

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**DIALÉTICA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER
BENJAMIN PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

RUI BRAGADO SOUSA

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

**DIALÉTICA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada por Rui Bragado Sousa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S725d Sousa, Rui Bragado
 Dialética da infância : contribuições de Walter Benjamin para a educação infantil / Rui
Bragado Sousa. -- Maringá, PR, 2023.
 236 f.

 Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.
 Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

 I. Educação infantil. 2. Benjamin, Walter, 1892-1940. 3. Teoria crítica. 4. Mimese e Ensino.
I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDD 23.ed. 372.01

RUI BRAGADO SOUSA

**DIALÉTICA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof. Dr. José Leon Crochick – UNIFESP – Guarulhos

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior – PUC – São Paulo

Prof. Dr. Ailton José Morelli – UEM

Prof.^a Dr.^a Cleonice Aparecida Raphael da Silva – UEM

MARINGÁ
22/05/2023

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch, pela generosidade em compartilhar saberes e valores humanos que transcendem o âmbito acadêmico. Profissional dotada de um dom ou dádiva educativa aliada ao *summum bonum*, a quem devo profundo respeito e gratidão. Ao meu coorientador, Dr. Eduardo Oliveira Sanches, pelo constante diálogo sobre o objeto de pesquisa e por sugestões imprescindíveis para o desenvolvimento da tese.

Aos professores da banca de qualificação e defesa pública da tese, Dr. José Leon Crochick, Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, Dr. Ailton José Morelli, Dr. José Mateus Bido, Dr.^a Cleonice Raphael da Silva, pelas valiosas sugestões.

Aos professores das disciplinas curriculares cursadas no PPE-UEM, Dr. João Luiz Gasparin, Dr.^a Maria Luisa Furlan, Dr.^a Marta Chaves e Dr.^a Teresa Teruya, pelas contribuições no processo formativo. Aos professores José Leon Crochick e Maria Terezinha Bellanda Galuch, pelos fundamentos da Teoria Crítica.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Educação escolar, formação e Teoria Crítica”, que no decorrer dos créditos se tornaram amigos: Mateus, Cleonice, Eduardo Gilioli, Vinícius, Rubiana, Analice, Eduardo Sanches, Gabriela, Letícia, Luana, Haira, Laís, Thiago e Eduardo Pavani. Ao Hugo Alex da Silva, secretário do PPE-UEM, sempre solícito e atencioso em todas demandas. À Capes, pelo financiamento parcial da pesquisa.

Todo trabalho de pesquisa é um processo de construção coletiva. Esta tese não seria possível sem os embriões de Hobsbawm e Thompson plantados no curso de História, regados com Paulo Freire na licenciatura em Pedagogia, até a colheita com Benjamin, Bloch e Adorno na Pós-Graduação em Educação.

Aos meus familiares e amigos, bases de sustentação.

A beleza é própria das crianças,
Uma imagem de Deus, talvez, fiel.
Nela há paz e silêncio, uma aliança
Que nos anjos também é um laurel.

(Friedrich Hölderlin)

No passado, Dostoiévski fez a seguinte pergunta:
e será que encontraremos absolvição para o
mundo, para a nossa felicidade e até para a
harmonia eterna se, em nome disso, para
solidificar essa base, for derramada uma
lagrimazinha de uma criança inocente? E ele
mesmo respondeu: essa lagrimazinha não
legitima nenhum progresso, nenhuma revolução.
Nenhuma guerra. Ela sempre pesa mais.
Só uma lagrimazinha...

(Svetlana Aleksievitch, As últimas testemunhas:
crianças na segunda guerra mundial).

SOUSA, Rui Bragado. **DIALÉTICA DA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DE WALTER BENJAMIN PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL** (238 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2023.

RESUMO

Esta tese, desenvolvida na Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, pautando-se na Teoria Crítica da Sociedade, tem como objetivo analisar o potencial pedagógico das obras do filósofo Walter Benjamin. A pesquisa ocupa-se da centralidade da infância no pensamento benjaminiano, cujas categorias objetivas são o lúdico, a linguagem e a mimese, para depreender delas hipóteses formativas para a educação infantil na atualidade. A crise de experiência na modernidade apresenta-se como o problema formativo no qual as bases epistemológicas do ensino são deslocadas ora para o sujeito cognoscente, como nas práticas pedagógicas tradicionais pautadas no positivismo e no pragmatismo; ora para o que é cognoscível em si mesmo, com ênfase na criança, a despeito do papel docente e da interação. A mimese ou “doutrina das semelhanças” permite-nos pensar em termos dialéticos uma aproximação das contradições entre sujeito e objeto, seja nos polos opostos entre docente e discente, seja nos extremos na ideia de autonomia conceitual da criança. O conceito benjaminiano de “imagem dialética” [*dialektische Bilder*] sustenta a hipótese da mimese como uma categoria central e imprescindível para o desenvolvimento humano, em suas particularidades subjetivas e na objetividade social. Para Benjamin, a mediação mimética ocorre no desenvolvimento ontogenético (do indivíduo, na socialização e no jogo), e no desenvolvimento filogenético (da espécie, da humanidade, na linguagem e na cultura); enquanto Adorno considera que a mimese opera como a mediação entre a arte e a sociedade. Trata-se de apreender a relação orgânica da criança com o mundo mágico dos objetos. O pensamento anímico na infância é importante para compreender a formação da criança em torno das teorias do reconhecimento e da identificação. Verifica-se, portanto, a conexão direta entre mimese e dialética, entre mimese, imagem e imaginação. Depreende-se do pensamento benjaminiano que, na educação infantil, a faculdade mimética pode ser um dispositivo de disrupção em relação à adequação ao desenvolvimento da técnica. Para a formação de professores da educação básica, a crítica benjaminiana permite desvelar a racionalização técnica, política, social e cultural como hipóstase de abstrações e fantasmagorias sob a forma do mito moderno. Em termos estéticos e cognitivos, as radiopeças de Benjamin fornecem elementos privilegiados para analisar o ensino infantil na era da reprodução técnica digital. A pesquisa justifica-se pela ausência da faculdade mimética nos documentos curriculares e nas tendências pedagógicas tradicionais e progressistas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Walter Benjamin; Teoria Crítica da Sociedade; Experiência e Técnica; Mimese e Ensino.

SOUSA, Rui Bragado. **DIALECTICS OF CHILDHOOD: WALTER BENJAMIN'S CONTRIBUTIONS TO EARLY CHILDHOOD EDUCATION** (238 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch . Maringá, 2023.

ABSTRACT

This thesis, developed within the Teaching, Learning, and Human Development Research Line, based on the Critical Theory of Society, aims to analyze the pedagogical potential of the works of philosopher Walter Benjamin. The research focuses on the centrality of childhood in Benjamin's thought, whose objective categories are playfulness, language, and mimesis, to derive formative hypotheses for early childhood education today. The crisis of experience in modernity presents itself as the formative problem in which the epistemological foundations of teaching are displaced either to the cognizant subject, as in traditional pedagogical practices based on positivism and pragmatism, or to what is cognizable in itself, with emphasis on the child, regardless of the teaching role and interaction. Mimesis, or the “doctrine of the similar” allows us to think dialectically about an approach to the contradictions between subject and object, whether in the opposing poles between teacher and student or in the extremes of the idea of conceptual autonomy of the child. Benjamin's concept of “dialectical image” [*dialektische Bilder*] supports the hypothesis of mimesis as a central and indispensable category for human development, in its subjective peculiarities and social objectivity. For Benjamin, mimetic mediation occurs in ontogenetic development (of the individual, in socialization and play), and in phylogenetic development (of the species, of humanity, in language and culture); while Adorno considers mimesis as the mediation between art and society. It is a matter of apprehending the organic relationship of the child with the magical world of objects. Anima thinking in childhood is important for understanding the child's formation around theories of recognition and identification. Therefore, there is a direct connection between mimesis and dialectics, between mimesis, image, and imagination. It can be inferred from Benjamin's thought that, in early childhood education, the mimetic faculty can be a device of disruption concerning the adaptation to the development of technique. For the training of basic education teachers, Benjamin's criticism allows for unveiling technical, political, social, and cultural rationalization as the hypostasis of abstractions and phantasmagoria in the form of the modern myth. In aesthetic and cognitive terms, Benjamin's radio plays provide privileged elements for analyzing early childhood education in the era of digital technical reproduction. The research is justified by the absence of the mimetic faculty in curricular documents and traditional and progressive pedagogical trends.

Keywords: Early Childhood Education; Walter Benjamin; Critical Theory of Society; Experience and Technique; Mimesis and Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. APRESENTAÇÃO E MÉTODO: IMAGEM DIALÉTICA E DIALÉTICA DA INFÂNCIA 30	
1.1. O drama barroco no palco da História	34
1.2. O trabalho das <i>Passagens</i> e o método de montagem	38
1.3. Imagem dialética e dialética negativa	48
1.4. Infância benjaminiana ou o pequeno mágico sobre os escombros	58
2. CRISE DE EXPERIÊNCIA E CRISE DE ENSINO	74
2.1. Experiência e vivência em Walter Benjamin.....	78
2.2. Lança-chamas, trincheiras e armas químicas: as experiências de choque.....	85
2.3. Experiência e experimento: o Pragmatismo na Escola Nova.....	103
2.4. Os “Campos de Experiências” na BNCC para a Educação Infantil.....	112
3. MIMESE E ENSINO INFANTIL	128
3.1. Mimesis e dialética na Teoria Crítica.....	132
3.2. Mimese e ensino infantil	142
3.3. Mimesis e lúdico	149
3.4. Mimese e linguagem, teatro e gesto.....	166
4. NARRATIVAS RADIOFÔNICAS: DE ONDAS SONORAS A IMAGENS DIALÉTICAS E DIALÓGICAS 173	
4.1. Estrutura linguística: alegoria, dialeto e diálogo.....	182
4.2. Cultura popular: a dialética entre o Romantismo e o Iluminismo.....	192
4.3. Da flânerie infantil ao flâneur on-line.....	205
4.4. Uma pedagogia antifascista nas radiopeças.....	212
REFERÊNCIAS	228

INTRODUÇÃO

A auréola¹ que circunda o nome de Walter Benjamin nas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, deve-se também ao volume de traduções de praticamente toda sua obra para o idioma português, o que democratiza o acesso e marca um interesse crescente pelo autor em diversas áreas das ciências humanas. Mas é sobretudo a atualidade do seu pensamento que o coloca em destaque na academia brasileira. O conceito de atualidade tem a ver com “a capacidade de uma ideia ir ao encontro de seu presente de modo a possibilitar uma mudança”, como escreve Seligmann-Silva (2010, p. 11), em obra sobre Adorno e Benjamin. Portanto, buscar a atualidade de um pensamento não significa necessariamente atualizá-lo, mas partir de um diagnóstico do próprio presente. Em outras palavras, trata-se de pensar em que medida Benjamin nos é contemporâneo. Para Agamben (2009), o “contemporâneo é o intempestivo”, ou seja, para ser contemporâneo é preciso que haja uma desconexão, uma dissociação, um distanciamento crítico em relação ao presente, pois “pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual [...]” (AGAMBEN, 2009, p. 58).

Dentre os variados temas e áreas do conhecimento nos quais Benjamin se faz presente na atualidade, a educação infantil é, possivelmente, o menos evidente e o menos desenvolvido. Embora o conceito de infância, o brincar e o lúdico em suas obras sejam temas de trabalhos pioneiros de Gagnebin (1997) e de Galzerani (2009), pouco foi pesquisado acerca das implicações pedagógicas de um pensador atento a todas as matizes da modernidade, nas quais se inserem a escola e o ensino infantil. Apenas recentemente observa-se que a Pedagogia *stricto sensu* começou a realizar estudos visando assimilar as possibilidades educacionais no pensamento benjaminiano, dentre os quais destacam-se a

¹ Auréola ou halo tem um duplo sentido: um teológico sagrado e outro moderno e profano. Para Tomás de Aquino, ela é algo que pode ser dado aos eleitos como um suplemento, um “prêmio acidental, que se acrescenta ao essencial”, o que o torna simplesmente mais *esplendente*. Auréola é então “o individuar-se de uma beatitude, o tornar-se singular do que é perfeito” (AGAMBEN, 2017, p. 53). Na modernidade há a dessacralização desse halo, como testemunha o poema em prosa “A perda do halo”, de Baudelaire. Referência encontrada também no Manifesto comunista: “A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades [humanas] até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio seus servidores assalariados” (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

pesquisa de Souza (2012) e a de Agostini (2019) que, respectivamente, aproximam Benjamin de Vigotski e de Paulo Freire.

As afinidades eletivas de Benjamin com a Teoria Histórico-Cultural e com a concepção libertária vão além da mera analogia. São afinidades na área da linguagem com Vigotski e teológico-políticas com Freire e outros pedagogos libertários como Ferrer y Guardia. Para além de aproximações epistemológicas, Benjamin (2018) conhecia também os trabalhos de Piaget acerca da fala egocêntrica, os quais ele cita com destaque. Educadores de renome como Comenius, Pestalozzi, Fröbel e outros menos conhecidos, como Johann Christian Brandes (1735-1799), autor da obra *Tratados pedagógicos*, também são encontrados na extensa produção de Benjamin. Por certo, isso fornece indicativos do seu interesse por concepções pedagógicas e pela educação infantil, itinerário que se evidencia pela sua proximidade com o pedagogo Gustav Wyneken, com quem procurou pôr em prática um programa de reforma escolar. Benjamin descobriu que seu ideário era levado a sério, que professores e alunos relacionavam-se como parceiros livres no mesmo nível e com os mesmos objetivos espirituais. “A vida nessa comunidade escolar idealista o marcou até nos anos de guerra e fez dele um defensor entusiástico da reforma escolar” (WITTE, 2017, p. 19).

Na revista estudantil *O começo*, Benjamin publicou seus primeiros trabalhos literários em 1910. Em 1912, ele foi para Freiburg estudar filosofia com o neokantiano Heinrich Rickert, propagando no meio estudantil universitário as ideias de uma cultura juvenil independente, seguindo ainda os preceitos de Wyneken. A Liga Estudantil Livre, em contraste com a cultura conformista tradicional das organizações estudantis, defendia a concepção de ciência orientada pelo ideal humboldtiano de liberdade e de autodeterminação, e promovia a participação política dos estudantes nas universidades. No ensaio “A reforma escolar, um movimento cultural”, Benjamin conclamava a juventude à livre atividade produtiva para o maior desenvolvimento da cultura. Seu protesto voltava-se contra a opressão na escola e na casa dos pais, contra o “ceticismo e a experiência” dos filisteus e contra a moral burguesa. Ele questionava os pedagogos tradicionais se a escola deveria ser “arrogante, antidemocrática e inimiga do presente”. Diante dessas críticas expostas em *O começo*, verifica-se “uma gritaria de indignação no mundo dos professores

e dirigentes da educação, nos partidos políticos e na burguesia liberal” (WITTE, 2017, p. 23).

Benjamin romperia com Wyneken em 1914, por conta do seu entusiasmo na participação da Alemanha na Primeira Guerra Mundial. Para ele, havia uma discrepância entre as ideias pedagógicas propaladas por Wyneken e sua atitude beligerante. A correspondência com esse pedagogo encerra-se de forma definitiva nesse período, o que não significa a liquidação de seu interesse pedagógico. De acordo com o biógrafo de Benjamin, esse interesse deve-se à sua relação predominantemente conflituosa com as instituições em geral e com a escola em particular. A palmatória, os castigos físicos e as humilhações deixaram em Benjamin ressentimentos rememorados trinta anos depois, quando uma simples moldura de estanho acima das salas de aula surgia-lhe como “emblema dos prisioneiros”. Fora as medidas coercitivas de natureza não pedagógica, chocava-lhe o fato de estar bloqueado da massa de seus colegas: “Eu sempre odiei essas escadas [da escola] quando eu tinha que subi-las no meio do rebanho, na selva de panturrilhas e pés na minha frente” (apud WITTE, 2017, p. 19).

A proposta de reforma escolar engendrada pelo jovem Benjamin no auge de seus vinte anos parece estar mais orientada pelo romantismo que pela formação iluminista (*Bildung*). Não se trata, porém, do romantismo clássico e cosmopolita que, segundo Benjamin, decompõe a poesia na comodidade em prol da fidelidade burguesa e do particularismo. Nas suas palavras:

Nossa escola está repleta de falso romantismo. Nada há de verdadeiro no que nos oferecem de dramas ou de heróis da história, de vitórias da técnica e da ciência. [...] Essas coisas que dizem servir para formar-nos são eternos fatos isolados, e a cultura é um feliz acaso (BENJAMIN, 2013, p. 54).

Para Benjamin, a formação da escola tradicional limita o “pensar e o agir”, pois ela se restringe ao condicionamento social e nada diz sobre o devir da história, o devir da ciência, o devir da arte, do Estado e do direito. Desse modo, ela fabrica uma juventude apolítica e apática. Implicitamente, essa crítica dirige-se ao positivismo, pois não importa para Benjamin saber sobre personagens como Moisés ou Cristo, Napoleão ou Newton, germanismo ou helenismo. O ensino factual e episódico não tem sentido se não evidenciar

o *espírito* (*Geist*) dentro dos personagens. Sem isso, a juventude ficaria restrita ao eterno sono mítico, o qual Benjamin faz referência em discurso proferido para a juventude escolar, intitulado “Romantismo”:

Falei da juventude pela graça de Deus, falei da nossa vida, de como ela é na tradição, na literatura, entre os adultos. Mas a juventude para a qual falo dorme ou está com raiva. Há algo de podre no reino da Dinamarca. Sou grato ao vosso sono e à vossa raiva, pois é sobre isso que eu queria falar. [...] Depois cada vez mais se dão conta de uma juventude que dormita num individualismo narcotizado. O filistéio nos paralisa para dominar sozinho a sua época; porém, se nós nos deixarmos paralisar pela narcose das ideias, rapidamente afundaremos atrás dele e a juventude se tornará a geração dos futuros filisteus (BENJAMIN, 2013, p. 54).

O romantismo embrionário seria elevado à condição de crítica em sua tese de doutorado. Como sublinha seu amigo e biógrafo Scholem (2008), o período de doutorado de Benjamin em Berna, na Suíça, entre 1917 e 1919, marcou o início de sua coleção de livros raros para crianças. Scholem recorda-se do entusiasmo de Benjamin e de sua esposa, Dora Sophie, por essa literatura. “Ele gostava de fazer pequenas conferências para mim e Dora sobre este tipo de livros, a fim de sublinhar especialmente as associações inesperadas [entre o texto e as ilustrações à mão] que com isso provocavam nos textos” (SCHOLEM, 2008, p. 74-75). De acordo com Scholem, a predileção de Benjamin pelo mundo imaginativo das associações, ligadas à profunda simpatia pela submersão no mundo da criança, aumentou com o nascimento de seu filho, Stefan Rafael, em 1918. As resenhas e os artigos sobre esse gênero, sobre brinquedos e a descoberta do teatro infantil com Asja Lacis na década de 1920, acentuaram tal interesse. Compilados sob o título *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2009b), esses textos constituem fonte imprescindível para se pensar uma “pedagogia benjaminiana”. *A hora das crianças*, narrativas radiofônicas para o público infantil (BENJAMIN, 2015), escritas entre 1927 e 1932, pode ser descrita como a teoria convertida em prática pedagógica e o pioneirismo do rádio, um *medium* de comunicação, como instrumento de ensino no exato momento em que Hitler e os ideólogos nazistas dele se apropriaram como meio para a disseminação da propaganda fascista. Algumas dessas narrativas radiofônicas podem ser analisadas como uma pedagogia antifascista, pelo seu teor didático e estético. A tríade de escritos benjaminianos sobre a criança completa-se com *Infância berlinense: 1900* (BENJAMIN,

2017b), sua obra mais complexa, ao lado de *Origem do drama barroco alemão*, a qual permite pensar em termos psicológicos e sociológicos o conceito de infância e, em discussão com o conjunto de seus escritos, possivelmente, extrair dela uma concepção pedagógica para a educação infantil.

Dentre os grandes filósofos do século XX, Benjamin é um daqueles que mais escreveu sobre a infância. Além dos três trabalhos já mencionados, a criança e a escola são temas proeminentes desde seus ensaios de juventude, como “A vida dos estudantes”, de 1914, até as notas críticas para as teses “Sobre o conceito de história”, de 1940. Há, porém, um hiato entre sua produção acerca dos diversos problemas da modernidade – como a técnica, o mito, a linguagem, a crítica, a história, a arte, entre tantos outros – e sua faceta de educador, por assim dizer. Em outras palavras, há uma lacuna entre o filósofo e o pedagogo, o que permite questionar se esta vertente de educador não está implícita em todo o seu pensamento. Do engajamento no movimento estudantil livre de Berlim até sua detenção no campo de prisioneiros estrangeiros na França, no fim de 1939, há fragmentos que poderiam configurar uma tendência pedagógica, ainda que pouco sistematizada. No campo de prisioneiros, Benjamin organizou um seminário para discutir filosofia com os demais detidos, uma atitude que, a princípio, pode não revelar algo de pedagógico, mas demonstra que ele encarou as catástrofes da modernidade com olhos de educador, no sentido de educar o olhar para ler o que não foi escrito, para apreender o mundo moderno. Nesse aspecto ele foi insuperável, como assevera Adorno:

O que Benjamin dizia e escrevia soava como se o pensamento assumisse as promessas dos contos de fadas e dos livros infantis, ao invés de recusá-las e repeli-las em nome de uma infame maturidade; e isso de um modo tão literal que torna perceptível até mesmo a real efetivação do conhecimento. [...] Ele queria restaurar tudo o que o espírito de acomodação e de autopreservação proíbem no prazer, em que os sentidos e o intelecto se cruzam (ADORNO, 1986, p. 189).

O interesse de Benjamin pelos contos de fadas deve-se, primeiramente, à sua oposição entre esse gênero literário e o mito; depois, como superação poética e humana da natureza mítica.² Para Buck-Morss (2002), o sucesso *pedagógico* de Benjamin deve-se ao

² A dicotomia entre mito e conto de fadas será retomada no momento oportuno, por ora basta dizer que ela fornece indícios para apreender o local privilegiado que a infância ocupa no pensamento benjaminiano.

fato de permitir aos seus leitores a experiência de sentir que estão descobrindo o sentido político, histórico e cultural dos fenômenos por sua própria conta e risco. O trabalho das *Passagens* – seu projeto mais extenso – não é apenas uma história cultural e social da Paris do século XIX, mas a expressão do objetivo de “proporcionar uma educação política à geração de Benjamin”, conforme Buck-Morss (2002, p. 75). A autora intitula o capítulo IX do livro *Dialética do olhar*, sobre o *Passagen-Werk* de Benjamin, sugestivamente como “uma pedagogia materialista”. Como sustenta Schlesener (2019, p. 157), em sentido análogo, “ao evocar as imagens de sua infância, Benjamin [nos] propõe questões centrais para refletir sobre a educação infantil”.

Uma reflexão desafiadora, pode-se acrescentar, pois articular as três obras específicas de Benjamin sobre a infância com o restante de sua produção intelectual é um trabalho hercúleo. Seu pensamento refletido nas obras é caótico, assistemático, fragmentário e amplo como o seu intelecto. Trabalhar com Benjamin é – para usar uma imagem lúdica – montar um grande quebra-cabeça ou reunir as peças do vitral que formam um mosaico. Como as peças na linha de produção ou os *takes* no cinema, a moderna filosofia benjaminiana precisa ser montada. Há, ainda, dúvidas se seria esse o procedimento metodológico adequado, uma vez que pensar por fragmentos ou pelo que é efêmero e fugaz demonstra a tipologia fragmentada e efêmera da modernidade. Hannah Arendt fornece um panorama objetivo dessa problemática, ao descrever Benjamin como um polímata:

[...] sua erudição era grande, mas não era um erudito; o assunto dos seus temas compreendia textos e interpretação, mas não era um filólogo; sentia-se muitíssimo atraído não pela religião, mas pela teologia e o tipo teológico de interpretação pelo qual o próprio texto é sagrado, mas não era teólogo [...]; era um escritor nato, mas sua maior ambição era produzir uma obra que consistisse inteiramente em citações; foi o primeiro alemão a traduzir Proust (juntamente com Franz Hessel) e St.-John Perse, e antes disso traduzira *Quadros parisienses* de Baudelaire, mas não era tradutor; resenhava livros e escreveu uma série de ensaios sobre autores vivos e mortos, mas não era um crítico literário; escreveu um livro sobre o barroco alemão e deixou um imenso estudo inacabado sobre o século XIX francês, mas não era historiador, literato ou o que for; [...] pensava poeticamente, mas não era poeta [...] (ARENDR, 2008, p. 114-115).

Ao que poderia ser incluído: “interessava-se por educação e ensino, mas não era pedagogo”. A essa vasta lista de atributos, Löwy (2019, p. 147) acrescenta ainda que “Benjamin foi um profeta. Não daqueles que dizem prever o futuro, como o oráculo grego, mas no sentido dado pelo Antigo Testamento: aquele que chama atenção do povo para as ameaças futuras”. Deve-se levar a sério esta designação, não apenas por vir de um sociólogo marxista, mas porque ela aparece uma única vez e depois de mais de três décadas de estudos sistemáticos sobre Benjamin, sendo, portanto, uma reflexão madura. Bourdieu (2014, p. 274) também compara o ofício do sociólogo ao do profeta, isto é, espera-se de ambos que deem “respostas últimas e (aparentemente) sistemáticas às questões de vida e de morte que se colocam dia a dia na existência social”. O mesmo vale para o historiador como “um profeta às avessas”, conforme a famosa frase de Friedrich Schlegel, citada por Benjamin (2012, p. 183).

A imagem do profeta não é despropositada se concebida no sentido acadêmico moderno, em correspondência com o sociólogo e com o historiador. Ao mesmo tempo, demonstra a face teológica de Benjamin, que não pode ser ignorada em detrimento de seu marxismo tardio.³ Há, entretanto, uma diferença substancial entre o profeta na Antiguidade, cuja função era dar respostas aos anseios e às demandas do povo, e seu equivalente moderno: a ciência. O profeta tinha a seu favor a força das tradições e da experiência, o que lhe outorgava certa autoridade; inversamente ao que ocorre na modernidade, quando a experiência⁴ e as tradições estão em franca decadência. Agamben (2005) fala em desaparecimento da experiência; mais comedido, Didi-Huberman (2011) usa a palavra *declínio* e a exemplifica a partir do vaticínio realizado pelos profetas e

³ Buck-Morss (2002) recusa a teoria das influências que supostamente teriam marcado o pensamento e a escrita de Benjamin em três fases. A primeira, até 1924, marcada pela teologia e pela metafísica, justamente no auge de sua amizade com Gershom Scholem; a segunda, de 1925 até 1933, caracteriza-se pelo crescente interesse pelo marxismo, pela leitura de Lukács e pela paixão irrefletida por Asja Lacis, fatores que o levam até Bertolt Brecht; a terceira fase, após 1933, coincide com seu exílio em Paris e sua aproximação com o Instituto de Pesquisa Social, o que o deixa intelectualmente próximo de Adorno. Mas a autora recusa cortes epistemológicos acadêmicos e influências que “definem as teorias de um pensador em termos das teorias de outros”. Löwy (1989; 2005; 2008) segue a mesma tendência, ao afirmar que os motivos teológicos, românticos e marxistas são inseparáveis no pensamento benjaminiano.

⁴ A palavra experiência vem do latim *experiri*, ou provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. Seu radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia e, secundariamente, a ideia de prova. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *Gefahren*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e de perigo (LARROSA, 2004, p. 161).

oráculos na Antiguidade. Didi-Huberman (2018) afirma que o fígado foi, entre assírios, babilônios e gregos, o centro das relações entre corpo e alma. Ulisses visa o fígado do Cíclope, ao pensar em matá-lo; Prometeu⁵ e Titio são punidos no fígado por Zeus; os heróis trágicos transpassam o fígado quando se suicidam. A adivinhação hematoscopia configurou-se como forma de leitura dos oráculos na Antiguidade. “Mas estamos na Grécia, pátria da dialética”, comenda Didi-Huberman com certa ironia. Ele cita Platão, ao escrever no *Timeu* que a divindade criou o fígado “para que a força do pensamento ali se refletisse como num espelho capaz de receber impressões e devolver imagens visíveis” (apud DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 44). Descrições semelhantes também são encontradas em Cícero e em Plínio, o Velho, no auge do Império Romano. O fígado seria, então, segundo essa antiga tradição, um receptáculo de *imagens*.

Benjamin não é indiferente a essas tradições. Interessam-lhe as formas de leitura primitiva nas vísceras de animais, nos astros, e mais recentes como na borra de café. No entanto, não é um pensador místico. Seu intuito parece ser o de chocar o estatuto científico do conhecimento moderno que se fundamenta em fórmulas e números, com experimentos a despeito da experiência. No ensaio “O narrador”, ao analisar a decadência da arte de contar histórias, em razão do desaparecimento das tradições e da experiência na modernidade, Benjamin afirma que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, uma tradição mnemônica que se passa para o ouvinte. Ao contrário do romance ou da mera informação, na narrativa há a *marca* do narrador, “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Ora, a origem etimológica da palavra ensino remonta ao latim *signum*, que quer dizer sinal, marca, distintivo. *Signare*, um derivado, designa marcar com um sinal; *insignire*, colocar um sinal; *insignare*, gravar um sinal, no caso, no aluno. A transcrição direta para o português seria *ensinação* ou *ensinança*, ambos em desuso atualmente (KOHAN, 2005; GASPARIN, 2015).

A imagem do vaso é fundamental para expor o problema desta pesquisa, pois ele representa simbolicamente a própria tradição.⁶ Como escreve Horkheimer (2015, p. 30), na

⁵ Não é por acaso que o nome Prometeu em grego significa “pré-pensador” e remete ao adivinho, aquele que antevê. Epimeteu, seu irmão, é o extremo oposto, o pós-pensador, aquele que age antes de pensar. O primeiro é capaz de prever o futuro; o segundo está preso ao presente. Para Marx, Prometeu é o profeta mais ilustre do calendário filosófico ocidental.

⁶ Tradição, em latim *traditio* (entregar, passar adiante), também pode significar o ato de passar de mão em mão, como o anel que outrora passava de geração em geração.

modernidade o *vaso* da tradição foi quebrado. Ele cita Toynbee para se referir à “tendência do ceramista de tornar-se escravo de sua argila”. Trata-se do conceito marxiano de reificação do trabalhador e fetichismo da mercadoria. Com a crise da tradição na modernidade, há também o afastamento progressivo da experiência, a base da narrativa, da transmissão e do ensino. O fundamento categórico ético que Adorno exige à educação – a emancipação humana – parece estar em vias de desintegração. Segundo a expressão de André Tosel, estamos na era da escola “desemancipadora” (apud LAVAL, 2019, p. 65). A tese de Januário (2020), ao inverter os lugares comuns da ênfase dos trabalhos tardios de Adorno sobre a educação, da emancipação humana para a resistência, não desloca o problema, mas o acentua.

A filosofia da educação de Reboul (2017) e a sociologia da educação de Laval (2019), de Sousa Santos (2007) e de Bauman (2013) fornecem um quadro objetivo sobre os problemas da educação⁷ contemporânea no que se refere ao ensino infantil. Se há de fato uma crise de narrativa, de tradição e de experiência, logo, isso desdobra-se na impossibilidade da transmissão cultural, o que em tese acarreta uma crise de ensino, visto que “a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal” (REBOUL, 2017, p. 29). De acordo com Reboul, a educação deve transmitir formas de saber-fazer, saberes e valores, permitindo ao educando apropriar-se do patrimônio cultural humano. Contudo, pondera Reboul (2017, p. 58), o termo “transmissão não passa de uma metáfora, e até infeliz, porque faz do saber uma coisa inerte, e do discente um receptor passivo”.⁸ Ele cita a seguinte sentença de Louis Aragon que exemplifica esta crítica: “A experiência não é transmissível; só o dogmatismo”.⁹

⁷ Educar, da raiz latina *educatio*, pressupõe criar, ensinar, formar. Os sinônimos de ensinar são mostrar, fazer saber, formar. Em sentido estrito, ensinar designa uma educação intencional, com métodos mais ou menos codificados e institucionalizados. O ensino sistematizado leva à sua função social, chamada de formação. Entre o ensino e a formação está a aprendizagem, o processo de “tornar-se”, de “vir-a-ser” do ser humano, pois “desde o nascimento até o último dia, a educação é aprender a ser homem” (REBOUL, 2017, p. 23).

⁸ Reboul (2017, p. 66) cita um exemplo ilustrativo sobre a “transmissão”, a partir da alegoria da caverna, de Platão. Como se sabe, os habitantes (prisioneiros?) da caverna não podem virar a cabeça e dirigir o olhar para a luz, nem sequer têm o desejo ou a ideia de mudar a direção do ângulo de visão. Eles estão fixados nas sombras. Admite-se que para Platão não se trata de “dar vista” ao cativo, pois isso ele já tem, mas de levá-lo a ver aquilo que importa, que vale a pena ser visto. Não se trata, portanto, de transmitir um saber, mas de mudar o seu espírito para aquilo que ele merece ver e saber.

⁹ Vale destacar que os textos surrealistas de Aragon como “O camponês de Paris” causaram taquicardia em Benjamin no momento de sua leitura e foram a primeira inspiração para o grande projeto das *Passagens*.

No plano social, econômico e cultural, observa-se uma regressão que se agrava sobretudo nas últimas décadas, como a perda de direitos e até mesmo de possibilidades futuras; no plano epistemológico e científico, uma crise do pensamento nas ciências humanas e nas teorias educacionais ou pedagógicas, incapazes de produzir novas fórmulas ou mesmo hipóteses capazes de romper com a lógica estratificada do capital. Em última instância, incapazes de renovar e de reinventar a teoria e a emancipação social. “Problemas modernos para os quais não temos soluções modernas”, sentencia Sousa Santos (2007, p. 19).

A razão desse imobilismo social deve-se, em parte, à concepção de tempo que caracteriza a modernidade, a ideia de um pensamento linear no qual o futuro já está determinado no conceito de progresso e de produtividade capitalista. Sousa Santos (2007) faz uma crítica ao que denomina de “razão indolente”, que se divide em *razão metonímica*¹⁰ e *razão proléptica*.¹¹ A razão metonímica contrai, diminui o presente porque deixa de fora a experiência; a razão proléptica expande indeterminadamente o futuro. Nesse cenário estático, as possibilidades de transformação ou de emancipação no presente são descredibilizadas em nome de um futuro indeterminado, nunca próximo. As possibilidades utópicas, emergentes e dinâmicas são deslocadas para um tempo de expectativas distantes, ausentes enquanto questões de ordem do dia.

Como sinaliza Sousa Santos (2007), existe um ceticismo quanto às possibilidades do novo, do desejado embora ausente. Porém entre o nada e o tudo, que é uma maneira estática de pensar a realidade, o sociólogo propõe o “ainda-não”, retomando um conceito-chave do filósofo alemão Ernst Bloch: o que ainda não existe, mas está emergindo como possibilidade, o *novum* do porvir. Não se trata de uma utopia abstrata, de um sonho ou quimera, mas de alternativas reais e concretas, apenas imaturas e inconscientes. Portanto, àquela sociologia das ausências e do imobilismo, Sousa Santos propõe uma “Sociologia das Emergências”, que permite substituir a ideia de um futuro sem limites pela de um futuro concreto. Trata-se de contrair o futuro e dilatar o presente, restabelecendo o encontro entre a experiência e a expectativa. Em suma, significa substituir

¹⁰ Figura de linguagem e da retórica que significa tomar a parte pelo todo, nada do que fica fora dessa totalidade homogênea interessa.

