em seu conteúdo o discurso iluminista de emancipação e o conflito dual entre o bem e o mal. O filme infantil “*Shrek*” é um exemplo que permite às crianças lançarem outro olhar para o ogro e perceberem que aquele conflito depende de quem o institui. O filme desestabiliza a concepção de mundo firmada na dualidade entre bem e mal, ele permite uma *transvaloração dos valores* no sentido nietzschiano ao romper com os valores convencionais.

Nesse sentido, a estrutura do pensamento cartesianiano submete os modernos ao paradigma de uma ordenação que acredita somente na capacidade analítica da razão, portanto, tudo que foge à ordenação do pensamento analítico torna-se “espírito maligno e enganador”. A razão é o caminho verdadeiro para a representação do mundo, da ciência enquanto bem e, o corpo, como experiência sensorial, apenas gera a dúvida, pois não é capaz de alcançar a verdade da ciência porque conduz ao erro, ao engano e, por conseguinte, ao mal. Do ponto de vista do pensamento transcendental, há uma tentativa constante de depuração de uma moral conduzida pela consciência que não consegue associar prática e discurso. Essas estruturas de pensamento comungam, de certo modo, à lógica da interpretação do real³⁷⁹ em que apreendem e compreendem a existência a partir de abstrações que sobrepujam as contradições e o olhar tensional da criança.

Nessa perspectiva, as propostas educativa e pedagógica kantiana tornam-se fundamentais no tocante à disciplina³⁸⁰, visto que funciona como controle dos instintos infantis, tornando as crianças dóceis para que sejam adultos obedientes. Nesse sentido, é

³⁷⁸ BENJAMIN, Walter. Pedagogia colonial. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 148.

³⁷⁹ A respeito da interpretação do real, Eugenia Vilela (1998, p. 29) afirma: “adotando uma visão paradigmática única, o pensamento ocidental delineou a sua interpretação do real sob um modelo totalitário da racionalidade perversor da possibilidade de existência de sentidos *em aberto*”.

³⁸⁰ Nesse sentido, a disciplina deve ocorrer na infância porque “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecerem pontualmente àquilo que lhes é mandado.” (KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*, 2004, p. 13).

importante pensar, a partir dos escritos benjaminianos, como a burguesia apropria-se da proposta kantiana de educação e institui seu projeto educacional. Ou seja, a partir do desvio da racionalidade que as discussões benjaminianas acerca das questões pedagógicas e educacionais são pertinentes. Embora tais discussões não tenham sido o foco central da preocupação de Benjamin, no entanto, sua crítica ao paradigma educacional institucionalizado pela burguesia aponta sua inquietação com a formação dos jovens e das crianças.

Todavia, sua crítica revela que a educação institucionalizada a partir de pressupostos fundamentados no progresso da ciência, cuja gênese encontra-se no racionalismo cartesiano, privilegia uma visão de civilização aprisionada à apreensão da realidade pelo ditame dos princípios de identidade e/ou da contradição. Princípios esses que nomeiam as filosofias sistêmicas como determinantes da pedagogia burguesa, disseminando os aspectos mais nocivos da cultura iluminista, inclusive a educação como adestramento por meio da disciplina e da instrução.

Nada mais apropriado para essa pedagogia do que a produção de jogos, brincadeiras e brinquedos adequados às crianças para incorporarem o novo modo de vida e o paradigma educativo burguês. Os pedagogos modernos não acatam a experiência e o aprendizado infantis que ocorrem pela inclinação da criança em se apropriar de objetos dispersos no mundo quando o assunto é brincar. Vale ressaltar que

desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível.³⁸¹

A *nova pedagogia*³⁸² impõe à criança o novo modo de viver do mundo moderno porque “mudam-se os tempos. [...], o ogro até bem pouco tempo atrás deve ter sido uma personagem bastante comum no cotidiano alemão, mas ele agora tornou-se estranho à ‘sensibilidade moderna’”³⁸³. Com a nova proposta pedagógica instaura-se a *pedagogia colonial*, cuja função é doutrinar, por meio de materiais didáticos, as crianças. O mais utilizado para tal tarefa são os livros de contos³⁸⁴ infantis modernos, pois tem o objetivo de

³⁸¹ BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 57.

³⁸² Benjamin faz referência à nova pedagogia instituída na Alemanha, que transforma os contos de fadas infantis, como dos irmãos Grimm, em obras nefastas, inúteis e antiquadas à sociedade moderna.

³⁸³ BENJAMIN, Walter. *Pedagogia colonial*. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 148-149.

³⁸⁴ Benjamin refere-se ao livro de Alois Jalkotzky, *Märchen und Gegenwart. Das Deutsche Volksmärchen und unsere Zeit* [Contos maravilhosos e o presente. O conto maravilhoso alemão e o nosso tempo], Viena, 1930. Benjamin afirma que “o conto maravilhoso permite à criança equiparar-se ao herói. Essa necessidade de identificação corresponde à fraqueza infantil, sentida em face do mundo dos adultos” (BENJAMIN, Walter. *Pedagogia colonial*. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 147-148).

inculcar, por meio da psicologia e da ética, os preceitos de conduta e ações do sujeito moral. É justamente a narração com sua capacidade receptiva na criança que

encontrará forças para se colocar no caminho desse intrépido reformismo, para o qual psicologia, folclore e pedagogia não passam de bandeiras sob as quais o conto maravilhoso, como artigo de exportação, é fretado e enviado para o continente negro, onde crianças se debilitam nas plantações da piedosa mentalidade reformista.³⁸⁵

A educação burguesa, na sua função sociocultural, atende aos interesses econômicos do Estado que impõe uma pedagogia para atender à demanda do capital, bem como incorpora o discurso uniformizador e sistêmico do pensamento e, assim, escamoteia seu verdadeiro sentido e significado: formação para ação. Na tentativa de se contrapor à institucionalização da educação burguesa, Benjamin propõe uma saída ao apontar no Ocidente uma razão instável que demonstra sua vulnerabilidade quando se vê coagida pelo inconsciente infantil. Este, ainda depurado, consegue, por meio do brincar, destruir todo significado atribuído ao brinquedo e ao jogo instituído pelo adulto. Os comportamentos lúdico e mimético da criança facilitam a destituição dos objetos da condição original no momento do brincar. Essa destituição é possível porque a criança aciona a faculdade mimética na produção de semelhança entre suas ideias e os objetos. Quando a criança atribui a qualquer objeto a função de brinquedo, ela sempre conserva a relação de semelhança no momento do jogo, bem como sua capacidade de transformação das coisas aponta sua destreza de efemeridade e transitoriedade das coisas, pois na fantasia infantil nada é eterno, tudo é transitório.

É por meio da estratégia de insinuações e empatias que a pedagogia oficial firma-se com a sociedade administrada pelo mercado³⁸⁶ e faz a massa civilizada³⁸⁷ render-se e delinear toda proposta educativa como recurso de sobrevivência à hegemonia burguesa. Para a sociedade burguesa, “as crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas”, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática da reprodução³⁸⁸. As consequências dessa pedagogia recaem em toda instituição educacional porque a prática da reprodução do saber expressa, como

³⁸⁵ BENJAMIN, Walter. Pedagogia colonial. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 149-150.

³⁸⁶ Aqui faço uma analogia à observação de Olgária Matos quando afirma: “o mercado é o agente subordinador de todas as esferas da vida ao fator econômico. E a indústria cultural é a expressão mais patente da insolvência da educação formadora (*Bildung*) sob o impacto de valores empresariais, da competição, do lucro e do sucesso” (2006, p. 40).

³⁸⁷ Clarice Nunes assinala esse conceito em seu texto Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e História da Educação*, 2008, p. 91.

³⁸⁸ BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista (1929). In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 122.

afirma Benjamin, “o atual significado histórico dos estudantes e da universidade, [...], como reflexo de um momento mais elevado e metafísico da História”³⁸⁹.

Contudo, toda crítica benjaminiana à concepção de educação remete ao âmbito das filosofias sistêmicas por conceberem a História e, conseqüentemente, a educação no plano metafísico de apreensão da realidade. Essas filosofias trazem “um estado determinado, no qual a História repousa concentrada em um foco, tal como desde sempre nas imagens utópicas dos pensadores”³⁹⁰. Tais imagens vão conduzir o discurso promissor de resoluções futuras para a humanidade, no amanhã tudo será solucionado tendo como referência o passado oriundo de uma experiência irrefletida, que as gerações presentes nem sequer vivenciaram.

4.2.1 A experiência comovente do hábito na infância

Contra as imagens utópicas, Benjamin (1994) propõe uma educação que permita a integração social, a produção de conhecimento concernente à capacidade lógica da criança que permeie a criatividade e a crítica. Para tanto, ele analisa o conceito de faculdade mimética para anunciar como a criança, a partir da imitação permitida por essa faculdade sobre a mediação do comportamento mimético, constrói seu próprio conhecimento e delimita sua visão crítica, que não está limitada à imitação dos adultos. O comportamento mimético da criança perpassa a representação crítica e criativa de sua existência, bem como possibilita à criança constituir uma realidade em que a experiência (*Erfahrung*) seja possível para que prevaleça sua escolha.

Assim, em Benjamin, essa experiência é constantemente depurada no que ele nomeou de imagens dialéticas³⁹¹, presentes em seu escrito *Infância berlinense por volta de 1900*, no qual procura retratar sua infância como uma experiência única. Na infância está a origem da formação do garoto Benjamin como pressuposto de sua conduta e suas escolhas na

³⁸⁹ BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes (1915). In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 31.

³⁹⁰ *Ibidem*.

³⁹¹ Tereza Callado explica: “para neutralizar a tirania da imagem enquanto estratégia de dominação cultural, Walter Benjamin dirige igualmente a percepção para o elemento visual. Esse método utiliza o conceito de imagem dialética. Na riqueza metafórica das suas idéias-imagens, ou imagens do pensamento (*Denkbilder*) Benjamin define de forma singular o que significa ser dialético: Ser dialético é conservar o sopro da história mundial nas velas (*Dialektiker sein heisst den Wind der Geschichte in den Segeln hoben*). As velas são os conceitos (*Die Segel sind die Begriffe*). Pensar significa: Içar as velas. Mas não basta dispor das velas (*Über die Segel zu verfügen*). A arte de saber colocá-las é o que importa (*Die Kunst, sie setzen zu können, ist das Entscheidende*). Não basta pensar, e sim decisivo para Benjamin é arte de utilizar-se do pensamento para o fim libertário. Orientado por esta convicção o objetivo de Benjamin é recolocar o artifício atual da imagem ao fim emancipatório, em outras palavras, evitar que as imagens em que a História se dissolve, sejam ‘desmerecidas como imagem concebida como fonte de engano e ilusão, como era para Descartes’” (2006, p. 63).

fase adulta, como é possível observar no seu escrito que relata sua experiência na fase de constituição da escrita ao afirmar:

a saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo.³⁹²

A experiência (*Erfahrung*) da infância propicia aportar os sonhos recônditos de qualquer criança, pois, por meio da experiência, os hábitos se fazem duradouros ou não quando percebidos a partir das aptidões que dele se originam. É na infância que a formação da criança, no correspondente às aptidões, torna-se decisiva para a própria existência de quem aderiu aos hábitos duradouros. A intensidade deles contribui na formação das aptidões que parecem determinar as escolhas, pois na infância os hábitos não se apresentam completamente nocivos, mas também assumem a função de proteger a criança da ameaça do adulto. É o que fazia Benjamin diante de alguém que lhe proibia da prática de um dos hábitos prediletos de sua infância, a leitura. Ele se “revestia daquela plenitude de poder que cabe a Fausto quando lhe aparece o demônio. O que era, afinal, o professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los”³⁹³.

Ademais, determinados hábitos contribuem para a criança estabelecer seu diálogo com o mundo exterior, fortalecendo-lhe no momento da realização de seus desejos. E como toda criança traquina que impõe sua vontade, Benjamin afirma, “e malograva cada uma das tentativas do professor de conduzir minha escolha com uma indicação! [...], há muito tempo eu me encontrava num tapete mágico a caminho da tenda do último dos moicanos...”³⁹⁴. Assim, o próprio ato da leitura para a criança significa um jogo, pois é a leitura que desperta espontaneamente a imaginação e a repetição da ação prazerosa de uma experiência provida de espírito. Nesse sentido, para a criança tudo é jogo, o qual permite sua representação singular, uma vez que traz significado ao brincar infantil porque o comportamento mimético da criança corresponde à experiência (*Erfahrung*) comovente e instantânea por intermédio do seu imaginário ilimitado.

³⁹² BENJAMIN, Walter. Infância berlinesa. In: _____. *Rua de mão única*, 1995, p. 105.

³⁹³ BENJAMIN, Walter. A biblioteca do colégio. In: _____. *Rua de mão única*, 1995, p. 116.

³⁹⁴ *Ibidem*.

Por certo, a faculdade mimética delinea a mimese³⁹⁵ que, em Benjamin, corresponde ao fenômeno da vida social e facilita a sociabilidade, permitindo à criança o sentimento de integração. Da mesma forma, essa faculdade também é responsável pelo aprendizado, pois sustenta as codificações socioculturais e inscreve-se no universo de símbolos que, ao facilitar as relações na dimensão ontológica, permite o desenvolvimento cognitivo a partir da ação corporal que tem no gesto e no movimento a possibilidade de comungar experiências de semelhança presente no grupo.

Ademais, é na imitação por meio do jogo e da brincadeira que a criança, por meio da faculdade mimética, destrói e constrói simultaneamente o mundo simbólico, pois a criação é um dos atributos do gênero humano e resulta da própria adaptação da criança ao mundo e de sua capacidade de atribuir sentido à própria existência. Ou seja, a criação efetiva contribui para a constituição subjetiva da criança mediada pela cultura e pela educação; portanto, de algum modo no brincar, a faculdade mimética propicia seu processo de simbolização e suas relações socioculturais quando resiste ao símbolo imposto pelo adulto. Assim, a destituição do objeto de seu valor original permite a aquisição de hábitos de modo mais comovente, pois no jogo é possível observar que a criança não partilha da “máscara do adulto”³⁹⁶, na medida em que a vivência (*Erlebnis*) não é privada de reflexão:

será necessário que o objeto da *nossa experiência* seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? Neste caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo.³⁹⁷

Assim, a experiência infantil não é vazia de conteúdo, mas provida de espírito livre e criativo e transporta o desejo do espírito jovem, mesmo que “a experiência seja dolorosa para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero”³⁹⁸. Por conseguinte, a criança constitui-se enquanto um ser de espírito livre, pois no jogo a faculdade mimética contribui para a aprendizagem que passa inicialmente pelo sentido ontogenético e, logo depois, pelo filogenético, sentidos fundamentais à apreensão da linguagem.

³⁹⁵ *Mimesis* é o princípio teórico da criação da arte e significa imitação, não no sentido de reprodução, mas de representação do mundo. Para Gebauer e Wulf (2004, p. 21), “a partir da idéia corrente, que restringe o conceito ao significado de imitação, o mesmo ficará limitado a um duplo sentido: de um lado, mimese não só significa ‘imitação’, mas também ‘fazer-se parecido’, ‘trazer algo à representação’, ‘expressar’ e ‘pré-encenar’. Por outro lado, mimese não pode ficar restrita à arte, à poesia e à música. A capacidade mimética desempenha uma função em quase todas as áreas humanas da ação, da imaginação, do falar e do pensar porque isso representa uma condição imprescindível à vida social”.

³⁹⁶ BENJAMIN, Walter. Experiência (1913). In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 21.

³⁹⁷ *Idem*, p. 23.

³⁹⁸ *Ibidem*.

Brincando a criança atinge a dimensão mimética que não está restrita à imitação do adulto, mas a tudo que se encontra ao alcance de sua percepção. A experiência da criança no e com o mundo aperfeiçoa sua linguagem expressa simbolicamente através do gesto; portanto, na dimensão mimética encontra-se a origem da linguagem que facilita a convivência em comunidade e o desenvolvimento dos hábitos. Assim, a relação entre o jogo infantil e a faculdade mimética compreende a ação que estabelece a ordem dos símbolos percebidos através da produção de semelhanças. Historicamente, é o comportamento mimético que permite à *faculdade mimética* “abrir-se às subjetividades contidas na natureza mediante um processo de assimilação ritual”³⁹⁹.

Para os antigos, na comunicação simbólica entre o homem e o mundo predominava uma imitação da natureza na “dimensão ontológica de característica direta e espontânea”⁴⁰⁰. Com a transição da mimese para a linguagem, a comunicação “eu – outro” passa a ser feita por meio de signos cuja função é permitir a identificação entre sujeito analítico e linguagem matemática a partir do princípio de identidade e/ou não contradição. Nessa comunicação prevalece o pensamento absoluto e unilateral que se direciona para a natureza, no intuito de dominá-la a partir da objetivação, da sistematização e da predominância do pensamento analítico. Nesse processo, o conteúdo apreendido passa pela objetivação e sistematização concatenadas na consciência, bem como obedece à ordem da indução e da dedução.

Entretanto, a sistematização abstrata converge com métodos de abordagem que muitas vezes conduzem o conhecimento ao erro e à ilusão quando este simboliza a existência de um mundo imaginário atrelado a um futuro vindouro hipotético. Esse ideal de existência aprisiona a educação ao progresso que sobrepuja a experiência comovente da criança ao modelo pedagógico moralista. Neste, o jogo com regras definidas colabora para o processo de adaptação ao modelo sociocultural e econômico que são instituídos através de abstrações vazias. Benjamin opõe-se ao jogo que estabelece *estratégias de insinuações e empatias* que contaminam e impõem à educação uma pedagogia que alimenta a astúcia, quando não é permitido à criança expor naturalmente a tensão inerente ao pensamento infantil e nem exercitar os seus instintos. Para Benjamin, a pedagogia oficial é o processo de adaptação

³⁹⁹ VASCONCELOS, Raquel. *Mimese e consciência do homem histórico*. In: Cadernos Walter Benjamin, 2010, p. 3.

⁴⁰⁰ *Ibidem*.

mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia⁴⁰¹.

Ademais, a criança quando brinca aponta no comportamento mimético a instabilidade e incompletude da razão, pois sua apreensão das coisas do mundo e da existência não fica reduzida à consciência e, assim, sua capacidade imaginária abre caminhos que burlam os processos de subjetivação impostos. O jogo lúdico impulsiona um pensamento ainda depurado porque a experiência pueril da criança distancia-se do campo estético da massa civilizada⁴⁰² e da existência em sociedade. A narrativa comum aos contos infantis expressa-se no momento do jogo lúdico, contribuindo para a constituição de uma ação mais livre. O adulto precisa compreender e aceitar que a experiência da criança obedece à atemporalidade, ou seja, não corresponde ao *chronos*, tampouco curva-se à lógica indutiva e dedutiva do adulto. De modo distinto, sua forma de conhecer inscreve-se no corpo que dança e na mão que rabisca criando suas próprias palavras, sempre obedecendo à percepção original, bem como incorporando para si o jogo que faz da repetição e do retorno uma compulsão (*Zwang*) poderosa, a qual a torna feliz diante do “mais uma vez”. Para a criança, “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”⁴⁰³. Sua experiência (*Erfahrung*) não resulta da soma de experiências, mas da busca de sentido para vivê-la, pois a experiência infantil parece localizar-se no tempo do *kairós*, permitindo a felicidade e a transformação por meio da repetição.