¹¹ “Prolepse” é uma figura literária encontrada sobretudo em romances, nos quais o narrador sugere a ideia de que conhece bem o fim, mas não vai contá-la. É conhecer no presente a história futura, uma antecipação.

o tempo vazio e homogêneo pela ideia do “tempo preenchido”, como diz Benjamin. Além de um problema sociológico, esta é uma questão histórica:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de *presente contínuo*, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais que simples cronistas, memorialistas e compiladores (HOBSBAWM, 1995, p. 13, grifo nosso).

Na atual conjuntura regredida aos conteúdos parciais da experiência, a escola atual adquire funções muito aquém daquelas pensadas por Adorno visando uma educação humanista e o florescimento de todas as faculdades intelectuais, morais e físicas do homem, com objetivo de emancipação intelectual e como referência ideal um homem completo, cuja vida não tinha o trabalho como ocupação exclusiva. Na atualidade, ao contrário, a educação visa à formação do trabalhador, cuja existência se reduz à aplicação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade considerada socialmente útil (LAVAL, 2019). Esta situação não é menos preocupante na educação infantil e nas demais etapas da educação básica.

Se, para Adorno, as ‘cotoveladas’ da concorrência na escola já são um sinal da barbárie, o que ele diria das afirmações de Harry Brighouse¹² (2011), para quem a “obrigação da escola é preparar a criança para a economia” e o dever da educação infantil é permitir à criança ser participante autossuficiente nessa esfera da sociedade? Essa perspectiva tem a sua verificação empírica no diagnóstico de Lopes (2017) acerca da crescente influência de entidades não governamentais, empresariais, ou seja, do chamado “Terceiro setor”, na elaboração de Políticas Públicas para a educação infantil, em âmbitos nacional e estadual, fato que expõe a crise na educação. Isso corrobora a afirmação de Bauman (2013, p. 53), segundo a qual o Estado decidiu “lavar as mãos”, desobrigar-se de educar o povo, de forma mais intensa nas áreas de ponta, de pesquisa ou de excelência e

¹² O livro de Brighouse intitulado “Sobre educação” é um curioso caso de uma obra fundamentada apenas na opinião do autor, sem a menor base epistemológica, com mínimas referências bibliográficas e ainda assim publicado por uma grande editora.

um pouco menos direta, como a substituição de escolas secundárias administradas pelo Estado por “academias” dirigidas pelo mercado de consumo.

Bauman (2013) sustenta que as concepções pedagógicas atuais se desenvolvem em descompasso com a evolução técnica. Enquanto a capacidade cognitiva e a percepção regredem a níveis rudimentares, as máquinas controladas por algoritmos de inteligência artificial podem “aprender” durante o percurso, ao mesmo tempo em que o simulacro virtual altera completamente as noções de imagem, de objeto, de espaço perceptivo. Motivos pelos quais a educação valoriza a aprendizagem ao longo da vida, sem um *télos*, no qual é preciso também desenvolver a capacidade do esquecimento do passado, pois o conhecimento adquirido é eminentemente descartável, tal como as relações de consumo e as relações humanas.

A “aprendizagem ao longo da vida” ou educação continuada [*Lifelong learning*] reflete a perda da capacidade de experiência na sociedade contemporânea prisioneira de um eterno pretérito imperfeito. “Se a vida pré-moderna era uma encenação diária da infinita duração de todas as coisas, exceto da vida mortal, a vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal” (BAUMAN, 2013, p. 22). A ideologia do “aprender a aprender”, não obstante a todo subterfúgio sofista, condena o aluno ao fixá-lo eternamente no banco escolar. Nesse processo, desloca-se a experiência, das tradições para a expectativa futura, ainda que incerta e obscura do “progresso”.

O presente contínuo pseudotransitório veda os olhos para as catástrofes que se avizinham, como a crise ambiental e ecológica, a escassez de recursos alimentícios e de água potável, sem falar da eterna crise da economia política, como o desemprego. Ao mesmo tempo em que impele ao futuro indeterminado, impede a aprendizagem pelas catástrofes do passado. Benjamin (2012) resume essa crítica ao conceito de progresso em um aforismo que inverte os lugares comuns até mesmo da esquerda progressista: “Marx diz que as revoluções são a locomotiva da história universal. Mas talvez as coisas se passem de maneira diferente. Talvez as revoluções sejam o gesto de acionar o freio de emergência por parte do gênero humano que viaja nesse trem” (BENJAMIN, 2012, p. 177-178).

Puxar os freios de emergência da história universal só é possível em termos de suspensão dialética [*Dialektik im stillstand*]. Com base nessa concepção de dialética,

Benjamin (1994, p. 229) pensa tanto o devir “dos descendentes libertados”, bem como a tradição “dos antepassados escravizados”. Analisar a infância em termos dialéticos significa pensar conjuntamente o vir-a-ser humano e a infância da história, pois o esclarecimento, conforme Adorno (1995, p. 180), é “uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser”, portanto, uma forma não estática. Isso não significa, porém, pensar os marcos históricos do conceito de infância, como o fez Arriès (2017), embora o “sentimento de infância” não seja hoje tão marcado e definido como se pode observar entre os séculos XVIII e XX. Adorno e Horkheimer (1976, p. 143) falam em liquidação da infância; Postman (2006) sustenta a tese do “desaparecimento da infância”, ou seja, que a linha divisória entre a infância como uma categoria social (*childhood*) e a idade adulta está se apagando rapidamente, restando apenas a infância biológica (*infancy*).

Para Benjamin (2009a), as contradições de uma época se manifestam sob a forma de imagens dialéticas, isto é, formas da dialética em estado de repouso, de imobilidade ou de suspensão [*Dialektik im stillstand*]. As imagens dialéticas e a dialética na imobilidade são categorias centrais do trabalho das *Passagens*: “Ao pensamento pertencem tanto o movimento quanto a imobilização dos pensamentos. Onde ele se imobiliza numa constelação saturada de tensões, aparece a imagem dialética. Ela é a cesura no movimento do pensamento” (BENJAMIN, 2009a, p. 518). Para Benjamin (2009a, p. 436), a paralisação do pensamento deve-se ao sono mítico reativado pela técnica capitalista: “O capitalismo foi um fenômeno natural com o qual um novo sono, repleto de sonhos, recaiu sobre a Europa e, com ele, uma reativação das forças míticas”. Cada geração, porém, aguarda o despertar, como “síntese da tese da consciência onírica e da antítese da consciência de vigília”. Isso exemplifica o interesse de Benjamin pela categoria dos sonhos em Freud e no Surrealismo:

Existe um saber ainda-não-consciente¹³ do ocorrido, cuja promoção tem a estrutura do despertar. Existe uma experiência da dialética totalmente singular. A experiência compulsória, drástica, que desmente toda ‘progressividade’ do devir e comprova toda aparente ‘evolução’ como

¹³ Para Benjamin e também para Ernst Bloch (2005), o ainda-não-consciente é o princípio da utopia concreta, do possível ainda-não existente, mas que pode vir-a-ser. Em sentido análogo, pode-se citar uma carta de Marx a Ruge, na qual ele escreve: “Ficará evidente, então, que o mundo há muito tempo já possui o sonho de algo de que necessitará apenas possuir a consciência para possuí-lo realmente. Ficará evidente que não se trata de um grande hífen entre o passado e o futuro, mas da *realização* das ideias do passado. Por fim, ficará evidente que a humanidade não começa um trabalho novo, mas executa o seu antigo trabalho com consciência” (MARX, 2010a, p. 70, grifo do autor).

reviravolta dialética eminente e cuidadosamente composta, é o despertar do sonho (BENJAMIN, 2009a, p. 434).

O quadro de Francisco de Goya intitulado *El sueño de la razón produce monstruos*, pintado entre 1796 e 1798, apresenta-se como uma representação imagética desse processo, pois em espanhol a palavra *sueño* significa sonho e sono. Segundo Horkheimer (2015, p. 21), “nos tempos modernos, a razão tem demonstrado uma tendência a dissolver seu próprio conteúdo objetivo”. Há também algo de similar entre essa concepção do ressurgimento mítico na modernidade e a tese central da *Dialética do esclarecimento*,¹⁴ segundo a qual: “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15). Sobretudo com Adorno, há uma aproximação distante, não exatamente em termos de influência, mas de afluência, no sentido de que suas concepções distintas de dialética convergem para os mesmos objetivos. Sobre esta relação, pode-se dizer que uma afirmação aparentemente desprezível de Gabriel Cohn faz todo o sentido. Na apresentação aos textos de *Sociologia*, de Adorno (1986), ele escreve: “Adorno é todo ouvido e Benjamin é todo olhar”. Não por acaso, Tomás de Aquino afirma na *Suma Teológica*: “Quais são também os sentidos que se relacionam com o belo? Aqueles que são particularmente as faculdades do conhecer, a saber, *a visão e o ouvido*, que são como os ministros da razão” (apud DUARTE, 2017, p. 65, grifo nosso). Nesse sentido “mimético” de mediação entre os extremos, Adorno¹⁵ e Benjamin¹⁶ são complementares,¹⁷ não obstante aos métodos peculiares e restritos às suas individualidades. Segundo Adorno:

¹⁴ “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 24).

¹⁵ Martin Jay (2008, p. 175) se refere à dialética adorniana como “marxismo neo-hegeliano”. Uma designação coerente com o conceito de Indústria cultural, a regressão do esclarecimento à ideologia. Adorno e Horkheimer (1985, p. 101) usam a expressão “confusa trama econômica” para explicitar a relação entre a indústria (aço, petróleo, química, elétrica) e seu expoente cultural no cinema e no rádio.

¹⁶ Em carta a Adorno (2012, p. 57), Benjamin, referindo-se ao conteúdo de uma carta de Bloch a Adorno, escreve que a atmosfera intelectual “[...] pode ser defendida sempre que se trate não apenas de ‘aplicar’ à risca o marxismo, mas antes de trabalhar com ele”. Para Schlesener (2019, p. 19), “partir do marxismo para nele incorporar outros saberes, possibilitou redefinir o materialismo histórico fazendo emergir toda a sua força crítica”.

¹⁷ Na correspondência entre Adorno e Benjamin (2012), verifica-se uma “camaradagem filosófica”, como eles mesmos diziam em cartas. Ao ingressar como membro efetivo do Instituto para Pesquisa Social, em 1937, Horkheimer escreve a Adorno, afirmando que “Benjamin está mais próximo de nós que qualquer outro”.

O que Benjamin denominou dialética em repouso já se encontrava em Hegel, de modo muito mais avançado do que aquilo que apareceu cem anos mais tarde com o nome de fenomenologia. A dialética significa objetivamente quebrar a compulsão à identidade por meio da energia acumulada nessa compulsão, coagulada em suas objetivações (ADORNO, 2009, p. 136).

Por outro lado, Seligmann-Silva (2010, p. 71) afirma que a dialética em Benjamin não possui nada em comum com a dialética hegeliana,¹⁸ pois ela não tem o todo como ponto de referência e ela recusa-se a dar o passo em direção da positividade de uma superação [*Aufhebung*], permanecendo no espaço do suspenso, da ‘imagem’ que expõe. De toda forma, no sentido da *Aufheben* a dialética pressupõe negação, conservação e elevação, quer seja do objeto, quer seja da totalidade histórica.¹⁹ Pensar dialeticamente a contingência do processo histórico significa dizer que a hegemonia do capital financeiro (capital parasitário, segundo Bauman) que engendra os modelos educacionais da atualidade, não está restrito ao predomínio econômico, mas à capacidade de conformar a imaginação e a reflexão ao ciclo de repetições e de identidades que se impõe por meio da cultura de massas na indústria cultural, que constituem o núcleo da adesão e da manutenção da sociedade atual, nas quais se incluem as tendências pedagógicas. Segundo Safatle (2019, p. 19), “há uma gestão psíquica, ligada à redução da experiência à forma da identidade, que será o fundamento da resiliência do capitalismo”.

Nas últimas décadas a ênfase dos trabalhos acadêmicos (na historiografia, na sociologia, na educação) deslocou-se das relações materiais de produção para os níveis

¹⁸ Embora não se limite ao conceito, Hegel usou a palavra alemã *Aufheben* para a dialética, um verbo que significa *suspender*. Em alemão “suspender” tem três sentidos diferentes, sendo o primeiro o de negar, anular, cancelar; o segundo é o de erguer alguma coisa e mantê-la erguida para protegê-la; o terceiro é o de elevar a qualidade, promover a passagem de alguma coisa para um plano superior, suspender de nível. “Hegel emprega a palavra com os três sentidos diferentes ao mesmo tempo. Para ele, a *superação dialética* é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior” (KONDER, 2014, p. 25, grifos do autor).

¹⁹ Um exemplo didático da *Aufheben* é o processo de transformação do trigo em pão, no qual a matéria prima é triturada (negação), depois adquire a forma de massa (suspensão) e enfim é assado (superação). Ou da transição na natureza, conforme Hegel: “O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso ser-aí da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, [...] longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários” (apud SAFATLE, 2019, p. 60) Todavia, sustenta Safatle, por mais que os exemplos acima sejam belos, não representam dialética alguma, mas apenas a descrição da passagem da potência ao ato, pois não há *contradição* nesse movimento, como reconhece Hegel.

culturais ou superestruturais,²⁰ das “forças históricas objetivas” para a “subjetividade” dos agentes históricos. Costa (2014) denomina esse processo como a “dialética invertida”. Mas, para a Teoria Crítica, não se trata de uma concepção culturalista, da cultura afirmativa ou da antropologia cultural; pelo contrário, trata-se de uma análise crítica da própria cultura. Para Benjamin e para Adorno, a barbárie já está implícita na concepção de cultura. A ênfase da Teoria Crítica na análise da cultura, nos domínios da superestrutura, não pressupõe uma relação de determinação da base econômica, mas sim uma interação mútua, uma dependência recíproca entre ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos do saber sobre a natureza e do saber sobre a cultura. Justamente neste ponto há o elemento que liga Adorno e Benjamin com a educação, pois “a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material” (SAVIANI, 2013, p. 12).

Tratar a educação da perspectiva dialética remete a autores que se empenharam nesse trabalho. A dialética da denúncia, da renúncia e do anúncio, desenvolvida por Paulo Freire (2001) em *Ação cultural para a liberdade* é um exemplo de concepção pedagógica em contradição com a imobilidade da reificação social.²¹ A utopia constitui-se da negação da ideologia mediante a sua denúncia e a sua renúncia, possibilitando o anúncio de um mundo oposto, de uma consciência do novo totalmente aberta e em eterna (trans)formação. Nesse sentido, a pedagogia libertária freiriana é utópica, esperançosa e dialética. Gadotti (2003), escreve uma *Concepção dialética da educação*, com inspiração gramsciana, no que concerne à ideologia, e lukacsiana, no âmbito da dialética materialista com foco nas relações materiais, no trabalho. Ele apresenta a educação nacional a partir de suas fissuras e contradições, todavia, ao restringir-se à *Diamat*, não faz a merecida crítica acerca da relação entre a cultura de massas no rádio e na televisão e os impactos desses meios sobre

²⁰ “Sobre a doutrina da superestrutura ideológica. A primeira vista, parece que Marx pretendia somente estabelecer uma relação causal entre superestrutura e infra-estrutura. Mas a observação de que as ideologias da superestrutura refletem as condições de maneira falsa e deformada já vai além. A questão é, de fato, a seguinte: se a infra-estrutura determina de certa forma a superestrutura no material do pensamento e da experiência, mas se esta determinação não se reduz a um simples reflexo, como ela deve então ser caracterizada, independentemente da questão da causa de seu surgimento? Como sua expressão. A superestrutura é a expressão da infra-estrutura. As condições econômicas, sob as quais a sociedade existe, encontram na superestrutura a sua expressão [...]” (BENJAMIN, 2009a, p. 437).

²¹ Já Piaget (1996), em *As formas elementares da dialética*, apesar de reconhecer que em todo o desenvolvimento cognitivo há “uma alternância entre as fases dialéticas e as fases discursivas” (PIAGET, 1996, p. 206), conforma-se com uma dialética “afirmativa”, ao negar que as contradições e a negação tenham um papel essencial: “Ora, não é, de fato, absolutamente o caso. [...] Deve-se conceber a negação como sendo ao mesmo tempo um produto e, em retorno, um instrumento de uma dialética formadora de seus próprios instrumentos [...]” (PIAGET, 1996, p. 206).

a educação. Apesar desse aspecto, a obra de Gadotti (2003, p. 44) não deixa de apresentar elementos importantes sobre o método²² dialético, norteando-se por uma questão que também é a desta pesquisa: “a dialética pode inspirar uma concepção da educação?”

Os exemplos mencionados acerca de educação e dialética são propositivos no sentido de estabelecer parâmetros de análise e uma direção metodológica. Todavia, a dialética – a base do pensamento dos frankfurtianos e de Benjamin²³ – permanece pouco estudada no que se refere à sua relação com a infância e com a educação infantil. Ainda há o predomínio de tendências pedagógicas tradicionais pautadas no positivismo e no pragmatismo e de concepções curriculares fundamentadas na lógica mercadológica das competências e habilidades socioemocionais. No Positivismo, há total subserviência do objeto ao sujeito; na escola positivista tradicional, há submissão do aluno ao professor que, como sujeito cognoscente, transmite seu saber de forma mecânica, passiva e sem interação. Segundo Crochík (2011, p. 21), “o Positivismo é outra maneira de se pensar a forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade”. Também no Pragmatismo “tudo se torna simples assunto do sujeito, e por fim tudo se torna o mesmo, isto é, um elemento na cadeia de meios e efeitos”, afirma Horkheimer (2015, p. 55). Em *Eclipse da razão*, as dezenas de páginas repletas de críticas ao pragmatismo anglo-saxão, algumas diretas a John Dewey, denotam a falência da experiência e da razão objetiva como base epistemológica.

A dialética da infância fornece o contraponto aos métodos e aos processos de ensino e de aprendizagem da escola tradicional meramente transmissora de conteúdo e da Escola Nova fundada sob as bases da experiência pragmática. De acordo com Reboul

²² Gadotti (2003) chama a atenção para um equívoco comum em trabalhos acadêmicos, isto é, anunciar a “aplicação” do método dialético, mas tratar da exposição textual da pesquisa de forma mecânica ou metafísica. Não há uma fórmula pronta para se “aplicar” a dialética como se esta fosse um modelo previamente definido. Trata-se antes de pensar a contradição no próprio objeto de pesquisa, levando em conta a unidade dos contrários, o movimento descontínuo, a negação-suspensão-superação do material que a princípio não se conhece.

²³ Pierre Missac (2020, p. 103), que colaborou com Adorno para a publicação das obras completas de Benjamin, refere-se a eles como “dois fanáticos da dialética”. Apesar de inadequado, o adjetivo demonstra a centralidade da dialética no pensamento de ambos os filósofos. Adrienne Monnier, proprietária da famosa livraria *La maison des amis des livres* e amiga de Benjamin durante seu exílio em Paris, deixou em suas memórias um relato que explicita o pensamento dialético de Benjamin: “Não procurava impor suas ideias, mas deixava falarem, escutando pacientemente sem interromper, incitando o outro com toda sua atenção a ir até o fim das suas ideias, atentando bem e juntando forças para a réplica justa. Quando tomava a palavra, solicitado pelo silêncio do outro ou por sua pergunta, não impunha opiniões as que o outro havia afirmado, não buscando, como Sócrates, ressaltar as contradições, mas apresentava simplesmente dois ou três pontos que recuavam o limite do debate e davam perspectivas que o outro não havia previsto” (MONNIER, 2017, p. 174).

(2017), nos termos das teses educacionais o sentido da dialética parte da contradição entre teorias, da oposição entre a obrigação e a liberdade, entre o esforço e o interesse, entre os conteúdos e a pedagogia, entre a cultura em geral e a especialização, entre a sociedade como fim e a criança como fim etc. Nesse sentido, a dialética põe em movimento, em contradição e em confronto direto os valores petrificados historicamente. A visão tradicional de educação do professor como sujeito dos processos de ensino e de aprendizagem, reprimem na criança o que nela há de livre e criador. A visão pragmatista recusa o modelo adultocêntrico e, ao privilegiar a criança como sujeito, sacrifica a função docente, em favor unicamente da criança ou do adolescente. Segundo Reboul (2017, p. 16), a primeira tendência leva, paradoxalmente, à infantilização; a segunda leva a resultados similares, aos “eternos adolescentes”.

Mas, acima de tudo, a nossa educação perverte a criança pelos seus dois excessos, contrários e complementares: o rigor, que ordena, reprime, castiga, e a indulgência, que deixa a criança mandar e impor-se. Pelo rigor, ensina-se-lhe a ser escravo, pela indulgência a ser um tirano; nunca a ser livre (REBOUL, 2017, p. 86).

Como sustentado anteriormente, o declínio da experiência formativa e discente acarreta o afastamento progressivo do sujeito cognoscente em relação ao objeto cognoscível. Pensar uma dialética da infância significa buscar o elemento que reaproxima sujeito e objeto, ensino e aprendizagem, ou seja, significa procurar o elemento mediador do processo. Sobre a mediação dialética, Hegel escreve em sua *Enciclopédia*: “Mas no que toca ao *saber imediato* de Deus, do direito, da ética”, estas são “absolutamente condicionadas pela mediação que se chama desenvolvimento, educação, cultura” (apud ADORNO, 2013, p. 162). Nossa hipótese é que a *mimesis*²⁴ seria o elemento primordial e imprescindível para restabelecer certo equilíbrio, ou melhor, a mediação entre sujeito e objeto no sentido de aproximação dos extremos e nos extremos.

O elemento mimético (*das Mimetische*) ou “semelhança imaterial” é uma categoria mediadora desde a *methexis* platônica, ou a participação entre mundo inteligível

²⁴ A palavra mimese tem origem etimológica em *mimos*, dela derivam-se *mimesthai* e *mimesis*, *mimema*, *mimetes* e *mimetikos*. *Mimesthai* significa “imitar”, “representar” ou “retratar”. *Mimos* e *mimetes* designam as pessoas que imitam e representam; *mimos* também refere-se ao contexto das ações dramáticas. *Mimema* designa o resultado da ação mimética, e *mimesis* a própria ação. *Mimetikos* remete a algo capaz de imitação ou então ao imitável (GEBAUER; WULF, 2004, p. 22).

das ideias e a realidade sensível dos objetos da experiência. A mimese genuína seria, então, um instrumento de conhecimento, como destacam Gebauer e Wulf (2004), com importante relação nos processos de socialização e de identificação na infância, conforme Grigorowitschs (2011). Contudo, apesar de demonstrarem o potencial da mimese para o ensino infantil, sobretudo relacionado ao universo lúdico, os autores modernos estudiosos do tema pouco se atentaram para a questão da técnica e da tecnologia. A reprodução técnica das formas, da imagem no cinema e do som no rádio impactam diretamente na percepção mimética. Os trabalhos de Adorno sobre a indústria cultural e de Benjamin sobre a reprodutibilidade técnica da arte são sensíveis em demonstrar a falsa mimese na cultura de massas e, por conseguinte, em revelar a regressão cognitiva.

Como esses elementos introdutórios não possibilitam sistematizar o procedimento metodológico, mas apenas delimitá-lo, com primeiro capítulo objetiva-se compreender o método benjaminiano, ou seja, a estrutura dialética de seu pensamento no percurso de sua produção bibliográfica. Apesar de fragmentado, há um fio condutor no pensamento de Benjamin, fio desencapado e com alguns curtos-circuitos chamado “dialética”. Com este itinerário vislumbra-se, ao final, responder à pergunta desta pesquisa, qual seja: é possível apreender da dialética da infância de Benjamin uma concepção pedagógica para a educação infantil? A íntima conexão entre dialética, mimese, jogo, linguagem e técnica no pensamento benjaminiano permite a autorreflexão sobre o próprio conhecimento e sobre as práticas pedagógicas na formação cultural e no ensino infantil?

O segundo capítulo “Crise de experiência e crise de ensino” retoma o problema inicial da pesquisa, de forma sistematizada. Conforme Arendt (2005, p. 28), estamos diante de uma crise “quando, nas questões políticas, a razão humana falha ou desiste da tentativa de encontrar respostas”. Nesse sentido, procura-se compreender o lugar central da categoria de experiência em Benjamin e, concomitantemente, a concepção pedagógica fundada na experiência e no pragmatismo, isto é, a Escola Nova, John Dewey e Anísio Teixeira. Busca-se, também, compreender a Base Nacional Comum Curricular para o ensino infantil pautada nos “campos de experiências”, como manifestação da crise na educação e no ensino. Como parte do problema, o capítulo dois seria a antítese do trabalho.

A tese central da pesquisa encontra-se no terceiro capítulo sobre “Mimese e educação infantil”. Nele, busca-se repensar o declínio da experiência e a aproximação entre

sujeito e objeto a partir do conceito de *mimesis*. Verifica-se a relação mediada entre mimese e dialética, entre mimese e linguagem, entre mimese e lúdico, bem como questões inerentes ao próprio conceito, como identidade e não identidade, identificação narcísica, e também seu revés com a projeção. Parte-se da tese de Benjamin (1994, p. 108), de que “[...] o homem tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente codeterminada pela faculdade mimética”. Portanto, são elementos fundamentais para se pensar a educação infantil.

O quarto capítulo, “Narrativas radiofônicas: de ondas sonoras a imagens dialéticas e dialógicas”, versa sobre a técnica e o ensino infantil, com a discussão acerca da contradição entre a evolução técnica e a regressão nos campos educacionais, constituindo-se em uma espécie de síntese. Nas narrativas radiofônicas de Benjamin e em seus escritos especificamente pedagógicos, verifica-se um elemento essencial que Bolle denomina “Ilustração para crianças” [*Aufklärung für Kinder*], o qual consiste em pensar a razão técnica do Iluminismo em justaposição com seu polo oposto e contraditório, ou seja, o mundo mágico do Romantismo e dos contos de fadas. Em uma sociedade que usa a técnica meramente para fins de consumo e para inculcar a ideologia dominante, Benjamin procurou subverter o rádio (e o cinema) para objetivos educacionais. Uma discussão que precisa ser atualizada em termos pedagógicos é a do rádio nas décadas de 1920-1930 para os dilemas da era hipermidiática de reprodutibilidade técnica e digital.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO E MÉTODO: IMAGEM DIALÉTICA E DIALÉTICA DA INFÂNCIA

“Uma apresentação da confusão não precisa significar o mesmo que uma apresentação confusa” (Walter Benjamin).

Analisar os aspectos metodológicos em um autor aparentemente alheio aos métodos tradicionais é uma tarefa delicada. Uma das características do complexo estilo de escrita alegórica de Walter Benjamin é que a metodologia aplicada a determinado ensaio, crítica ou tese ocorre simultaneamente e inerente ao objeto analisado. Inclusive as citações em seus escritos, em alguns casos, adquirem um sentido completamente oposto e deliberadamente contraditório com o autor original. Isso pode ser exemplificado no conjunto de aforismos intitulado “Rua de Mão Única”, no qual Benjamin (1995, p. 61) interrompe o texto para expor seu estilo de citação: “Citações em meu trabalho são como salteadores no caminho, que irrompem armados e roubam ao passante a convicção”. Mesmo as notas de rodapé que escritores e pesquisadores costumam utilizá-las de forma meramente explicativa ou como uma normativa de caráter acessório, na linguagem benjaminiana ganham um tom “erótico” e misterioso: “Livros e prostitutas – notas de rodapé estão para aqueles como as notas de dinheiro na meia para estas” (BENJAMIN, 2017, p. 31). Isso explica, talvez, porque apenas raramente Benjamin recorre às “notas” de rodapé.

Alguns passos elucidativos pelos caminhos tortuosos do método benjaminiano foram trilhados por Gagnebin (2001; 2009; 2014) e por Matos (1999; 2010). Seguimos esse traçado, ainda que sinuoso, pois ele nos fornece uma direção. Gagnebin (2014) analisa o conceito de *Darstellung*, fundamental para a compreensão do prefácio ou “Prólogo epistemológico crítico” do livro *Origem do drama barroco alemão*, justamente um dos trabalhos mais complexos, obscuros e esotéricos de Benjamin. Ela traduz *Darstellung* por “apresentação” ou por “exposição”, em vez de “representação”, como fez Rouanet na primeira tradução do livro sobre o barroco alemão para o idioma português e também João

Barrento, para a segunda versão.²⁵ Esta proposta condiz com o formato acadêmico do texto apresentado como tese de livre docência ou *Habilitation* na Universidade de Frankfurt, em 1925. Formato que lembra a distinção feita por Marx no posfácio à segunda edição de *O Capital*, ao diferenciar o método de pesquisa do método de exposição ou de apresentação.²⁶ Toda pesquisa, quer seja bibliográfica, documental ou empírica, é um emaranhado de dados brutos, de material a ser analisado; a exposição ou a apresentação desses dados obtidos na primeira fase também carece de reflexões quanto ao seu formato. A exposição, escreve Gagnebin (2014, p. 66), “vai além da ordenação de elementos já escolhidos, pois consiste também no próprio recolher e acolher desses elementos pelo pensar”. Para a reflexão filosófica de Benjamin, não se trata de levar determinado objeto ao conhecimento, mas de expor/apresentar a verdade.

Enquanto a crítica busca o teor de verdade de uma obra, o comentário atinge apenas o seu teor factual. No ensaio “As afinidades eletivas de Goethe”, Benjamin distingue a função do crítico da função do comentador e evidencia essa distinção na alegoria de uma fogueira:

Se quiser-se contemplar a obra em expansão como uma fogueira em chamas vívidas, pode-se dizer então que o comentador se encontra diante dela como o químico, e o crítico semelhante ao alquimista. Onde para aquele apenas madeira e cinzas restam como objeto de sua análise, para este tão somente a própria chama preserva um enigma: o enigma daquilo que está vivo (BENJAMIN, 2009b, p. 13-14).

De acordo com Gagnebin (2014, p. 68), a expressão “exposição da verdade” indica, por um lado, “que a filosofia tem por tarefa expor, mostrar, apresentar a verdade”,

²⁵ Para Gagnebin, na obra de Benjamin seria incorreto traduzir o verbo *darstellen* por “representar” e *Darstellung* por “representação”, pois a tradução seria legítima em outro contexto, mas no caso de Benjamin induz a contrassensos, uma vez que seu pensamento afasta-se do conceito de representação, no sentido clássico da imagem dos objetos exteriores ao sujeito. Como o próprio Benjamin reconhece em algumas ocasiões, ele visa aproximar-se do objeto. Nesse sentido, o método seria o caminho para a apreensão do objeto e não para representá-lo. Comparando as traduções de Gagnebin com a de Rouanet e a de Barrento, tem-se a impressão de que o texto torna-se mais inteligível na versão daquela, e mais obtuso nas versões destes.

²⁶ Algumas das reflexões apresentadas neste capítulo devem-se à discussão metodológica em Educação reunida no livro *Bases teóricas e práticas da educação brasileira* organizado por Nagel, Carvalho e Machado (2018). Em termos gerais, pode-se apreender o método como uma “caixa de ferramentas”, como apontam Foucault e Deleuze em “A microfísica do poder”. Ou, de forma mais específica, conforme Bachelard (1977, p. 122): “Não se trata de uma sabedoria intelectual adquirida. O método é verdadeiramente uma astúcia de aquisição, um estratagema novo, útil na fronteira do saber. Em outras palavras, um método científico é aquele que procura o perigo”.

por outro lado, “que a verdade só pode existir enquanto exposta, quando se apresenta e se mostra a si mesma”. Isso explica a atenção de Benjamin pela forma, o que foi seguido depois por Adorno (2003), no texto “O ensaio como forma”. No prefácio à *Origem do drama barroco alemão*, Benjamin descreve duas concepções da filosofia. Uma orientada pelo *more geometrico*, seguindo o modelo cartesiano; outra que retoma a questão da apresentação e da exposição (*Darstellung*), pois sempre reflete a relação essencial entre pensamento filosófico e linguagem/língua, entre pensamento filosófico e história. Com efeito, para Benjamin, “a historicidade do pensar provém muito mais da historicidade da linguagem – historicidade dos conceitos, dos usos linguísticos, das metáforas em vigor – do que de um índice temporal específico das questões tratadas” (GAGNEBIN, 2001, p. 25). Benjamin se afasta tanto do método cartesiano, quanto do modelo kantiano,²⁷ do conhecimento que segue de maneira unilateral a orientação matemático-mecânica. Segundo Gagnebin, a essência linguística da filosofia, sua dimensão expressiva e mimética, opõe-se ao método que orienta o pensamento filosófico de Platão a Descartes. Para Benjamin:

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Este incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência da contemplação (BENJAMIN, 2011, p. 16).²⁸

Essa concepção de método recusa a linearidade cronológica das filosofias tradicionais, de Descartes a Kant²⁹ e o positivismo de Comte e de Ranke. Ele retorna ao

²⁷ A introdução metodológica do estudo é ousadamente abstrata e esotérica. A teoria filosófica das “ideias” nele contido baseia-se no cânone da filosofia acadêmica tradicional, de Platão a Leibniz e a teologia baseada em Herman Cohen e Max Scheler, sem os quais, escreve Benjamin (2011), “a verdade não pode ser pensada”. Segundo Scholem (2008, p. 127), por volta de 1930, Benjamin teria dito a Max Rycher e a Theodor Adorno que “somente alguém que conhece a Cabala poderia entender a introdução da obra sobre o drama trágico”.

²⁸ Optamos pela tradução de Gagnebin. Na tradução de João Barrento: “A representação é a quintessência do seu método. Método é caminho não direto: é esse o caráter metodológico do tratado. A sua primeira característica é a renúncia ao percurso ininterrupto da intenção. O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa. Este infatigável movimento de respiração é o modo de ser específico da contemplação” (BENJAMIN, 2011, p. 21).

²⁹ No entanto, em “Sobre o programa da filosofia por vir”, Benjamin (2019) considera que Kant é o ponto de partida obrigatório para qualquer reflexão filosófica. Ele não exclui Kant ou mesmo Descartes das discussões acerca do método, ele não visa suprimi-los, mas superá-los dialeticamente, no sentido da *Aufheben*, ou suprassunção. Missac (2020, p. 32) classifica Benjamin como um “pensador antissistemático, mas que por vezes sente a necessidade de se ancorar em algum lugar [...]”.

objeto, toma fôlego, caracterizando-se pela apreensão de seu alvo: o objeto. Ainda que o conhecimento seja produto da consciência, o método é imanente ao objeto. Nas palavras de Gagnebin (2014, p. 71), o “método permite ao sujeito apoderar-se do objeto”, não sem correr riscos, porém. O método é, “por certo, perigoso, pois nunca se pode ter certeza de que ele leva realmente a algum lugar, mas, pela mesma razão, é extremamente precioso, pois só a renúncia à segurança do previsível permite ao pensamento atingir a liberdade” (GAGNEBIN, 2009, p. 88).