O tempo do *kairos* alimenta a repetição em que “criar para si todo fato vivido, começa mais uma vez do início” corresponde ao jogo, cuja “essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação mais comovente em hábito”⁴⁰⁴. Portanto, são os jogos e as brincadeiras que constituem os hábitos na infância. No jogo, a criança constrói sua imagem do mundo para além da racionalidade prescrita pelos modernos, libertando o brinquedo da finalidade circunscrita pelo adulto. Nas brincadeiras, faz o brinquedo assumir funções provisórias enquanto proporciona-lhe felicidade e entusiasmo momentâneos.

⁴⁰¹ BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista (1929). In: *reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 121-122.

⁴⁰² A esse respeito Clarice Nunes afirma que a “verdadeira experiência nasce poética, na relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição” (2008, p. 91).

⁴⁰³ BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos (1928). In: *reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 101.

⁴⁰⁴ *Idem*, p. 102.

Contudo, a criança vivencia “culpa e felicidade [...] com mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais”⁴⁰⁵. O ato de repetição⁴⁰⁶ para criança não significa projeção destruidora ou fóbica e difere do *eterno retorno* do adulto, cujo ato de repetir determinadas ações aponta para uma exacerbação das neuroses⁴⁰⁷. A *repetição* para a criança é trama em que o jogo proporciona prazer e felicidade, embora o prazer da *repetição* possibilite-lhe deleite (*Genub*) ante seu “impulso de vingança (*Racheimpuls*)”⁴⁰⁸. No entanto, esse impulso não corresponde a nenhuma neurose, mas trata-se de uma vingança, pois ao agredir seu companheiro de brincadeira para se vingar de algo que lhe ocorreu, resolve seu conflito interno. A esse respeito assinala Freud,

ao passar da passividade vivida naquela experiência (o desejo de serem adultos e de poderem fazer o que os adultos fazem) para a atividade da brincadeira, a criança inflige a um companheiro de brincadeira todo o evento desagradável que aconteceu com ela mesma, e assim se vinga da pessoa que está fazendo o papel desses substitutos.⁴⁰⁹

No imaginário, ela não procura somente vingar-se de terríveis experiências que lhe sucederam, mas também de vivenciar novamente, de modo mais intenso, seus triunfos e suas vitórias. Nesse sentido, a brincadeira é muito mais intensa e importante que o brinquedo porque a brincadeira infantil não reduz a experiência da criança à imitação do adulto porque brincando ela representa ao seu modo suas tramas. Benjamin tende a valorizar a representação infantil a partir da brincadeira e do jogo, pois ambos propiciam ações autênticas e refletidas.

Desse modo, o jogo-se apresenta como algo primordial, uma vez que nele a criança compartilha hábitos na condição de ritos e mitos – aceitando e/ou rejeitando os ritos e mitos –

⁴⁰⁵ BENJAMIN, Walter. André Gide: *la porte étroite* (1919). In: *reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 49.

⁴⁰⁶ Freud, em sua obra *Além do princípio de prazer*, após investigar a *repetição* presente na brincadeira do bebê de um ano e meio, conclui que a *repetição* e o *retorno* na “brincadeira inteira levavam até o final prazeroso” (2006, p. 142). Para Freud, o motivo da *repetição* no percurso de toda brincadeira é o prazer que a criança sentia diante do desaparecimento e do retorno do objeto. E a brincadeira está relacionada com “uma grande aquisição cultural da criança: a renúncia pulsional que ela conseguiu efetuar (renúncia à satisfação pulsional), por permitir a partida [*Fortgehen*] da mãe sem manifestar oposição. A criança ressarcida dessa perda colocando em cena o desaparecimento e o retorno, utilizando para isso os objetos ao seu alcance” (2006, p. 142). Freud observa que “as crianças repetem nas brincadeiras tudo aquilo que lhes causou forte impressão em sua vida, que assim abream a intensidade da impressão que sofreram e tornam-se, por assim dizer, senhoras da situação” (FREUD, 2006, p. 143).

⁴⁰⁷ Acrescenta Freud: “seja como for, resulta dessas discussões que não é necessário supormos a existência de uma pulsão especial de imitação [*Nachahmungstriebes*] como motivo de brincadeira. [...], diferentemente da criança, a encenação e a imitação artística dos adultos visam à pessoa do espectador, não o poupando, a exemplo da tragédia, nem mesmo das mais dolorosas impressões, e, ainda assim, podem ser sentidas como um elevado deleite [*Genub*]”. (*Idem*, p. 143).

⁴⁰⁸ FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. In: _____. *Escritos sobre psicologia do inconsciente*, 2006, p. 143.

⁴⁰⁹ *Idem*, 2006, p. 143.

através da imitação como brincadeira. Da mesma maneira, o jogo⁴¹⁰ infantil quebra a unidade estabelecida entre o rito e o mito que o adulto incorpora ao brinquedo. Para Benjamin, a criança age segunda a sentença de Goethe: “Tudo à perfeição talvez se aplainasse. Se uma segunda chance nos restasse”⁴¹¹. Por conseguinte, a repetição e o retorno presentes no brincar demonstram que o jogo assume uma dupla face no tocante à forma como a criança opera com as regras do jogo, ao delimitar um espaço na sua vida para a alegria espontânea diferentemente do adulto, porque o “sempre de novo” é prazer e felicidade. Dessa forma,

a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época dos rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva⁴¹² (Grifo do autor).

Assim, a criança “negligencia”⁴¹³ o lado mítico e ritualístico do jogo, pois em alguns momentos ela conserva o caráter mítico do jogo e suspende sua dimensão ritual; em outros ela deixa permanecer no jogo o rito e elimina sua condição mítica. Do mesmo modo, destitui da condição original o brinquedo através da profanação que lhe permite criar possibilidades outras, atribuindo, assim, outro significado ao brinquedo. Quando brinca, a criança transita – livre e distraidamente sem a interferência do adulto – no próprio imaginário. Diferente do adulto, a criança delinea o aspecto fundamental presente no jogo, a profanação, e, ao profanar, ela incorpora às suas ações uma atitude política.

Ademais, no brincar o pensamento infantil é assistemático, pois ela adota o desvio e a representação. Na sua apreensão das coisas ainda não existe a inferência do sujeito analítico de visão sistêmica e, nesse sentido, a representação infantil do mundo não são produções conceituais e nem abstrações vazias. O pensamento infantil resulta do brincar que representa situações experienciadas pela própria criança. Assim, o brincar, como linguagem infantil, apresenta a verdade da criança expressa por meio do jogo e da brincadeira.

⁴¹⁰ A respeito do jogo, Giorgio Agamben afirma que “o jogo quebra a unidade (entre rito e mito): como *ludus*, ou jogo de ação, faz desaparecer o mito e conserva o rito; como *jocus*, ou jogo de palavras, ele cancela o rito e deixa sobreviver o mito” (2007, p. 67).

⁴¹¹ BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos (1928). In:_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 101.

⁴¹² BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo (1928). In:_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 93.

⁴¹³ Giorgio Agamben aponta que “A passagem do sagrado ao profano pode acontecer também por meio de um uso (ou melhor, de um reuso) totalmente incongruente do sagrado. Trata-se do jogo. Sabe-se que as esferas do sagrado e do jogo estão estreitamente vinculadas” (AGAMBEN, 2007, p. 66).

O jogo infantil alimenta a memória a partir da narrativa enriquecendo a experiência da criança, isso significa que na brincadeira infantil existem duas formas de experiência: a experiência singular, imersa na dimensão da vivência (*Erlebnis*), e a experiência (*Erfahrung*) coletiva, oriunda da aprendizagem correspondente à educação no leito familiar. Ambas contribuem para o desenvolvimento da leitura, da escrita através da brincadeira que tem no comportamento mimético sua efetivação. Esse comportamento é determinante para a *faculdade mimética* no tocante ao aperfeiçoamento *onto e filogenético* da criança e sem essa faculdade não se alcança o estágio necessário à reflexão como um fator resultante da representação crítica da existência.

Além do mais, a experiência delimita o sentido aberto para a história, que significa uma interpretação ainda inacabada. Assim, escrever a história pressupõe uma articulação constante entre presente e passado como possibilidade de rememoração de um fragmento do passado. E o fragmento histórico, como algo importante na conservação de um passado esquecido, permite repensar a história, não na intenção de conservar esse passado, mas no sentido de redimi-lo em direção ao constante movimento que constitua um futuro diferente. A formação, no sentido de Benjamin, depende da cultura e da educação para qualquer transformação do *status quo*. Para o autor,

as inquietações de nossa vida interior não têm, por natureza, este caráter irremediavelmente privado. Elas só o adquirem depois que se reduziram as chances dos fatos exteriores se integrarem à nossa experiência. Os jornais constituem um dos muitos indícios de tal redução.⁴¹⁴

E, nesse sentido, não seria possível a sustentação de uma cultura quando os fatos são afastados e/ou negados, esvaziando a experiência, causando seu declínio com a perda de caráter universal, sobretudo com a metamorfose da consciência burguesa. Essa metamorfose fez a cultura perder sua proposta civilizatória e humanista, reduzindo a razão ao obscurecimento. Portanto, é necessária a experiência histórica que ligue passado e presente, pois só a experiência enriquecedora é capaz de romper com os “apelos da atenção⁴¹⁵” e guardar os traços do passado. Benjamin recorre à arte literária surrealista⁴¹⁶ para discutir o novo conceito de experiência atrelada ao inconsciente, uma vez que o adulto já contaminado pela racionalidade não consegue retornar à percepção original.

⁴¹⁴ BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994, p. 106.

⁴¹⁵ Uma experiência que não fique limitada ao campo visual de apreensão.

⁴¹⁶ O Surrealismo, criado pelo escritor Guillaume Apollinaire, designa um movimento artístico de vanguarda que ocorre entre as duas guerras mundiais. Inicia na França. Derivado do Dadaísmo teve no crítico e poeta André Breton seu principal representante. Da literatura, o movimento estende-se às artes plásticas, ao cinema, ao teatro, à filosofia, à moda e também ao modo de vida do povo europeu.

Entretanto, a experiência surrealista se dá através das “energias da embriaguez (*Rausch*)⁴¹⁷”, presentes no espírito mediado pelo inconsciente. O Surrealismo é um movimento literário e artístico que resulta do tédio da Europa do pós-guerra e do empobrecimento da experiência. Esse movimento consegue exercer grande influência na cultura e na política ao longo do século XX. Seus postulados – contrários ao pensamento estético, ético e político da tradição – abrem espaço para novos símbolos e mitos alheios ao Racionalismo moderno.

Portanto, o Surrealismo traz a experiência de uma memória que está para além dos sentidos enrijecidos que se encontram aprisionados à tutela do intelecto. A experiência surrealista permite pensar a memória involuntária (*mémoire involontaire*) que Proust⁴¹⁸ traz em sua obra *Em busca do tempo perdido* (*À la recherche du temps perdu*). Entretanto, Proust explicita uma diferença fundamental de sua concepção de memória e as nomeia em voluntária e involuntária. A memória voluntária (*mémoire volontaire*), sobrepujada ao intelecto e aos sentidos como apreensão consciente dos fatos históricos, fornece um passado a partir de fatos sem verdade, é determinada apenas pelo campo visual ligada à inteligência, tornando-se descritiva e racional. Diversamente, a memória involuntária proporciona uma apreensão sensorial de um passado presente no contato com o objeto. Nas palavras de Benjamin:

Por isso Proust não hesita em afirmar, concludentemente, que o passado encontrar-se-ia “em um objeto material qualquer, fora do âmbito da inteligência e de seu campo de ação. Em qualquer objeto, isso não sabemos. E é questão de sorte, se nos deparamos com ele antes de morrermos ou se jamais o encontramos”⁴¹⁹ (Grifo do autor).

A memória involuntária, portanto, é essencial porque escapa à força do hábito. E, nesse sentido, Proust rompe com a concepção bergsoniana de memória pura (*mémoire purê*)⁴²⁰, que corresponde ao antagonismo entre a *vita activa* e a *vita contemplativa*. Sua ruptura permite a separação entre memória voluntária, sujeita aos apelos da atenção dos sentidos condicionados, e memória involuntária, responsável pela presentificação dos traços do passado apreendidos a partir da experiência permitida pelo gesto. A memória involuntária

⁴¹⁷ Termo discutido por Walter Benjamin em seu texto “O surrealismo. O último instantâneo da inteligência européia. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*, 1994a, p. 33.

⁴¹⁸ É justamente na obra, *Em busca do tempo perdido*, que Proust aponta a ação da memória involuntária quando descreve no início dessa obra o episódio em que se sucede ao degustar a *madeleine* (uma espécie de bolo pequeno), embebido pelo chá. Esse contato conduziu o narrador à apreensão de um passado através de uma memória que se dá em um momento de rememoração que expressa afetividade ao saborear a *madeleine*.

⁴¹⁹ BENJAMIN, Walter (*apud* PROUST). Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994, p. 106.

⁴²⁰ Benjamin refere-se a isso ao analisar uma das primeiras obras de Bergson, *Matéria e memória* (*Matière et mémoire*).

aciona o gesto trazendo ao pensamento as imagens do passado que são fixadas ao presente, permitindo uma experiência de fragmentos do passado sem distorcê-lo. Por conseguinte,

a estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência. Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na vida coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória. Bergson não tem, por certo, qualquer intenção de especificar historicamente a memória. Ao contrário, rejeita qualquer determinação histórica da experiência, evitando com isto, acima de tudo, se aproximar daquela experiência, da qual se originou sua própria filosofia, ou melhor, contra a qual ela foi remetida. É a experiência inóspita, ofuscante da época da industrialização em grande escala. [...] a filosofia de Bergson é uma tentativa de detalhar e fixar esta imagem reproduzida. Ela oferece assim indiretamente uma pista sobre a experiência que se apresenta aos olhos de Baudelaire, sem distorções, na figura de seu leitor.⁴²¹

Por certo, a força imagética que envolve as recordações de Proust delimita a apreensão da memória involuntária, pois suas imagens trazem o passado através de uma reminiscência individual que desperta afetivamente ao saborear uma *madeleine*. A memória involuntária aprecia as imagens inconscientes do passado, facilitando o presente apropriar-se do passado prefigurado historicamente no presente. Assim, a memória involuntária propicia ao eu a dimensão da afetividade para ligar passado e presente. A dimensão afetiva aciona a memória involuntária e esta, por sua vez, não evoca a lembrança, mas uma memória que não se encontra presa à predominância de uma apreensão visual condicionada pelo hábito preestabelecido.

Ao contrário da memória voluntária, a memória involuntária não é estimulada por imagens, sons e/ou gestos que caracterizam uma rememoração que busque um passado qualquer afetado pela simples lembrança. Na verdade, Proust opera com analogias e semelhanças entre passado e presente, configurando-os.

Contudo, a sobrevivência da memória perpassa os ritos e as ordenações. A inúmera manifestação dos ritos, dos jogos e das brincadeiras infantis tece o espaço da memória e propicia uma experiência outra. É no ato de brincar⁴²² que a criança é capaz de vivenciar a si mesma, tornando-se senhora de si e essa experiência de si mesma permite o retorno da criança à própria memória a partir da percepção de ordem exterior. Portanto, são nos jogos e nas brincadeiras que o hábito entra na vida dos pequenos, conduzindo-os à dimensão da memória coletiva. É dessa forma que a repetição do brincar na ação infantil é o fazer de novo sem receio, ou seja, a essência do brincar corresponde justamente ao retorno, à repetição do jogo

⁴²¹ BENJAMIN, Walter (*apud* PROUST). Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*, 1994, p. 105.

⁴²² O brincar para Benjamin possibilita a criança retornar para si o fato vivenciado por ela, para em seguida, iniciar novamente a brincadeira.

permitindo novas experiências, tendo sempre em vista a representação crítica e criativa da existência.

Do ponto de vista da educação, na brincadeira e no jogo é que a memória assume seu caráter coletivo porque a rememoração não se reduz à mera recordação de imagens e valores individuais, mas ela vincula as imagens e os valores individuais à dimensão coletiva. É justamente na transferência para a dimensão coletiva que o sujeito experiencia o sentimento de pertencimento na rememoração do passado configurado no presente. Assim, a memória involuntária traz as marcas da situação em que foi criado e pertence ao inventário do indivíduo multifário que vive isolado.

É no contexto de declínio da experiência e nas discussões em torno da memória que a informação reduz a experiência à dimensão das imagens e dos valores individuais, sem vinculá-los aos fatos exteriores. Nesse aspecto, a educação assume esse caráter dos valores individuais, pois tem como pressuposto a informação tal qual o jornal e, por isso, não facilita à criança incorporar sua experiência coletiva às informações recebidas. A educação instituída corresponde aos conteúdos fragmentados escoados por meio da informação e, bem no estilo romântico, segrega o indivíduo. A concepção de educação para a formação de especialistas, por sua vez, setoriza o conhecimento escolar em diversas disciplinas aparentemente independentes e, desse modo, o livro didático torna-se um grande panfleto de conteúdos fragmentados para atender a cada disciplina específica. Por certo, a educação como espaço de rememoração de conteúdos fragmentados denuncia a existência de uma identidade forjada a partir da identificação do aluno com determinado conteúdo.

A educação descontextualizada culmina na expropriação do conhecimento, que, desvinculado à dimensão exterior dos fatos, inibe a força criadora da criança. Certamente, a criação está diretamente ligada à potencialidade da criança e sua participação efetiva na constituição da própria subjetividade por meio de sua elaboração sociocultural. O gesto infantil facilita o processo criativo e a experiência espontânea do aprendizado da vida e do mundo porque possibilita vivências que diluem frustrações trazendo importantes emoções. E o mais importante para a efetivação e a existência do gesto infantil definindo a formação da criança é a educação teatral⁴²³, pois o teatro pode apresentar-se como ponto de fuga de métodos que priorizam o plano formal.

⁴²³ É nessa perspectiva, que Benjamin em seu texto, *Programa de um teatro infantil proletário*, propõe uma educação para criança proletária em contraposição ao modelo assistemático de ensino da educação infantil burguesa que setoriza o saber. É como ponto de fuga dessa setorização que o teatro infantil aparece como condição de possibilidade de uma educação que não descontextualize do saber. Benjamin propõe uma educação

Portanto, a saída da formalidade do conteúdo seria o teatro infantil, uma vez que ele permite expressar no gesto infantil “a totalidade da vida, em sua plenitude ilimitada”⁴²⁴. Quando se pensa a educação da criança na esfera visceral que abrange sua vida em um terreno delimitado pelo adulto, a educação perde seu sentido e, por isso, deve ser contextualizada à vida e às condições socioculturais da criança, permitindo à mesma determinar as transformações necessárias. Nesse sentido, o teatro cumpre essa função, porque permite à criança vivenciar o gesto⁴²⁵, através das encenações, de modo espontâneo e como algo que propicia inovação, uma vez que para a criança nada está concluído ou definido.