Isso significa que Benjamin tem um método, ou melhor, alguns métodos que renunciam ao pressuposto caminho seguro e bem traçado dos grandes sistemas filosóficos. O método como “desvio” (*Umweg*, no alemão), como descaminho, subverte a palavra grega *methodos*, que significa “com caminho” (GAGNEBIN, 2014, p. 70). Isso explica o motivo pelo qual Adorno (2015a, p. 45) cita a palavra “caminho”, referindo-se ao método, entre aspas. Ele retomaria esta fórmula no texto de 1958, “Ensaio como forma”, no qual defende um pensamento descontínuo, arriscado, errante e a crítica ao ideal cartesiano. “O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada; ele encontra sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplainar a realidade fraturada” (ADORNO, 2003, p. 35). Essa passagem retoma a máxima de Benjamin, segundo a qual o método é desvio. O ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas e nisso, reconhece Adorno (2003, p. 29), “Benjamin foi o mestre insuperável”.

Por mais complexo que seja o método de apresentação de Benjamin, ele torna-se cristalino se relacionado à infância. O “método como desvio”, o recomeçar “sempre de novo”, que quebra o “curso ininterruptível” do processo, remete indiretamente aos hábitos da criança. Nesse sentido, o obscuro é iluminado pelo laurel da infância. Há uma dimensão lúdica na escrita de Benjamin; como a criança tateante em seus primeiros esboços a giz de cera ou a pincéis de aquarela, o método benjaminiano parece brincar/jogar³⁰ com a seriedade obtusa das filosofias tradicionais. Nem por isso ele é inferior aos grandes sistemas; ocorre justamente o inverso. A modernidade, como conceito, tornou-se pensável

³⁰ A palavra jogo empregada neste trabalho refere-se também às brincadeiras infantis. No alemão [*Spiel*] não há distinção entre jogar e o brincar, assim como no inglês [*to play*] e no russo [*igra*]. Segundo Vigotski (2021) e outros pesquisadores do universo lúdico, a diferença substancial entre jogo e o brincar refere-se ao jogo com regras e a brincadeira mais livre, sem normas pré-estabelecidas. Sobretudo após o *Homo ludens*, de Huizinga (2012), jogo e brincadeira são elencados na categoria do lúdico.

em razão de suas reflexões críticas.³¹ Como escreveu Adorno (1986, p. 189), Benjamin “apoderava-se do essencial lá onde o muro da mera facticidade veda inexoravelmente tudo o que é enganosamente essencial”.

Para Benjamin (1994, p. 253), “é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos”, pois “o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início”. Esse “começar de novo”, a repetição que ocorre em toda brincadeira infantil é o ponto de partida para a análise da dialética benjaminiana que fundamenta uma “dialética da infância”. Na leitura de Seligmann-Silva (2010), a interpretação das brincadeiras infantis em Benjamin representa a faculdade mimética da criança em sua repetição, traço característico da brincadeira. A repetição também é tratada por Freud em “Além do princípio de prazer”, no qual ela caracteriza a vivência do traumatizado, que tende a repetir involuntariamente a “cena” do trauma. O traço conservador das pulsões e os rituais obsessivos apresentam essa marca da repetição. Como escreve Benjamin (2009a, p. 101),

Sabemos que para a criança ela [a repetição] é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual do amor. E não foi por acaso que Freud pensou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, *restabelecimento de uma situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial*. [Grifo nosso].

Não se trata, porém, de simplificar o pensamento de Benjamin, mas de compreender que sua complexidade reside na apreensão das mais variadas formas de conhecimento epistemológico da modernidade: o materialismo histórico, a teologia do messianismo judaico (e cristão), as vanguardas artísticas e a psicanálise freudiana. Para fundamentar nossa hipótese – de que a dialética de Benjamin desemboca em uma dialética da infância –, é necessário analisar as nuances metodológicas de suas principais obras: o livro *Origem do drama barroco alemão* e os conceitos de “constelação” e de “alegoria”; o

³¹ Muitos dos estetas e sociólogos do tema modernidade retornam invariavelmente a Benjamin para validar e fundamentar suas conclusões. É o caso *Estética da desapareição* (VIRILIO, 2015), *Paris, capital da modernidade* (HARVEY, 2015), *A ideologia da estética* (EAGLETON, 1993) e *A ideia de cultura* (EAGLETON, 2011), *Imagens apesar de tudo* (DIDI-HUBERMAN, 2020), entre outros.

trabalho das *Passagens* e o método da “montagem literária” relacionados com a montagem cinematográfica e com a “montagem criativa” do Expressionismo alemão; e as teses “Sobre o conceito de história”, na qual evidencia-se seu método historiográfico, que demonstra sua primazia pelos excluídos da história, pelos sem nome, pelos sem voz, incluindo-se a criança. Estas três obras serão analisadas em diálogo com outros ensaios não menos importantes, mas menos densos em termos metodológicos.

1.1. O drama barroco no palco da História

A *Origem do drama barroco alemão*, inicialmente apresentada como tese de livre docência ou Habilitação na Universidade de Frankfurt, tem como propósito distinguir a forma desse drama, enquanto “drama barroco” (*Trauerspiel*),³² da tragédia (*Tragödie*), e demonstrar as afinidades existentes entre a forma literária do drama barroco e a forma artística da alegoria.³³ A tese foi esboçada em 1916, em um curto texto chamado “Drama barroco e tragédia”, sendo que outro ensaio, também de 1916, examina “O significado da linguagem no drama barroco e na tragédia” (BENJAMIN, 2013). No começo de 1923, escreve Scholem (2008, p. 120-122), “Benjamin deu início à tentativa de conseguir uma habilitação em Frankfurt, desta vez em história da moderna literatura alemã. [...] Ele queria esgotar até o fim a possibilidade de uma carreira acadêmica que pudesse prover seu intelecto talvez de uma reserva material”.

Ao contrário da tragédia clássica, o drama barroco é “um espetáculo pelo qual é possível dar satisfação ao luto (*Trauer*): um espetáculo para um público em luto (ou tristeza)”, pois “em todo o drama trágico europeu o palco não é rigidamente fixável, um lugar definido, mas dialeticamente dilacerado”. A Terra é o cenário criado para o

³² Segundo o tradutor João Barrento, *Trauerspiel* deveria traduzir-se, literalmente, por “drama lutuoso”, que não corresponde a nenhuma designação do gênero em português. Ele opta por “drama trágico” para fugir à tradução, comum em línguas românticas, de “drama barroco” que não está no termo original nem designa nenhum gênero dramático particular. Todavia, neste trabalho utiliza-se o termo “drama barroco”, conforme Löwy e Gagnebin, o que não exclui a advertência de Barrento. Outros autores preferem não traduzi-lo, mantendo o termo em alemão: “Origem do *trauerspiel* alemão”. Scholem (2008, p. 124) fala de um estudo sobre o “drama trágico do barroco alemão”.

³³ “O sentido literal não é o sentido verdadeiro. Deve-se aprender uma outra leitura que busque sob as palavras do discurso seu verdadeiro pensamento, uma prática que os estóicos chamam de *hyponoia* (subpensamento) e à qual Filo de Alexandria dará seu nome definitivo de alegoria (de *allo*, outro e *agorein*, dizer)” (GAGNEBIN, 1999, p. 34).

espetáculo da história com a sua corte, em um palco itinerante, de cidade em cidade; para a concepção grega, pelo contrário, o “palco é um *topos* cósmico” (BENJAMIN, 2011, p. 121-122). Essa dimensão do luto e do lúdico típica do *Trauerspiel* é exemplificada por Benjamin (2011, p. 80) com a peça *Sofonisba* de Lohenstein, que contém repetidas variações desse motivo:

Transcorre para os mortais a sua vida inteira
 A partir de uma infância que com jogos começou,
 E com jogos vão chega a hora derradeira
 Tal como a antiga Roma com jogos celebrou
 [...]
 Não é mais que um poema nosso tempo breve,
 Um jogo que uns entram cena, outros se vão;
 Com lágrimas começa, com pranto seu fim escreve.
 Depois de morto até brinca o tempo com o homem
 E a podridão, os vermes, nossos corpos consomem.

Ursprung des deutschen Trauerspiels traz no próprio título um índice de conceitos que merecem ser explicitados, sem os quais a obra torna-se quase ininteligível. O *Trauerspiel*, que designa o drama barroco (conforme Rouanet) ou o drama trágico (na tradução de Barrento), divide-se em dois termos: *Trauer* (luto) e *Spiel* (jogo, representação). Benjamin contrapõe, assim, o drama barroco do século XVII à tragédia clássica grega. As peças de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes tinham em comum, segundo a *Poética* de Aristóteles, “a imitação de uma ação. O Mito é imitação de ações. A Tragédia não é imitação de homens, mas de ações e de vida, de felicidade ou infelicidade”. Portanto, “o Mito é o princípio e como que a alma da Tragédia. Tragédia é, por conseguinte, imitação de uma ação e, através dela, principalmente [imitação] de agentes” (apud DUARTE, 2017, p. 39). Sob o destino e a culpa mítica, as encenações trágicas tinham por objetivo provocar a catarse purificadora. Já o drama barroco

[...] se passa num palco que não é um lugar real, que é um lugar ‘dialeticamente dilacerado’, transformado em espaço interno do sentimento, ‘sem nenhuma relação com o cosmo’. O ‘drama barroco’ pressupõe espectadores inseguros, submergidos na iminência do movimento da história, condenados a refletir melancolicamente sobre problemas insolúveis (KONDER, 1989, p. 27).

Esse lugar “dialeticamente dilacerado” do drama barroco do século XVII tem um duplo motivo. Um teológico – a Reforma Protestante –, segundo o qual, para Benjamin (2011, p. 144), “retirou-se todo o valor às ações humanas, e algo de novo nasceu: um mundo vazio. [...] Que sentido teria a vida se nem a fé, como no calvinismo, precisava ser posta à prova?”; o outro motivo é histórico, diretamente ligado ao primeiro, qual seja, a Guerra dos Trinta Anos, de 1618 a 1648. Um conflito devastador para a Europa central que explica o sentimento de luto nas tragédias barrocas, em que os observadores “viam-se na existência como num campo de ruínas preenchido por ações não concluídas e inautênticas” (BENJAMIN, 2011, p. 144). Por essas razões, Benjamin (2011, p. 61) insiste no aprisionamento do homem barroco ao mundo terreno: “Não existe uma escatologia barroca; por isso, o que existe é um mecanismo que acumula e exalta tudo o que é terreno antes de entregá-lo à morte. O além é esvaziado de tudo aquilo que possa conter o mínimo sopro mundano [...]”. Nesse contexto histórico e teológico de “desencantamento de mundo”, ele encontra o fundamento para a análise dessas peças ltuosas de forma dialética, “na alternância entre os extremos”, no sentimento análogo ao luto:³⁴ a melancolia³⁵ (BENJAMIN, 2011, p. 170).

Na correspondência com Scholem (2008, p. 125), no período de redação da tese do em Capri, Benjamin refere-se ao encontro com Asja Lacis: “conheci uma revolucionária russa originária de Riga, uma das mulheres mais notáveis que encontrei até hoje”. O encontro em Capri também deixou memórias publicadas por Lacis, as quais revelam o sentido oculto da alegoria barroca. Ele estava mergulhado no trabalho e quando disse-lhe que se tratava de uma investigação sobre a tragédia barroca alemã do século XVII, literatura conhecida por poucos especialistas, e que tais tragédias nunca são representadas, Lacis fez uma careta e questionou: “Para que ocupar-se de uma literatura morta?”³⁶ Ele ficou uns momentos calados e depois disse:

Em primeiro lugar, introduzo na ciência, na estética, uma nova terminologia. Eu mostro a diferença a princípio entre tragédia e drama trágico. Os dramas do barroco expressam desespero e desprezo do mundo

³⁴ “O luto é o estado de alma em que o sentimento reanima o mundo vazio opondo-lhe uma máscara, para experimentar um prazer enigmático à vista dele” (BENJAMIN, 2011, p. 144).

³⁵ “Na melancolia, forma patológica do luto, o sujeito soluciona o conflito, não pelo desinvestimento gradual do objeto, mas por sua incorporação psíquica: através da identificação, o objeto perdido se salva fundindo-se com o Ego, ou parte dele” (ROUANET, 2008, p. 39).

³⁶ Parte das memórias de Lacis, no que se refere a Benjamin, estão em anexo ao livro (BENJAMIN, 2012).

– são realmente peças tristes e trágicas; já a atitude dos tragediógrafos gregos e dos poetas propriamente trágicos em relação ao mundo e ao destino é a de uma total inflexibilidade. Esta diferença de atitude e de sentimento do mundo é importante. Tem de ser levada em consideração, e implica por fim uma distinção de gêneros – concretamente da tragédia e do drama trágico. A dramaturgia barroca está, de fato, na origem das peças em que predomina a tristeza e o luto, muito comuns na literatura alemã dos séculos XVIII e XIX. (BENJAMIN, 2011, p. 285-286).

Em segundo lugar e mais importante, explicou-lhe Benjamin, a investigação não era apenas um trabalho acadêmico, pois tinha uma relação direta com problemas da atualidade na literatura contemporânea. Acentuou a relação de sua pesquisa sobre a dramaturgia barroca como fenômeno análogo do Expressionismo, no que se refere à busca de uma linguagem das formas.³⁷ Por isso, tratou de forma tão pormenorizada a problemática artística da alegoria, dos emblemas e do ritual. Os teóricos da estética trataram até aquele momento a alegoria como um meio artístico de segundo plano. O que Benjamin queria demonstrar é que a alegoria é um meio de expressão de grande valor artístico, e ainda mais, que ela é uma forma particular da percepção artística.

Para um pensador dialético, seria incoerente analisar uma “literatura morta” do barroco alemão – como sentenciou sarcasticamente Asja Lacis – sem relação prática com seu mundo contemporâneo. Nesse sentido, Freitas (2013, p. 179) suspeita que o livro não é apenas uma tese sobre o barroco setecentista, mas, em alguns momentos, parece ser também a defesa “esotérica” de uma concepção barroca da história. O conhecimento de um gênero literário específico (objetivo “exotérico” do livro) seria um meio para o reconhecimento de uma crise do presente (objetivo “esotérico” do livro). Dito de outra forma, o livro pode dar a impressão, por diversas vezes, que a obra aborda a contemporaneidade de forma extemporânea.

Os temas do *Trauerspiel* do século XVII, como o luto, o estado de exceção, o local dialeticamente dilacerado, parecem ser uma alegoria da própria República de Weimar e da Europa em ruínas depois da Primeira Guerra Mundial. Quanto a isso, a hipótese de Freitas vai além da analogia e ganha sustentação em Matos (2010, p. 18), que afirma

³⁷ As reservas de Benjamin em relação ao expressionismo talvez se explique pelo fato de que alguns filmes expressionistas foram apropriados pelos interesses dos nazistas, como o *Fausto*, de Murnau, de 1926. Seria preciso verificar esta relação, de início, a partir do clássico de Siegfried Kracauer, “De Caligari a Hitler”, mas isso extrapola os objetivos deste capítulo. Um artigo de Romero Freitas pode balizar as investigações: Expressionismo, epistemologia e política. Cadernos Benjaminianos. Belo Horizonte, 2013, p. 177- 184.

categoricamente: “A história é um *Trauerspiel*, um drama que não pretende distrair nem consolar”. O fato de Benjamin ter escolhido Capri, na Itália já dominada pelo fascismo de Mussolini, para escrever a maior parte do livro, em 1923, e depois de publicado, em 1928, tê-lo enviado a Carl Schmitt, o jurista ideólogo do fascismo alemão, é motivo de reflexão.

Deve-se levar em conta o fato de que a tese foi escrita pouco tempo depois da eclosão do movimento espartaquista em Berlim (1919) e da efêmera “República dos Conselhos” [*Räterepublik*] na Baviera (1918-1919), e no cenário da frágil República de Weimar, suscetível a *Coup d’État* como o *Putsch Kapp*,³⁸ em 1920, e o *Putsch* da cervejaria de Munique, de 1923, liderada por Hitler, Göring e pelo general Ludendorff. Fatos históricos no bojo das tragédias da Primeira Grande Guerra que, não por acaso, seria descrita por alguns observadores como “A guerra dos trinta anos” (mais precisamente 31 anos, de 1618 a 1648), em que a Segunda Guerra é abordada diretamente como consequência da primeira, com apenas um intervalo de vinte anos para rearmamento, recrutamento e treinamento de novos soldados.

O livro sobre o *Trauerspiel* seria, então, uma concepção barroca da história? “Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são *encenados*, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa” (MARX, 2011, p. 25, grifo nosso). Levando-se em conta essa passagem de *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* e as insinuantes notas comparativas entre o estado político do barroco e o classicismo em decadência nos tempos de *Belle Époque*, poderia dizer-se que sim.³⁹ Todavia, Benjamin não se deixa fixar na convicção, permanece o mistério. Mesmo sob o prisma das constelações históricas, nas quais a categoria de tempo sofre uma ruptura entre continuidade e descontinuidade, o método crítico de Benjamin inerente ao drama barroco é acessível apenas na esfera teológica judaica.

O crítico, como o melancólico, penetra seu objeto até as entranhas, mas é o crítico que lhe atribui o poder de vaticinar. No final, o crítico se apaga

³⁸ Organizado pelo general Ludendorff e por Wolfgang Kapp, em 13 de março de 1920, os golpistas conseguiram, sem luta, tomar o prédio do Parlamento (*Reichstag*), mas renunciaram após quatro dias, sufocados por uma greve geral.

³⁹ “[...] enquanto a criação queria se derramar na pureza, o ser humano portou a coroa dessa criação. Esse é o significado do rei no drama barroco e esse é o sentido das ações do chefe de Estado e das ações do Estado. [...] O tempo histórico destruído de sentimento” (BENJAMIN, 2013, p. 191).

diante de um objeto que deixou de ser mudo. É o momento da ‘salvação platônica’ – o particular acede ao plano das ideias, e ‘passa a ser o que era: a totalidade’ (ROUANET, 2008, p. 20).

Tal inacessibilidade não impede, porém, conjecturas. Os conceitos e as ideias formam uma constelação no pensamento benjaminiano. De certa forma, trata-se de uma crítica à sociologia pautada nas terminologias conceituais da física e da biologia, de inspiração positivista. Ele propõe a utilização de um campo semântico mais vasto, como o das religiões, dos mitos, da literatura e até das tradições esotéricas, pois “não tomou Max Weber o conceito de *carisma* da teologia cristã, e Mannheim o de ‘constelação’ da *astrologia* clássica?” (LÖWY, 1989). Para Weber (2004, p. 82), existem “inumeráveis constelações históricas, que não apenas não se encaixam em nenhuma ‘lei econômica’ nem de modo geral em nenhum ponto de vista econômico da espécie que for [...] (WEBER, 2004, p. 82).

Benjamin (2011) define o livro sobre o barroco como uma obra “certamente dialética, mas ainda não materialista”. Em trabalhos ulteriores, seu método fundamentado em categorias teológicas terá o acréscimo da psicanálise freudiana e do materialismo histórico, como é o caso do projeto das *Passagens*. De certa forma, essa aproximação torna seu pensamento mais cristalismo e objetivo. Da concepção barroca pode-se depreender a História como *via-crúcis* que se expressa sob a forma de sofrimento, de luto e de melancolia. Contudo, o pessimismo cultural não se reduz à resignação fatalista e lutuosa, pois a raiz do *Trauerspiel* remete igualmente ao lúdico. Conforme Bolle (2000), a alegoria barroca da modernidade subverte os cânones da estética tradicional, isto é, o embelezamento artificial do classicismo e do romantismo. A desmontagem alegórica revela, ao contrário, a catástrofe do mundo moderno. A contraparte da tese viria com a montagem das ruínas do século XIX, no livro das *Passagens*.

1.2. O trabalho das *Passagens* e o método de montagem

Vibra o passado em tudo o que palpita
qual dança em coração de bailarino
ao regressar já mudo o violino
e há nuvens sobre o bosque em que transita

À paz dos seres a morte em seu contínuo

crescer em ramos de coral incita
a bem da noite negra e infinita
ser um raro instrumento é seu destino:

O cetro dos eleitos que não cansam
o corpo que este tempo já não quebra
é como a cruz que os astros quando avançam

sobre o sul traçam por medida e regra
Os deuses têm-no em suas mãos cativo
risível é quem eles mandam vivo.
(Walter Benjamin, Sonetos).⁴⁰

Benjamin compôs dezenas de poemas em forma de sonetos para homenagear o amigo Friedrich Heinle, jovem poeta de dezenove anos, e sua companheira, Rita Seligson, que se suicidaram em agosto de 1914, às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Esses versos levam-nos a refletir sobre a motivação de um escritor nato como Benjamin, com domínio pleno em seu idioma nativo, o alemão, e do francês, como atestam suas traduções de Proust e de Baudelaire, a dedicar-se a um trabalho composto majoritariamente de citações e fragmentos, como o projeto das *Passagens*. Iniciado em 1927 e ainda inacabado em 1940, *Das Passagen-Werk* impressiona não apenas pelas suas mais de mil páginas, mas, sobretudo, pela diversidade de temas e de autores de todo o século XIX. Qual seria, então, a razão para um empreendimento dessa magnitude temporal e espacial? A pergunta torna-se ainda mais pertinente quando se lembra que Benjamin nunca foi um acadêmico, mas um escritor independente. Essas indagações remetem invariavelmente para o método sobre o qual Benjamin fornece algumas pistas:

Método de trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de formulações espirituosas. Porém, os farrapos, os resíduos: não quero inventá-los e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os (BENJAMIN, 2009a, p. 502).

O início do trabalho das *Passagens*, em 1927, inaugura um novo método para se pensar a filosofia da modernidade. No mesmo ano, em “conversas intermináveis” com Adorno e Horkheimer, Benjamin fala em sair do pensamento prosódico para o filosofar

⁴⁰ Poemas publicados somente em Portugal. Segundo seu tradutor, os textos foram descobertos na Biblioteca Nacional de Paris, em 1981, com outros manuscritos que Benjamin confiara a George Bataille, em 1940, pouco antes de sua tentativa de fuga da França para a Espanha.

concreto. A magnitude do projeto é proporcional à sua amplitude espaço-temporal. A definição conceitual da palavra Passagem demonstra, em parte, o ambicioso programa. Como destaca Missac (2020, p. 15), a noção de passagem é polivalente, plural, ora substantivo (passante), ora verbo (passar), formas com que Benjamin atribui à palavra uma função facilmente modificável e que evoca “o arbítrio ou as vicissitudes da alegoria”. Conforme a fenomenologia das religiões (ELIADE, 2010), pode-se pensar em Ritos de passagem, como a transição da infância à puberdade, ritos de iniciação de nascimento e de casamento, ritos de passagem da vida à morte como os funerais. São ritos sagrados, mas, como adverte Eliade, no mundo profano secularizado tais ritos tendem a ser substituídos por vagas recordações e nostalgias de comportamentos religiosos já abolidos.

A passagem é a divisão entre dois mundos: um dentro e um fora; pode ser fronteira, divisa, confim, e também início, princípio, prelúdio, umbral, entrada; pode ser limite ou limiar. O limite pode ser físico, psicológico, religioso, filosófico; o limiar é um portal aberto ao desconhecido, um desafio a ousar; em todo o caso, a multiplicidade de sentidos possibilita sempre novas traduções. Uma passagem pode significar mudança, movimento, descontinuidade, metamorfose, como a crisálida que nos lembra a renovação da vida (mas que a Benjamin lembrava a ascensão do fascismo) (SCHLESENER, 2019, p. 17).

Não menos interessante é o subtítulo proposto inicialmente para o livro das *Passagens*, esboçado em conversas com Franz Hessel, editor de Benjamin em Berlin: “Uma feeria⁴¹ dialética”, que também pode ser traduzido com “Uma cena de conto de fadas dialética”. Trata-se da forma original com que Benjamin opõe os contos de fadas ao ressurgimento do mito com o capitalismo. Inaugura-se no século XIX uma nova forma de peregrinação, não mais sagrada, mas em função da mercadoria fetichizada. As exposições universais idealizam o valor de troca das mercadorias, criam um quadro no qual seu valor de uso passa para o segundo plano. Se os surrealistas reconhecem a realidade do sonho, escreve Buck-Morss (2002, p. 60), “o *Passagen-Werk* teria de evocar a história para que seus leitores despertassem dela”. Para Benjamin (2009, p. 44), as passagens e as exposições “inauguram uma fantasmagoria a que o homem se entrega para divertir-se”.

⁴¹ *Féerie*, que também é traduzido como “jogo de fadas” (*fairy play*), é um gênero teatral francês, muito comum no século XIX. Sua representação inclui vasta fantasia, cenários espetaculares (mesclando música, dança e acrobacias) e efeitos mágicos no palco, simulando o sobrenatural. Talvez o melhor exemplo atual para comparação, ainda que distante temporalmente, seja o *Cirque du Soleil*.

Desta época originam-se as passagens e os *intérieurs*, os pavilhões de exposição e os panoramas. São resquícios de um mundo onírico. A utilização dos elementos do sonho no despertar é o caso exemplar do pensamento dialético. Por isso, o pensamento dialético é o órgão do despertar histórico. Cada época sonha não apenas a próxima, mas ao sonhar, esforça-se em despertar (BENJAMIN, 2009a, p. 51).

Nesse sentido, o projeto das *Passagens* aborda a problemática da transmissão cultural; seu conteúdo é um protesto contra o próprio entendimento acadêmico de cultura moderna. Buck-Morss (2002) parte da proposição de que os objetos cotidianos e comuns da indústria cultural possuem tanto valor a ser ensinado quanto o “cânone dos tesouros” culturais que, por tanto tempo, temos aprendido a reverenciar. O fetichismo é subjacente ao que Benjamin denomina “*sex appeal* do inorgânico”. Os efeitos da técnica e da tecnologia na metrópole moderna – no trabalho, no lazer, na cultura – tinham sido o de estilhaçar a experiência em fragmentos, seu estilo periodístico refletia essa fragmentação. Emerge nesse contexto o método da montagem, como tentativa de reconstruir essa experiência a partir de seus cacos, ruínas e fantasmagorias, de tal modo que oferecesse uma nova possibilidade de reflexão filosófica (BUCK-MORSS, 2002, p. 17).

Na montagem entre natureza e história, o trabalho das *Passagens* trata das origens históricas do presente, em que a história natural se torna *ur-história* ou história primeva. Seu objetivo não é polemizar o nível ainda bárbaro do presente, mas desvelar a essência dessa nova natureza bárbara como um ressurgimento mítico. O método da montagem baseado na proto-história inspira-se em Goethe, que escrevera: “A coisa mais alta seria entender que todo o factual já é teoria. O azul do céu nos revela a lei fundamental da cromática. Já não buscaremos nada por trás dos fenômenos: eles mesmos são a teoria” (apud BUCK-MORSS, 2002, p. 89).

Quando os referentes históricos são chamados de ‘naturais’, afirmando-os acriticamente e identificando o curso empírico de seu desenvolvimento com o progresso, o resultado é o mito; quando a natureza pré-histórica é evocada no ato de nomear o historicamente moderno, o efeito é a desmistificação. Mas o objetivo de Benjamin não era só criticar a ‘história natural’ como ideologia; era mostrar como, dentro da configuração correta, os elementos ideacionais da natureza e da história podiam revelar a verdade da realidade moderna, sua transitoriedade e seu estado primitivo (BUCK-MORSS, 2002, p. 100).

Benjamin no livro das *Passagens*, Warburg no atlas *Mnemosyne*, o cinema de Eisenstein e de Godard e George Bataille em sua revista *Documents* revelam a fecundidade do conhecimento por meio da montagem. Segundo Didi-Huberman (2020, p. 217), os grandes mestres da montagem aqui citados, em suas reflexões sobre a imagem, atribuíram uma posição central ao poder político e à imagética da propaganda. Mas, recusando a imagética na imagem, fizeram com que as semelhanças se dissolvessem, tornando impossível as assimilações; “dilaceraram” as semelhanças ao produzi-las, tornando possível pensar as diferenças criando relações entre as coisas. Esse percurso visa explicitar o método de montagem benjaminiano nas *Passagens*.

Em *História(s) do Cinema*, Jean-Luc Godard mostrou o próprio cinema e sua própria reminiscência através de uma montagem inteiramente organizada com base na economia do sintoma: os acidentes, os choques, as quedas de imagens umas sobre as outras. “Cada imagem não é uma imagem justa [*image juste*], é apenas uma imagem [*juste une image*]”, ele dizia. “A história do cinema sobre a qual trabalho é a da descoberta de um continente desconhecido, e esse continente é a montagem. [...] Quando Eisenstein, nos seus escritos, se refere a El Greco, ele nunca diz ‘esse pintor’, mas sim ‘esse montador’” (apud DIDI-HUBERMAN, 2020, p. 194).

Se Hitler construiu uma imagem de medo real sobre a Europa, e se Hitchcock inaugurou o medo fictício e estético no cinema, isso se deve a uma forma de montagem, “porque a *montagem intensifica a imagem* e confere à experiência *visual* um poder que nossas certezas ou *hábitos* visíveis pacificam ou velam” (DIDI-HUBERMAN, 2020, p. 195, grifos do autor). Godard reitera essa ideia: “A montagem, [...] é o que faz ver”. O que faz ver também faz pensar. Este era, de fato, o objetivo do cinema, segundo Godard: “feito para pensar” e que deveria apresentar-se como “uma forma que pensa”. Para Didi-Huberman, “a montagem é a arte de produzir essa forma que pensa. Ela procede, filosoficamente, de modo dialético; [...] ela é a arte de *tornar a imagem dialética*”. Em Godard, “a dialética deve, assim, ser entendida como colisão multiplicada de palavras e de imagens: as imagens chocam-se entre si para que surjam palavras, mas palavras chocam-se entre si para que surjam imagens, mas imagens e as palavras entram em colisão para que o pensamento advenha visualmente” (DIDI-HUBERMAN, 2020, p. 198).

Por essas razões, as imagens tornam-se preciosas para o saber histórico a partir do momento em que são perspectivadas em montagens de inteligibilidade. No ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin (2017) sustenta a tese de uma estrutura dialética no cinema, uma vez que seu aspecto técnico ocorre pelas imagens descontínuas que se dissolvem numa sequência contínua. Em razão disso, Missac (2020, p. 104) pôde afirmar que “[...] nunca existiu mais do que no cinema e antes dele, e nunca poderá, acreditamos, existir depois dele, um modelo mais perfeito do processo dialético ou um exemplo tão concreto de uma negação que se torna construtiva. Em uma palavra, um exemplo de *Aufhebung*”. Há também uma questão inseparável da imagem: a montagem literária que pode ser evidenciada no expressionismo alemão, e em dimensão um pouco menos explícita no surrealismo.

O expressionismo é uma vanguarda tipicamente alemã do início do século XX. Embora não seja exclusividade sua, a maioria de seus adeptos viveu sob a cultura germânica. São exemplos notáveis de literatura com característica expressionista as obras de Musil, Kafka, Brecht e Döblin; na pintura destacam-se Klee, Kandinsky, Marc, Chagall; na música, Schönberg; na filosofia, os escritos de juventude de Ernst Bloch são claramente de inspiração expressionista. Para Lukács, o momento em que o expressionismo emerge como corrente artística caracteriza-se como uma atmosfera intelectual de “anticapitalismo romântico” e “irracionalismo”. Em suas análises da década de 1930 até os debates com Adorno na década de 1950, o expressionismo teria uma dupla face que ele recusa: diferentemente do naturalismo e do impressionismo, o expressionismo já não guarda qualquer relação com o movimento operário. Há uma conexão por ele estabelecida entre expressionismo e fascismo. Além de ironizar a “efemeridade” do movimento como uma “ideologia da evasão”, seu método como uma “criação infantil”, Lukács afirma que “o expressionismo é uma das muitas tendências ideológicas que desembocam mais adiante no fascismo” (apud MACHADO, 2016, p. 40). A defesa intransigente do realismo caracteriza o antivanguardismo de Lukács.

Contudo, essa recusa deliberada do expressionismo recebeu críticas áspers de pensadores como Ernst Bloch, Adorno, Brecht e Benjamin. Bloch afirma que a oposição às

vanguardas de Lukács traíra a si mesmo, um romântico anticapitalista na juventude.⁴² Em 1958, Adorno⁴³ publica o ensaio intitulado “Reconciliação extorquida. A propósito da *Significação* atual do realismo crítico de Georg Lukács”, com reservas críticas ao filósofo húngaro. Para Adorno, o que Lukács critica como reificação da sociedade é transposto por ele em uma análise reificada da arte e das vanguardas. Benjamin notara que a relação estabelecida por Lukács entre fascismo e expressionismo não é imediata, pois o expressionismo é uma das muitas tendências de pensamento da cultura alemã que foram apropriadas pelo fascismo. A posição de Benjamin é mais ponderada, visto que algumas vanguardas como o futurismo e escolas artísticas como o romantismo foram tomadas de assalto pelo fascismo. Mas a polêmica não teria fim nem mesmo após a exposição nazista sobre a arte, em 1937, chamada “A arte degenerada”, na qual o expressionismo é recusado em benefício do estilo “neoclássico medíocre” (MACHADO, 2016, p. 47).

É curioso que Benjamin tenha se dedicado a densos estudos sobre as vanguardas como o surrealismo, as notas sobre o futurismo e o dadaísmo, e a uma tese sobre o romantismo alemão, e ter escrito tão pouco sobre o expressionismo.⁴⁴ Em todo o caso, para os objetivos deste capítulo, importa compreender o método do expressionismo, a montagem mediata que guarda uma estreita relação com o método de montagem benjaminiano. Em Bloch, o método criativo do expressionismo, a montagem, não é apreendido apenas a partir de sua forma imediata, dispersa e sem sentido, como um agregado de fatos, ou como um “espaço vazio”, “expressão do irracionalismo”, como queria Lukács. No expressionismo, as combinações de montagens multiformes (nas artes plásticas, na literatura e na filosofia) são totalmente inacabadas, são interrupções, ruínas que formam uma nova figura, uma nova imagem a partir dos escombros.

Na leitura de Machado (2016, p. 69), a montagem “improvisa” com os diferentes fragmentos retirados do real caótico, em vez de construir fachadas rígidas como quer a objetividade ou a racionalidade instrumental. Os escombros do qual o expressionismo

⁴² De acordo com Löwy (1979, 1989), a produção intelectual do jovem Lukács é profundamente marcada pelo romantismo anticapitalista. Como se sabe, o filósofo húngaro renegaria as obras metafísicas de juventude ao aderir ao Partido Comunista.

⁴³ O artigo crítico de Adorno encontra-se publicado na íntegra como apêndice ao livro de Machado (2016), assim como outros ensaios de Brecht, Bloch, Hans Eisler e Lukács acerca do expressionismo.

⁴⁴ Scholem (2008, p. 74) afirma que Benjamin nunca desenvolveu uma relação positiva com o expressionismo literário. No entanto, “ele nutria grande admiração por algumas fases da pintura expressionista de Kandinsky, Marc Chagall e Paul Klee”. Em 1921, Benjamin adquiriu a aquarela de Klee, *Angelus Novus*, por mil marcos ou cerca de quatorze dólares na época.

retira seu material criador são, segundo Bloch, o resultado do desabamento da cultura burguesa. O expressionismo joga/brinca com os estilhaços da nova formação da herança cultural moderna que, na República de Weimar, Bloch chamou de “cultura do divertimento” (de 1924 a 1929) e de “embriaguês” (de 1928 a 1933), período marcado pela ascensão nazista.