Assim, a função de educar consiste em propor o ato criativo, cuja origem está nas tensões do trabalho coletivo das crianças desenvolvido no teatro infantil através da dramatização espontânea. Contudo, a verdadeira educação teatral não se reduz à fantasia, mas ao gesto que delinea a res(significação) da vida, do mundo, recepção a expressão sincera do corpo e propicia a recepção estética.

Todavia, é na encenação que o gesto infantil tem seu lado mais autêntico, pois demonstra que o tempo da criança é orientado pelo “instante” do próprio gesto, haja vista que a encenação facilita a criação através da espontaneidade infantil. Assim, a criança não é sobrepujada à racionalidade impressa na apreensão das coisas, da natureza e da vida ao pensamento nivelado pelo progresso técnico-científico. É isso que propõe a educação burguesa quando cerceia a criatividade, o descobrimento do prazer de conhecer e o representar a vida e o mundo através do gesto. Portanto,

o cerceamento da “personalidade moral” na figura do diretor (teatral) libera imensas forças para o verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas esta é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na grande maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral. Esse amor é sentimental e vão. Mas à observação – e somente aqui começa a educação – toda ação e gesto infantil transformam-se em sinal. Não tanto, como apraz ao psicólogo, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de mundo no qual a criança vive e dá ordens.⁴²⁶

Dessa forma, a educação e a cultura alimentam-se da tradição que se inspira no espetáculo na efemeridade da vida diante do cadáver. Historicamente, o mundo moderno

teatral, inspirada no teatro infantil proletário, porque esse teatro valoriza o gesto, diferentemente do teatro burguês infantil que educa somente pela sensação.

⁴²⁴ BENAJMIN, Walter, 2002, p. 113.

⁴²⁵ Para Benjamin, é no gesto que “a atualidade da criação e do comportamento infantil é, de fato, inatingível” pelos adultos (BENAJMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 115).

⁴²⁶ BENAJMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2002, p. 115.

constitui o gesto no campo simbólico, dando primazia ao sujeito pensante que, na apreensão simbólica do mundo, imprime seu olhar ao campo visual da aparência.

É possível reconhecer a influência do paradigma burguês de educação ainda hoje, embora com algumas ressalvas. Contudo, ainda se evidencia a imposição do conhecimento, cujo pressuposto é a formação para o trabalho, ao paradigma burguês de educação. Existe aí uma tendência tradicional à instrumentalização do ensino em que crianças e jovens são submetidos ao paradigma educacional, cuja função é estabelecer o elo entre a escola e a vida profissional assegurada, dificultando o processo de criação e transformação, pois a palavra de ordem é educar para o “espírito profissional”⁴²⁷. O único caminho que a educação trilha é definido pela política econômica aprimorada no discurso do progresso.

No entanto, é justamente a educação que poderia propiciar à criança, na fase adulta, a ação para transformação do legado deixado pela geração passada. Desse modo, caberia evitar que a intenção das ações não tenha como premissa os interesses privados e imediatistas de alguns subjugando os demais. Por certo, a educação pressupõe a formação de seres críticos, suficientemente capazes de discernirem politicamente, em um futuro próximo, sobre interesses que atendam à esfera pública. Todavia, é necessário também que a educação permeie o espaço do corpo, como ponto de fuga do controle e do adestramento. Sabe-se que historicamente a constituição do corpo no campo da apreensão do mundo e da vida sempre deu-se na dimensão simbólica, ou seja, o corpo no mundo moderno é instituído simbolicamente, tornando-se uma abstração do sujeito do conhecimento.

⁴²⁷ Essa afirmação de Benjamin corresponde à sua crítica ao que, nas primeiras décadas do século XX, estava ocorrendo na vida acadêmica na Alemanha. Ele faz uma análise em seu texto *A vida dos estudantes* das transformações que a universidade estava sofrendo, presencia-se um menosprezo “por uma arte e uma ciência livre”, uma universidade preocupada unicamente com a formação profissional e isto faz com que ela perca “a criação imediata como forma de comunidade” (BENJAMIN, 2002, p. 155).

5 CONCLUSÕES

O estudo mostrou que a proposta inicial do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação foi atingida, embora seja necessário outro momento de análise e de aplicação dos conceitos benjaminianos: jogo e representação (apresentação), pois ao analisá-los ficou evidente que é preciso aplicá-los às crianças. São conceitos que interferem no estágio pré-operatório, uma vez que corresponde à fase de substituição de um objeto ou de um acontecimento por uma representação (apresentação), ou seja, a criança está no processo de desenvolvimento de sua capacidade operacional porque se trata do estágio que delimita a transição da ontogênese à filogênese, demonstrando que a simbolização da criança é completamente diferente da experiência simbólica do adulto.

Assim, a tese permeia discussões que compreendem aqueles conceitos como determinantes no desenvolvimento operacional da criança. De modo direto e indireto eles colaboram na conduta infantil, uma vez que os adultos apropriam-se deles para intermediarem, juntamente com a criança, sua forma de apreensão e compreensão do mundo. Desse modo, o mundo apresentado à criança nessa intermediação obedece à lógica da operacionalidade pragmática e paradigmática do *status quo* vigente, condicionando a cultura à *mimesis* que, por sua vez, tem na linguagem a efetivação dos valores sociopolítico e econômico estabelecido.

Nesse sentido, os capítulos foram escritos tendo como finalidade compreender de que modo a arte poderia contribuir para a profanação, uma vez que o brincar possibilita a desestabilização das regras do jogo e da representação imposta pelo adulto que, ao rerepresentar o objeto à criança, preestabelece todos os padrões sempre mimetizando a cultura e, com isso, condiciona à criança à ordem de um discurso que não se encontra na dimensão da verdade da linguagem. O mais importante é entender que a criança conhece profanando a partir da destituição dos objetos de sua condição original e a linguagem revela uma verdade mediada pela palavra desvelando o mundo sem fugir da dimensão lúdica, pois o jogo e o brincar propiciam-lhe o mundo apresentar-se para além da representação que apreende o objeto exterior ao sujeito. Não resta dúvida que a criança afeta o objeto ao deslocá-lo de sua condição original, apresentando-o a si mesma sem a interferência do adulto, permitindo a linguagem apresentar sua verdade.

Portanto, as discussões sobre a faculdade mimética e sua relação com a linguagem na infância, exploradas no primeiro capítulo, esclarecem que a produção de semelhanças facilita

a atuação da linguagem infantil em campos que a consciência não alcança, demonstrando que a arte, sobretudo o teatro, contribui para o desenvolvimento do ato criativo. Este aponta que as crianças são receptivas à arte porque através dela, elas conseguem depurar seus conflitos, sobretudo o teatro, quando permite a criança atuar por meio dos jogos e das brincadeiras. O jogo neutraliza o conhecimento vinculado ao pensamento analítico e à visão sistêmica do sujeito. Portanto, o conhecimento infantil contrapõe-se às imagens utópicas dos adultos quando a experiência da criança, resultante do retorno e da repetição associados à percepção original, permite a criação por meio do gesto espontâneo.

Contudo, ligada ao processo de amadurecimento dos *sentidos onto e filogenético*, encontra-se a atitude do comportamento mimético infantil que origina o gesto e facilita a faculdade mimética na assimilação e na produção de semelhança extrassensível que se inicia no estágio pré-operatório. Na sociedade moderna é claro o declínio da experiência e a mimetização da cultura, comprometendo a espontaneidade do gesto infantil, sobretudo no estágio em que o pensamento inicia o processo de elaboração dos conceitos e das ideias ainda vinculados ao gesto. Por certo, o estágio pré-operatório não concebe o conhecimento pautado no método associado à representação de um sujeito que, por sua vez, desqualifica as outras formas de conhecimento (a arte e a simbolização infantil) por não adequarem-se ao pensamento analítico e à razão técnico-científica que exige um método para o alcance do conhecimento setorizado.

É nesse contexto que o conhecimento técnico-científico valoriza a informação e a comunicação, colocando a linguagem a serviço apenas da ordem do discurso, cuja função é firmar a primazia do ordenamento de uma representação que não determina a diferença entre conhecimento e verdade. Ademais, o teatro e a representação (apresentação) em um contexto de supervalorização das mídias permite o predomínio da informação no exercício da atividade criativa, conseqüentemente, deforma a formação das crianças e dos jovens porque visa um ensino submetido à lógica da informação e da comunicação que valoriza e, muitas vezes, impõem a mimetização da cultura, tornando-a mimética.

Nesse sentido, o segundo capítulo teve por objetivo discutir a influência do jogo e do teatro na educação, tendo como critério pensar a formação como instrumento que desenvolva na criança o discernimento crítico acerca da vida, uma vez que o jogo permite a ação do pensamento digressivo. Nesse capítulo foi feito um recorte da concepção de jogo, de teatro e de representação do Barroco, apontando a alegoria barroca como elemento capaz de delimitar uma abertura para a interpretação da história no palco barroco, uma vez que a tensão revela-se na cena teatral e permite o desvelamento do mundo.

Assim, retoma-se o teatro barroco como acontecimento que revela a trama histórica porque o jogo presente no palco concebe a representação na tensão que reivindica o impulso lúdico da arte, pois a alegoria atua sob a tensão entre luto (*Trauer*) e jogo (*Spiel*) inerentes à existência que, por sua vez, vista como espetáculo, assegura a ilusão por intermédio do *artifício*. O teatro barroco revela-se como desvio que assegura a codificação histórica, permitindo a vida apresenta-se como espetáculo, facilitando a atuação de uma alegoria que permite a imagem da vida apresentar a uma percepção associada à tensão entre existência e história. A imagem barroca do espetáculo da vida produz uma significação oriunda da tensão entre alegoria e símbolo, uma vez que mobiliza às múltiplas interpretações da cena teatral porque revela que a vida não é simplesmente uma repetição sem nenhum sentido histórico.