Em “Herança desta época”, Bloch (apud MACHADO, 2016) distingue o expressionismo “inautêntico” do “autêntico”. O primeiro relaciona-se com a montagem “imediate” ou algo como uma “racionalização abstrata”, a “racionalização sem *ratio*”. Essa racionalização⁴⁵ abstrata, “sem conteúdo e exata”, corresponde ao modo de pensar do grande capital, isto é, uma razão voltada para a pura finalidade (para os fins, diria Horkheimer), em que o pensar encontra-se reduzido a adornos tecnicistas. Contra a montagem imediata, ou a montagem do vazio burguês, Bloch caracteriza a “montagem mediata” como método do autêntico expressionismo – formas contraditórias, inacabadas, irregulares. É nessa relação “mediata” com as contradições contemporâneas do capitalismo que surge a montagem. Para Bloch, este segundo tipo de montagem é encontrado, por exemplo, no *Ulisses* de Joyce, no teatro de Brecht e nas *Passagens* de Benjamin.

Nos cortes transversais da filosofia de Walter Benjamin – segundo Bloch – se observa que a montagem encontra a sua realização em muitas improvisações, que eram antes qualquer coisa, em muitas interrupções nem nítidas, que eram antes apenas perturbação obscura; ela encontra seus meios de intervenção em formas desprezíveis ou duvidosas, em formas outrora de segunda mão. E também nas ruínas de significações das grandes obras em declínio e na espessura de uma matéria que ainda não foi polida. A montagem toma a vida do provisório, das novas ‘passagens’ (*Passagenbildung*) através das coisas, da exposição do até agora bem remoto (BLOCH apud MACHADO, 2016, p. 75).

Ainda de acordo com Ernst Bloch, em sua forma superior, “mediata”, a montagem é a “montagem-sonho”, isto é, ela relaciona-se com o surrealismo como um prolongamento direto do expressionismo, no qual as imagens arcaicas e utópicas do sonho se encontram. Para Bloch (2005), nos sonhos a censura e o controle do Ego são menores que em estado de vigília. De forma semelhante, “a importância do expressionismo está em ter liberado as

⁴⁵ Convém notar que a “razão abstrata, imediata” de Bloch aproxima-se em alguns pontos da racionalidade subjetiva ou instrumental de Horkheimer em *Eclipse da razão*. Em ambos os filósofos há a influência de Max Weber, ainda que pouco citado (LÖWY, 2014).

possibilidades de experimentação livre dos materiais expressivos e não em ter estabelecido um padrão de material artístico a ser seguido ou superado” (MACHADO, 2016, p. 77). Para Machado, obras de Bloch como “Espírito da Utopia”, “Pistas” e “Herança desta época”, e “Rua de mão única” e o trabalho das *Passagens*, de Benjamin, realizaram na reflexão estético-filosófica o que as vanguardas históricas produziram em seus programas e em suas obras mais significativas na pintura, na arquitetura, na música, no teatro e no cinema. Machado (2016, p. 98) vai além, ao afirmar que o uso da “montagem literária” no *Passagen-Werk* é o “exemplo teoricamente mais significativo deste capítulo da modernidade estética”.

Apesar da aparente afinidade entre Benjamin e Bloch na década de 1920, a relação entre eles é ambígua e seus objetivos e métodos divergem.⁴⁶ A “montagem literária” não é utilizada por Benjamin, como o é por Bloch, para compreender determinadas obras de arte, mas sim como um método de representação da história.⁴⁷ Bloch preocupa-se mais com a reflexão estética e com seu vir-a-ser; seu pensamento relaciona-se de forma latente com as utopias, com a esperança, ao passo que os temas majoritários de Benjamin direcionam esta esperança para o passado, para as tradições, para os antepassados escravizados e menos para seus descendentes “libertados”. Em suma, Benjamin direciona seu pensamento para as origens, para a gênese, para a experiência, enquanto Bloch volta-se para o ômega, para o novo, para as expectativas utópicas. Nesse sentido, Benjamin e Bloch podem ser representados como o deus romano Janus, o deus com face biforme da mitologia romana.

⁴⁶ Benjamin conheceu Bloch em 1917, em Berna, na Suíça, durante o período de seu doutorado. A década seguinte marcou uma intensa relação de proximidade teórica entre ambos, mas também de reservas críticas por parte de Benjamin. Ainda assim, a amizade prevaleceu, pois a primeira definição benjaminiana do conceito de “aura” ocorreu em um encontro com Bloch, em 1929, no qual Benjamin sentiu o toque de Bloch em sua perna antes que este o tocasse de fato. Essas reuniões, geralmente acompanhadas por médicos, tinham como objetivo a alteração da percepção por meio de drogas como haxixe, ópio e mescalina. Tais experiências foram cuidadosamente anotadas por Benjamin (2013a) em “Imagens do pensamento”. Mas nos anos 1930 a “simbiose espiritual” que havia entre eles já mostra sinais de desgaste. A recepção de Benjamin à “Herança desta época” de Bloch é bastante negativa, sobretudo com relação ao capítulo “Hieróglifos do século XIX”. Em cartas a Scholem, Benjamin acusa o amigo de plágio. A irritação também se deve ao fato de Bloch noticiar as primeiras reflexões sobre o projeto das *Passagens* (o *exposé* Paris, capital do século XIX) antes mesmo do próprio autor. Isso explica a mania de segredo de Benjamin. Contudo, apesar das tensões, eles se mantiveram no que Scholem (1991), que os conheceu muito bem, chama de “frágil equilíbrio”, não havendo rompimento total entre eles, pois havia uma ligação muito forte entre “esses dois seres excepcionais”.

⁴⁷ Gagnebin (2014, p. 64) reitera que há em Benjamin uma relação intrínseca entre história, linguagem e verdade, entre a dimensão estética e a histórica do pensamento filosófico.

Como sinalizado por Löwy (2019), o rosto de Janus de Benjamin recusa-se a ver o futuro utópico ou profético; sua dupla face encara o tempo presente ou o tempo de agora [*Jetztzeit*], fixando o olhar em Moscou (na revolução) e em Jerusalém (no messianismo), o que pode ser verificado nas teses “Sobre o conceito de história”. Da montagem benjaminiana emerge a imagem dialética que coloca o mito da razão técnica em estado de suspensão, evidenciando a figura do novo no sempre-igual.

1.3. Imagem dialética e dialética negativa

O objetivo desse tópico é analisar brevemente a dialética negativa adorniana e a imagem dialética benjaminiana, bem como as discussões entre Adorno e Benjamin, para que, na sequência, possa se esboçar uma tentativa de síntese conceitual no que se refere à mimese como elemento central de uma dialética da infância. Duas décadas separam a publicação da *Dialética do esclarecimento* da *Dialética Negativa*, de 1966. Nesse percurso intelectual, Adorno produziu uma série de escritos cujo tema principal é a dialética, entre os quais destacam-se *Três estudos sobre Hegel* e *Introdução à dialética*. Mas a fundamentação dialética da Teoria Crítica já estava solidificada em “Teoria Crítica e Teoria tradicional”, de Horkheimer e, é claro, na *Dialética do esclarecimento*:

As aventuras de que Ulisses sai vitorioso são todas elas perigosas seduções que desviam o eu da trajetória de sua lógica. Ele cede sempre a cada nova sedução, experimenta-a como um aprendiz incorrigível e até mesmo, às vezes, impelido por uma tola curiosidade, assim como um ator experimenta insaciavelmente os seus papéis. ‘Mas onde há perigo, cresce também o que salva’: o saber em que consiste sua identidade e que lhe possibilita sobreviver tira sua substância da experiência de tudo aquilo que é múltiplo, que desvia, que dissolve, e o sobrevivente sábio é ao mesmo tempo aquele que se expõe mais audaciosamente à ameaça da morte, na qual se torna duro e forte para a vida (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 56).

“Onde há perigo, cresce também o que salva” é um verso do poeta Hölderlin (1770-1843), que parece ter exercido certo fascínio entre os grandes filósofos de língua alemã no século XX, de Adorno e Benjamin a Lukács e Heidegger até Ernst Bloch. Não por acaso, seus hinos, poemas e elegias evidenciam a “coragem do poeta”. Com base na

citação acima, Safatle (2019, p. 45) afirma que a dialética será para Adorno “uma maneira do pensamento desviar o Eu da trajetória de sua lógica”, no sentido de quebrar a natureza projetiva da relação do Eu com o mundo. Dessa forma, a dialética poderia parecer com o pensamento de quem cede teimosamente a cada nova sedução, a cada encanto do heterogêneo, a astúcia do sobrevivente que se expôs à sedução da multiplicidade e do não idêntico. Segundo Safatle, Adorno compreende a dialética como único modo possível de superar as dicotomias modernas entre pensamento e ser, sujeito que conceitua e objeto a conceituar, forma e conteúdo, conceito e intuição. Essa superação dialética procura transformar a experiência crítica dos objetos, ou seja, a consciência do descompasso entre experiência e os modelos de representação do objeto, em motor de crítica da razão.

Vale para Adorno a definição canônica da dialética em Hegel: “espírito de contradição organizado”.⁴⁸ Adorno (2013, p. 165) ratifica essa afirmação ao escrever: “O nervo da dialética como método é a negação determinada”. Na *Dialética negativa*, ele diz que “a dialética é a consciência consequente da não-identidade” (ADORNO, 2009, p. 13). Negatividade e contradição que visam mostrar o caráter limitado dos momentos parciais da experiência, como indica a possibilidade de o pensamento ultrapassar a si mesmo, chocando-se com a limitação dos momentos reificados da experiência.

A dialética não pode significar nem um mero procedimento do Espírito, por meio do qual ela se furta da obrigatoriedade do seu objeto – em Hegel ela produz literalmente o contrário, o confronto permanente do objeto com seu próprio conceito –, nem uma visão de mundo [*Weltanschauung*] em cujo esquema se pudesse colocar à força a realidade. Do mesmo modo que a dialética não se presta a uma definição isolada, ela também não fornece nenhuma. Ela é o esforço imperturbável para conjugar a consciência crítica que a razão tem de si mesma com a consciência crítica dos objetos (ADORNO, 2013, p. 80-81).

O verbo “conjugar” está relacionado à razão subjetiva e aos objetos, o que indica certa flexibilidade da conjugação verbal como mediação da dialética entre sujeito e objeto. Mas o fato de a base teórica da dialética negativa encontrar-se em Hegel não significa necessariamente a adesão ao Idealismo alemão como sistema filosófico. Há nesse ponto diferenças conceituais e metodológicas entre Hegel e Adorno. Em sua aula inaugural, ao

⁴⁸ “De fato, pensar é essencialmente a negação de algo imediatamente dado”, escreve Hegel em sua *Enciclopédia das Ciências Filosóficas* (apud ADORNO, 2013, p. 146).

assumir o cargo de professor na Universidade de Frankfurt, em 1932, Adorno profere um texto discutido e influenciado por Benjamin, intitulado “A atualidade da filosofia”, no qual pode-se ler: “Quem hoje escolhe o trabalho filosófico como profissão deve começar renunciando à ilusão com a qual os projetos filosóficos se iniciavam outrora, a saber: que seria possível apreender, com a força do pensamento, a totalidade do real” (ADORNO, 2018, p. 431). Apenas em vestígios e ruínas seria possível a esperança de encontrar a realidade justa e correta, completa Adorno. No lugar dos grandes sistemas do pensamento, há a primazia do fragmento, do descontínuo.

Para Adorno, “o todo é o não verdadeiro”. Ele critica em Hegel os três momentos conciliadores da Ideia que indicam a totalidade: o *Estado*, o *Espírito do mundo* como vetor da racionalidade do processo histórico e a *identidade entre sujeito e objeto* no interior do absoluto. Contudo, a simples negação da experiência da totalidade leva, necessariamente, à fascinação positivista pela pretensa imediaticidade da facticidade do meramente dado. A totalidade, para Hegel, é algo como uma processualidade em contínua reordenação de elementos anteriormente postos em relação entre si (SAFATLE, 2019).

No caso do processo histórico, Hegel viveu sob o signo da Revolução Francesa e da restauração do Antigo Regime, em 1815, no Congresso de Viena, após a derrota de Napoleão, enquanto que a filosofia de Adorno é marcada, sobretudo, por Auschwitz. O ponto máximo dessa inflexão é seu fundamento categórico em *Educação e emancipação*: “que Auschwitz nunca mais se repita” e seu postulado de que nenhuma poesia seria possível após o *Shoah*.⁴⁹ Em razão disso, autores como Alain Badiou – seguido por Safatle – salientam o caráter eminentemente negativo da reflexão adorniana. Nenhuma filosofia ou pensamento poderiam ser solidários a apenas um acontecimento meramente negativo, como evitar ou impedir algo. Adorno parece estar consciente dessa aporia, mas ainda assim insiste até suas últimas obras e consequências nesse aspecto negativo. Ele está plenamente consciente e convicto de que a negação da mera facticidade do mundo é condição necessária para sua superação. Enquanto Hegel considera o *Espírito do mundo* o vetor da racionalidade, Adorno redefine o *Espírito do mundo* como *catástrofe permanente*; em

⁴⁹ “A crítica cultural encontra-se diante do último estágio da dialética entre cultura e barbárie: escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas” (ADORNO, 2002, p. 61).

razão disso, “a história universal precisa ser construída e negada” (ADORNO, 2009, p. 266).

Essa passagem em destaque, “a catástrofe permanente”, é o ponto de convergência entre Adorno e Benjamin. O pensamento benjaminiano é marcado, impregnado, pelo signo da catástrofe, na qual as Teses “Sobre o conceito de história”, de 1940, são uma extraordinária síntese. Além da proximidade familiar e da ascendência judaica, a desconfiança em relação ao progresso técnico liga Adorno e Benjamin. No ensaio sobre Eduard Fuchs, de 1937, Benjamin (2012, p. 137) escreveu o que foi retomado nas Teses: “Não há documento de cultura que não seja também um documento de barbárie”. A concepção de que a barbárie está implícita no conceito de cultura é um dos temas centrais da *Dialética do esclarecimento*.

No posfácio às “Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação”, de Benjamin (2009, p. 164), Flávio di Giorgi afirma que “Benjamin praticamente não fala de dialética, ele constrói dialeticamente o texto”. A parte final da oração é certa e correta, pois o filósofo alemão conduz o leitor ou ouvinte (no caso das narrativas radiofônicas), ao ponto de fazê-lo parte do texto ou da narrativa, integrando-o como sujeito e objeto, no sentido estético. Mas o início da frase não se sustenta com um exame detalhado das obras benjaminianas. É certo que ele não teoriza o objeto “dialética” como uma categoria do pensamento filosófico, tal como o fizeram Hegel, Marx e Adorno. Mas a dialética perpassa construtivamente seus textos fundamentais como o trabalho das *Passagens*, os ensaios sobre Baudelaire, a obra sobre o Barroco e as Teses. Todo esforço de análise de uma obra de arte será vão se o seu conteúdo histórico sóbrio não se tornar objeto de “um conhecimento dialético”, escreve Benjamin (2012, p. 130).

Contudo, também existem divergências entre os dois pensadores, sobretudo no que se refere à concepção da imagem dialética benjaminiana. Em meados da década de 1930, Benjamin, exilado em Paris, passa a receber um auxílio financeiro do Instituto para Pesquisa Social. Nesses anos, alguns de seus trabalhos mais importantes como “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, o projeto das *Passagens* e as obras sobre Baudelaire passaram a depender do crivo e das exigências metodológicas do Instituto para serem publicados. A correspondência entre Adorno e Benjamin fornece um arquivo aberto para a compreensão dessa polêmica. No trabalho das *Passagens* a dialética benjaminiana

se evidencia como método de montagem literária e – esta é sua criação mais ousada – como “imagem dialética”. Adorno nutria grande expectativa com relação ao projeto das *Passagens*, como se observa em uma carta endereçada a Horkheimer, em junho de 1935:

Pollock contou-me que Benjamin lhe explicara em Paris o projeto do trabalho ‘Paris. Capital do século XX’, a obra em que eu e Benjamin conhecíamos como ‘trabalho das Passagens’ e que foi o centro de nossas discussões durante os últimos dez anos. Disse a Pollock que considero esse trabalho a genuína *chef d’oeuvre* de Benjamin, algo do maior alcance teórico possível e – se tal palavra nos for permitida – de genial concepção (ADORNO; BENJAMIN, 2012, p. 79).

“De genial concepção”. São raros os elogios dessa natureza vindos de Adorno, mesmo em cartas. Ele as reitera diretamente a Benjamin em 20.05.1935: “Considero seu trabalho das Passagens não o centro de sua filosofia, mas a palavra filosófica decisiva que hoje é capaz de encontrar expressão, *chef d’oeuvre* ímpar e portanto crucial em todos os sentidos – quer no sentido privado, quer no sentido público do sucesso” (ADORNO; BENJAMIN, 2012, p. 150). Todavia, a “menção honrosa” não impediu que Adorno analisasse com severas reservas a introdução epistemológica inicial das *Passagens*, intitulada “Paris: capital do século XIX”. O pomo da discórdia refere-se basicamente à passagem em que Benjamin descreve a imagem dialética e a relaciona com o sonho:

A modernidade cita sempre a pré-história. No caso, isso acontece através da ambiguidade que adere às relações e produções sociais dessa época. A ambiguidade é a manifestação da dialética em forma de imagens, a lei da dialética em estado de repouso [*Dialektik im stillstand*]. Esse estado de repouso é a utopia, e a imagem dialética é portanto uma imagem de sonho. [As passagens, interiores, salas de exposição e panoramas] constituem os remanescentes de um mundo de sonhos. A utilização dos elementos do sonho ao despertar constitui a aplicação exemplar do pensamento dialético. É por isso que o pensamento dialético é o órgão do despertar histórico. Cada época sonha não somente a seguinte, mas ao sonhá-la a força a despertar (BENJAMIN, 2009, p. 29-51).⁵⁰

Esse modelo onírico como uma teoria das imagens dialéticas foi duramente criticado por Adorno, no que se refere à interpretação das imagens dialéticas segundo o paradigma do sonho, o que levaria – na perspectiva adorniana – à psicologização dessas

⁵⁰ Optamos pela tradução ligeiramente modificada de Rouanet (2008, p. 91).

imagens. Para ele, na modernidade, as imagens arcaicas não teriam uma função utópica, pois o universo mítico é o reino da dominação e da necessidade, da violência e do destino.

⁵¹ Por isso, a função da dialética consiste em desvendar e desvelar o núcleo mítico do presente, da modernidade, desmascarando no novo a latência do sempre-igual.⁵² Em uma longa – demasiado longa – carta a Benjamin, em agosto de 1935, Adorno é taxativo:

[...] [cada época sonha a seguinte], que me parece uma importante chave para o problema, na medida em que todos aqueles temas da teoria da imagem dialética que a meu ver são fundamentalmente passíveis de crítica se cristalizam em torno dessa frase, dessa frase *adialética*, cuja eliminação poderia levar ao esclarecimento da própria teoria. Isso porque ela implica três coisas: a concepção da imagem dialética como conteúdo de alguma consciência, ainda que coletiva; sua relação direta – eu diria quase histórico-evolutiva – com o futuro como utopia; a concepção de ‘época’ como o tema próprio e autossuficiente desse conteúdo de consciência.

[...]

Se você desloca a imagem dialética para o interior da consciência como ‘sonho’, não somente priva de mágica o conceito, domesticando-o, mas também o despe precisamente daquele crucial poder objetivo que o legitimaria em termos materialistas. O caráter fetichista da mercadoria não é um fato da consciência; é antes dialético no seu eminente sentido de que produz consciência.

[...]

Ora, sou a última pessoa a ignorar a relevância da imanência da consciência para o século XIX. Mas o conceito de imagem dialética não pode simplesmente ser derivado dele; antes, a imanência da própria consciência, como *intérieur*, é a imagem dialética para o século XIX como alienação. [...] Não cabe assim que a imagem dialética seja deslocada para a consciência como sonho; antes, cabe que o sonho seja rejeitado por meio da construção dialética e que a própria imanência da consciência seja entendida como uma constelação da realidade [...].

[...]

De acordo com sua concepção imanente da imagem dialética [...], você constrói a relação entre o mais velho e o mais novo, a qual já era central no primeiro esboço, em termos de uma referência utópica à ‘sociedade sem classes’. O arcaico torna-se com isso uma adição complementar ao novo, em vez de ser ele próprio ‘o mais novo’, e portanto é desdialetizado. Ao mesmo tempo, porém, e de modo igualmente *adialético*, a imagem da ausência de classes remonta ao mito, na medida

⁵¹ Na atualidade, Rancière (2012) corrobora com as reflexões de Adorno, ao afirmar que o destino das imagens relaciona-se com a apropriação midiática contemporânea e sua busca homogênea por apagar, dominar e reduzir as imagens ao discurso ideológico, reduzindo assim as formas de identidade e de alteridade próprias das imagens.

⁵² Em carta, Adorno reitera que “O indivíduo é, portanto, um instrumento dialético de transição, que não pode ser dissolvido mitologicamente, e sim ultrapassado dialeticamente”.

em que é conjurada simplesmente a partir da *arkhéi*, em vez de tornar-se propriamente transparente como fantasmagoria do inferno.

[...]

Se o desencanto da imagem dialética como ‘sonho’ só faz psicologizá-la, então ela cai inevitavelmente sob o encanto da psicologia burguesa. Pois quem é o sujeito desse sonho? No século XIX, com certeza ninguém mais senão o indivíduo; mas em cujos sonhos não se podem ler em retratos imediatos nem o caráter fetichista nem seus monumentos. Daí então ser invocada a consciência coletiva, mas receio que na presente versão esse conceito não se distingue do de Jung (ADORNO; BENJAMIN, 2012, p. 176-180).

A resposta de Benjamin é bastante conciliadora. Ele acata as críticas referentes ao inconsciente coletivo devido ao signo sombrio que Carl G. Jung⁵³ dera ao conceito; também aceita a sugestão de Adorno de considerar as imagens como “constelações”, mas mantém-se firme quanto ao sonho. Em carta a Gretel Karplus e Wiesengrund-Adorno, Benjamin escreve:

[...] as configurações do sonho são elementos inalienáveis dessa constelação. A imagem dialética não imita o sonho – nunca foi minha intenção afirmá-lo. Mas parece-me que ela mantém as instâncias, os pontos de irrupção do despertar, e produz suas figuras a partir desses pontos, como uma constelação a partir dos pontos de luz. [...] Uma dialética se tornará necessária entre a imagem e o despertar (ADORNO; BENJAMIN, 2012, p. 195).⁵⁴

Entretanto, esta ideia não é compartilhada por Adorno. O tópico da *Dialética negativa* em que ele rememora a polêmica com Benjamin acerca da imagem dialética é sugestivamente intitulado “Dialética sem imagens”. Até mesmo em seus *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*, Adorno (2015, p. 203) retoma sua tese inicial: “Toda imagem do ser humano é ideologia, exceto a negativa”. Exemplificando:

⁵³ Ernst Bloch (2005, p. 59). refere-se a Jung como “o fascista psicanalítico”, que “menospreza a consciência, como alguém que desdenha a luz”. Como se sabe, o inconsciente coletivo junguiano, a memória tribal, foram apropriados pelos nazistas com fins propagandísticos da “raça superior”. Adorno e Benjamin planejavam um ensaio crítico sobre o conteúdo “absolutamente demoníaco” de Jung. Até mesmo Freud havia rompido definitivamente com seu antigo discípulo no período de ascensão fascista. Contudo não há ligação direta de Jung com o partido nacional-socialista de Hitler.

⁵⁴ Novamente optamos pela tradução modificada de Rouanet (2008). Conforme a tradução de José M. M. de Macedo: “A imagem dialética não copia simplesmente o sonho – jamais foi minha intenção afirmar isso. Mas me parece claro que ela contém as instâncias, as irrupções da vigília, e que é precisamente a partir desses *loci* que é criada sua figura, como a de uma constelação a partir dos pontos luminosos. Aqui também, portanto, um arco precisa ser retesado, e uma dialética forjada: aquela entre imagem e vigília” (ADORNO; BENJAMIN, 2012, p. 195).

[...] os momentos da realidade social mais importantes, isto é, mais ameaçadores e por isso recalçados, penetram na psicologia, no inconsciente subjetivo, mas transformados em *imagines* coletivas, tal como Freud demonstrou nas conferências no Zeppelin. Ele o coloca naquela série de imagens arcaicas, cuja descoberta Jung tomou-lhe de empréstimo [...]. Tal *imagerie* é a forma atual do mito que exprime de forma cifrada o social: a concepção de Benjamin das imagens dialéticas pretendeu discerni-las teoricamente. Os mitos são tais imagens em sentido estrito, pois a metamorfose do social em um interno [*ein Inwendiges*] e aparentemente atemporal torna-o falso. A *imagerie*, literalmente compreendida e aceita, é falsa consciência necessária (ADORNO, 2015, p. 134-135).

Em outras palavras, a imagem cifrada do mito sob a falsa consciência é uma manifestação da paralisação do pensamento. Nos termos benjaminianos, essa tese é acompanhada da antítese, pois não há despertar sem o sonho do qual despertamos. A imagem dialética consiste em pensar simultaneamente a modernidade e o mito, isto é, em dialetizar de forma crítica tanto a razão moderna quanto o irracionalismo arcaico das origens míticas. Para Benjamin e para Freud, o despertar como esquecimento do sonho não deve ser concebido como pura negatividade ou privação, o que fica explícito em certo distanciamento do sonho surrealista. Enquanto autores como Aragon e Breton persistem em permanecer no domínio do sonho, para Benjamin importa encontrar a constelação do despertar, em dissolver a mitologia no espaço da história, o que só poderia ser feito pelo despertar de um saber ainda-não-consciente do passado. Portanto, a imagem dialética do despertar tem o propósito de esclarecimento, segundo o qual a “*história deve ser aquilo mesmo que pode pensar toda a mitologia*” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 190, grifos do autor).

Com efeito, a palavra despertar (*Erwachen*), [...] evoca o chamado da razão, que Benjamin tomava diretamente do materialismo histórico e da formulação de Karl Marx: ‘A reforma da consciência consiste apenas em despertar (*aufweckt*) o mundo’. Isso significa exatamente, nos termos de Benjamin, que a dimensão da *história deve ser aquilo mesmo que pode dissolver nossas mitologias* (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 188-189, grifos do autor).

Esta é a razão pela qual a imagem dialética ou imagem crítica de Benjamin busca alegoricamente o *despertar* no plano histórico, isto é, no momento de sua

cognoscibilidade. Segundo Rouanet, é justamente nesta ênfase no despertar que a concepção de Benjamin se diferencia, verdadeiramente, da de Adorno. Para ambos, a imagem dialética traduz a presença do sempre-igual nas estruturas do capitalismo, mas Benjamin acredita que há uma latência do novo nesse sempre-igual. Em termos freudianos, cada produção onírica é uma reprodução dos conteúdos do passado, pela qual o recalcado retorna remotamente, mas para exprimir esses conteúdos cada sonho mobiliza sob a forma de “restos diurnos” elementos da vida quotidiana, ordenando-os e produzindo uma nova realidade, na qual seria possível distinguir o novo do sempre-igual: no despertar (ROUANET, 2008, p. 94).

Enquanto a crítica da cultura, de Adorno, se limita a denunciar a ideologia do novo – o novo como sempre igual – a de Benjamin tenta, igualmente, desprender o conteúdo utópico do arcaico – o sempre-igual como novo. A aptidão que atribui a Baudelaire – a de ‘fazer aflorar o novo no sempre-igual, e o sempre-igual no novo’ – corresponde, na verdade, ao duplo movimento de sua própria dialética (ROUANET, 2008, p. 95).

Benjamin está ciente de que no capitalismo o novo como sempre-igual é uma transfiguração fantasmagórica do eterno retorno mítico, imanente às estruturas de reprodução técnica. Se no início do capitalismo as relações de produção eram imutáveis e as forças produtivas dinâmicas, no século XX, período chamado de “capitalismo tardio”, há uma imobilidade das forças produtivas sob a forma dos monopólios e do capitalismo de estado. Daí o conceito de dialética paralisada ou em suspensão [*Dialektik im stillstand*], no qual as forças mutáveis e dinâmicas da sociedade estão subsumidas no eterno retorno do mesmo. “O sempre-igual passa a coincidir com uma *stasis* social, que se manifesta na imutabilidade do sistema e num estado de repouso das forças produtivas” (ROUANET, 2008, p. 96).

Nesse sentido, segundo Didi-Huberman (2010, p. 180), a imagem dialética da modernidade seria uma figura da *Aufhebung*, ou seja, sua negação e superação ao mesmo tempo. Se a imagem dialética “é uma imagem relampejante”, uma imagem do sonho, ela é também uma imagem do desejo e, assim, aspira um *télos*, uma meta, um fim. “Toda imagem é a Ideia de um desejo” (NANCY, 2015, p. 59). O desejo de felicidade e de liberdade é aquele já vivido na infância do homem e na infância da humanidade, na origem

[*Ursprung*]. “O Reino de Deus é o *télos* da dinâmica histórica”, escreve Benjamin (2012) no “Fragmento teológico-político”. O sempre-igual ou a dialética em repouso existem porque ele ainda não tomou consciência dessa utopia. Nesse ponto, Benjamin está mais próximo de Ernst Bloch – o pensador das utopias concretas e da esperança – que de Adorno. Segundo Bloch (apud MACHADO, 2016, p. 83), “Benjamin é capaz de salvar as ruínas do espaço vazio de nosso tempo e desse modo instaurar o domínio da intenção concreta: as *imagens*”. Na leitura de Bloch, essas imagens são Ideias envolvidas por um halo.

Desse modo, segundo Buck-Morss (2002, p. 84), no “*Passagen-Werk*, Benjamin se comprometeu com uma representação concreta e gráfica da verdade, em que as imagens históricas tornavam visíveis as ideias filosóficas”. A imagem dialética “é tão rica em implicações filosóficas quanto a dialética hegeliana”, completa Buck-Morss (2002, p. 97). Em termos filosóficos, trata-se de uma tentativa de reconstruir a experiência e a reflexão filosófica a partir dos cacos, ruínas, escombros e fantasmagorias do século XIX; ou dos séculos anteriores pensando no conceito de alegoria barroca transposta para “a era dos extremos”, o breve e catastrófico século XX, como o definiu Hobsbawm (1995).

As imagens não são impressões subjetivas, mas expressões objetivas. Os fenômenos – edifícios, gestos humanos, arranjos espaciais – são ‘lidos’ como uma linguagem na qual uma verdade historicamente transitória (e a verdade de uma transitoriedade histórica) se expressa concretamente, e a formação social da cidade torna-se legível dentro da experiência percebida (BUCK-MORSS, 2002, p. 53).

De acordo com Didi-Huberman (2018, p. 45), “as imagens figuram não somente as coisas e os espaços, mas os próprios tempos: as imagens configuram os tempos da memória e do desejo ao mesmo tempo”. A leitura de Marx, de Proust e de Freud permite a Benjamin elaborar um novo conceito de imagem, não apenas a partir da estética da visão e da contemplação, mas mediante uma reflexão sobre a memória e sobre a imagem mnêmica.⁵⁵ Elas têm caráter mnemotécnico e imaginativo, sendo a imaginação a “rainha

⁵⁵ Segundo Gagnebin (2014), as imagens mnêmicas verdadeiras são oriundas da memória involuntária e remetem, em sua origem sensível, a uma estética da tutilidade, que se realiza de maneira privilegiada no jogo, como será exposto nos próximos capítulos. A imagem mnemônica recém adquirida torna possíveis os poderosos efeitos emocionais (FREUD, 2010, p. 79).

das faculdades”, segundo Baudelaire. A imagem decompõe toda a criação e com os materiais acumulados recria um novo mundo. Se, dos destroços e dos detritos forma-se uma nova imagem, se da montagem cinematográfica ou expressionista evidencia-se a criação do novo, pode-se dizer, então, que tais processos mimetizam os hábitos da infância no sentido de inserção do novo no sempre-igual. Para Benjamin, “o que interessa não são os ‘grandes’ contrastes e sim os contrastes dialéticos”, pois a partir deles recria-se a vida novamente. Portanto, há um ponto de convergência entre a imagem dialética e a dialética da infância no pensamento benjaminiano, pois “a criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo” (BENJAMIN, 2009, p. 435).

1.4. Infância benjaminiana ou o pequeno mágico sobre os escombros

Em sentido amplo, a moderna concepção de infância segue o movimento do esclarecimento, incluindo seus limites e retrocessos. Segundo Gagnebin (1997), o *logos* cartesiano da razão, no que se refere à infância, já se encontrava preconcebido em Platão.⁵⁶ Para ambos os filósofos, a educação deve criar as condições, de forma rápida e precisa, para superar o momento da desrazão/infância. A partir de Locke, observa-se a racionalização da infância sob o Iluminismo. Na concepção lockiana ou protestante da infância (em *Alguns pensamentos sobre a educação*), a criança seria uma pessoa amorfa ou uma tábula rasa que, por meio da alfabetização, da educação, da razão, do autocontrole e da vergonha poderia tornar-se um adulto civilizado. Entre o racionalismo e o empirismo, para Kant, o homem torna-se o que é unicamente pela educação. Enquanto na perspectiva da metáfora da tábula rasa, a criança é concebida como um livro inadequadamente escrito, que se encaminha para a maturidade à medida que as páginas são preenchidas, Rousseau apresenta seu contraponto ao insistir que a criança se desenvolve tanto melhor quanto menor for a influência da sociedade.⁵⁷ “A educação era, para Rousseau, essencialmente um processo de subtração; para Locke, um processo de adição” (POSTMAN, 2006, p. 73).

⁵⁶ Para Platão, a criança, em sua especificidade desprovida de *logos*, de linguagem ou de fala articulada, é descrita como “um animal intratável”, razão pela qual deve ser educada, em sentido ético e político, de acordo com as regras fundadas na ordem da razão. “A educação (*paideia*) é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão (*periagoge*) da alma” (GAGNEBIN, 1997; KOHAN, 2005).

⁵⁷ Rousseau preconizava que até os doze anos de idade a educação deveria ser uma “educação negativa”, cujo papel não é apressar o crescimento, mas preservá-lo, não instruir a criança, mas prepará-la para se instruir (REBOUL, 2017, p. 26).

Os temas do iluminismo celebram juntos a idade da razão – a idade adulta – e a emancipação ética e política, em oposição à idade da desrazão – a infância, restrita aos ciclos românticos. A partir de Rousseau, “se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido onde reinam as convenções” (GAGNEBIN, 1997, p. 179). Depois da infância ser vista como território do pecado com base no pensamento de Santo Agostinho, Rousseau atribui à infância o status de paraíso, perdido, mas próximo. Com o autor do *Emílio ou da Educação*, portanto, começa-se a desconfiar da razão e a se confiar ilimitadamente na natureza.