Nessa perspectiva, o conhecimento no século XVII supervaloriza o desenvolvimento cognitivo porque se preocupava apenas em elucidar a reflexão epistemológica que exige métodos capazes de interpenetrarem a simbolização do corpo como imagem para a autorrealização da existência que opera a partir do controle racional do desejo, conduzindo o corpo ao mecanismo de inserção social por meio de paradigmas que nivelam as subjetividades impondo uma educação a serviço do capital. Nesse contexto, a mercadoria assume o símbolo de inserção no modelo burguês que põe a linguagem à dimensão do intencional, gerando a violência simbólica que opera a partir de imperativos de controle da vida da população, uma vez que o jogo naquele modelo de conhecimento impõe as convenções.

Nesse sentido, o terceiro capítulo retoma as discussões sobre a cena teatral barroca, pensando a atuação da alegoria barroca na educação e no teatro enquanto jogo para a formação do discernimento crítico acerca da vida, apontando que a alegoria permite a representação firmar-se como apresentação na ação da criança. Portanto, a concepção de jogo e de teatro na cena teatral da história no barroco tem como característica uma alegoria que delimita a tensão natural à existência e à história, vista como essencial ao jogo infantil. Neste a repetição e o retorno infantil ao jogo assumem a função de desenvolver os hábitos e aperfeiçoar os sentidos *onto* e *filogenéticos* que, por sua vez, se tornam fundamentais para a prática do desvio que a criança executa ao permitir a tensão no desvelamento do mundo.

Os capítulos elucidam que a criança, no estágio pré-operatório, manifesta uma simbolização resultante da própria apresentação do mundo a si mesma, que, determinada pelo gesto, rompe com a experiência do *sempre igual* dos acontecimentos, uma vez que o *retorno* e a *repetição* manifestam a profanação a partir da percepção original e originária. Nesse contexto, o gesto expressa a *mímesis* que comunica uma vivência para além da lógica coercitiva do pensamento analítico e da consciência esclarecida. Desse modo, a criança burla

o jogo e a representação predeterminados, uma vez que sua relação de conhecimento pressupõe questionar de que modo as coisas, o mundo e os acontecimentos da vida diária apresentam-se para ela, propiciando-lhe uma simbolização circunscrita na tensão entre o inconsciente e a consciência, pois seu pensamento ainda se encontra em formação e acoplamento à razão analítica.

Assim, o teatro e a educação, no processo formativo, auxiliam na constituição e no aprimoramento do gesto infantil, embora o apelo da sociedade midiática na contemporaneidade, que tem na imagem o poder de sedução e de controle das ações da criança no pré-operatório, facilita o condicionamento do gesto aos paradigmas preestabelecidos, pois essa sociedade vê na *repetição* do gesto o veículo de assimilação da cultura. É no estágio pré-operatório (dos dois anos aos sete e/ou oito anos) que a criança fica vulnerável à *estética da repetição*⁴²⁸ e vai perdendo a capacidade de comunicação a partir do gesto original, uma vez que a *reprodutibilidade técnica*, por meio das novas formas expressivas de comunicação (como o cinema, a fotografia e a gravura) e de informação, rompe com o abismo conceitual existente entre o original e a cópia.

Por um lado, essa abertura para novas formas de expressão artística e política para o campo da arte favorece a democratização da estética mediada pela produção objetivada e pela própria reprodução em série. Um exemplo é observar que o negativo de uma fotografia traz uma originalidade e ao mesmo tempo apresenta-se como uma matriz, pois comporta toda informação ampliada para produzir um diálogo com o público. Esse é o aspecto positivo da *reprodutibilidade técnica* para Benjamin, sobretudo porque a arte reprodutível aproxima a arte a um grande público, viabilizando a recepção estética do observador. O cinema de animação direcionado ao público infantil, sobretudo os filmes para as crianças do pré-operatório que condicionam o gesto infantil, tende a aprimorar a *estética da repetição* que incentiva a reprodução da cultura, convergindo com a proposta educativa que utiliza o conteúdo dos filmes para a reprodução da cultura preestabelecida.

Por outro lado, a eliminação do abismo conceitual entre o original e a cópia aponta no pré-operatório a dessacralização do olhar infantil que observa o objeto, contribuindo para a instrumentalização das ações da criança ao jogar com o objeto a partir de regras rígidas, uma vez que ela não consegue diferenciar a realidade e a imagem apreendida na televisão. É no referido estágio que fica muito mais fácil moldá-la porque sua representação (tanto a encenação quanto apreensão dos conceitos) do mundo está ligada à produção e à reprodução

⁴²⁸ Esse conceito é atribuído ao pesquisador italiano Omar Calabrese (1987) que o define como fundamental para a produção e expansão cultural.

da vida que resulta de uma *mimesis* ajustada à repetição integrada ao *sempre igual*. Nesse universo presencia-se uma sociedade estereotipada pelas mídias digitais que, ao alimentar a reprodução e a produção de determinados padrões de comportamento e conduta, privilegia a *serialidade* capaz de apresentar o objeto técnico, ao mesmo tempo, acoplado e desacoplado do mundo.

Assim, o modo de vida da contemporaneidade está aprisionado à constante *dessacralização* do mundo que, sob a colaboração das instituições, força a criança à aceitação da *dessacralização*, caso contrário, ela não se integra ao grupo, pois é preciso a ação da *estética da repetição* vinculada à expansão e ao acolhimento dos padrões, muitas vezes, alimentados pela cultura imagética. Essa estética delinea uma visão comercial e mercadológica da existência mediada por produtos culturais estabelecendo juízos valorativos aos consumidores que se tornam reféns de modelos instituídos pela sociedade imagética. Esta, por sua vez, atinge a população por meio da fragmentação, da descontinuidade, da repetição e daqueles padrões, transformando a cultura em mercadoria. A *estética da repetição* atinge todos os campos do saber, inclusive a arte por meio das tecnologias como os *games*, a *internet*, os aparelhos celulares e todas as formas digitais de comunicação e de informação, adequando o cinema, o teatro, a pintura, a arquitetura e a fotografia, ou seja, todas as formas de atuação da arte.

Nesse sentido, a educação fora e dentro do espaço escolar associa-se à *estática da repetição* na institucionalização de padrões de comportamento e de conduta que são preestabelecidos às crianças, sobretudo no estágio pré-operatório correspondente ao desenvolvimento da linguagem, pois nesse estágio presencia-se o aparecimento da subjetividade que se vê constantemente assediada pelos padrões adequados ao ideal de sociedade estabelecido pelo *status quo* vigente. A escola é um exemplo de instituição que colabora na modulação porque o processo de repetição está apoiado no treinamento, facilitando a uniformização de subjetividades que atenda aos padrões exigidos.

Nessa perspectiva, a escola é a comprovação de que a *mimesis* subjugada à *estética da repetição* permite o controle e a condução da formação de subjetividades obedientes, pois, por meio desse procedimento artificial, a escola incita o aparecimento de subjetividades conformadas. Por isso a necessidade de treinamentos, utilizando a repetição para que a criança não consiga desvencilhar-se de um ensino atrelado ao discurso da autonomia que aprisiona os hábitos à convenção. Entretanto, a criança procura saídas pelas quais possa estabelecer sua representação para além do pensamento indutivo prescrito nas cadeias de deduções analíticas.

No intuito de se contrapor a essas deduções, a arte prescreve uma forma de pensamento que não precisa, para sobreviver, da consciência esclarecida.

A análise acima abre precedentes à crítica de Benjamin acerca da educação burguesa, uma vez que a institucionalização de conteúdos relacionados à arte aponta para a neutralização da capacidade de desenvolvimento da recepção estética aquém da *repetição* condicionada ao *sempre igual* da existência. Portanto, a normatização da arte converge com a estruturação do pensamento que traz um *pathos* reduzido ao *logos*, ou seja, não permite a permutabilidade, mas a contradição entre *pathos* e *logos* a partir da ordem causal da representação e da identidade imanente às contradições entre ambos. A tensão “necessária” à aprendizagem traz o teatro e a representação para o campo da visão dual (bem e mal) do pensamento, como se todo segredo precisasse ser revelado. Então, é preciso uma explicação de ordem causal a partir de uma razão dedutiva que condiciona o *pathos* à ordem do *logos*.

A criança age de modo espontâneo e seu *devoir* não está condicionado ao símbolo aprisionado ao campo formal binário expresso na tradicional relação entre significado e significante, pois não comunga com a ordem do *logos*. Ela obedece ao *pathos* que tem no gesto sua apresentação, porque no estágio pré-operatório sua apreensão ainda não se dá no campo formal. Esse universo implica a ausência da consciência e da depuração exigida pelo *logos* por não compartilhar com as palavras que se apresentam como signos capazes de substituir os objetos para estabelecer conhecimento com o mundo no campo conceitual. Sua comunicação com o mundo prioriza o gesto e através dele expressa uma significação peculiar que tem na *mimesis* sua aliada na apreensão e na compreensão das coisas ainda na dimensão analógica.

É desse modo que a *mimesis* contribui para os fundamentos da própria sociabilidade da criança, evidenciando a importância de uma simbolização responsável pela aprendizagem que ainda não está adequada aos padrões de comportamento e conduta estabelecidos pela convenção. Todo seu desenvolvimento cognitivo tem no gesto e, por conseguinte, no corpo a condição de possibilidade de inserção no mundo, pois a *mimesis* nasce no estágio sensório-motor por meio de um jogo que não se inscreve na representação, mas na apresentação dos processos sociabilizadores sempre vinculados à ordem de um saber corporal presente no gesto infantil.

Nessa perspectiva, a crítica de Benjamin à educação burguesa esclarece que o agente produtor de significado e de sentido da cultura niveladora resulta da crença em uma razão que atua sob o viés da eliminação dos afetos em direção à objetividade apartada do mundo. Daí a incredulidade no tocante à relação sujeito e objeto que firma a unidade e a identidade

mediadas pelo conceito, uma vez que a repetitividade da produção cultural contribui para a atuação de uma *mimesis* atrelada à linguagem que só permite uma *vivência* (*Erlebinis*) mediada pela repetição circunscrita no modelo de produção em série determinado por uma matriz, por um sistema de generalizações preestabelecidas e pela reificação dos objetos.

Nesse contexto, observa-se que os jogos são sempre ordenados pelo adulto impondo à criança uma cultura do brincar subordinada à ordem econômica e tecnológica que, por sua vez, torna o brinquedo o instrumento de imitação dos acontecimentos e das tramas da vida adulta em que prevalece uma visão dessacralizada se contrapondo ao imaginário da criança. É o caráter ambivalente do jogo e da brincadeira que torna a repetição, no estágio pré-operatório, necessária e ao mesmo tempo perigosa, pois a imagem apreendida pela criança apresenta-se como mero decalque da realidade.

Contudo, a criatividade infantil presente no gesto demonstra um pensamento vinculado à apresentação do novo revelado à criança por meio da imitação que se transforma em hábitos. Na verdade, a *estética da repetição* delinea uma educação restrita ao ensino dos processos de domesticação dos jovens e das crianças, algo ainda presente nas atuais instituições de ensino. A criança tem no gesto sua forma de representação (apresentação), portanto, significa encenação como resposta a uma vivência (*Erlebinis*) que permite a transformação, o deslocamento do objeto e dos acontecimentos da condição original.

Assim, o jogo e a repetição revelam que a fala e a escrita da criança pressupõem um brincar de significação profana do gesto apresentado de modo espontâneo e captado por meio da imagem que aciona a dimensão mágica da linguagem, propiciando uma comunicação em que o corpo é ao mesmo tempo fala e escrita. É por intermédio da profanação, expressa no gesto, que a criança desenvolve sua linguagem a partir da experiência do novo o qual tem no “fazer sempre de novo” o retorno ao vivenciado sem frustrações e/ou neuroses de ordem exterior, explicitando que o novo é sempre a transição da destituição à transformação de hábitos.

Portanto, uma educação alheia ao gesto denuncia que o único conhecimento verdadeiramente eficaz corresponde à contraposição entre *logos* e *phatos* para que as “habilidades” e as “competências” sigam o curso da proposta educativa, cuja finalidade é conduzir a existência à luz de uma racionalidade castradora dos afetos. Com isso, alimenta-se o discurso que vê a educação como via direta para o alcance de uma felicidade ancorada na realização profissional.

Contrária a tal concepção, é preciso pensar a formação da criança no campo pessoal e também social, uma vez que deve propiciar à existência sentido e significado para que sua

subjetividade consiga a desterritorialização e a territorialização dos afetos com criatividade, a fim de que a transformação da existência possa efetivar-se diante dos conflitos. O ensino, ao impor juízos de valores e controle emocional, alimenta a lógica que determina uma existência atrelada à informação e à comunicação, cujo critério é a assimilação fácil e o entendimento fragmentado dos conteúdos. Nesse universo, o caráter pragmático da educação exige uma aprendizagem que dificulta a criatividade ao remeter à imediatez do conhecimento operacional sempre operando com a instrução, facilitando o aparecimento de subjetividades acríticas e inertes.

Hoje se presencie todo um movimento de retorno do ensino de artes nas escolas brasileiras, mas os profissionais que atuam ficam restritos ao próprio campo de formação recebida na universidade, dificultando pensar a arte como instrumento que permita ao aluno trilhar o percurso para o alcance da criação pessoal. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de arte tenham como objetivo a relação entre os conteúdos de arte e os modos de aprender dos alunos, eles não lhes garantem o desenvolvimento de habilidades artísticas, pois os profissionais especialistas trilha apenas um saber de sua área específica. Por certo, um especialista em formação musical terá dificuldades para trabalhar outros conhecimentos específicos da arte.

Dessa forma, a arte nas escolas não atinge seu objetivo: facilitar o desenvolvimento criador da criança e a recepção estética; para tanto, é preciso que os profissionais tenham uma sólida formação teórica e prática para saberem apresentar a arte às crianças como desvelamento, uma vez que a arte deve ser vista como objeto de conhecimento capaz de suscitar criação e inovação. Essa corresponde ao produto da ação criadora porque nasce da necessidade que o espírito humano tem de ordenação quando da modificação e estruturação das coisas porque a arte deve propiciar outra forma de pensar o mundo.

No tocante ao teatro, é fundamental veiculá-lo à forma de representação (apresentação) da criança que permita o desprendimento do sentido e do significado da existência moldados pelo adulto, pois sua apresentação da vida e das coisas do mundo corresponde a uma interação simbólica que possibilite uma vivência coerente entre afetos e *logos*. Nesse aspecto, o jogo dramatizado permite a sociabilização da fala e da escrita do cotidiano, pois não implica necessariamente que a cultura e a educação dependam de subjetividades capazes de incorporarem aptidões herdadas de parâmetros apreendidos no grupo. Assim, uma sociedade com múltiplos parâmetros de conduta aponta para uma total desestabilidade nas relações institucionalizadas, dificultando a permanência segura da criança no mundo que, diante da vivência fugaz e vazia de sentido e de significado, busca saída que

aprisiona sua existência às ações que privilegiam juízos de valores imersos no próprio controle emocional, assumindo a lógica do nivelamento cultural.

Revela-se nesse contexto que a atual crise do capitalismo repercute de modo direto na educação e na cultura, ao propor mudanças nos hábitos para que as ações subjetivas possam convergir com as vias de saídas que priorizem o *status quo* vigente. São saídas sempre submetidas ao sistema que condiciona as subjetividades à educação pautada no modelo de consumo, no qual o acúmulo dos bens não corresponde ao consumo dos bens necessários à sobrevivência, criando indivíduos obedientes e impulsionados a buscarem sempre o “novo” condicionado ao poder de sedução da mercadoria que, por sua vez, conduz a percepção infantil às “imagens de desejo” numa tentativa de substituição do antigo pelo “novo”.

É prática da sociedade de consumo delimitar a relação entre “valor de troca” e “valor de uso” a partir do processo de subjetivação da mercadoria que desqualifica o “valor de uso” quando vincula o consumo ao *status* social. Dessa forma, o consumo passa a conduzir as escolhas que determinam as ações da criança, invertendo a própria concepção de educação, ao deslocar para a mercadoria o processo de subjetivação.

Atualmente, a educação vive o paradigma da empregabilidade cuja característica é uma instabilidade geral. Diante disso, o capitalismo demarca seu espaço de fuga da crise no setor de serviços, criando postos de trabalho temporário para movimentar a economia e fortalecer a tirania da imagem que comunga com o discurso da empregabilidade quando determina que os conteúdos ensinados devem comunga a lógica da rotatividade dos postos de trabalho.

Desse modo, a própria educação incorpora a dinâmica dos *fast foods* ao facilitar a tirania da imagem invadindo as escolas e as universidades, disseminando o discurso que acolhe a boa estrutura, o ambiente de diversão, a juventude descolada e conectada às informações das comunidades virtuais. É nessa dinâmica que o corpo é capturado, favorecendo sua participação na constituição da ordem simbólica de apreensão da cultura e da educação mediadas por subjetividades fractárias.

Com isso, é possível arriscar que a crise da economia de mercado aponta duas faces do capitalismo. A primeira diz respeito ao ajuste e ao desajuste das crises do sistema econômico que interferem na educação, forjando aptidões a partir de hábitos que se apresentam como novo configurado de “sempre igual”. A segunda face demonstra subjetividades incorporando apenas as mudanças, uma vez que elas vivenciam o inevitável, a crise que se ajusta no em si mesmo do *status quo*. Assim, a ação de proteger uma criança

necessita de uma formação que tenha como critério uma educação iniciada no seio familiar, tendo em vista a proteção e ao mesmo tempo atribuir à criança sua responsabilidade pelo mundo. Então, é preciso que a criança seja um adulto capaz de conduzir sua existência a partir de um “pôr-em-ordem” para que se sinta seguro diante dos desafios.

Portanto, a afirmação acima é no mínimo pertinente e não significa impossível, haja vista que os conflitos estão presentes na constituição de uma sociedade presa à lógica do capital que escamoteia as contradições porque o discurso da emancipação realiza-se na exteriorização do corpo em relação às decisões subjetivas. Nesse universo, o corpo é constantemente violado e expropriado pelo desejo incessante de autorrealização da existência na mercadoria. Assim, a utilização da mercadoria como mecanismo de inserção social demonstra uma sociedade herdeira de um paradigma de sujeito que se afirma numa constituição abstrata de si mesmo, pois sua concepção de consciência é desprovida de reflexão e de ação.