Essa dicotomia entre iluminismo e romantismo encontra em Benjamin um ponto de interseção no que se refere à infância. Segundo Crochík (2011), a digressão benjaminiana e dos frankfurtianos pela psicanálise é uma forma de aferir como a natureza influi na cultura e como ela expressa a dominação sobre o homem. De forma análoga, Freud demonstra uma redução narcísica⁵⁸ da razão na modernidade, pois o narcisismo geral ou o amor próprio da humanidade sofreu três duras afrontas por parte da pesquisa científica: uma cosmogônica, na qual o homem deixou de ser o centro do universo (Copérnico, Galileu); uma biológica, quando o homem deixou de ser o centro do reino animal (Darwin) e a psicológica com a descoberta do inconsciente (Freud). A posição central da Terra garantia ao homem o papel dominante no universo e parecia condizer com a tendência humana de sentir-se dono deste mundo. No curso da evolução biológica, o homem tornou-se senhor das demais criaturas ao ponto de criar um abismo entre a sua natureza e a deles, negando que possuíssem razão e dotou a si mesmo de uma alma imortal de procedência divina. A terceira afronta, a psicológica, demonstra uma cisão no próprio Eu, o órgão inspetor que vigia seus impulsos e ações, e os processos mentais inconscientes, equivalendo à afirmação de que “*o Eu não é senhor em sua própria casa*” (FREUD, 2010, p. 251, grifos do autor).

⁵⁸ Em “Uma dificuldade da psicanálise”, Freud explica que o narcisismo é o estado em que o Eu retém a libido. Entende-se por libido a energia dos impulsos sexuais (todo desejo erótico, toda capacidade amorosa, sendo que Freud cita as epístolas de Paulo como exemplo de libido, além das sexuais). A libido “investe o próprio Eu” e também transborda do Eu para os objetos externos. “O Eu é um grande reservatório do qual flui a libido destinada aos objetos, e ao qual ela novamente aflui a partir dos objetos” (FREUD, 2010, p. 244). Freud atribui ao narcisismo do bebê e ao homem primitivo o fato de ele crer na onipotência de seus pensamentos no curso dos eventos do mundo mediante a técnica da *magia*.

Nesse sentido, a soberania da razão cartesiana, seguramente imprescindível para esconjurar o pensamento tomista ainda em voga na Europa do século XVII, na era contemporânea encontra-se sob constante desconfiança. Esses motivos são suficientes para afirmar que, para Benjamin, a criança não significa uma página em branco como em Locke, ou a representante do pecado original, expressando novamente o caráter selvagem e animalesco descrito por Platão e Agostinho, com disponibilidade latente para o mal, tampouco configura a concepção angelical de Rousseau. Para Benjamin (2009b, p. 86), a criança já demonstra caracteres egoístas, insolentes e tirânicos como “pequenos ditadores”. “As crianças querem evidentemente conhecer tudo. E se os adultos só mostram a elas o lado bem comportado e correto da vida, logo vão querer conhecer o outro lado por si mesmas” (BENJAMIN, 2015, p. 99).

Demorou muito tempo até que se desse conta de que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas [...]. Foi o século XIX que levou isso a cabo. Pode parecer às vezes que o nosso século tenha dado um passo adiante e, longe de querer ver nas crianças como pequenos homens ou mulheres, reluta inclusive em aceitá-las como pequenos seres humanos. Deparou-se então com a faceta cruel, grotesca e irascível da natureza infantil. Enquanto cândidos pedagogos permanecem nostálgicos dos sonhos rousseauianos, escritores [...] captaram o elemento despótico e desumano nas crianças. As crianças são insolentes e alheias ao mundo (BENJAMIN, 2009b, p. 86).

Décadas antes de Arriès, Benjamin fez referência aos “adultos em miniatura” ou em dimensões reduzidas e testemunha o início do declínio da ideia de “sentimento de infância”. Seguindo as premissas benjaminianas, apesar de não as citar, Postman (2006) atribui ao desenvolvimento técnico (telégrafo, eletricidade e comunicações de massa) o declínio da ideia de infância.⁵⁹ Enquanto a velocidade de transmissão tornou impossível o controle da informação, a imagem produzida em massa mudou a própria forma da informação, que passa de discursiva a não discursiva, de proposicional a apresentacional,

⁵⁹ Enquanto Arriès (2017) busca na iconografia fundamentar sua análise em torno do “sentimento de infância”, Postman amplia o repertório de fontes para a filosofia da educação, com relação direta nas bruscas transformações dos meios de reprodução, como a imprensa do século XVI. A imprensa criou uma nova definição de idade adulta baseada na competência de leitura, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância baseada na incompetência de leitura. Processo inverso ao que ocorre no século XX, no qual a representação gráfica das imagens torna pouco perceptível o limiar entre a infância e a idade adulta. “Estamos em vias de exorcizar uma imagem bicentenária do jovem como criança e trocá-la pela imagética do jovem como adulto” (POSTMAN, 2006, p. 138).

de racionalista a emotiva. Com os modernos meios de comunicação, a dimensão gráfica da imagem ganha notoriedade e substitui aquela construção tipográfica da imprensa, alterando a ideia de infância na medida em que desaparece o limiar entre a cultura adulta letrada e da criança. Num mundo oral não há um conceito muito preciso de adulto e, portanto, menos ainda de criança, da mesma forma que se observa a infantilização do adulto⁶⁰.

Essa digressão demonstra uma simbiose entre a dialética da infância e a imagem dialética de Benjamin. Apenas em termos psicanalíticos o conceito de infância se evidencia em Benjamin, tal como se torna perceptível a superação das concepções tradicionais racionalistas e do romantismo cômico. Na dialética benjaminiana, o sonho e o despertar do pesadelo mítico remetem à experiência da criança:

O despertar como um processo gradual que se impõe na vida tanto do indivíduo quanto das gerações. O sono é seu estágio primário. *A experiência da juventude de uma geração* tem muito em comum com a experiência do sonho. Sua configuração histórica é configuração onírica. Cada época tem um lado voltado para os sonhos, o lado infantil. Para o século passado [século XIX], isto aparece claramente nas passagens. Porém, enquanto a educação de gerações anteriores interpretava esses sonhos segundo a tradição, no ensino religioso, a educação atual volta-se simplesmente à *distração das crianças* (BENJAMIN, 2009a, p. 433, grifo nosso).

Como fenômeno típico da modernidade, a distração ou percepção distraída é objeto de reflexão no ensaio sobre a reprodutibilidade técnica da arte e nas narrativas radiofônicas, de Benjamin. Adorno (2020) analisa a descontração e a distração como formas da regressão estética e cognitiva operadas pela indústria cultural. Essa regressão evidencia o sono mítico reatualizado e, como efeito, a suspensão do pensamento. Isso significa que a escola – como instituição e instrumento do Esclarecimento – também é condicionada pelo pesadelo mítico. Nas notas críticas para as *Teses*, Benjamin compara o castigo escolar com o eterno retorno mítico:

A concepção que está na base do mito é a do mundo como punição – a punição [ou castigo] que primeiro tem de gerar o sujeito a punir [o

⁶⁰ A imagem põe o olhar em movimento. As imagens (manchas, sombras, formas) levam o adulto ao estado de infância, na qual a visão é o órgão de percepção super aguçado, capaz de perceber e de criar imagens. Isso remete também à infância da história da humanidade, na qual o homem desenvolve-se paralelamente às práticas visuais (ALLOA, 2015).

culpado]. O eterno retorno é o castigo do aluno que fica retido na escola, projetado à escala cósmica: a humanidade tem de copiar seu castigo numa infinita repetição (BENJAMIN, 2012, p. 179).

A escola seria o moderno representante do mito do eterno retorno como foram Sísifo, Prometeu e Tântalo para a antiguidade clássica, como formas exemplares de castigo e de punição? A relação tensa e inamistosa de Benjamin com a escola sugere a verossimilhança dessa hipótese.⁶¹ “Eu detestava quase tudo o que se passava na sala de aula”, rememora Benjamin (2017b, p. 86). Em escritores da mesma geração, como Oswald de Andrade e Graciliano Ramos, pode-se encontrar imagens mnêmicas semelhantes à da infância revisitada na idade adulta. A escola paulistana oswaldiana é sinônimo de limitação de aspectos criativos e da imaginação. Na infância sertaneja de Ramos (1981, p. 112), “a escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes”. Apenas com exceção da professora D. Maria,⁶² a escola é permeada por uma narrativa desprovida de qualquer emoção ou de afetos, como viria a ser *Vidas Secas*:

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior (RAMOS, 1981, p. 200).

Em termos práticos, isso equivale a dizer que uma dialética da infância não pode negligenciar as barbáries que afetam a criança e alteram a ideia de infância. Todavia, a educação poucas vezes apreendeu a barbárie no mundo infantil como o fez Svetlana Aleksievitch (2018), a vencedora do Prêmio Nobel de Literatura que, em 2015, entrevistou uma centena de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial e do fascismo e as fez falar de uma forma sutil, quase lúdica, do retorno à infância. São “as últimas testemunhas” de uma tragédia negligenciada em relação às crianças. Após Hitler romper com o pacto de não

⁶¹ Em *Prismas*, Adorno (1998, p. 228) afirma que no pensamento de Benjamin tudo se torna mítico, sobretudo o efêmero. O que Benjamin (2009a) denomina de “angústia mítica” inspira-se diretamente em “A eternidade pelos astros”, especulação cosmológica de Auguste Blanqui, para quem a humanidade estaria condenada ao eterno retorno dos astros.

⁶² “Felizmente D. Maria encerrava uma alma infantil. O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala. [...] D. Maria nunca o manejou [a palmatória]. Nem sequer recorria às ameaças. Quando se aperreava, erguia o dedinho, uma nota desafinava na voz carinhosa — e nós nos amávamos” (RAMOS, 1981, p. 121).

agressão com Stalin e ordenar a Operação Barbarossa, em junho de 1941, os nazistas chegaram a poucos quilômetros de Moscou. O cerco a essa e a outras cidades teve um impacto devastador, podendo ser comparado aos campos de concentração e aos ataques a Hiroshima e a Nagasaki. Um dos relatos mais emocionantes é da pequena Zina Kossiak, com oito anos na época:

Não só os orfanatos passavam fome, as pessoas ao nosso redor também, porque entregavam tudo para o *front*. Moravam 250 crianças no orfanato, e uma vez nos chamaram para o almoço, mas não havia nada para comer. A educadora e a diretora estavam sentadas no refeitório olhando para a gente e os olhos delas estavam cheios de lágrimas. [...] E também tinham dois gatos famintos. Uns esqueletos! Que bom, pensamos depois, que sorte que os gatos são tão magros, não vamos ter que comê-los. Não havia nada para comer. [...] Na primavera, num raio de alguns quilômetros ao redor do orfanato, não brotava uma árvore... Tínhamos comido todos os brotos. Comíamos capim, comíamos tudo o que havia pela frente.

Escolas em chamas, crianças testemunhando a tortura e o assassinato dos pais, ausência de todo e qualquer afeto necessário para o desenvolvimento infantil são comuns na narrativa psicológica de Svetlana, que deu voz aos sobreviventes fazendo-os retornar à cena do trauma. Não menos comovente é o testemunho recuperado por Didi-Huberman (2011, p. 133), da “menor borboleta esboçada sobre um papel amarelado” no campo de Theresienstadt, de Marika Friedmanova, pouco antes de ser deportada e morta pelo gás em Auschwitz, aos onze anos de idade: “Eu nunca vi outra borboleta” [*I never saw another butterfly*]. Em *O que resta de Auschwitz*, Agamben (2008) aborda questões éticas delicadas sobre a possibilidade do testemunho histórico acerca do campo da morte, no qual as imagens do “muçulmano”⁶³ e dos “sonderkommando”⁶⁴ são os casos mais tétricos. Ele

⁶³ A denominação “muçulmano” decorre dos próprios prisioneiros de Auschwitz. Trata-se da forma indescritível do semimorto, do prisioneiro em estado de decomposição mental e física, o limiar entre a vida e a morte. Com a escravidão e a subnutrição no campo, com o tempo, os prisioneiros passavam à condição de não reagir a qualquer estímulo, inertes a todo sentimento, apenas arrastavam-se esperando o inevitável (AGAMBEN, 2008).

⁶⁴ Os “sonderkommandos”, criados em julho de 1942 em Auschwitz, foram formados pelos próprios judeus para conduzir seus pares à câmara de gás e, em seguida, levá-los aos fornos crematórios. Os SS nazistas não tocavam nos judeus, cumpriam apenas a função administrativa da morte, sua logística, a racionalização do irracional. Os “comandos especiais” eram logo substituídos por outros, pois poucos suportavam o trabalho de incineração de seus pares, sendo o suicídio comum entre eles (DIDI-HUBERMAN, 2020).

recupera o testemunho de Primo Levi, sobrevivente e memorialista de Auschwitz, sobre uma criança de três anos chamada hipoteticamente apenas de Hurbinek.

Hurbinek era um nada, um filho da morte, um filho de Auschwitz. [...] Estava paralisado dos rins para baixo, e tinha as pernas atrofiadas, tão adelgadas como gravetos. [...] Hurbinek não tinha nome, cujo minúsculo antebraço fora marcado mesmo assim pela tatuagem de Auschwitz; Hurbinek morreu nos primeiros dias de março de 1945, liberto mas não redimido (apud AGAMBEN, 2008, p. 47-48).

Hurbinek não desenvolveu a fala articulada, apenas o balbuciar do moribundo. É sobre esta dificuldade da linguagem que se reflete a complexidade do testemunho sobre a maior barbárie já vivenciada. Segundo Primo Levi (2015), nos campos de extermínio as crianças eram as primeiras a serem executadas, em razão da impossibilidade de trabalho escravo. Motivos suficientes para corroborar com a máxima de Adorno (1995), segundo a qual uma educação para além de Auschwitz deve começar na primeira infância. Na reminiscência de sua infância escolar, permeada de violência e de hierarquia, Adorno identifica os embriões do que viria a ser o fascismo alemão. Portanto, uma dialética da infância só pode ser fundamentada pela memória paradigmática de Hurbinek, de Marika Friedmanova e de Zina Kossiak, entre tantas outras crianças sem nome, sem voz e esquecidas na marcha da civilização. Haveria redenção para essas crianças?

Benjamin atribui às gerações vindouras a redenção das catástrofes e das barbáries, pois elas têm a capacidade – a frágil força messiânica – de transgredir e movimentar a dialética paralisada,⁶⁵ conforme a preciosa alegoria do caleidoscópio que remete à infância o protagonismo em uma época de catástrofes:

O processo da história, tal como se apresenta no conceito da catástrofe, não pode solicitar mais atenção do pensador que o caleidoscópio⁶⁶ nas mãos de uma criança, no qual a cada rotação tudo o que estava em ordem se desmorona para formar outra ordem. A imagem tem a sua razão de ser, e bem fundada. Os conceitos dos dominantes foram sempre os espelhos

⁶⁵ Para Arendt (2005), a essência do problema, na educação, é a natalidade, o fato de os seres humanos nascerem no mundo. Crianças às quais, desde o momento em que abandonavam a infância e estavam prestes a entrar na comunidade dos adultos como jovens, os gregos chamavam muito simplesmente *oi neoi* – os novos. Educação é, para a autora, o *pathos* da novidade, isto é, começar um mundo novo com aqueles que são novos por nascimento e natureza.

⁶⁶ O termo “caleidoscópio” deriva das palavras gregas *kalos*, (“belo, bonito”), *eidos*, (“imagem, figura”), e *skopeō*, (“olhar para, observar”). Ver uma bela imagem em movimento, poucas representações seriam tão próximas ao pensamento imagético de Benjamin quanto o caleidoscópio para a criança.

graças aos quais se formou a imagem de uma outra ‘ordem’. O caleidoscópio tem de ser quebrado (BENJAMIN, 2015a, p. 156).

O aforismo do caleidoscópio permite pensar uma série de imagens dialéticas, utópicas e transgressoras, no sentido de que “pensar é transgredir”, como postula Bloch (2005). Transgredir [*Überchreiten*] indica ir além, ultrapassar os limites subjetivos e cognitivos condicionados pela totalidade social. Para Bloch, o sujeito ainda não é predicado (S ainda não é P), pois a incompletude dota-o de algo dinâmico e voltado para o amanhã, para o *novum*, para o vir-a-ser, no sentido de construção histórica do ser-social. Não se pode negar as potencialidades imanentes do ser humano ainda não exteriorizadas, mas que possuem uma força dinâmica que, necessariamente, projeta o homem para o futuro. A educação, sobretudo relacionada ao ensino infantil, trabalha com o dinâmico e não com o estático, com o ainda não realizado, em vez de trabalhar com a consciência reificada do presente; seu objeto são os limiares abertos e não os limites condicionados no tempo e no espaço.

Infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido (KOHAN, 2005, p. 252).

Caberia ao educador dialético liberar as fantasias oníricas aprisionadas em cada geração, fazê-las despertar. Razão pela qual a *Infância berlinense* de Benjamin não é simplesmente a autobiografia de uma criança burguesa da grande cidade no limiar do século XX. Trata-se, sobretudo, de encontrar as reminiscências ou memórias inconscientes do passado individual e público. Segundo Benjamin (2015, p. 54), na idade adulta, “as coisas que mais dão certo são aquelas que amávamos e planejamos desde mais cedo”. Conforme Vedda (2015, p. 191), no pensamento tardio de Benjamin, “[...] a infância tem uma função inapreciável, já que nela se encarna o desejo de conjurar a degradação das coisas a meras mercadorias consumadas com o capitalismo”. Em cada época as crianças cumprem a função de introduzir as novas invenções em um espaço simbólico,

concedendo-lhes um potencial utópico e uma cultura emergente. Diante disso, Benjamin recorreu a três grandes figuras da modernidade para esboçar a dialética do despertar:

[...] a figura de Marx, para *dissolver* o arcaísmo das imagens do sonho e impor a elas um chamado da razão; a figura de Proust, para *reconvocar* essas imagens, superando-as no que haveria de se tornar uma nova forma, a forma não arcaica da linguagem poética; enfim a figura de Freud, para interpretar, para pensar a eficácia e a estrutura dessas imagens, ultrapassando-as no que haveria de se tornar uma nova forma de saber sobre o homem (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 191, grifos do autor).

A primeira etapa desse caminho consiste em pensar a história a partir do princípio da montagem, isto é, em edificar as grandes construções a partir de pequenos elementos elaborados de forma mediada. Isso exige simultaneamente uma construção estética, ética e cognitiva. “O que significa situar a imagem dialética como lugar por excelência onde se poderia considerar o que nos olha verdadeiramente no que vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 192).

Marx⁶⁷ explicitou a materialidade da consciência no processo do despertar histórico; Proust⁶⁸ destacou a importância dos objetos para a constituição e a dissolução do Eu, para a memória involuntária e para a noção de tempo vivido; por sua vez, Freud (2010) demonstrou a dualidade do aparelho psíquico e a permanência dos sonhos e dos desejos infantis na maturidade. Para Freud, o peculiar processo do trabalho do sonho ocorre com o auxílio de um *desejo* inconsciente que transporta pensamentos pré-conscientes (restos diurnos) para o conteúdo manifesto do sonho. Os pensamentos oníricos latentes podem ter sido preparados ao longo do dia, e à noite entram em contato com o desejo inconsciente que os transforma em sonho. Os resíduos diurnos são condensados, deformados mediante o deslocamento de intensidades psíquicas, “arranjados para a *representação em imagens*” (FREUD, 2011, p. 283). Nesse sentido:

⁶⁷ Uma leitura análoga acerca da infância do homem e da infância da história pode ser encontrada em Marx (2011a, p. 64): “Um homem não pode voltar a ser criança sem tornar-se infantil. Mas não o deleita a ingenuidade da criança, e não tem ele próprio novamente que aspirar a reproduzir a sua verdade em um nível superior? Não revive cada época, na natureza infantil, o seu próprio caráter em sua verdade natural?”.

⁶⁸ Benjamin destaca a importância da infância de Proust na cidade de Combray para a elaboração do conceito de memória involuntária, que o escritor francês opõe à “memória pura” de Bergson. Ao contrário da memória voluntária, aquela que depende da atenção e da vontade, a involuntária escapa aos domínios da razão e da inteligência, centrando-se muito mais nos objetos e no acaso (como o exemplo notório da *madeleine*). Contudo, para Benjamin (2015a, p. 109), “não é de modo algum evidente essa dependência do acaso”. O acaso é o último fator de reminiscência involuntária, depois de esgotados todas as bases da experiência.

A força motriz para a formação do sonho não é fornecida pelos pensamentos oníricos latentes ou resíduos diurnos, mas por um impulso inconsciente, reprimido durante o dia, com que os resíduos diurnos puderam estabelecer contato e que, a partir do material dos pensamentos latentes, engendra para si um *realização de desejo*. Assim, todo sonho é, por um lado, uma realização de desejo do inconsciente [...] (FREUD, 2011, p. 283).

Em *Além do princípio de prazer*, Freud (2010) considera o estudo dos sonhos o caminho mais seguro para a investigação dos processos psíquicos profundos, pois os sonhos que ocorrem numa neurose traumática têm a característica de o doente sempre retornar à situação ou à cena do acidente. As *brincadeiras infantis* são a outra fonte utilizada por Freud para compreender o mecanismo de funcionamento do aparelho psíquico. Ele cita o caso de um menino comportado e educado que tinha o hábito de jogar todos os pequenos objetos para longe de si. Ao fazer isso ele proferia a expressão de interesse e satisfação (o-o-o-o), que no julgamento da mãe e de Freud significava “foi embora”. Um carretel de madeira enrolado num cordão era o objeto preferido da brincadeira. Ele o lançava e puxava novamente para dentro do berço, saudando o aparecimento com a expressão alegre “da” (“está aqui”). Portanto, a brincadeira consistia no desaparecimento e na reaparição do objeto, repetidos incansavelmente.

Esta interpretação foi confirmada inteiramente depois, mediante outra observação. Num dia em que sua mãe estivera ausente por várias horas, foi recebida, na sua volta, com a saudação: *Bebi o-o-o-o!*, que primeiramente foi incompreensível. Logo se revelou, porém, que durante o longo período em que ficou só ele encontrara um modo de fazer desaparecer a si próprio. Havia descoberto sua imagem no espelho que vinha quase até o chão e se acorando, de maneira que a imagem ‘foi embora’ (FREUD, 2010, p. 172).

Com isso, de acordo com Freud, houve uma “conquista cultural” pelo menino, ou seja, ao permitir a ausência da mãe sem protesto, ele compensava a si mesmo encenando o desaparecimento e a reaparição com os objetos que estavam ao seu alcance. A dolorosa ausência da mãe, sentida passivamente pela criança, transforma-se em papel ativo no jogo. Ao “encenar” com objetos o desaparecimento e a reaparição da mãe, ao repetir a vivência dolorosa como brincadeira, a criança transforma a vivência dolorosa em jogo.

As crianças repetem, brincando, o que lhes produziu uma forte impressão na vida, que nisso reagem e diminuem a intensidade da impressão e

tornam-se, por assim dizer, donos da situação. [...] Toda brincadeira é influenciada pelo desejo que domina o seu tempo: o desejo de ser grande e poder agir como as pessoas grandes (FREUD, 2010, p. 175).

Esse não foi o único caso analisado por Freud. Em “Uma recordação da infância em *Poesia e Verdade*”, um estudo em torno da autobiografia de Goethe, Freud (2010, p. 264-278) procura revelar na confissão biográfica do poeta que remonta a mais tenra infância as chaves dos compartimentos secretos de sua vida psíquica. A única lembrança relatada por Goethe é uma travessura, aparentemente banal, de arremessar uma série de utensílios da varanda para a rua, quando tinha aproximadamente quatro anos. Os brinquedos em forma de louças em miniatura, quando jogados na rua e ao se quebrarem, provocaram satisfação na criança que repetiu a cena de forma a liquidar o estoque de objetos. Na interpretação psicanalítica de Freud, trata-se de uma tentativa inconsciente de livrar-se do irmão mais novo que acabara de nascer. Com isso, Freud conclui que a amargura da criança com um rival manifesta-se no arremesso de objetos para fora de casa e em outros atos de grosseria e de destrutividade. “Pode-se então formar a opinião de que o ato de lançar fora a louça é uma ação simbólica ou, mais precisamente, *mágica*, com que o menino [...] dá vigorosa expressão ao desejo de eliminar o intruso que o incomoda” (FREUD, 2010, p. 272).

Segundo Freud, o pensamento mágico ou os processos anímicos inconscientes continuam a coexistir não obstante ao seu controle racional. Freud (2010, p. 139) subverte a tese de Kant, segundo a qual o tempo e o espaço são formas necessárias do pensamento. Essa premissa é colocada em discussão em razão de certos conhecimentos psicanalíticos e da verificação de que os processos psíquicos inconscientes são “atemporais em si”. Isso significa “[...] que neles o tempo nada muda, que a ideia de tempo não lhes pode ser aplicada” (FREUD, 2010, p. 190). A estranheza em relação ao mundo infantil deve-se à inclinação de tratar os processos anímicos inconscientes tal como os conscientes e ao esquecimento das diferenças profundas entre os dois sistemas psíquicos.

Se o inconsciente é atemporal, o que foi vivenciado na infância permanece na vida adulta, incluindo certas práticas mágicas na cultura de massas, no esporte e nos jogos.⁶⁹

⁶⁹ Segundo Freud, *Le Bon* aponta a coincidência com a vida anímica dos povos primitivos e das crianças, no qual a massa é guiada quase que exclusivamente pelo inconsciente. Nesse estágio, desaparece a capacidade crítica e predomina o sentimento de onipotência, “o impossível não existe para ela” (FREUD, 2011, p. 25).

“Como no sonho e na hipnose, na atividade anímica da massa a prova de realidade recua, ante a força dos desejos investidos de afeto” (FREUD, 2011, p. 30). O inconsciente consiste justamente na disparidade com a razão, pois “sabe-se que no inconsciente não existe ‘não’; os opostos coexistem. A negação é introduzida apenas pelo processo da repressão” (FREUD, 2010, p. 109). O elemento instintivo seria o “âmago do inconsciente”, uma atividade primitiva do espírito, posteriormente destronada e recoberta pela razão humana. Todavia, o pré-consciente infantil e o animismo são pouco explicitados, pois, segundo Freud, eles não correspondem necessariamente aos do adulto.⁷⁰

Monique David-Ménard amplia o tema das práticas mágicas inauguradas por Le Bon e por Freud ao sustentar a postulação do animismo nas modernas sociedades capitalistas. David-Ménard (2022, p. 98) define o animismo como “modo de identificação”, isto é, como forma de pensamento que estabelece uma identidade da interioridade entre humanos e não humanos e uma não identidade na “fiscalidade”, ou seja, nos corpos perceptíveis. Sua fundamentação encontra-se no texto “O inconsciente”, de Freud, ao afirmar que “*o inconsciente é nosso animismo*” e na releitura do conceito de reconhecimento⁷¹, de Hegel, na mediação dos objetos na relação entre consciências. Hegel atribui aos objetos um papel de mediação social, de forma que a consciência se exterioriza nas coisas, e os objetos acabam por atribuir a ela um papel no mundo do reconhecimento. Para Hegel, a coisa é aquilo com que a vontade se identifica ao alienar-se na não

Não conhecendo dúvida nem incerteza, a massa torna-se agressiva, um germe de antipatia se torna um ódio selvagem. É dúbia quanto à autoridade e crente e intolerante a ela, ao mesmo tempo em que adquire aversão aos progressos e inovações e ilimitada reverência pela tradição. Para Freud (2011, p. 77), todos os sintomas da massa descritos por Le Bon fornecem “um quadro inequívoco de regressão da atividade anímica a um estágio anterior, que não nos surpreendemos de encontrar nos selvagens e nas crianças”. Tais regressões são o enfraquecimento da aptidão intelectual, a desinibição da afetividade, a incapacidade de moderação e adiamento, a tendência a ultrapassar todas as barreiras na expressão de sentimentos e a descarregá-los inteiramente na ação.

⁷⁰ Piaget (2005), mediante uma série de estudos empíricos, verificou que a representação do mundo pela criança é predominantemente marcada pelo pensamento mágico. Não se trata, porém, da magia registrada em tribos “primitivas”, por antropólogos como Frazer. Piaget também discorda da concepção animista de Freud, como produto de um desejo que se manifesta na onipotência do pensamento. Para ele, os diversos conteúdos do pensamento e das experiências da criança não se localizam simultaneamente no mundo interno ou psíquico. Piaget volta-se para o mundo exterior, onde a criança sente que há entre ela e as coisas todo tipo de participação.

⁷¹ Em sentido estrito, o reconhecimento está ligado ao momento em que a consciência de si descobre que não será humana senão pela intervenção de outros humanos. Na *Fenomenologia do espírito*, essa questão atua na transição entre “desejo” e “ser reconhecido”. O reconhecimento passa pelas coisas, sem as quais ele permanece abstrato. O indivíduo não as conhece somente como sua coisidade objetiva universal, mas também nela se reconhece (DAVID-MÉNARD, 2022).

identidade. Isso não significa que a coisa seja dotada de uma alma, mas a vontade a habita em certo sentido. A tese central da autora é que existe uma afinidade entre animismo, propriedade e mercadoria:

Mais do que continuar acreditando que o essencial das relações sociais acontece exclusivamente na articulação do econômico com o político, como pretendem, de modos diferentes, o liberalismo e o marxismo, proponho-me a examinar tudo que, em nossa sociedade e nossa existência, provém de uma relação bastante estranha com os objetos [...] (DAVID-MÉNARD, 2022, p. 37).

Sua reflexão sobre os objetos⁷² procura mostrar que “não se passa com transparência dos sujeitos singulares às relações sociais e políticas” (2022, p. 69); elas dependem da mediação dos objetos. A autora encontra fundamentação na antropologia (Marcel Mauss, Lévi-Strauss, Viveiro de Castros), com particular atenção para a ideia do *potlatch* desenvolvida por Mauss em *Ensaio sobre a dádiva*, isto é, para a força mágica contida nos objetos. Há objetos que podem ser trocados e os que não podem ser trocados ou vendidos, mas conservados para serem somente transmitidos. As coisas medeiam as relações sociais e a violência dessas relações, pois a coisa é aquilo com que a vontade se identifica. “A inteligência apenas se volta para o que ela exclui de si ao transformar o excluído em objeto” (DAVID-MÉNARD, 2022, p. 106).

A relação orgânica da criança com o mundo anímico dos objetos e das imagens é fundamental para a apreensão do conceito de *mimesis*. Em termos estéticos, há uma semelhança direta entre imagem e mimese, conforme Didi-Huberman (2010, p. 169), “falar em imagens dialéticas é no mínimo lançar uma ponte entre a dupla distância dos *sentidos* (os sentidos sensoriais, o ótico e o tátil)”. Se Benjamin define mimese como a “doutrina das semelhanças”, pelas quais ocorre a identificação consigo mesmo e com a sociedade, trata-se então de “imagens no espelho”. Como escreve Bloch (2005), na modernidade o espelho embelezador reflete apenas imagens do desejo fetichizadas e não a autenticidade subjetiva. Em termos frankfurtianos, o espelho não seria outra coisa senão a indústria

⁷² A diferenciação entre coisa e objeto é encontrada em Lacan, sendo a coisa o polo inassimilável do que nos constitui, enquanto que os objetos de nosso desejo são retirados da coisa. “Os objetos são os restos, erotizados, dessa atividade de assimilação que define o pensamento, impulsionada pela busca do prazer e pela evitação do desprazer, Lacan especifica que os objetos são, portanto, causas do desejo” (DAVID-MÉNARD, 2022, p. 38).

cultural. Nisso reside o problema mimético identificado por Adorno e Horkheimer (1986), isto é, a dissolução do Eu na identificação narcísica com o líder. Se a concepção de dialética é distinta em Adorno e Benjamin, no conceito de mimese elas mostram-se complementares, embora não necessariamente idênticas.

Segundo Matos (1999, p. 45), a imagem é o meio caminho entre o sensível e o inteligível, o inconstante e o permanente. A filósofa destaca a importância de Proust para a noção do despertar do Eu na imagem dialética benjaminiana. O Eu proustiano tem dificuldade de se distinguir daquilo que o cerca e em diferenciar o momento do sono e da vigília. O momento do despertar da consciência em Proust é para Benjamin o despertar histórico. Como o exemplo do caleidoscópio, os momentos históricos *giram* conforme determinada estrutura de ordem e desordem, em tempos sincrônicos e diacrônicos. Nesse sentido, “a aposta dialética consiste em esperar que esse processo de destruição das belas aparências ilusórias torne possível a emergência de outro processo: o de experimentação lúdica – mas também séria – com outras possibilidades de realidade” (GAGNEBIN, 2014, p. 174).

Nessa aposta, Benjamin conjuga a experiência mimética primeira das crianças e as últimas experimentações das vanguardas artísticas. Crianças e artistas se põem a experimentar o mundo, isto é, a destruí-lo e reconstruí-lo, porque não o consideram como definitivamente dado. Essas brincadeiras essenciais implicam uma noção de ação política que não visa a transformação do mundo segundo as normas prefixadas, mas a partir de exercícios e tentativas nos quais a experiência humana – tanto espiritual e inteligível como sensível e corporal – assume outras formas (GAGNEBIN, 2014, p. 174-175).

Trata-se de analisar, a partir do conceito de mimese, a reaproximação entre os extremos na modernidade, ou seja, entre o sujeito e o objeto nos processos de ensino infantil. Antes, porém, é necessário compreender como ocorre o processo inverso, ou seja, o afastamento progressivo do sujeito cognoscente do objeto cognoscível. Sustenta-se que esse processo se deve à crise e à decadência da experiência, da narrativa, das tradições, em favor de meras vivências condicionadas por experiências de choque na modernidade. A redução da experiência ao experimento evidencia a crise a partir da Escola Nova. Da mesma forma, os “campos de experiências” na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino infantil reduzem o conteúdo e a experiência formativa à mera adaptação,

pelo descompasso entre o conteúdo e as habilidades e competências socioemocionais. A BNCC visa substituir o vir-a-ser da infância pelo ser-o-mesmo do presente estratificado.

Portanto, antes da tese sobre as potencialidades educacionais e formativas da mimese, é preciso analisar e apreender sua antítese, qual seja, a crise de experiência na modernidade. No âmbito pedagógico, trata-se de pensar a experiência pedagógica para além da sua redução observada no pragmatismo e no positivismo ainda em voga nas concepções pedagógicas e nos documentos curriculares como a BNCC. Isso significa uma aproximação das “imagens desejanças” da mimese no contexto escolar, no sentido do reconhecimento do objeto, pois “os objetos formam a intersecção entre nossos desejos e as relações sociais e políticas. Eles condensam as apostas de nossos desejos ao erotizá-los, o que é uma tentativa de tornar menos inquietante sua estranheiridade em relação ao que chamamos de ‘nós mesmos’” (DAVID-MÉNARD, 2022, p. 233). É nesse sentido que o *sex appeal* da técnica e dos objetos mórbidos inorgânicos serão apropriados por Benjamin, nas narrativas radiofônicas, como imagens dialógicas e dialéticas.

CAPÍTULO II

CRISE DE EXPERIÊNCIA E CRISE DE ENSINO

Quando eu era menino...

Quando eu era menino,
 Um deus frequente me salvava
 Da grita e do látigo dos homens.
 Em segurança eu brincava
 Com as flores do bosque;
 As brisas do céu
 Vinham brincar comigo.

[...]
 Oh vós todos, fiéis
 Deuses amistosos,
 Se soubésseis o quanto
 Minha alma vos amou!