A mercadoria como símbolo de inserção no mundo burguês desloca-se, enquanto valor simbólico, para o domínio intencional da linguagem por meio de discursos (ou falácias) que só demonstram um processo de inclusão-exclusão mediado pela ação coercitiva das instituições. Esse processo tem por função deliberar, por intermédio da violência simbólica, a exclusão permanente do poder de resistência das diferenças quando o mercado cria mecanismos de inclusão da diversidade e não da diferença. Assim, a violência simbólica opera a partir de imperativos de controle da vida, tornando o corpo espaço de atuação de uma governança que tem como função a pseudoinserção no modo de vida imposto pela economia de mercado e pelas políticas sociais de controle que se dirigem para o *sempre igual* do *status quo* e, nesse universo, a arte fica refém dessas políticas.

Portanto, a instituição governamental que ordena o mundo por meio de uma violência simbólica sustenta-se na apreensão e na compreensão do mundo numa dimensão conceitual e isso não corresponde à formação pautada na criação e na inovação. Nesse âmbito, ainda se presencia subjetividades que alimentam sua existência a partir da produção de mitos e de imagens que incorporem a estetização da vida, pois antes do homem apreender e compreender o mundo na dimensão conceitual, primeiramente, agrupou um saber a partir da criação de mitos e de imagens pintadas. No primeiro estágio da humanidade não havia separação entre religião e arte, uma vez que a arte acontecia de modo espontâneo, demonstrando o vínculo entre homem e natureza.

Ademais, a preocupação da educação estética é pensar a experiência original da criança a partir da edificação de uma cultura que descortine sua história, pois não se trata de

pensar na esteira do *cronos* determinante da história que crê nas sociedades sem história, mas pensar os novos olhares que a criança lança no mundo, possibilitando-lhe uma experiência estética capaz de transformá-la. Dessa forma, a educação estética não se deve resumir à apreensão do natural se contrapondo e se vinculando ao cultural, mas ao fundamento e à fundamentação de uma experiência estética que traga inovação e transformação. Nesse sentido, a experiência estética revela à criança seu potencial de superação do formalismo da prática artística.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG – Humanitas, 2002.
- _____. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- _____. *Hannah Arendt: entre o passado e o presente*. Organização de Adriano Correia e Mariângela Nascimento. Juiz de Fora: UFJF, 2008.
- ARIÉS, Philippe. *História da morte no Ocidente: da Idade Média aos nossos dias*. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. 2. ed., Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- _____. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. Organização de Willi Bolle. São Paulo: Cultrix, 1986.
- _____. *Libro de los pasajens*. Madrid: Ediciones Akal, 2005.
- _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, 7. ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- _____. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Origem do drama trágico alemão*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- _____. *Passagens*. Organização de Willi Bolle. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- _____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Antropos, Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- _____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. 5. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOLZ, Norbert W. *Onde encontrar a diferença entre uma obra de arte e uma mercadoria: teoria da mídia em Walter Benjamin*. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/n15/numero15.html>, p. 1-7>.

BORBA, Siomara; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BORNHEIM, Gerd A. *O sentido e a máscara*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130 p.

BUCK-MORSS, Susan. *Walter Benjamin: entre moda acadêmica e avant-garde*, p. 41-56. Texto de uma palestra que a autora proferiu na Universidade de São Paulo no ano de 1998. Tradução de João Roberto Martins Filho.

CASTRO, Claudio. Sobre o tapete da verdade: Benjamin e Holderlin. In: *Viso – Caderno de Estética Aplicada*, n. 2. Disponível em: <<http://www.revistaviso.com.br/visArtigo.asp?>, p. 2-8>.

CALLADO, Tereza de Castro. *Arte simbólica versus arte alegórica em Walter Benjamin: entrecruzamento notável do profano com a sacralidade*. In: XV Encontro Nacional dos Pesquisadores de Filosofia, 2012.

_____. *Ócio versus Ociosidade: diferença que reclama um princípio para o conceito de educação em Walter Benjamin*. In: *Indivíduo e educação na crise do capitalismo*. VASCONCELOS, Raquel Vasconcelos et al. (Org.). Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 211-228.

_____. *O drama da alegoria no século XVII Barroco*. *Kalagatos*, Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico em Filosofia da UECE. V. 1, n. 2, Fortaleza: Verão 2004.

_____. *Walter Benjamin e a experiência da origem*. Fortaleza: EdUECE, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 9. ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

COSTA, Rogério. Sociedade de controle. In: *Gilles Deleuze: sentidos e expressões*. CRUZ, Jorge; COSTA, Cláudio et al. (Org.); Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2006, p. 31-46.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo* (1931-1994). EBookLibris.com, p. 8-140. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em: 1º de dez. 2003.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. 3. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1997.

_____. *Meditações metafísicas*. Porto-PT: Rés-Editora, 2003.

DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o barroco*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V. 2. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DUFRENNE, Mikel. *Estética e Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. *Walter Benjamin: rumo a uma crítica revolucionária*. Tradução de Beatriz Figueiredo. Fortaleza: OMNI, 2010.

FREUD, Sigmund. Além do princípio de prazer. In: FREUD, Sigmund. *Escritos sobre psicologia do inconsciente*. V. II. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. Capítulo V, V. XXI, Edição *Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

GAGNEBIN, Janne-Marie. *Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza*. In: *Kriterion: Revista de Filosofia*. Print version ISSN 0100-512X, *Kriterion* v. 46 n. 112, Belo Horizonte, Dec. 2005. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200004>>.

GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. Tradução de Eduardo Triandopolis. São Paulo: Annablume, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *A razão na história*. São Paulo: Moraes, 1990.

_____. *Enciclopédia das ciências filosóficas em Epítome*. V. I. Lisboa: Edições 70, Textos Filosóficos, 1988.

_____. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO DE CORESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). *Uma nova escola para a juventude brasileira: escolas de ensino médio em tempo integral. Manual Operacional de Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)*, 2004.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

_____. *Começo conjectural da história humana*. São Paulo: Unesp, 2010.

_____. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1947.

_____. Que significa orienta-se pelo pensamento? (*Was heisst: Sich Im Denken orientieren?*) In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Edição bilíngue, 2. ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 1985a.

_____. Resposta a pergunta: que é esclarecimento? (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklaerung?* 1783, p. 516). In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Edição bilíngue, 2. ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 1985b.

_____. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep, 2004.

_____. KANT, Immanuel (1724-1804). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4. ed. Piracicaba: Editora Unicamp, 2004.

KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

_____(Org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. O que é a idéia. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LIMA, Luiz Costa (Org.). *Mimesis e a reflexão contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

LUTERO, Martinho. *Da liberdade do cristão (1520)*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MARIGUELA, Márcio aparecido. *Freud e Nietzsche: ontogênese e filogênese*. Impulso n. 28. São Paulo: UNICAMP, 1996. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57448916/Marcio-Mariguella-Freud-e-Nietzsche>>.

MARRAMAO, Giacomo. *Potere e secolarizzazione: le categorie del tempo*. Torino: Bollati Boringhieri, 2005.

NESTERIUK, Sergio. *Dramaturgia de série de animação*. São Paulo: Sergio Nesteriuk, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm (1844-1900). III Considerações intempestivas: Schopenhauer educador. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Escritos sobre educação/Friedrich Nietzsche*. Tradução, apresentação e notas de Noéli Correia de Melho Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003, p. 138-222.

_____. Schopenhauer come educadore (Considerazioni inattuali, III). In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Opere 1870-1881. Introduzione di Fabrizio Desideri, Edizioni integrali*. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton, 1993, p. 399-445.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. 2. ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 89-102.

OLGÁRIA MATOS, Olgária Chain Féres. *Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo*. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

_____. *Filosofia a polifonia da razão: filosofia e educação*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Os arcanos do inteiramente outro: a Escola de Frankfurt, a melancolia e a revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *O Iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Os sentidos da Paixão. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A melancolia de Ulisses: a dialética do Iluminismo e o canto das sereias*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

OS PENSADORES. *Textos escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. Tradução de José Lino Grünnewald *et al.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

OEHLER, Dolf. *O velho mundo desce aos infernos: auto-análise da modernidade após o trauma de junho de 1848 em Paris*. Tradução de José Marcondes Macedo. São Paulo: Companhias da Letras, 1999.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

PLATÃO (427?-347? a.C.). *Diálogos VI: Crátilo (ou da correção dos nomes), Cármides (ou da moderação), Laques (ou da coragem), Ion (ou ilíada), Menexeno (ou oração fúnebre)*. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2011.

PORTO, Leonardo Sartori. *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *A partilha do sensível: estética e política*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1983.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. A redescoberta do Idealismo Mágico. In: BENJAMIN, Walter. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 15-24.

VASCONCELOS, Raquel Célia Silva de. *Imagem e memória no processo de restituição (Restitutio in integrum) em Wallter Benjamin*. Dissertação de Mestrado, 2007.

_____. A autoridade da educação e a recepção das crianças na responsabilidade pelo mundo. In: OLIVEIRA, P. R.; KOHAN, W. O. *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores (organizadores)*, v. 2, Campinas, SP: Editora Alínea, 2012, p. 127-136.

_____. Sujeito, cultura e educação: pensando com Walter Benjamin o (des)ajuste da crise do capital e a vivência do inevitável. In: VASCONCELOS, Raquel *et al* (Org.). *Indivíduo e educação na crise do capitalismo*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. *Mimese e consciência do homem histórico*. Cadernos Walter Benjamin, Fortaleza, Grupo de Pesquisa Walter Benjamin e Filosofia Contemporânea/CNPq, Período 5, Caderno 5, 1-23. Disponível em: <<http://gewebe.com.br/index.htm>>.

VICENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Unesp, 1994.

VILELA, Eugénia. *Do corpo equívoco: reflexões sobre a verdade e a educação nas epistemológicas da modernidade*. Braga-Coimbra: Angelus Novus, 1998.

_____. *Corpos inabitáveis. Errância, filosofia e memória*. Porto: Enrahonar, 31, 2000, p. 35-52.

XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.