Não vos chamava eu então
 Pelo nome, nem vos a mim
 Pelo meu, como os homens
 Quando se conhecem.

Mas eu vos conhecia
 Como jamais aos homens conheci.
 Eu compreendia o silêncio do Éter;
 As palavras dos homens, não.

Educou-me a harmonia
 Do bosque murmurante
 E aprendi a amar
 Debaixo das flores.

Foi nos braços dos deuses que eu cresci.
 (Friedrich Hölderlin).

Hölderlin (1770-1843) foi um poeta magistral e um pedagogo malsucedido. Ao recusar uma vida pacata de pároco de aldeia, Schiller lhe indicou à Charlotte von Kalb, mulher culta que reunia em torno de si um círculo de intelectuais, para preceptor de seu filho. Ele ocupou essa função para sustentar-se concomitantemente ao dom da poesia,

porém o caráter difícil do menino logo frustrou os planos do poeta-pedagogo. Nunca gozou em vida do reconhecimento de um Schiller ou da segurança material de Goethe, mas após sua releitura feita por Nietzsche e depois por Benjamin e por diversos filósofos e filólogos alemães ocuparia lugar de destaque no panteão da poesia.

A paisagem bucólica na poesia de Hölderlin viria a ser figurada como um *locus amoenus* [lugar ameno na linguagem do arcadismo] ligada com frequência à infância que remetia à Idade de Ouro. Seu estilo peculiar associa temas teológicos cristãos com motivos helenistas, integrados na vida natural em que o humano convive com o divino, conforme o poema “Quando eu era menino”. Alia-se a essas características uma dimensão estética em seu pensamento, comum também em Schiller: “Estou convencido de que o mais alto ato da Razão, na medida em que abrange todas as ideias, é de que a *verdade* e o *bem* só na beleza estão irmanados” (HÖLDERLIN, 1991, p. 21). Essa passagem reflete o momento histórico e cultural em que viveu, marcado pelo *Sturm und Drang* [Tempestade e Ímpeto], o primeiro Romantismo alemão e também a reação ao racionalismo programático da *Aufklärung*, o Iluminismo alemão. Na apresentação às obras de Hölderlin, José Paulo Paes ressalta que, contrariamente ao espírito de indagação científica com que a *Aufklärung* se debruçava sobre a Natureza, o *Sturm and Drang* preferia vê-la sob o prisma poético e utópico de Rousseau.

Somente nessa perspectiva é que alguns versos de Hölderlin como “Educou-me a harmonia” e “Eu compreendia o silêncio do Éter” tornam-se inteligíveis.⁷³ Löwy (2002; 2005; 2008) reitera que a filosofia da história de Benjamin bebe em três fontes diferentes: o romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo. Trata-se de fontes com perspectivas aparentemente incompatíveis, mas reelaboradas no pensamento benjaminiano, não exatamente como combinação ou síntese, mas como invenção ou superação a partir delas de uma nova concepção, profundamente original. Parece-nos que o conceito de experiência de Benjamin está localizado na interseção entre romantismo e messianismo, ao menos em suas obras de juventude, visto que o marxismo é praticamente ausente de suas

⁷³ Éter em grego *aither*, tem a acepção de céu em Homero, de ar em Empédocles, e de “elemento divino da alma humana” em Filóstrato. Como divindade alegórica, surge na *Teogonia* de Hesíodo como um dos filhos da união entre o Ar e o Dia, justamente com a Mãe-Terra e o Mar. Em Sófocles, Eurípedes e Aristófanes, o éter é identificado como sopro vital do próprio Zeus, ou pai celeste.

análises antes de 1925, período pautado mais pelo anarquismo político que pelo materialismo histórico, como sustenta o próprio Löwy (2016; 2019).

Em sua tese de doutorado, *O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão*, de 1919, uma análise em torno de Novalis e Schlegel, Benjamin insiste que a verdadeira face do verdadeiro romantismo deve ser procurada no messianismo romântico. Essa perspectiva messiânica do romantismo é notória em uma passagem citada pelo jovem Friedrich Schlegel: “O desejo revolucionário de realizar o reino de Deus é o ponto elástico da cultura progressista e o início da história moderna. O que nela não apresenta nenhuma relação com o reino de Deus é apenas algo secundário” (apud BENJAMIN, 1993, p. 20-21). Essa relação intrínseca entre romantismo e messianismo fica evidente na dimensão restauradora (do passado) e na expectativa utópica (no futuro), comum em ambos os movimentos. Pautado nos estudos de Scholem, Löwy (2008) afirma que o messianismo judaico contém duas tendências intimamente ligadas e contraditórias ao mesmo tempo: uma corrente restauradora voltada para o restabelecimento de um estado ideal do passado, uma Idade de Ouro perdida, uma harmonia edênica rompida; e uma corrente utópica, aspirando a um futuro radicalmente novo, a um estado de coisas que jamais existiu. “A proporção entre as duas tendências pode variar, mas a ideia messiânica só se cristaliza a partir de sua combinação” (LÖWY, 2008, p. 133).

Com isso, Benjamin inaugura uma nova concepção de temporalidade histórica, de experiência no tempo da modernidade. Essa dualidade temporal será retomada, a seu modo, por Ernst Bloch em “Herança desta época”⁷⁴ e mais recentemente por Reinhart Koselleck. De acordo com Löwy e Sayre (2015, p. 241), em Bloch, o passado comunitário,

⁷⁴ Obra escrita durante a ascensão nazista e publicado em 1935, ainda inédito em português. Em suma, Bloch tenta explicar a tomada de poder por Hitler e a incapacidade de oposição social-democrata, socialista e comunista. Sua tese sustenta-se na “assincronia de tempos históricos” da sociedade alemã. Em uma cultura plural, coexistem tempos plurais como “tempo periódico” ou “recorrente” de uma população apegada às suas crenças arcaicas, que se expressarão, por exemplo, no mito da “terra e sangue”; “tempo messiânico”, que se expressa na Alemanha durante muitos séculos pela espera do herói político; o “tempo apocalíptico”, que afirma que surgiria e se instalaria na Europa o Terceiro Reino (Terceiro Reich); tempos puramente sociais como o “tempo recessivo”, que caracterizava a visão de mundo da pequena burguesia em crise econômica; havia também o “tempo vazio”, o tempo zero, das grandes massas urbanas miseráveis ansiosas para tornarem-se bons cidadãos, isto é, pequenos burgueses aceitos e integrados. Com isso, Bloch constata que os nazistas exploraram fraudulentamente a *assincronia*. Entretanto, eles tinham a seu favor as condições *sincronicas*, isto é, o monopólio do poderoso capital alemão ameaçado pelo socialismo. Para Bloch, tudo o que o partido comunista fez para evitar o nazismo foi legítimo, falso foi o que ele deixou de fazer, ou seja, mobilizar as energias e desejos desse passado arcaico, religioso e mitológico. Sobre a recepção deste livro no Brasil ver Furter (1974), Munster (1997), Löwy (1974; 1989), Löwy e Sayre (2015, p. 233-252).

orgânico, religioso e herético desempenha um papel de “fonte de inspiração” para as utopias revolucionárias modernas, carregando de “energia messiânica a concepção marxista de história”. Koselleck (2006) analisa o momento em que o termo história [*Historie*], que significa predominantemente relato, narrativa ou algo acontecido, foi sendo visivelmente preterida em favor da palavra “*Geschichte*”, que remete a acontecimento ou uma série de ações. A nova história [*Geschichte*] adquiriu uma qualidade temporal própria. Diferentes tempos e períodos de experiência, passíveis de alternância, tomaram o lugar reservado ao passado entendido como exemplo. O postulado clássico de Cícero, da história como mestra da vida [*magistra vitae*], na modernidade perde seu sentido pedagógico.

Para Koselleck (2006), o conceito moderno de história é fruto da reflexão das Luzes sobre a complexidade crescente da história em si, na qual as condições da experiência parecem afastar-se cada vez mais da própria experiência. Segundo Koselleck, o tempo histórico tornou-se pensável por duas categorias principais: campo da *experiência* e horizonte de espera ou de *expectativa*. Na modernidade o tempo histórico perde a sucessividade contínua, uniforme e regular conferida pelo calendário. Ele se torna uma experiência particular de uma sociedade presente que se relaciona com seu passado e com seu futuro. Essa concepção de experiência histórica tipicamente moderna difere radicalmente da noção de experiência na antiguidade. A utopia substitui a profecia e o progresso cientificamente “previsível” toma o lugar do tempo escatológico e teleológico do cristianismo.

Esta discussão é atualizada por Santos (2007), ao explicitar a tensão existente entre experiência e expectativa. Segundo o sociólogo, isso é relativamente novo, visto que em sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas. Essa discrepância é fundamental para vislumbrar a emancipação humana na sociedade atual. As promessas da modernidade iluminista – liberdade, igualdade e fraternidade – continuam sendo aspiração para a população mundial. Ainda que Marx (2011, p. 62) tenha advertido que “infantaria, cavalaria e artilharia substituíram *liberté, égalité e fraternité*”, em referência à malograda “Primavera dos Povos” de 1848, os ideais da Revolução Francesa continuam fundamentais como direitos universais do homem, como meta, como *télos* da dinâmica histórica. Porém a experiência de um passado redimido, que poderia fornecer aspirações e “preencher” o tempo pretérito, é deslocada para a ausência da expectativa. Deriva dessa ambivalência a

urgência de reelaboração da experiência, por meio da linguagem, em cada geração de crianças.

Trata-se aqui apenas de um preâmbulo para situar o contexto histórico e cultural no qual ele desenvolve o amplo conceito ou categoria de experiência. Da dicotomia iluminismo-romantismo pode-se apreender os motivos pelos quais Benjamin debruçou-se sobre a experiência, primeiro no sentido de uma epistemologia diferenciada de Kant, depois como um dos fundamentos para apreender o conceito de modernidade e, a partir disso, para pensar em termos psicológicos na constituição do sujeito moderno e em suas implicações em termos de regressão cognitiva. Para nossos objetivos, importa situar esta questão em termos de possibilidade de aprendizagem na modernidade em sua típica antinomia entre o avanço da técnica e os retrocessos da sociedade. Diante disso, é legítimo indagar se é possível falar de reelaboração da experiência no momento de sua desintegração. Qual a influência da extrema racionalidade moderna no processo de perda da experiência? De que modo o empobrecimento da experiência afeta a compreensão sensível dos indivíduos acerca do conhecimento e do esclarecimento? E o que isso implica nos processos de ensino e de aprendizagem?

Para apreender esses problemas complexos, este capítulo está dividido em eixos temáticos. No primeiro momento, expõe-se a amplitude do pensamento benjaminiano acerca da experiência como contraponto ao esquematismo kantiano. Na sequência, mediante os pressupostos da psicanálise, verifica-se a questão da experiência de choque na modernidade e suas consequências para o aparelho psíquico. Posteriormente, busca-se encontrar nas tendências pedagógicas (notadamente na Escola Nova) as bases da educação pautada na experiência, verificando suas afinidades com o pragmatismo e com a filosofia das Luzes. Nesse trajeto é importante verificar também as formas com que a legislação curricular vigente – a BNCC – fundamenta-se nos termos técnicos e em um psicologismo que leva o indivíduo à adaptação, mediante a limitação do conceito de experiência.

2.1. Experiência e Vivência em Walter Benjamin

“Não tenho razões para lhe esconder que encontrei as raízes da minha ‘teoria da experiência’ numa recordação da infância” (BENJAMIN, 2015a, p. 292).

De acordo com Agamben (2005), antes do advento da ciência moderna, o sujeito da experiência era o senso comum, enquanto o sujeito da ciência é o intelecto agente, que é separado da experiência. Para os antigos, porém, até a escolástica não havia separação entre a inteligência (*nous*) e a alma (*psyché*). Havia, antes, a ideia de uma comunicação entre eles para realizar o conhecimento.⁷⁵ Consequentemente, escreve Agamben (2005, p. 27), “o problema central do conhecimento não é, para a antiguidade, o da relação entre um sujeito e um objeto, mas o da relação entre o uno e o múltiplo. Por isso o pensamento clássico não conhece o problema da experiência enquanto tal”. Em sua busca pela certeza, a ciência moderna abole esta separação e faz da experiência o lugar – o “método”, isto é, o caminho – do conhecimento. Isso ocorre com a alocação do conhecimento e da experiência a um sujeito único: o *ego cogito* cartesiano, a consciência (AGAMBEN, 2005, p. 28)⁷⁶.

Por outro lado, na *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, a experiência deixa de ser um instrumento ou um limite da consciência, tornando-se a essência mesma do novo sujeito absoluto, a sua estrutura do processo dialético, do movimento. Quando o objeto “em-si torna-se um *ser-para-a consciência deste em-si*, então é um novo objeto, através do qual surge uma nova figura da consciência, que tem como essência algo diferente da precedente”, escreve Hegel (apud AGAMBEN, 2005, p. 43). Isso já é o caminho para a “ciência da experiência da consciência”, ou seja, para o espírito absoluto hegeliano. Portanto, para Hegel, experiência é o traço fundamental da consciência:

[...] a sua essencial negatividade, o seu já ser sempre o que não é ainda [*ex-per-ientia*, um provir de e ir-atraves de]. Logo, a dialética não é algo que venha do exterior a juntar-se à consciência: em vez disso, ela manifesta até que ponto, no novo sujeito absoluto (bem mais do que no eu cartesiano) a essência do conhecimento tenha-se identificado com a da experiência (AGAMBEN, 2005, p. 43).

A unidade sintética da consciência (a autoconsciência) seria o fundamento e a garantia de toda experiência. Todavia, para Agamben (2005, p. 56), “é na linguagem e

⁷⁵ Saviani (2013, p. 14), salienta que os gregos tinham três palavras referentes ao fenômeno do conhecimento: a *doxa* ou opinião, *sofia* ou sabedoria e *episteme* ou ciência. Mas não havia uma separação rigorosa entre elas, como há na Idade Moderna a partir de Francis Bacon e Descartes, sobretudo.

⁷⁶ No entanto, adverte Agamben (2005, p. 31), o sujeito como uma realidade psíquica substancial na formulação cartesiana não é, na verdade, uma realidade psíquica no sentido da *psyché* de Aristóteles, nem a Anima da tradição medieval, mas “um puro ponto arquimediano”. Trata-se então de uma “razão subjetiva”, seguindo os pressupostos de Horkheimer, em *Eclipse da razão*.

através da linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Nesse sentido, uma experiência originária, longe de ser algo subjetivo, deve localizar-se naquilo que no homem é anterior ao sujeito, antes da linguagem, uma experiência “muda”, na *infância* [antes da fala] do homem. Como não existe sujeito pré-linguístico, “infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p. 59). É nesse círculo que Agamben sugere procurar o lugar da experiência como infância do homem, pois somente por haver uma infância não linguística que o homem se constitui como sujeito da linguagem; antes de ser o eu pensante o homem conhece o eu falante. Esta é a tese central de Agamben (2005, p. 51): o limite da experiência se inverteu, “não se encontra mais em direção à morte, mas retrocede à infância”. Esta concepção de experiência encontra amparo e fundamento, de fato, no pensamento de Benjamin referente à linguagem. Para Benjamin (2019, p. 45), “[...] todo conhecimento filosófico possui sua única expressão na linguagem, e não em fórmulas e números”.

Na *Crítica da razão pura* e nos “Prolegômenos”, Immanuel Kant procura resolver o impasse existente entre os racionalistas e os empiristas, unindo essas duas perspectivas e evidenciando que o conhecimento do objeto não pode acontecer separado do sujeito, tendo em vista a interdependência entre ambos. Kant não acredita que somente a razão ou a experiência, isoladas em suas particularidades, possam levar ao conhecimento dos objetos e dos fenômenos. Em razão disso, escreve Bertolini (2020, p. 82), “Kant busca determinar certas condições para que o conhecimento ocorra levando em consideração tanto a experiência como a razão”. Na *Crítica da razão pura* pode-se ler:

Dúvida não há de que todo o nosso conhecimento principia pela experiência. Sem dúvida, que outro motivo poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão as coisas que afetam os sentidos e que, de um lado, por si mesmas dão origens a representações e, de outro lado, movimentam nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando então a ideia bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Dessa forma, na ordem do tempo, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento se principia (KANT apud BERTOLINI, 2020, p. 83).

Benjamin critica os pressupostos iluministas no pensamento de Kant e dos neokantianos, como constatação de que esta filosofia se encontra mais direcionada à

fundamentação do conhecimento científico que à tarefa primordial de apresentação da verdade. Em “Sobre o programa da filosofia porvir”, ensaio escrito em 1918 e enviado a Scholem, Benjamin se insurge contra a escola de Marburg e contra seu principal representante Herman Cohen,⁷⁷ pautado em uma concepção de experiência fundamentada no modelo positivista, nas ciências matemáticas e naturais. Antes desse ensaio que anuncia um programa filosófico, Georg Simmel, cujas ideias influenciaram Benjamin, escreveu:

O ponto de partida da crítica kantiana, que acredita que ‘todo conhecimento começa com a experiência’ não é evidente. Equivale mais ou menos a situar o começo de toda pintura no esboço. [...] A experiência, primeira etapa da sequência cognitiva, também não é a primeira forma de atividade do Espírito. Outras a precedem (SIMMEL, 2011, p. 57).

A crítica de Benjamin, porém, parece mais endereçada ao conceito de experiência derivado do Esclarecimento alemão que propriamente a Kant. Para ele, dentre os filósofos que não se preocuparam diretamente com a extensão e a profundidade do conhecimento, mas, antes e acima de tudo, com sua justificação, “Kant é o mais recente e próximo a Platão” (BENJAMIN, 2019, p. 11). A realidade do Iluminismo é definida como “uma realidade de categoria inferior, talvez uma das mais inferiores” da qual deriva uma experiência temporal que é considerada o objeto imediato. Segundo Benjamin (2019, p. 15), Kant pretendia extrair os princípios da experiência das ciências, em especial da física matemática, as quais ele denomina como experiência limitada, “a visão de mundo do Esclarecimento”.

Esse é o motivo pelo qual a “filosofia do por vir” deverá reconhecer e diferenciar quais elementos do pensamento kantiano devem ser apreendidos e desenvolvidos, quais devem ser modificados e quais devem ser rejeitados. Eis o objetivo do ensaio de Benjamin (2019, p. 19), que busca um novo tipo de experiência superior e ainda por vir: “elaborar, dentro do sistema de pensamento kantiano, os fundamentos epistemológicos de um conceito superior de experiência”. Trata-se de uma tarefa duplamente pretensiosa, um novo conceito de conhecimento e uma nova representação do mundo com base na filosofia. Essa tarefa parte da constatação de que Kant superou apenas hipoteticamente a concepção de conhecimento como uma relação entre sujeito e objeto e a relação entre o conhecimento e a

⁷⁷ Autor de *A teoria kantiana da experiência*, obra fundamental da Escola de Marburg, vista com reservas tanto no programa filosófico de Benjamin (2019), como de Adorno (2018) em “A atualidade da filosofia”.

experiência com a consciência humana empírica. “A natureza subjetiva da consciência cognoscente provém do fato de ter sido constituída analogicamente a respeito da consciência empírica, diante da qual, com efeito, encontram-se os objetos” (BENJAMIN, 2019, p. 25).

Um dos motivos mais criticados no Iluminismo é que sua epistemologia exclui a metafísica de seus domínios.⁷⁸ Como contraponto ao criticismo kantiano que concebe o conhecimento como uma “representação” da consciência a partir das sensações e dos sentidos, Benjamin cita a “identificação” total de povos primitivos pré-animistas com o objeto, ao ponto de se denominarem como animais e plantas; a identificação em parte de loucos com os objetos de sua percepção; as sensações de enfermos com outros corpos que não os seus; e o que ele chama de “ciência de clarividentes”, mediante a qual um sujeito afirma perceber sensações de outros como as suas. Nada seria mais anti-iluminista em termos de conhecimento do que uma ciência de clarividentes. A expressão é espantosa se limitada ao moderno conceito de ciência, mas Benjamin pensa em um campo semântico e filosófico mais vasto que as ciências empíricas, como evidencia uma “formulação extrema” dita a Scholem (2008, p. 68): “Uma filosofia que não inclui a possibilidade de vaticínio pela *borra de café* e não pode explicá-la, não pode ser uma verdadeira filosofia”.

Benjamin (2019, p. 35) censura no Iluminismo o fato de seus pressupostos levarem ao “aprendizado mais extremo do aspecto mecânico do conceito de experiência do Esclarecimento, ou seja, um conceito relativamente vazio”. Ele insiste que o conceito de *identidade*, desconhecido por Kant, tem um papel importante e superior na lógica transcendental. Ele também analisa a religião como uma forma superior de experiência. Para Konder (1989), a aproximação entre política e religião efetuada por Benjamin diz respeito a questões libertárias e redentoras, profanas e sagradas, que são evidentes no “Fragmento Teológico-Político”, de Benjamin (2012). Segundo Konder (1989, p. 377), em Benjamin “a tarefa da política na luta pela libertação dos homens só podia ser a da

⁷⁸ A presença constante da experiência empírica não é encontrada somente no pensamento kantiano, mas também analogicamente em *A sagrada família*, de Marx e Engels (2011, p. 148): “Em sua obra intitulada *L'essai sur l'origine des connaissances humaines*, Condillac desenvolveu o pensamento de Locke e demonstrou que não apenas a alma, mas também os sentidos, não apenas a arte de fazer ideias, mas também a arte da captação sensorial, era obra da *experiência* e do *hábito*. Da *educação* e das *circunstâncias externas* dependerá, por conseguinte, todo o desenvolvimento do homem”. Todavia, esta passagem não deve ser vista como determinismo em relação às condições materiais objetivas, pois os embriões da dialética marxista já estão presentes nesta obra de 1846: “Se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente”, completam os autores.

restitutio in integrum [restituição integral] das experiências vividas pelos seres humanos no passado – uma tarefa que provinha, claramente, da religião”. Diante disso, Benjamin (2019, p. 47) expõe seu programa de uma filosofia vindoura: “criar, com base no sistema kantiano, um conceito de conhecimento que corresponda ao conceito de uma experiência para a qual esse conhecimento seja sua doutrina”.

Uma filosofia porvir que deveria incluir elementos teológicos e históricos. Percebe-se assim os contrastes com os fundamentos apriorísticos kantianos. Inversamente a eles, Benjamin procura ampliar, distender e conservar o próprio conceito de experiência. Isso ocorre com a distinção entre experiência, vivência e experiência de choque. A experiência (*Erfahrung*) em seu sentido amplo tem origem no verbo *fahren*, que significa dirigir, conduzir, ir e andar. Por extensão, *Erfahrung* tem o significado também de “viagem”⁷⁹ (GALZERANI, 2009). Da forma com que é empregada por Benjamin, em seu idioma original, a experiência relaciona-se à ideia de movimento, revelando seu caráter temporal e espacial. Designa ainda uma categoria comum, compartilhada entre indivíduos, capaz de oferecer uma “mediação linguística” que torna o conhecimento, a tradição, os costumes e a cultura transmissíveis de geração em geração⁸⁰ (BERTOLINI, 2020).

Por outro lado, a vivência (*Erlebnis*) no idioma alemão tem raiz no verbo *leben*, que significa viver, daí vivência. Bortolini (2009, p. 51) adverte que *Erlebnis* costuma ser confundido como sinônimo de experiência em algumas traduções, mas a vivência designa uma experiência de vida privada e não coletiva como *Erfahrung*. A vivência é própria do indivíduo moderno isolado em suas atividades cotidianas, já a experiência relaciona-se com a comunidade no contexto social, econômico, político e cultural. Enquanto a experiência tem raízes na tradição, a vivência encerra-se no limite do indivíduo, “enquanto

⁷⁹ “A memorável sentença de Robert Louis Stevenson, viajar cheio de esperança é melhor que chegar, nunca pareceu mais verdadeira do que agora, no nosso mundo fluido e liquidificado” (BAUMAN, 2012, p. 36). Esta frase, “viajar é melhor que chegar”, trai o segredo da modernidade, pois segundo Agamben, não existe mais o conceito de comunidade, o ponto de retorno seguro, como havia no período da epopeia, sobretudo na Odisseia, onde o regresso ao lar para narrar a experiência vivida consistia no ponto de partida e de chegada do poema. A “Ítaca moderna” está em todo lugar e em lugar algum.

⁸⁰ De acordo com Larrosa (2004, p. 154), três fatores caracterizam a “destruição da experiência” na modernidade: a sua redução à mera informação, como consequência a inserção da opinião (*doxa*) no contexto escolar e em terceiro lugar, a aceleração do tempo típico da era moderna que se configura no periodismo, “a aliança perversa entre informação e opinião”.

a primeira é o traço cultural enraizado na tradição, a segunda situa-se em um nível psicológico imediato que não tem a mesma significação” (LÖWY, 2008, p. 192).

Nos ensaios sobre Baudelaire, Benjamin (1989; 2015a) apresenta com precisão sua concepção de *Erfahrung*. A experiência pertence à ordem da tradição, tanto na vida coletiva como na vida privada. Ela consiste menos em dados isolados, rigorosamente fixados pela memória, do que em dados acumulados, geralmente inconscientes, que se combinam nela. É no universo da experiência coletiva, pré-capitalista, dos meios naturais e artesanais que nasce a narração e o conto de fadas (que ele opõe ao mito). O desencantamento do mundo, analisado por Weber em relação ao advento da era capitalista, significa para Benjamin o declínio da *Erfahrung* coletiva e a ruptura do “feitiço libertador”, em proveito de um novo desencantamento do pesadelo mítico destruidor da cumplicidade entre homem e natureza (LÖWY, 1989, p. 100).

De acordo com Bertolini (2020), a categoria de experiência no pensamento de Benjamin passa por uma “evolução”, ou poderia dizer-se renovação. Ele deixa de ser concebido como um saber amargurado e intimidador⁸¹ e torna-se uma categoria filosófica vinculada a uma forma de conhecimento que não opera de maneira causal. A experiência em Benjamin refere-se a uma espécie de “sabedoria de vida”, composta por um conjunto de referências e valores comuns capazes de serem transmitidos⁸² de geração em geração. Trata-se de um saber vinculado às sociedades tradicionais, artesanais, à vida pré-industrial cuja forma primordial de comunicação entre os indivíduos ocorre pela narrativa oral. Nesse sentido, a concepção de experiência benjaminiana opõe-se às formas de pensamento fundamentadas na ideia de verdade como sistema fechado, que concebem a totalidade por um princípio de identidade determinado pela primazia do sujeito. Por esse motivo, ele não limita a ideia de experiência à experimentação científica (BERTOLINI, 2020).

⁸¹ O primeiro texto de Benjamin sobre a temática data de 1913, intitulado “Experiência”. Nele, Benjamin (2009b) define a experiência como a “máscara do adulto” e dos pedagogos “amargos e sisudos” que não proporcionam ao filho ou aluno experiências novas, mas apenas aquelas destinadas a empurrar os jovens para a escravidão da vida adulta adaptada. Afinal, “a experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito” (BENJAMIN, 2009b, p. 23).

⁸² Importante notar que a palavra *Überlieferung* traduzida por “tradição” também pode ser entendida como “transmissão” no idioma original (BERTOLINI, 2020, p. 56). O jogo de palavras e significados diversos é uma característica da escrita de Benjamin.

2.2. Lança-chamas, trincheiras e armas químicas: as experiências de choque

A renovação imanente ao próprio conceito de experiência não ocorre sem o apontamento dos limites cognitivos e epistemológicos do conceito. É provável que Benjamin tenha percebido que a amplitude de seu programa da filosofia vindoura esbarraria nos avanços da técnica moderna do século XX. Esse problema fica evidente no ensaio “Experiência e pobreza”. Nele, Benjamin se pergunta qual é o valor de todo o patrimônio cultural se a experiência não mais o vincula aos homens? Essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade, surgindo assim uma nova barbárie. Esse texto de 1933, é concluído com uma profecia assertiva, mediante a leitura da história no calor dos acontecimentos: “A crise econômica está diante da porta e atrás dela está uma sombra, a próxima guerra” (BENJAMIN, 1994, p. 119). A pobreza da experiência manifesta-se:

Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente de tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Sem as bases da experiência, há apenas “confiança ilimitada apenas na *IG Farben*⁸³ e no aperfeiçoamento pacífico da *Luftwaffe*”,⁸⁴ completa Benjamin (1994, p. 124). O que a guerra de trincheiras, a inflação, a fome, a desastrosa política governamental e o trabalho mecanizado têm em comum? Todos constituem experiência de choque [*Chockerlebnis*] na modernidade, tanto no âmbito individual subjetivo, quanto na coletividade massificada. Trata-se da forma notável com que Benjamin articula em sua filosofia os motivos da psicanálise, isto é, a relação entre choque e trauma. Segundo Adorno (2015, p. 48), os revisionistas de Freud não podem se furtar de que a sociedade é experienciável em choques, “em golpes repentinos e abruptos, condicionados precisamente pela alienação do

⁸³ Complexo industrial químico alemão que produziu o gás *Zyklon-B*, o pesticida utilizado em massa nas câmaras de extermínio de Auschwitz e em outros campos de concentração.

⁸⁴ Força aérea alemã criada por Hitler, em 1933, sob o comando de Hermann Göring.

indivíduo em relação à sociedade”. Essa leitura da teoria freudiana do choque, diz Rouanet (2008, p. 45), “constitui a chave da crítica cultural de Benjamin”, .

As experiências de choque podem ser sistematizadas em alguns pontos específicos, com a ressalva de que não ocorrem de forma isolada ou nos formatos aqui delimitados, tratando-se apenas de uma exposição ordenada nos seguintes pontos: 1) na esfera econômica, o trabalho mecanizado, repetitivo, leva o operário a reagir como um autômato aos estímulos da máquina; 2) na política, a forma típica do choque é o golpe de Estado, cujos modelos são o *18 de Brumário de Luís Bonaparte* e o *putsch*, na República de Weimar; 3) na vida cotidiana, o choque se impôs como realidade onipresente; 4) na arte e na literatura, as três formas anteriores estão refletidas, pelo seu caráter brusco, inesperado, forte e chocante, sendo o dadaísmo um exemplo; 5) no cinema, onde o espectador recebe uma nova forma de arte, cuja essência é a sucessão brusca e rápida de imagens e sequências de choque, no qual a estética do choque chega à maturidade (ROUANET, 2008, p. 45-46). A fome⁸⁵ pode ser elencada como o sexto elemento substancialmente importante, um problema endêmico na modernidade, não necessariamente como experiência de choque, mas uma pulsão que “psicanaliticamente foi deixada de fora em toda parte” (BLOCH, 2005, p. 67). Vamos a eles mais detidamente.

Com a indústria moderna, limita-se a dignidade e a experiência do operário. Devido ao adestramento operado pela máquina, os trabalhadores são obrigados a “adaptar seu movimento ao movimento contínuo e uniforme do autômato” (LÖWY, 1989, p. 101). Nos termos benjaminianos, a perda da experiência está estritamente ligada à transformação em autômato: os gestos repetitivos, mecânicos e carentes de sentido dos trabalhadores às

⁸⁵ Na leitura de Bloch (2005, p. 67), em Freud, em Jung e em Adler, a doutrina das pulsões não foi discutida como uma variável das condições socioeconômicas. “Porém, se de fato se pretende distinguir pulsões fundamentais no homem, elas variam em função das condições materiais tais como classe e época, e consequentemente também conforme a intenção e a direção da pulsão”. Bloch critica Freud, pela limitação das pulsões à libido, ao desejo sexual, estendendo-se sua crítica a Jung, pelo fato deste ter reduzido a libido e seus conteúdos inconscientes a um fenômeno pré-histórico, onde residiriam exclusivamente memórias ou fantasias primordiais da história tribal, denominadas arquétipos. Bloch (2005, p. 59) qualifica Jung como “o fascista psicanalítico” que “menospreza a consciência, como alguém que desdenha a luz”. De acordo com Bloch, com a fome formam-se os afetos expectantes (angústia, medo, esperança e fé), que se estendem por meio do aspecto desejante até o alvo de uma vida melhor: formam-se sonhos diurnos. “Eles sempre procedem de uma carência e querem se desfazer dela. Todos são sonhos de uma vida melhor [...], o que é intuído pelo impulso de auto-expansão para frente é um ainda-não-consciente” (BLOCH, 2005, p. 79). Não se trata, porém, de uma relação meramente espasmódica, de uma reação mecânica do corpo à fome, mas de pensar que ao contrário das pulsões libidinais que em tese podem ser saciadas ou reprimidas, a fome jamais é saciada. Qual o objetivo da sociedade emancipada? Adorno (2003, p. 137) responde: “A única resposta delicada seria a mais grosseira: que ninguém mais passe fome”.

voltas com a máquina provocam neles a experiência de choque, que os induz a um comportamento reativo, de autômato⁸⁶. Ao final, “eles seguem seu caminho sentido, porém surdos; enxergando, porém mudos. Surdos perante Deus e mudos diante do mundo. Ao prestarem contas fracassam, não pelo seu agir, mas pelo seu existir. Eles emudecem” (BENJAMIN, 2009b, p. 32).

Essa experiência de choque extrapola a linha de montagem da fábrica. Segundo Benjamin, ela é sentida também na esfera do cotidiano, na figura do transeunte perante a destruição da velha arquitetura, cujo exemplo paradigmático é Haussmann, o “artista demolidor” da Paris do Segundo Império (1850-1870). “No tempo de Haussmann, eram necessárias novas vias, mas não necessariamente as novas vias que ele construiu. [...] Eis o primeiro aspecto que choca em sua obra: o desprezo da experiência histórica. Haussmann fez de Paris uma cidade projetada e artificial”⁸⁷ (BENJAMIN, 2009, p. 172). Baudelaire foi quem sentiu essa transformação e tentou reagir à atrofia da experiência por meio do *Spleen*. O *spleen* ou *taedium vitae* reconhece a experiência como irrecuperável e, em vez de recriá-la artificialmente, transforma essa perda na própria matéria de sua reflexão. Por meio do *Spleen*, o poeta consegue refletir sobre o empobrecimento da experiência, sobre o esvaziamento da memória e sobre a reificação da vida cotidiana. “No *spleen* cada segundo encontra a consciência em estado de alerta para aparar seu choque” (ROUANET, 2008, p. 51).

Segundo Gagnebin (1999, p. 51), “a cidade moderna não é mais um simples lugar de passagem, mas o palco isolado de um teatro profano onde a destruição acaba por vencer sempre”. Agamben (2005, p. 117), por sua vez, afirma que “a experiência do tempo morto subtraído à experiência, que caracteriza a vida nas grandes cidades modernas e nas fábricas, parece dar crédito à ideia de que o instante pontual em fuga seja o único tempo humano”. As expressões “teatro profano” e “tempo morto” já denotam as experiências fabris e urbanas do século XIX como prólogo ou primeiro ato da tragédia que seria

⁸⁶ A reificação do trabalhador industrial em autômato pode ser encontrada em *O capital*, de Marx. É certo que Benjamin conhecia essas passagens do capítulo sobre fetichismo da mercadoria, mas ele não as cita na primeira tese “Sobre o conceito de história”, na qual a imagem do autômato é retirada de um conto de Allan Poe. Talvez isso seja um indicativo da forma como ele desloca o problema para as esferas da cultura.

⁸⁷ A artificialidade corresponde à frieza da arquitetura de vidro. “Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e liso, na qual nada se fixa. É também um material liso e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral inimigo do mistério” (BENJAMIN, 1994, p. 116). De acordo com a leitura de Bertolini (2020, p. 29), “esta fisionomia fria, transparente e desprovida de personalidade que o vidro possui corresponde exatamente ao anonimato provocado pela nova organização da vida nas cidades”.

vivenciada no século XX, que Hobsbawm (1995) definiu como “a era dos extremos”, ou seja, a Primeira Guerra Mundial. Na declaração mútua de guerra entre as potências europeias em agosto de 1914, Edward Gray, um observador inglês, disse profeticamente que “as luzes da Europa estão se apagando e não as veremos brilhar outra vez em nossa existência” (apud HOBBSAWM, 1998, p. 451). A “Grande guerra” de 1914 a 1918, alterou o cenário geopolítico de toda a Europa, antigos impérios como o Austro-Húngaro dos Habsburgo, a Rússia dos Romanov e a Prússia dos Hohenzollern ruíram, deixando um saldo de aproximadamente quinze milhões de mortos.⁸⁸ Foi a primeira guerra em que as inovações técnicas como a metralhadora, os canhões Krupp, os tanques, a aviação militar, os lança-chamas e as armas químicas⁸⁹ sobressaíram sobre o corpo humano.⁹⁰ Uma catástrofe sem precedentes, como bem sentiu Benjamin e toda uma geração que a vivenciou.

Em diversos escritos, especialmente no breve texto intitulado “As armas do futuro: batalhas com cloroacetofenona, difenilamina cloroarsina e sulfeto de dicloroetila”, Benjamin manifesta preocupação com o descontrole da técnica e a incapacidade de o homem colocá-la a serviço da humanidade. O uso das armas químicas reside em sua peculiaridade brutal: são armas exclusivamente de ofensiva, não há defesa eficaz contra os ataques de gás venenoso pelo ar. As máscaras rudimentares falharam na maioria dos casos. As batalhas com cloroacetofenona (gás lacrimogêneo), sulfeto de dicloroetila (gás

⁸⁸ Hobsbawm, 1998; Thomson, 1986; Bertonha, 2011, historiadores que analisam o conflito, apresentam estatísticas que revelam o desprezo pela vida. Na Batalha do Somme, no verão de 1916, franceses e ingleses concentraram 2000 canhões pesados atrás de uma linha de 15 km e bombardearam as linhas inimigas continuamente durante uma semana. Em um único dia de ataque, os ingleses perderam 60.000 homens para avançar apenas quatro quilômetros. Na batalha toda, os alemães perderam meio milhão de soldados; franceses e ingleses perderam outros seiscentos mil. Processo semelhante ocorreu na Batalha de Verdun, em 1916, na qual um ataque alemão foi contido pelos franceses, resultando em cerca de um terço de milhão de alemães e, aproximadamente, o mesmo número de franceses. Entre agosto de 1914 e fevereiro de 1917, calcula-se que um francês foi morto a cada minuto (THOMSON, 1986, p. 64-65).

⁸⁹ “No piloto de um único avião carregado com bombas de gás concentram-se todos os poderes – o de privar o cidadão da luz, do ar e da vida – que na paz estão divididos entre milhares de chefes de escritório” (BENJAMIN, 1994, p. 74).

⁹⁰ Com isso, o “heroísmo” de guerra e a “honra” militar de outros tempos, como as batalhas corpo a corpo (Aquiles e Heitor em Tróia, persas e atenienses em Plateia, espartanos e persas nas Termópilas), perderam completamente seu sentido. Nos *Grundrisse*, Marx (2011, p. 63) não poderia prever uma guerra de tal magnitude, mas vaticinou a discrepância entre a técnica industrial e o frágil corpo humano: “Mitologia grega é possível com máquinas de fiar automáticas, ferrovias, locomotivas e telégrafos elétricos? Como fica Vulcano diante de *Roberts et Co.*, Júpiter diante do pára-raios e as forças da natureza diante do *Crédit Mobilier*? Do outro lado, é possível Aquiles com pólvora e chumbo? Ou mesmo a *Ilíada* com a imprensa ou, mais ainda, com a máquina de imprimir?”

mostarda) e difenilamina cloroarsina (gás lewisita) foram comuns nos anos finais da guerra.⁹¹ O gás lacrimogêneo é considerado como “a mais humana das armas químicas”, porque não é mortal, todavia, o gás mostarda queima e corrói a carne e contamina o ambiente, tornando os víveres não comestíveis e a água não potável. A lewisita, um veneno à base de arsênico, mata de forma irremediável e súbita todos os que são atingidos (BENJAMIN, 2013, p. 69-72). Por isso, afirma Benjamin, a Grande Guerra foi “uma das mais terríveis experiências da história”.

Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. [...] Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem (BENJAMIN, 1994, p. 116).

O monstruoso desenvolvimento da técnica⁹² deve-se, segundo Benjamin (1994, p. 61), ao fato de que “a realidade social não está madura para transformar a técnica em seu órgão e que a técnica não é suficientemente forte para dominar as forças elementares da sociedade”. No mesmo sentido, a “guerra imperialista é codeterminada, no que ela tem de mais duro e de mais fatídico, pela distância abissal entre os meios gigantescos de que dispõe a técnica, por um lado, e sua débil capacidade de esclarecer questões morais, por outro” (BENJAMIN, 1994, p. 61).

Com lança-chamas e trincheiras, a técnica tentou realçar os traços heroicos no rosto do idealismo alemão. Foi um equívoco. Porque os traços que ela julgava serem heroicos eram na verdade traços hipocráticos,⁹³ os traços da morte. Por isso, profundamente impregnada por sua própria perversidade, a técnica modelou o rosto apocalíptico da

⁹¹ Estima-se que entre 1915 e 1918 mais de 100 mil toneladas de gás venenoso foram utilizadas, matando cerca de 90 mil homens e ferindo mais de um milhão (BERTONHA, 2011, p. 83).

⁹² “Designei com o conceito de técnica aquele conceito que torna os produtos literários acessíveis a uma análise imediatamente social, e portanto a uma análise materialista”. Ao mesmo tempo, “o conceito de técnica representa o ponto de partida dialético para uma superação do contraste infecundo entre forma e conteúdo” (BENJAMIN, 1994, p. 122).

⁹³ Importante notar a conexão do “rosto da morte” na Primeira Guerra Mundial e na Guerra dos Trinta Anos, do período barroco alemão. Não por acaso, alguns analistas abordam o período como uma nova “A guerra dos trinta anos” (mais precisamente 31 anos, de 1914 a 1945), em que a segunda guerra é analisada diretamente como consequência da primeira, com apenas um intervalo de vinte anos para rearmamento, recrutamento e treinamento de novos soldados.

natureza e reduziu-a ao silêncio, embora pudesse ter sido a força capaz de dar-lhe uma voz (BENJAMIN, 1994, p. 70).

As experiências de choque, porém, não terminariam com o fim da guerra. Pelo famoso artigo 231 do Tratado de Versalhes, chamado “Cláusula de Culpa de Guerra”, os alemães assinaram um humilhante armistício com os aliados da Tríplice Entente. Com a abdicação do Kaiser Guilherme II em novembro de 1918, houve um princípio de Revolução, liderado pelos comunistas Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht. Com a eclosão do chamado movimento Espartaquista em Berlim (1919) e da efêmera “República dos Conselhos” [*Räterepublik*] na Baviera (1918-1919), a Alemanha esteve às portas de uma guerra civil. De um lado, estavam os comunistas, em torno da Liga *Spartakus*, em luta contra a monarquia e pela construção do socialismo aos moldes da Revolução Soviética; de outro lado, estavam os social-democratas, liderados por Friedrich Ebert, partidários de uma República parlamentarista.

As greves, a fome e a penúria causadas pela guerra de 1914 a 1918 contribuíram para a situação de duplo poder, de modo que os alemães não sabiam ao certo à qual das repúblicas pertenciam, se à social-democrata ou à espartaquista. Mas, ao contrário da Revolução Russa, organizada e sistemática, a breve utopia alemã durou apenas alguns meses, efetivamente de novembro de 1918 a janeiro de 1919. Seu caráter espontâneo e o mínimo apoio militar aos socialistas permitiram que o levante fosse rapidamente sufocado, com o assassinato sumário dos líderes Karl Liebknecht e Rosa Luxemburgo, em 16 de janeiro de 1919. Ironicamente, um dos lemas de Rosa Luxemburgo era “socialismo ou barbárie”. Com a ascensão do nazismo, da Segunda Guerra, do Holocausto e das bombas atômicas de Hiroshima e de Nagasaki, pode-se dizer que Rosa Luxemburgo estava correta.

Com a sede do governo alemão transferida de Berlim para Weimar, a República de Weimar (1919-1933), uma nova Constituição foi elaborada, com pautas progressistas como o voto feminino e com alguns direitos trabalhistas e jurídicos que vieram a inspirar diversas constituições liberais no século XX. Contudo, a nova Constituição promulgada em agosto de 1919 apresentava algumas falhas que seriam utilizadas por golpistas e por nazistas. Uma de suas cláusulas permitia ao Presidente, nos momentos de crise na ou ausência da maioria parlamentar, escolher um novo Chanceler e dissolver o Parlamento. Soma-se a isso o fato de que os militares tinham status diferenciado na hierarquia da nova

República, não apenas pelos bravos feitos de guerra, mas também pelo esmagamento da liga comunista.

Conjuntamente, esses dois fatores tornaram a República alemã ambígua e frágil; embora fosse bastante democrática em termos liberais, era suscetível a golpes de Estado. O primeiro *putsch* ocorreu em 13 de março de 1920, organizado pelo general Ludendorff e por Wolfgang Kapp. Os golpistas conseguiram tomar o prédio do Parlamento (*Reichstag*) sem luta, mas renunciaram após quatro dias, sufocados por uma greve geral. A segunda tentativa de golpe foi organizada em 1923, conhecida como o *Putsch* da cervejaria de Munique, liderada por Hitler, Göring (um herói da Primeira Guerra, que viria a ser o segundo na hierarquia nazista) e novamente pelo general Ludendorff. O *Putsch* da cervejaria de Munique – onde os golpistas se reuniam para conspirar e onde também foram presos – não teve muitas repercussões, pois o presidente Ebert considerava o nazismo um movimento excêntrico e sem importância. Acusado de alta traição, Hitler foi condenado a cinco anos de prisão, mas cumpriu apenas oito meses.

A alta inflação foi outro grave efeito do desequilíbrio no pós-guerra.⁹⁴ Em 1923, a França ocupou militarmente a região do Vale do Ruhr, na Alemanha, para assegurar o pagamento de indenizações. A ocupação desvalorizou o marco, a moeda alemã, a níveis jamais vistos. A unidade monetária foi reduzida a um milionésimo de milhão, ou seja, praticamente deixou de existir, enquanto as poupanças privadas desapareceram, criando um vácuo quase completo de capital (HOBSBAWM, 1995, p. 94). As memórias do próprio Hobsbawm, que viveu parte da sua infância na Alemanha, nos dão uma ideia da catástrofe econômica. Ele recorda o episódio em que seu avô sacou uma grande quantidade de dinheiro e descobriu que poderia pagar apenas um café. Outros observadores descrevem homens carregando carrinhos de dinheiro para comprar apenas pães⁹⁵.

Segundo a leitura de Rouanet (2008), com base nas obras completas de Freud e de Benjamin, as experiências de choque produzem um novo tipo de percepção, um aparelho

⁹⁴ No fim da guerra, um dólar valia 4 marcos; no início de 1923, essa relação vai a 7000 marcos por um dólar; no fim desse mesmo ano, um dólar valia 130 bilhões de marcos. Os salários tinham de ser reajustados diariamente, o que levou os assalariados e os aposentados à miséria. Os exportadores, porém, lucraram fortunas com o dólar tão alto (LENHARO, 1989).

⁹⁵ A crise de 1923 obrigou os alemães a recorrerem a vultosos empréstimos estrangeiros. Com o *Plano Dawes*, junto aos EUA, a condição econômica do país foi momentaneamente saneada. De 1924 até 1929 as economias europeias pareciam dar sinais de ligeira melhora. Todavia, o *crash* da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 29 de outubro de 1929, elevou a crise a níveis extraordinários e, de certa forma, abriu as portas para o fascismo (HOBSBAWM, 1995).

sensorial concentrado na interceptação do choque, em sua neutralização. A instância psíquica encarregada de captar e de absorver o choque passa a predominar sobre as instâncias encarregadas de armazenar as impressões na memória. “Benjamin exprime essa ideia baseada na dicotomia freudiana que opõe a consciência à memória, através de uma nova dicotomia, que opõe a experiência (*Erfahrung*) à vivência (*Erlebnis*)” (ROUANET, 2008, p. 48).

Pertencem à esfera da experiência as impressões que o psiquismo acumula na memória, excitações que jamais se tornaram conscientes, e que transmitidas ao inconsciente deixam nele traços mnêmicos duráveis. Pertencem à esfera da vivência aquelas impressões cujo efeito de choque é interceptado pelo sistema percepção-consciência, que se tornam conscientes, e por isso mesmo desaparecem de forma instantânea, sem se incorporarem à memória (ROUANET, 2008, p. 48).

Esta interpretação parte do pressuposto de que, para Benjamin (2015a, p. 111), a consciência nasce onde acaba o traço mnemônico, ou seja, no lugar de um vestígio da lembrança.⁹⁶ Na leitura benjaminiana de Freud há uma distinção das instâncias do sistema Percepção-Consciência, na qual a consciência não teria a tarefa de registrar traços mnemônicos; nas palavras de Benjamin (2015a, p. 127), “a consciência enquanto tal não registraria nenhum vestígio da memória”. Segundo Freud, realmente há uma distinção entre memória e consciência, pois os eventos excitatórios de outros sistemas deixam na consciência, como fundamentos da memória, traços duradouros, vestígios de lembranças “[...] que nada têm a ver com o processo de tornar-se consciente. Eles são, com frequência, mais fortes e mais permanentes quando o evento que os deixa nunca atinge a consciência” (FREUD, 2010, p. 185). Portanto, tornar-se consciente e deixar um traço de lembrança são incompatíveis dentro do mesmo sistema. “No sistema Cs [consciência] o evento excitatório torna-se consciente, mas não deixa marca duradoura; todas as suas marcas, nas quais se

⁹⁶ Todavia, como adverte Laplanche (2001), Freud nunca expôs em seu conjunto uma concepção de memória, ainda que nos “Estudos sobre histeria” ele fala em certo grau de acessibilidade das lembranças à consciência. A expressão “traço mnêmico” nasce como uma “necessidade de definir qualquer sistema psíquico por uma função e de fazer da Percepção-Consciência a função de um sistema especial leva ao postulado de uma incompatibilidade entre consciência e memória” (LAPLANCHE, 2001, p. 512). Sendo assim, como um sistema de representações e nesse limite, há uma distinção entre consciência e memória. Outra afinidade importante é que Freud faz referência aos traços mnêmicos como sinônimo de “imagem mnésica”, da memória como um arquivo complexo. Esta definição será importante para o desenvolvimento das “imagens dialéticas” de Benjamin.

apoia a recordação, seriam produzidas nos sistemas adjacentes internos. [...] *A consciência surge no lugar de um traço da lembrança*” (FREUD, 2010, p. 186, grifo do autor).

O sistema Percepção-Consciência exerce uma função básica para o aparelho psíquico: protegê-lo contra o excesso de excitações provenientes do mundo exterior. Esse sistema é dotado de um escudo protetor [*Reizschutz*]⁹⁷ contra estímulos, um dispositivo de defesa. Ao serem interceptadas pelo *Reizschutz*, as excitações demasiadamente intensas produzem um choque traumático. Em *Além do princípio de prazer* pode-se ler:

Para o organismo vivo, a proteção contra estímulos é tarefa quase mais importante do que a recepção de estímulos; ele [o escudo protetor] está equipado com uma reserva própria de energia, e tem de empenhar-se sobretudo em preservar as formas especiais de transformação de energia, que nele ocorrem, da influência niveladora, e portanto destruidora, das imensas energias que operam do lado de fora (FREUD, 2010, p. 189).

As ameaças dessas “imensas energias” podem ser entendidas como “choques” advindos do mundo externo. A função do escudo de proteção da consciência é barrar esses choques para prevenir o trauma. “Às excitações externas que são fortes o suficiente para romper a proteção nós denominamos *traumáticas*” (FREUD, 2010, p. 192). À irrupção do escudo protetor, o sistema psíquico reage convocando “energias de investimento”. Ao produzir tal contrainvestimento, todos os demais sistemas psíquicos se empobrecem, causando a redução e até mesmo a paralisação do funcionamento psíquico restante. A preparação para a angústia, como sobreinvestimento dos sistemas receptores, representa a última linha da barreira contra estímulos. Para Freud (2010, p. 194), a neurose traumática é uma consequência da vasta ruptura contra os estímulos. Mas isso não ocorre de forma espasmódica como nas teorias do choque tradicionais, que atribuem o trauma à violência mecânica. “A concepção psicanalítica da neurose não é idêntica à teoria do choque em sua forma crua. Para esta a essência do choque estaria no dano direto da estrutura molecular, [...] enquanto nós procuramos explicar seu efeito pela ruptura da proteção [contra os estímulos]” (FREUD, 2010, p. 195).

⁹⁷ Literalmente, o termo *Reizschutz* significa proteção contra as excitações, ou conforme a tradução de Jean Laplanche (2011, p. 332), como “pára-excitações”. Sua função consiste em “proteger (*schützen*) o organismo contra as excitações provenientes do mundo exterior que, pela sua intensidade, ameaçariam destruí-lo. O aparelho é concebido como uma camada superficial que envolve o organismo e filtra passivamente as excitações” (LAPLANCHE, 2001, p. 332).

O trauma, segundo a teoria psicanalítica de Freud, seria exatamente o rompimento da proteção contra o estímulo.⁹⁸ “Porém, com o consciente desperto, o choque é recebido e amortecido” (BERTOLINI, 2020, p. 67). Se esta hipótese estiver correta, poder-se-ia dizer que a modernidade capitalista inaugura um novo tipo de sociedade marcado pela extinção progressiva da experiência. O homem privado de experiência é o sujeito privado de história e de tradição, pois a experiência é a matéria da tradição. Mas a análise benjaminiana do choque e da memória não coincide totalmente com aquela proposta por Freud. As excitações aparadas pelo *Reizschutz*, ao contrário do que supõe Benjamin, não produzem qualquer choque. Essa interceptação é uma forma normal de funcionamento do Ego. O choque só intervém quando as excitações são traumáticas, isto é, quando são fortes o suficiente para romper a barreira do escudo de proteção. Além disso, existem outros mecanismos de defesa, como a angústia destinada à preparação para o perigo e o recalque. Em geral, essa situação prevalecia em períodos históricos nos quais a consciência e a memória mantinham uma relação equilibrada – período da psicologia individual (ROUANET, 2008).

Ocorre que a tese de Benjamin se sustenta nas condições tipicamente modernas, em que a consciência está a todo instante exposta a situações de choque. Os acontecimentos traumáticos geradores de choque forçariam a barreira do *Reizschutz*, tornando-se conscientes e transformando-se em vivências. “O fato de o choque ser assim absorvido, aparado pela consciência, daria ao acontecimento que provoca o caráter de vivência no sentido mais autêntico” (BENJAMIN, 2015a, p. 113). As situações de choque prevalecem quando a psicologia individual está a ponto de ser preterida em benefício da psicologia coletiva. Os trabalhos de Freud abordados não só por Benjamin, como por outros teóricos relacionados ao Instituto para Pesquisa Social, são aqueles direcionados à análise da psicologia das massas, especialmente *Psicologia das massas e análise do eu e Mal-estar na civilização*.

Segundo Rouanet (2008, p. 81), justamente nessas obras de psicologia coletiva é que se deve buscar as aproximações e analogias com o pensamento de Benjamin, pois, para Freud (2011), o indivíduo massificado caracteriza-se por um empobrecimento da

⁹⁸ Nesta perspectiva, segundo Laplanche (2001, p. 333), “o traumatismo pode ser definido no seu primeiro momento como uma efração [ruptura], numa larga extensão, do pára-excitações [*Reizschutz*]”.

personalidade. Segundo Freud, no indivíduo-massa observa-se uma “alteração profunda de sua personalidade”, a capacidade intelectual se reduz pela falta de iniciativa e independência do indivíduo perante a massa. Na coletividade massificada o indivíduo renuncia ao seu Ideal do Ego⁹⁹ ou parte dele em favor de um objeto externo, cujo protótipo é o líder (ROUANET, 2008, p. 81). No capítulo “Sobre a relação entre sociologia e psicologia”, Adorno (2015) busca a dialética entre o indivíduo e a sociedade, entre o universal e o particular. Para ele, não apenas o indivíduo, mas a própria categoria de individualidade é um produto da sociedade. Na atual condição de existência, as relações entre os seres humanos não surgem nem de suas vontades livres, nem de suas pulsões, mas sim das condições sociais e econômicas que se impõem sobre eles. “Mesmo quando o indivíduo age individualmente, o órgão de tal agir, a *ratio*, é essencialmente uma instância social, não psicológica” (ADORNO, 2015, p. 128).

Nessa perspectiva, os indivíduos massificados se empobrecem duplamente. Primeiro, porque são privados de uma instância que lhes assegurava alguma autonomia, ainda que ambígua. Segundo, porque na massificação o indivíduo perde seu órgão de crítica, assim como o órgão de memória histórica, torna-se heterônomo e sua experiência esvazia-se. Ao perder sua memória histórica “são condenados ao eterno presente de um psiquismo incapaz de transcender o aqui e agora da identificação narcisista com a autoridade” (ROUANET, 2008, p. 83). No caso do fascismo, a identificação das massas com o *führer* é o fator essencial que leva Adorno e Horkheimer a uma leitura dúbia e, por vezes, cética da *mimesis*, pois pela imitação e pela representação ela conduz à identificação, como será discutido no próximo capítulo.

A atitude de Benjamin diante dessa nova sensibilidade estética e psíquica é ambígua, pois ela significa também uma perspectiva de liberdade. A dialética que consegue ver na degradação da experiência, da tradição e da cultura, tanto uma dimensão desumanizante como uma dimensão libertadora, encontra sua expressão mais clara na teoria da aura, no ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. A arte

⁹⁹ A partir de “O Ego e o Id” (FREUD, 1923), a expressão “Ideal do Ego” desaparece e surge o termo Superego, que inclui além da formação dos ideais, a consciência moral e a auto-observação (ROUANET, 2008, p. 82).

pós-aurática está relacionada a uma nova práxis, não mais ao ritual, mas à política.¹⁰⁰ Curiosamente, escreve Schöttker (2012, p. 48), “Benjamin não se interessava pelo caráter artístico do cinema. Interessavam-no, antes de tudo, as novas formas de experiência da modernidade, perceptíveis no cinema”. No mesmo sentido, Hansen (2012) situa a concepção da arte moderna em Benjamin na perspectiva de “uma teoria da experiência”.

O caráter “progressista” que Benjamin atribui ao cinema deve-se, primeiramente, à “atitude de teste” do ator perante a aparelhagem técnica. Com isso, o espectador assume diante de um filme a mesma atitude da câmera diante do ator, “ele se relaciona, em última instância, com a massa. É a massa que vai controlá-lo” (BENJAMIN, 2017a, p. 300).¹⁰¹ Em outras palavras, a contemplação outrora reservada à obra de arte tradicional aurática, com o cinema, perde seu sentido. Com o filme, a contemplação dá lugar à distração ou fruição. Incapaz de analisar um quadro ou um poema de vanguarda, o homem-massa é capaz de julgar a qualidade de um filme. Sua opinião passa a ser tão importante quanto a de um especialista. “A capacidade de fruição, característica da mera vivência, se associa à capacidade crítica, antes reservada à experiência” (ROUANET, 2008, p. 56).

Nossos botequins e avenidas, nossos escritórios e quartos mobiliados, nossas estações de trem e fábricas pareciam nos aprisionar sem escapatória. Nisso veio o filme e explodiu esse mundo carcerário com a dinamite dos décimos de segundo, de modo que agora realizamos viagens e aventuras entre seus escombros dispersos (BENJAMIN, 2017a, p. 306).

Passagens como esta, que elevam o cinema a um instrumento de libertação do cotidiano, perpassam todas as versões do ensaio sobre a obra de arte. Elas são diametralmente opostas àquela concepção desenvolvida por Horkheimer e Adorno (1985) referente à indústria cultural. Onde Benjamin (2017a, p. 308) visualiza a “possibilidade de imunização psíquica” por meio de certos filmes grotescos como Mickey Mouse ou mesmo

¹⁰⁰ Segundo Benjamin e outros teóricos da arte, como Gombrich, as primeiras obras de arte surgiram como um ritual, primeiro mágico e depois religioso. Mas “a reprodutibilidade técnica da obra de arte a emancipa, pela primeira vez na história universal, de sua existência parasitária no ritual” (BENJAMIN, 2017a, p. 287).

¹⁰¹ Não se trata, porém, de uma atitude ingênua de Benjamin. Na sequência ele adverte: “Certamente, não podemos esquecer que a utilização política desse controle terá de esperar até que o filme tenha se libertado dos grilhões de sua exploração capitalista” (BENJAMIN, 2017a, p. 300). Na segunda versão em alemão do ensaio sobre a reprodução técnica da arte, Benjamin utiliza a expressão “indústria filmica”, que parece antecipar o conceito de “indústria cultural” sistematizado posteriormente, em 1947, por Adorno e Horkheimer. O problema central não está no cinema em si, mas no aparato industrial publicitário colocado a serviço do capital. “Tudo isso para falsificar e corromper o interesse originário e justificado das massas pelo cinema” (BENJAMIN, 2017a, p. 303).

em Chaplin, “nos quais o desenvolvimento forçado de fantasias sádicas ou de ideias masoquistas e delirantes pode evitar sua maturação natural e perigosa nas massas”, a análise dos frankfurtianos revela, de acordo com Hansen (2012, p. 245), “um modelo relativamente reducionista e behaviorista do público espectador”, em especial quando se referem aos filmes de animação com função de “habituar os sentidos ao novo ritmo”, levando ao “esmagamento de toda resistência¹⁰² individual”: “Assim como o Pato Donald nos *cartoons*, assim também os desgraçados na vida real recebem a sua sova para que os espectadores possam se acostumar com a que eles próprios recebem” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 114)¹⁰³.

No lugar das aspirações utópicas e dialéticas do cinema, Horkheimer e Adorno (1985, p. 104) falam da atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural; onde Benjamin procura vislumbrar a potência emancipatória dos filmes, os diretores do Instituto afirmam “[...] que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade”. Para os frankfurtianos, a diversão a que se entrega o consumidor massificado nas salas de cinema favorece apenas a resignação. “Divertir significa estar de acordo. [...] Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até quando ele é mostrado. A impotência é a sua própria base” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 119). Por outro lado, para Benjamin, o que se perde com o fim da obra de arte tradicional aurática, ou da “arte séria” na acepção de Adorno, é um extraordinário ganho para o jogo. A dimensão lúdica e por extensão pedagógica da arte de massas será posteriormente analisada; neste momento basta dizer que Adorno leva a negação da dialética às últimas consequências, enquanto Benjamin conserva seu potencial transformador.

À primeira vista, trata-se de uma discussão aporética, insolúvel. De acordo com Rouanet (2008), Adorno limita-se a dialetizar a arte superior, preocupando-se mais em impedir a dessublimação da alta cultura do que encontrar na cultura de massas instrumentos de emancipação. Por outro lado, Benjamin levou mais longe o trabalho da

¹⁰² Na *Dialética do Esclarecimento*, a função da indústria cultural consiste justamente em impedir eficazmente qualquer desejo de transformação, qualquer esboço de iniciativa por parte dos trabalhadores. “A diversão proposta pela indústria cultural é antídoto à resistência à adaptação à sociedade existente, diminuindo a possibilidade de sua alteração” (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 22).

¹⁰³ Na tradução mais clara e objetiva de Marijane Lisboa: “Nos desenhos, o Pato Donald, assim como os infelizes da vida real, leva uma surra para que os espectadores possam se acostumar com o mesmo tratamento” (apud HANSEN, 2012, p. 245).

dialética, investigando o potencial de negação imanente à nova arte. “A verdade é que Benjamin tem razão contra Adorno em valorizar o cinema, e este tem razão contra Benjamin em criticar o caráter sugestionador da arte de massas” (ROUANET, 2008, p. 62). A etiologia benjaminiana da arte e do cinema está em sintonia com a *Aufhebung*, que consiste em negação, conservação ou suspensão e elevação. Apenas dialeticamente – sobretudo na montagem cinematográfica –, pode-se escapar da aparente ambivalência paradoxal dos escritos de Benjamin.

Ele está plenamente consciente dos efeitos do choque causados pelo cinema: “O cinema é a forma artística correspondente ao risco de vida acentuado em que vivem os seres humanos” (BENJAMIN, 2017a, p. 311). Com a alternância entre continuidade e descontinuidade, com a rápida sucessão das imagens, dos *flashes* e dos sons, o cinema reproduz no campo da percepção aquilo que o operário vivencia na linha de montagem. Ainda assim e apesar de tudo, Benjamin vislumbra no “novo barbarismo” algo potencialmente positivo. Fruição, distração e diversão são analisadas de uma forma estética “tátil e ótica”. Segundo Benjamin, a recepção tátil não ocorre no sentido da atenção, mas na distração. A arquitetura¹⁰⁴ oferece um exemplo de recepção baseada na dispersão, pois sua recepção é ao mesmo tempo ótica e tátil, baseada no hábito e não na atenção permanente. Em casa, a atenção é superficial; a atitude essencial é a dispersão. Como a arquitetura, a arte pós-aurática se destina a consumidores distraídos. “É por isso que o cinema se transforma num poderoso instrumento didático, numa época em que exige a realização de tarefas que não poderiam realizar-se em condições de recolhimento, mas que são realizáveis em condições de dispersão” (ROUANET, 2008, p. 57).

Em “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire”, Benjamin trata da relação entre choque, tabilidade e aprendizagem por meio da experiência:

Com a invenção dos fósforos em meados do século [XIX] assiste-se à entrada em cena de uma série de inovações que têm um aspecto em comum: desencadeiam com um só gesto um processo complexo composto por uma série de momentos. Essa evolução dá-se em vários domínios [...]. Entre os inúmeros gestos que serviam para ligar, inserir, acionar, etc., um dos de maiores consequências foi o *click* do fotógrafo. Bastava a pressão de um dedo para fixar um acontecimento por tempo ilimitado. O aparelho, por assim dizer, aplicava ao instante um choque

¹⁰⁴ Para ampliar a discussão sobre a recepção tátil na arquitetura, ver Missac (2020). A partir da distração tátil na arquitetura, pode-se pensar o ambiente e a organização do espaço escolar.

póstumo. A essas experiências táteis vieram juntar-se outras, ópticas, como as seções de anúncios num jornal, mas também o trânsito nas cidades. Mover-se através dele significa para o indivíduo sofrer uma série de choques e colisões. [...] Assim, a técnica foi submetendo o sistema sensorial humano a um treino complexo. E chegou um dia em que o cinema veio a corresponder a uma nova e urgente necessidade de estímulos. No cinema afirma-se a percepção sob a forma do choque como princípio formal. Aquilo que determina o ritmo de produção na linha de montagem corresponde no cinema ao ritmo subjacente à percepção (BENJAMIN, 2015a, p. 127-128).

Aqui, novamente, há uma ambivalência, pois se o cinema realiza na percepção humana aquilo que o operário sofre na linha de montagem, tratar-se-ia então de sua redução a autômato. Surpreendentemente, a antinomia é reconhecida por Benjamin ao citar Marx: “No trabalho com a máquina, os operários aprendem a coordenar o seu próprio movimento com o movimento constante e uniforme de um autômato” (apud BENJAMIN, 2015a, p. 128). Nesse sentido, a moderna arquitetura urbana não seria assim tão receptiva, mesmo para a estética da tutilidade. A frieza mórbida da arquitetura de vidro, analisada pelo próprio Benjamin como uma “forma não aurática”, que não preserva nenhum mistério e nenhuma marca, também deixa dúvidas sobre “[...] a dominante tátil, que rege a reestruturação do sistema perceptivo” (BENJAMIN, 1994, p. 194). Quanto a esta questão, Rouanet pondera:

Nenhum esforço de sutileza dialética conseguirá tornar plausível a tese de que um homem sem passado consiga agir historicamente, e de que o homem privado, pela perda da experiência, da capacidade de imaginar o futuro, possa construir um futuro pacificado. Ao contrário, condenado, pela generalidade das situações de choque, ao aqui e agora da percepção imediata, ele em nada se distingue do homem administrado, de Adorno e de Marcuse, incapaz de pensar a origem, porque perdeu a memória, e incapaz de pensar o novo, porque sua imaginação se tornou estéril (ROUANET, 2008, p. 73).

Todavia, Rouanet negligencia o aspecto valorativo das experiências de choque no cinema, tais como a explosão terapêutica no inconsciente e a hipotética imunização psíquica que ocorre, conforme Benjamin, por meio do “inconsciente óptico”. Este conceito aparece pela primeira vez no artigo de Benjamin sobre a fotografia, de 1931, repetindo-se em todas as versões do ensaio sobre a reprodutibilidade técnica da arte. Segundo Benjamin (2017, p. 39), “[...] a natureza que fala à câmera é diferente da que fala aos olhos. Diferente

sobretudo porque a um espaço conscientemente explorado pelo homem se substitui um espaço em que ele penetrou inconscientemente”. Ao criticar a ausência dessa análise na leitura de Rouanet, Chaves (2008) chama a atenção para a influência da “psicologia das performances” de Freud, em “Psicopatologia da vida cotidiana”. Trata-se de pensar a partir da psicanálise e do inconsciente óptico benjaminiano que “o cinema caracteriza-se não só pelo modo como o homem se apresenta perante a aparelhagem, mas também pelo modo como, com a ajuda desta, ele representa o mundo circundante” (BENJAMIN, 2017, p. 37).

Nessa perspectiva, de acordo com Chaves, ao falar do aspecto terapêutico do cinema, ou ainda em “imunização” e “vacina”, Benjamin refere-se à ameaça crescente e perigosa da psicose na modernidade. Segundo Chaves (2008, p. 134), a preocupação de Benjamin com as estruturas clínicas (com a psicose e não a neurose ou a perversão) deve-se à sua apreensão do psicótico como forma constitutiva da subjetividade contemporânea sob a técnica capitalista. Se a neurose é resultado de um conflito entre o Eu e o isso, na psicose há uma perturbação análoga entre o Eu e o mundo exterior, onde o “rompimento com a realidade é mais patente, trata-se de um afastamento da realidade obtido pela via de cancelamento da percepção, canal privilegiado de acesso ao mundo” (CHAVES, 2008, p. 136). Ao lembrar que toda a crítica de Benjamin à modernidade está entrelaçada com o monstruoso desenvolvimento técnico, Chaves acrescenta que a tecnização, inclusive da arte, com todas as consequências nas massas, favorece a uma espécie de “epidemia psicótica”.

Com essa análise, a função terapêutica do cinema fica mais evidente, pois em razão da abstração da realidade com a técnica moderna, o cinema recria artificialmente alucinações e delírios visuais decorrentes da própria alienação sensorial, ou da experiência. “O cinema, desse modo, assume, na vida contemporânea, um papel análogo ao da tragédia entre os gregos” (CHAVES, 2008, p. 138). Se na tragédia antiga a catarse tinha o significado de “*purificação*” da violência e da opressão mítica, o cinema teria o papel de sublimar o potencial psicótico socialmente constituído. Sendo assim, ele seria algo como um *pharmakon* moderno, como sugere Buck-Moors (2017). A tese de Buck-Moors sustenta-se em termos similares, com uma pequena distinção entre a regressão da percepção e o que ela denomina de “sistema sinestésico”, no qual as percepções sensoriais externas se unem às imagens internas da memória e da expectativa. Com as experiências

de choque, o sistema sinestésico inverte sua função. “Sua meta é *entorpecer* o organismo, embotar os sentidos, reprimir a memória: o sistema cognitivo da sinestesia torna-se, antes, *anestesia*” (BUCK-MOORS, 2012, p. 169, grifos da autora).

Não por acaso, a partir do século XIX, verifica-se uma tendência crescente de medicamentos anestésicos para dissimular a realidade, como os opiáceos que foram o principal remédio para crianças durante aquele século. O vício em drogas sintéticas também é característico da modernidade e, para Buck-Moors (2012, p. 173), “é o correlato e a contrapartida do choque”, pois “a partir do século XIX, a própria realidade foi transformada em narcótico”. Com isso, a análise benjaminiana do cinema, de acordo com Buck Moors, não teria o objetivo de duplicar a ilusão como real, mas interpretar a própria realidade como uma ilusão, assim como fizera no livro das *Passagens* acerca da fantasmagoria, isto é, da revivescência mítica no novo como sempre-igual e no sempre-igual como novo. Em suma, Benjamin “exige da arte uma tarefa muito mais difícil: *desfazer* a alienação do sensorio corporal, *restaurar a força instintiva dos sentidos corporais humanos em prol da autopreservação da humanidade*, e fazê-lo não evitando as novas tecnologias, mas *perpassando-as*” (BUCK-MOORS, 2012, p. 156, grifos da autora).

As interpretações divergentes apresentadas neste capítulo têm como objetivo evidenciar a dicotomia entre a tradição e a modernidade, sua contradição dialética, na acepção benjaminiana. De toda forma, ao menos em três áreas do conhecimento há certo consenso sobre a ideia da degradação, decadência, declínio ou mesmo desaparecimento da experiência. Na sociologia, isso é evidente desde Simmel (2011) até Sousa Santos (2007); na historiografia, em Hobsbawm (1995) e em Koselleck (2006); e sobretudo na filosofia a partir de Benjamin, passando por Bataille (2020) e por Agamben (2005).

As conclusões de Agamben talvez sejam as mais extremas e radicais: “Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 21). Contudo, esta visão quase fatalista¹⁰⁵ não é unanimidade. Ela é confrontada pelas críticas de Didi-Huberman (2011, p. 127), ao sustentar que a teoria da experiência de Benjamin “[...] é, sem dúvida, uma destruição efetiva, eficaz; mas é uma destruição não efetuada,

¹⁰⁵ O que não significa que hoje não existam mais experiências, pondera Agamben (2005).

perpetuamente inacabada, seu horizonte jamais fechado”. Ao contrário de Agamben, Didi-Huberman procura ver lampejos de luz e de esperança até mesmo na experiência catastrófica da guerra.

Ora, a própria experiência da guerra nos ensina – no que ela terá encontrado as condições, por mais frágeis que sejam, de sua narração e de sua transmissão – que o pessimismo foi, às vezes, ‘organizado’ até produzir, em seu próprio exercício, o lampejo e a esperança intermitentes dos vaga-lumes (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 130).

A analogia entre o instante fugaz e efêmero das *lucioles* com a experiência e o cinema de Pasolini torna o livro instigante, ainda que demasiado otimista:

Os vaga-lumes desapareceram, isto quer dizer: a *cultura*, em que Pasolini reconhecia, até então, uma prática – popular ou vanguardista – de *resistência* tornou-se ela própria um instrumento da *barbárie* totalitária, uma vez que se encontra atualmente confinada no reino mercantil, prostitucional, da *tolerância* generalizada [...]. A cultura não é o que nos protege da barbárie e deve ser protegida contra ela, ela é o próprio meio onde prosperam as formas inteligentes da nova barbárie (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 41, grifos do autor).

Nem o otimismo desmedido de Didi-Huberman, tampouco o pessimismo fatalista de Agamben; a categoria de experiência em sua amplitude histórica, psicológica e sociológica ultrapassa a subjetividade reducionista de ambos os analistas. Difere-se também e de forma substancial da “experiência interior”, de Bataille (2020). Aproxima-se, porém, de Adorno (2002, p. 56), ao afirmar que vivemos “[...] em um mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede de toda maneira o acesso das massas à experiência autêntica das formações espirituais [...]”. Com isso, a questão subjacente que se coloca é a seguinte: ainda existe uma autêntica experiência formativa na educação ou a formação educacional já estaria desprovida de experiência? Dito de outra forma: a formação cultural (*Bildung*) ainda se sustenta na atualidade como foram a *Paideia* para os gregos e a *Humanitas* de Agostinho para a Idade Média?

É o que será discutido na sequência mediante análise da transmissão cultural presente nas concepções pedagógicas e curriculares. Analisar o conceito de experiência formativa ou a crise de experiência apenas em nível teórico seria limitar o estudo ao que

Adorno chama de “tautologia”, ou seja, a mera repetição da teoria de um autor. Trata-se de encontrar nas tendências pedagógicas (Escola Nova) e na BNCC os limites da categoria de experiência.

2.3. Experiência e experimento: o pragmatismo na Escola Nova

Mitrovitch (2007) analisa as aproximações e contrastes entre o conceito de experiência benjaminiano e o projeto moderno de formação cultural (*Bildung*).¹⁰⁶ Ela sustenta que o ensaio “Experiência e Pobreza” pode ser lido como uma reflexão filosófica sobre as condições e o sentido da formação cultural no século XX. “A experiência benjaminiana, em seu sentido pleno de *Erfahrung*, pode ser caracterizada como experiência formativa, quer dizer, como calcada na *Bildung* [...]” (MITROVITCH, 2007, p. 89). Todavia, como aponta Agamben (2005, p. 25), em termos epistemológicos, a partir de Descartes, a experiência “já está condenada sem apelo”, algo ainda mais explícito na era contemporânea, na redução da experiência à vivência.

Entretanto, nas concepções pedagógicas em voga no Brasil, da Escola Nova à pedagogia Histórico-Crítica, há primazia do conceito de “experiência” como fator essencial e fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem, notadamente em torno da ideia de transmissão cultural. Segundo Saviani (2011, p. 14), “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Ao docente caberia a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, afinal, o “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 17). O que caracteriza a pedagogia Histórico-Crítica é o método em três estágios de ensino e

¹⁰⁶ O conceito de formação cultural (*Bildung*) denota a maneira como uma época histórica articula sua compreensão do mundo. A palavra alemã *Bildung* significa genericamente “cultura” e pode ser considerado o duplo germânico da palavra *Kultur*, de origem latina. Porém, *Bildung* remete a vários outros registros, em virtude de seu amplo campo semântico: *Bild*, imagem; *Einbildungskraft*, imaginação; *Ausbildung*, desenvolvimento. Em razão de sua variedade semântica, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como *processo*, quer seja formação de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte. Alguns autores compararam *Bildung*, em nível de amplitude, ao conceito grego de *Paideia*. Todavia, em razão do próprio desenvolvimento da consciência de si, do indivíduo particular na modernidade, *Bildung* está mais próxima do indivíduo que da coletividade (MITROVICH, 2007, p. 17).

aprendizagem: a problematização, a instrumentalização¹⁰⁷ e a catarse, como uma unidade entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, à medida que os dois sujeitos desse processo – professor e aluno – dinamizam o trabalho pedagógico contrapondo-se entre si (GASPARIN, 2012).

Com a sistematização do método, pautado sobretudo na teoria Histórico-Cultural e na dialética marxista, Saviani visa tornar a *transmissão* do conhecimento em algo dinâmico, não mecânico, mas interativo.¹⁰⁸ Isso lhe permite tecer críticas à Escola Nova no sentido de fundamentar seu próprio método:

Tendo claro que é o *fim* a atingir que determina os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreende-se o equívoco da Escola Nova em relação ao problema da atividade e da criatividade. Com efeito, a crítica ao ensino tradicional era justa, na medida em que esse ensino perdeu de vista os *fins*, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia. A partir daí, a Escola Nova tendeu a classificar toda *transmissão* de conteúdo como mecânica e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade (SAVIANI, 2011, p. 17, grifo nosso).

Ao afirmar que “é o *fim* a atingir que determina os métodos”, Saviani enquadra-se no que Horkheimer (2015) denomina “teoria objetiva de razão”, com ênfase nos fins e não nos meios. Ao pensar em propósitos, em práticas, em *meios*, o pragmatismo da Escola Nova fornece uma base sólida para a compreensão do declínio da experiência formativa na modernidade. “Rejeitando o conhecimento do passado como um *fim* de educação, iremos apenas dar-lhes maior importância como *meio* de educação” (DEWEY, 1979, p. 11). Trata-se de insistir que a sistematização do método que justifica a transmissão não leva em conta as condições da regressão cognitiva da modernidade. Em outras palavras, o método

¹⁰⁷ Gasparin (2012) pondera que instrumentalizar não significa a mera transmissão de conhecimento, como nos processos tradicionais expositivos ou diretivos, tratando-se da “interação dos indivíduos entre si”, como sujeitos sociais e da relação destes com o todo nos processos de aquisição de conhecimento.

¹⁰⁸ Em três pontos específicos a pedagogia Histórico-Crítica de Saviani distancia-se da Teoria Crítica da sociedade de Benjamin e dos frankfurtianos. Na ausência da arte e na recusa da educação artística como um elemento curricular efetivo no processo de ensino infantil; no distanciamento da psicologia freudiana com primazia para a psicologia Histórico-Cultural; nas premissas especificamente científicas e materialistas das teorias pedagógicas e, conseqüentemente, na prescrição do marxismo e na proscrição de temas mais abstratos como a fantasia ou a imaginação. Pelo contrário, a Teoria Crítica sustenta-se com base psicológica em Freud, na arte em seu sentido amplo, como as vanguardas, a literatura e o cinema, e preserva a “fantasia exata”, para usar a bela expressão de Adorno (2018, p. 452), ou a “imaginação dialética” que norteia a Teoria Crítica, conforme Martin Jay (2008). Nesse sentido, a dialética materialista de Saviani está mais próxima da escola de Lukács que da dialética negativa de Adorno ou da imagem dialética de Benjamin.

não acompanha a aceleração da técnica que outrora permitia comunicar saberes específicos. Por mais que o caminho do método pareça seguro, ele é estático e a cultura é dinâmica. Como afirma Benjamin (1994, p. 165), “[...] a superestrutura se modifica mais lentamente que a base econômica, as mudanças ocorridas nas condições de produção precisam de mais de meio século para refletir-se em todos os setores da cultura”.

Dewey procura reincorporar os temas de estudo na experiência, rompendo assim com os tradicionalistas que impunham às crianças o conteúdo programático do currículo e também com os românticos, que centralizavam a construção do conhecimento unicamente na criança. Ele pensa em interações entre o conteúdo e a subjetividade da infância. Para tanto, recomenda aos educadores que vejam o mundo ao mesmo tempo com os olhos da criança e do adulto. O centro da pedagogia de Dewey consiste em proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias aos educandos. Para ele, “a experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Em contraposição aos métodos tradicionais de ensino, sua rigidez com a primazia para a figura do professor e a conseqüente passividade do educando, Dewey propõe o cultivo da individualidade e a “atividade livre”; no lugar de “aprender por livros e professores, aprender por experiência” (DEWEY, 1979, p. 7).¹⁰⁹ Ele considera que a ideia filosófica fundamental da escola nova é a íntima relação entre os processos da experiência e da educação. Segundo a leitura de Reboul (2017), Dewey tentou elaborar uma síntese entre o tradicional e o moderno, entre o constrangimento e o desejo, situando-se para além do desejo imediato e do esforço imposto. Para ele, nem um nem outro são educativos, porque são apenas motivações de curto prazo e superficiais. Inversamente, “o pedagogo deve suscitar o interesse verdadeiro, isto é, a participação do eu inteiro na obra que ele leva a cabo. [...] De fato, diz Dewey, todo ensino deve ser uma resposta, isto é, partir de questões ao mesmo tempo intelectuais e afetivas que os alunos levantam” (REBOUL, 2017, p. 56).

¹⁰⁹ Nota-se uma contradição de Dewey (1979, p. 31) quando na sequência ele justifica positivamente os métodos da escola tradicional ao afirmar que “[...] vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida é o que é devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores”.

Com base nessas premissas, Anísio Teixeira pensou em uma função social para a educação que, para além de conservar as estruturas da sociedade, poderia ser portadora de mudanças sociais gradativas, porém limitadas a uma “constante adaptação do homem ao progresso” (PAGNI, 2011, p. 22). Contudo, é preciso levar em conta o contexto histórico e intelectual dos debates entre os escolanovistas e os representantes do ensino tradicional de viés católico, principalmente com Alceu Amoroso Lima. O amplo movimento de reação católica encabeçado por Lima insere-se em correlação e consonância com as Encíclicas papais, como a *Quadragesimo anno* (1931), que teve como preocupação cooptar intelectuais leigos simpatizantes do pensamento cristão católico. Alia-se a esta diretiva do Vaticano uma preocupação tipicamente nacional da Igreja católica, a República laica.

Efetivamente, o pensamento cristão católico, encabeçado por Amoroso Lima, mostrou-se bastante organizado e sistematizado com a publicação de revistas, livros e coletâneas pedagógicas (Coleção Pedagógica, de 1929 e Biblioteca Brasileira de Cultura de 1933), além da fundação da “Ação Católica”, com missão de sacralizar a vida social e as instituições. No plano das ideias filosóficas, sua fundamentação advinha do Espiritualismo, uma reação ao positivismo e ao anticlericalismo oriundo da Revolução Francesa, com a defesa intransigente do retorno à tradição política e religiosa anteriores ao período revolucionário; e da neoescolástica ou neotomismo, corrente filosófica de reação ao racionalismo iluminista e seus corolários como a imanência filosófica, o materialismo, o liberalismo político, a laicização do Estado e a secularização. Nesse sentido, a única revolução possível preconizada por Amoroso Lima seria a espiritual, como um adversário dos princípios revolucionários e dos elementos do progresso social.¹¹⁰ Para ele, a pedagogia laica e liberal resultaria na desnaturalização do sentido humanista da educação. Caberia, assim, à pedagogia católica a restauração desse humanismo educativo, mediante a doutrina cristã (RODRÍGUEZ, 2010).

Para Pagni (2011), esse é o centro do problema diagnosticado por Anísio Teixeira, isto é, de um lado os intelectuais católicos e o clero conservador que creditavam os problemas morais e espirituais da sociedade ao progresso técnico e industrial da

¹¹⁰ Interessante notar que ao assumir posição contrária ao movimento “revolucionário”, Amoroso Lima a denomina de “corrente demagógica”, um “messianismo perigoso”, pelo risco de introduzir no país um “materialismo fatal” (RODRÍGUEZ, 2010, p. 106). Posição diametralmente oposta àquelas do messianismo original, do cristianismo primitivo analisados por Löwy (1989; 2008) e, é claro, da concepção desenvolvida por Benjamin acerca do messianismo atrelado à revolução.

civilização. Ao contrário disso, os escolanovistas tentaram deslocar o problema, argumentando que o industrialismo não seria a causa da crise de valores humanos, mas um dos principais motores da civilização. Não o retorno a uma sociedade pré-industrial, mas a constante e necessária *adaptação* do homem ao progresso pautado em uma atitude científica e democrática, nas quais se insere a função da escola. A base teórica e filosófica de Anísio Teixeira para a fundamentação desse contraponto aos educadores tradicionais advém de John Dewey e do pragmatismo estadunidense, que trazem em seu bojo a ideia de “experiência” científica.

Para Anísio Teixeira, a experiência é o processo de ação e reação entre corpos que se modificam. Pode-se defini-la como relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando, até certo ponto, a realidade, onde a experiência humana forneceria o material e a direção para as nossas experiências atuais. Nesse sentido, a experiência é também um produto da cultura acumulada historicamente pela civilização e, por conseguinte, a educação seria algo “como o processo de reconstrução e reorganização da experiência”. Seguindo as propostas de Dewey, Anísio Teixeira concebe a “educação *como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras*” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 36, grifos no original).

Nesse sentido, na perspectiva escolanovista a educação não é o resultado externo da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração. Dessa forma, no sentido bastante positivado do termo, a experiência reflexiva de Dewey e Teixeira configura-se em um modo de fazer filosofia da educação, objetivando o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Mas no sentido crítico, a educação democrática baseada nesta concepção de experiência, como “a permanente e progressiva adaptação do homem à vida social” (PAGNI, 2011, p. 71), ainda que pautado num discurso científico, reduz a própria capacidade de reflexão humana. Como assevera Agamben (2005, p. 26), a comprovação científica da experiência que se efetua no experimento [...] “responde a esta perda de certeza transferindo a experiência o mais completamente possível para fora do homem: aos instrumentos e aos números”. Com isto, a experiência tradicional em seu sentido amplo, relacionada ao acaso, à narrativa e à tradição, perde seu valor.

No mesmo sentido, Reboul (2017, p. 62) sustenta que “a tentação técnica será sempre reduzir o real ao que se pode observar, controlar, medir”. Ao valorizar o que é apenas mensurável e quantitativo, a técnica provoca dois impactos na educação. Primeiro e mais importante, ela ignora a duração¹¹¹ do processo educativo, porque o que a técnica observa e valoriza é o imediato, o factual a curto prazo. Segundo, sobre aspectos mais abstratos como a reflexão, a compreensão, a criação e a criatividade, a técnica não tem muito a acrescentar.

Em função dos *meios*, a aprendizagem escolanovista tem fundamento apenas se for relacionada à prática, adquirida em função de uma experiência real da vida. Teixeira (2010) critica a escola tradicional baseada em conhecimentos decorados, como “um meio-saber livresco e intelectualista”. Esse saber segregado, sem relação com a realidade social seria inaplicável. “O que se aprende, ‘isoladamente’, de fato não se aprende”, escreve Teixeira (2010, p. 60). Outro ponto fundamental é a aprendizagem seguida da “transmissão de conhecimento”, fenômeno social pelo qual as gerações adultas transmitem à geração nova as conquistas de sua civilização. “Os civilizados perpetuam a civilização. Os selvagens perpetuam a selvajaria” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 43). Temos aí dois problemas: a transmissão e o otimismo quanto à civilização. Nesse ponto, o pragmatismo de Teixeira torna-o sectário do meio social evolucionista e positivista.

Isso ficou evidente com os eventos catastróficos da década de 1960 e a disparidade entre a evolução técnica e a emancipação humana, entre o progresso industrial e a democracia. O golpe civil-militar de 1964 e a derrocada da democracia não foram, evidentemente, ignorados por Anísio Teixeira. Suas obras tardias mostram-no muito mais reticente quanto a outrora fé desmedida no progresso técnico e científico. Esta guinada no pensamento deve-se ao conhecimento de uma bibliografia mais crítica que o pragmatismo de Dewey e Kilpatrick? Segundo Pagni (2011, p. 84-85), é provável que Anísio Teixeira tenha tomado conhecimento da literatura filosófica dos frankfurtianos por meio da leitura

¹¹¹ “Duração” [*Durée*] é um conceito desenvolvido por Bergson e retomado por Benjamin nos trabalhos sobre Baudelaire. Como sinônimo de tempo real, Bergson o opõe ao tempo artificial ou quantitativo dos matemáticos e dos físicos. Ele considera a duração como um “processo”, o aspecto mais importante da vida humana. Paulo Freire resgata este conceito relacionando-o com o processo educativo. Para Freire (2020, p. 59), “a essência do ser da estrutura da mudança social não é a mudança nem o estático, tomados isoladamente, mas a ‘duração’ da contradição entre ambos”. Em outras palavras, “o mundo humano só é porque está *sendo*; e só *está sendo* na medida em que se dialetizam a mudança e o estático” (FREIRE, 2020, p. 61).

de *O fim da utopia*, de Marcuse, que é citado em carta pelo escolanovista, com certa desconfiança em relação ao conhecido estilo alemão de “tornar as coisas mais difíceis do que o necessário”. Quanto a Adorno, Benjamin e Horkheimer, nada indica que Anísio Teixeira tenha conhecido suas análises negativas acerca da possibilidade de conciliar ciência e humanismo, técnica e progresso.

Embora tenha conhecido a literatura em língua inglesa crítica ao pragmatismo, como Bertrand Russel que questionou as pretensões pragmáticas na filosofia da educação e sua crença na democracia e no progresso contínuo da humanidade, Anísio Teixeira permaneceu fiel ao pensamento deweyano e sua concepção análoga de experiência. Ainda que tenha manifestado sua discordância com a designação do pragmatismo como corrente filosófica identificada na frase “saber o que é útil”, procurando um campo semântico mais amplo para o conceito, talvez movido por um sentimento utópico necessário à educação, Teixeira não deixou de procurar uma alternativa afirmativa para os problemas educacionais do país. Esta saída positiva manifesta-se na visão acrítica da cultura enquanto formação atrelada ao avanço técnico. Com isso, “Anísio Teixeira imaginou que, por intermédio de uma reforma pedagógica, os indivíduos modificariam suas condutas e mentalidade, resistindo a qualquer forma de governo que não fosse democrático” (PAGNI, 2011, p. 109). Este ponto é paradoxal na análise da Teoria Crítica, uma vez que, para Benjamin e para os frankfurtianos, o homem moderno é incapaz de resistir. Além disso, para Adorno, reformas pedagógicas isoladas não trazem contribuições substanciais.

De acordo com Reboul (2017), o pragmatismo já estava presente no nascedouro da Pedagogia, na *Paideia* grega. Pedagogia de *paidagogein* ou “guiar os jovens”, “ato de conduzir as crianças”, é a expressão utilizada originalmente pelos sofistas como Protágoras, os primeiros a praticar o ensino como uma arte metódica, a proclamar que tudo se pode ensinar. Mas é bem conhecida a crítica de Platão, segundo a qual os sofistas contentavam-se em definir os objetivos de seu ensino, com os prazos e com os preços em detrimento da busca da verdade e do valor real daquilo que ensinavam. “Daí o seu pragmatismo – o verdadeiro é apenas o que é eficaz – e o seu relativismo, que Platão denuncia [...]” (REBOUL, 2017, p. 54).

Próxima à análise platônica, a crítica ao pragmatismo (e ao positivismo) tem seu capítulo moderno em Benjamin (2012, p. 137), quando escreve, em 1936, que “não há um

documento de cultura que não seja também documento de barbárie”. A desastrosa recepção da técnica capitalista extrapola o fato de a técnica só servir à sociedade para a produção de mercadorias. As questões que a humanidade coloca à natureza, escreve Benjamin, são codeterminadas pelo estágio de sua produção. “Este é o ponto em que o positivismo fracassa, porque, na evolução da técnica, [o positivismo] só foi capaz de reconhecer os progressos da técnica, não os retrocessos da sociedade” (BENJAMIN, 2012, p 135).

Em artigo sobre o “Instituto Alemão de Pesquisa Livre” [Instituto para Pesquisa Social], Benjamin (2013, p. 152) situa e diferencia o método analítico dos frankfurtianos daqueles positivistas e pragmáticos. O positivismo, como se sabe, volta as costas para a práxis social, pois ele concebe apenas o sentido evolutivo da história e da ciência, os progressos da técnica e não os retrocessos da sociedade. Já para o pragmatismo, a comprovação da teoria na práxis é o critério de verdade satisfatório. Em contraposição a isso, para o pensador crítico, a própria comprovação, a própria demonstração de que ideia e realidade objetiva coincidem, constituem um processo histórico que pode ser inibido e interrompido a qualquer momento. Nisso reside o teor de vigília da Teoria Crítica, consciente de que a barbárie é uma ameaça constante à civilização e indissociável da ideia de cultura e de progresso. Nas notas críticas para as teses “Sobre o conceito de história”, Benjamin volta a evidenciar os limites do pragmatismo:

A história da cultura não pode beneficiar da sua dissolução em história pragmática. De resto, a concepção pragmática da história não fracassou dadas as eventuais exigências colocadas pelo ‘rigor científico’ em nome de leis de causalidade. Fracassou devido a um deslocamento da perspectiva histórica. Uma época que já não consegue transfigurar de raiz as suas posições de dominação não poderá entender a transfiguração de que beneficiam as posições de dominação do passado (BENJAMIN, 2012, p. 180).

Esta crítica fica mais evidente em Horkheimer (2015, p. 58-59), que identifica em Dewey a forma mais radical de pragmatismo, uma vez que sua teoria “entende que conhecer é literalmente algo que fazemos; que a análise é, em última instância, física e ativa; que os sentidos, em suas qualidades lógicas, são pontos de vista, atitudes e métodos

de comportamento em relação a fatos;¹¹² e que a experimentação ativa é essencial à verificação”. Nesse sentido, para o pragmatismo há apenas um tipo de experiência que conta: o experimento. Para Dewey, o conhecimento é sempre uma questão do uso que se faz de eventos naturais experienciados. Seu procedimento não é outro senão o método experimental. Seu orgulho é “pensar tudo como tudo é pensado no laboratório, isto é, como uma questão de experimentação” (HORKHEIMER, 2015, p. 57). Dessa forma, no pragmatismo a experiência em seu sentido amplo é reduzida ao experimento:

O pragmatismo, ao tentar transformar a física experimental no protótipo de toda ciência e moldar todas as esferas da vida intelectual segundo as técnicas do laboratório, é a contraparte do industrialismo moderno, que toma a fábrica como protótipo da existência humana e que molda todos os ramos da cultura segundo a linha de produção ou segundo o escritório racionalizado de atendimento ao público (HORKHEIMER, 2015, p. 60-61).

Horkheimer (2015, p. 51) explica que “o núcleo dessa filosofia [do pragmatismo] é a opinião de que uma ideia, um conceito ou uma teoria nada mais é que um esquema ou um plano de ação e, portanto, a verdade nada mais é que o sucesso da ideia”. Por isso, o estreitamento pragmático do campo de visão “reduz o sentido de qualquer ideia a um plano ou a um esboço”. O frankfurtiano sustenta que, ao contrário do que dizem os pragmáticos, a base do pragmatismo não se identifica com o pensamento kantiano, pois enquanto aqueles liquidam a verdade identificando-a com as ações práticas de verificação, este fez a visão científica dependente de funções transcendentais, não de funções empíricas. Dito de outra forma, Kant tentou estabelecer a validade absoluta de certas *ideias por si mesmas*, enquanto que no pragmatismo a ideia é significativa apenas em virtude de sua *aplicação prática* e de suas consequências (HORKHEIMER, 2015, p. 52).

É no dualismo entre teoria e prática, entre a ideia e ação, que reside a contradição do pragmatismo. Se, por um lado, “eles são liberais, tolerantes e otimistas”, por outro lado, são “bem incapazes de lidar com a *débâcle* cultural dos nossos dias”, pois “os pais do

¹¹² Pode-se objetar a mera facticidade do pragmatismo a partir da dialética de Benjamin (2012, p. 129): “É a construção dialética que distingue aquilo que, na experiência histórica, nos afeta a partir das origens, contra o inventário indiscriminado dos fatos”. Trata-se de um *dictum* espirituoso, repetido de Fichte a Ernst Bloch: “se os fatos estão em contradição com a teoria, tanto pior para os fatos”. Nesse sentido, a frase de Benjamin alude ao factual apenas como o momento reificado de um processo histórico. Isso é completamente estranho ao pragmatismo, pela sua predileção ao factual.

pragmatismo fizeram da satisfação do sujeito o critério da verdade”, conclui Horkheimer (2015, p. 61-62). Ou, conforme a sentença sarcástica de Reboul (2017, p. 104), “o erro de John Dewey foi ter pensado que as matérias de ensino se podiam escolher como se elege um presidente!”

É nesse sentido que Pagni (2011, p. 110) afirma que as proposições de Anísio Teixeira podem ser consideradas como um “contraponto e uma alternativa à formulação frankfurtiana”. Todavia, ele pondera e reconhece que as formulações escolanovistas que visam a integrar cultura e técnica poderiam ser questionadas mediante “a incapacidade dos indivíduos em fazerem experiências no mundo contemporâneo”. Essa incapacidade de experiências (e não experimentos) comunicáveis no mundo moderno ocorre, segundo Horkheimer (2015, p. 53), porque “o pragmatismo reflete uma sociedade que não tem tempo para recordar e meditar”. O que fica ainda mais explícito na base curricular para educação infantil.

2.4. Os “Campos de Experiências” na BNCC para a Educação Infantil

Não é nossa pretensão aqui fazer uma análise ampla, no sentido histórico e pedagógico, sobre a Base Nacional Comum Curricular. Já existe uma farta bibliografia acerca da BNCC, como Correa (2019) e Silva (2021), que analisam os problemas acima referidos. Objetiva-se, isto sim, o que os frankfurtianos chamam de “crítica imanente” ao próprio objeto de análise; para Adorno (2015a, p. 36), “o procedimento da dialética é a crítica imanente”. Crítica esta que se restringe ao elemento central da base curricular para a Educação Infantil, ou seja, os campos de experiências. Elencar um objeto pouco abordado pela literatura das políticas públicas, de uma importância inversamente proporcional ao conteúdo da BNCC pode contribuir para desvelar as lacunas mais amplas do documento, como sua suposta relação com a pedagogia das competências e habilidades socioemocionais. Portanto, ao invés de olhar pelo telescópio das políticas públicas educacionais em sua amplitude macrocósmica, pretende-se visualizar os campos de experiências através do microscópio da crítica, revelando seus fatores fugazes e o que se esconde nas suas entrelinhas.

A orientação do conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e conteúdos mínimos a serem ensinados, a BNCC orienta a aprendizagem por meio de competências. Entende-se competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens [...] (BRASIL, 2017, p. 36).

Na BNCC, as competências e habilidades estão entremeadas a algumas pautas atuais e urgentes – notadamente inspiradas em documentos normativos anteriores¹¹³ – como “consciência socioambiental”, “consumo sustentável”, “diversidade artística e cultural”, “respeito aos direitos humanos”, visando “a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

¹¹³ A Constituição Federal (Art. 210) afirma a necessidade da definição de conteúdos mínimos e formação básica comum, tratando genericamente o tema. A LDB 9394/96 (Art. 26) prescreve: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Contudo, sem fazer referência ao que efetivamente seria a “base”. No Plano Nacional de Educação – PNE/2014 tem como meta fomentar a qualidade do ensino da Educação Básica, estabelecer e implantar “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos”.

Evidencia ainda a concepção presente nas DCNEI que vincula “educar e cuidar”, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Assim como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são as “interações e a brincadeira”, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Contudo, o aspecto propositivo das brincadeiras infantis, na BNCC, limita-se a “identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a *mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções*” (BRASIL, 2017, p. 37, grifo nosso). Afetos estes que carecem de uma análise psicológica.

Essa concepção de criança como ser que observa, que questiona, que levanta hipóteses e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir *intencionalidade educativa* às práticas pedagógicas na educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Esta interatividade entre professor e criança é o aspecto valorativo e propositivo da BNCC para a educação infantil e pressupõe certo distanciamento da “Sociologia da Infância”, que insiste unilateralmente no protagonismo da criança em detrimento do “adultocentrismo” docente.

Entretanto, compreendendo que a intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de *experiências* que permitam às crianças conhecer a si e ao outro, além de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura por meio de brincadeiras, da interação e da socialização, a BNCC não explicita de que forma isso poderia ocorrer em função da experiência, tampouco articula tais interações com o lúdico. O documento limita-se a sugerir a possibilidade de desenvolver a “intencionalidade educativa” por meio dos registros e diários de classe, e o faz sem citar a referência na temática, Ostetto (2017). Na listagem das dez competências gerais para a educação básica, a BNCC aborda os conceitos de vivência e de experiência de modo genérico:

Valorizar a diversidade de saberes e *vivências* culturais e apropriar-se de conhecimentos e *experiências* que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso).

Considerando que na educação infantil as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da educação infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; são eles:

EO = O eu, o outro e o nós.

CG = Corpo, gestos e movimentos.

TS = Traços, sons, cores e formas.

EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação.

ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

(BRASIL, 2017).

O primeiro campo de experiência, “O eu, outro e o nós” é de extrema importância para a constituição do sujeito egóico, por meio de interações com o meio sociocultural, assim como a alteridade com a diversidade cultural. “Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 40). Contudo, o documento deixa uma lacuna entre a proposta curricular e os conteúdos elencados para tais experiências. Não existe uma práxis pedagógica capaz de sustentar a proposição. As competências e habilidades emocionais, restritas ao âmbito do psicologismo individual, tornam a proposta desarticulada. A função mediadora compete ao docente e à sua experiência formativa, mas de quais experiências o documento faz referência? Como questionado anteriormente, elas são possíveis na atualidade quando se perdeu a capacidade de narrar e de transmitir saberes, como sustenta Gagnebin (2009; 2014)?

O segundo campo de experiência, “Corpo, gestos e movimentos” ao abordar as expressões corporais constitutivas da linguagem e da escrita (VIGOTSKI, 2019; 2021), imagina-se em vão que a BNCC poderá desenvolver aspectos miméticos imprescindíveis na formação da criança, como será analisado posteriormente. As diferentes linguagens como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, que se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem, sugeridas no documento de forma superficial, apenas apontam e inibem as potencialidades miméticas na educação infantil. Não é outro conceito senão *mimesis* na seguinte passagem: “As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites [...]” (BRASIL, 2017, p. 41). Mas em vez de falar em amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, miméticos, o documento refere-se a “mímicas com o corpo”.

O terceiro campo de experiência, “Traços, sons, cores e formas” parece ser inspirado e fundamentado em “Educação estética do homem”, de Schiller. A dimensão estética das artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, são descritas como “experiências”. “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2017, p. 41). Novamente, a questão incômoda que fica é, de que forma tais experiências poderiam contribuir para o desenvolvimento do “senso estético e crítico”? Mais angustiante ainda é a possibilidade da existência de um senso estético presente nos docentes na época da reprodutibilidade digital, de viagens a museus limitadas pelo *street-view*. Em suma, há um abismo discrepante entre a proposta e a realidade das condições objetivas de trabalho e mesmo de formação continuada de professores, às quais o documento não faz referência, o que não é necessariamente uma surpresa diante da conjuntura política e econômica em que ele foi elaborado. Por fim, objetiva-se que as crianças “se apropriem e reconfigurem, permanentemente a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas”. Reconfigurar a cultura ao mesmo tempo que as habilidades socioemocionais as induzem à adaptação e ao conformismo em relação ao status quo? Esse paradoxo é

suplantado somente pela indiferenciação entre experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*), o que por si só causa uma grande confusão teórica no documento.

O quarto campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” salta aos olhos se pensarmos em Adorno (2020) e seu ensaio hiper-crítico “Sobre o caráter fetichista da música e a regressão da audição”. Mas ao contrário da confusão metodológica e linguística dos demais campos, este apresenta uma fundamentação que lembra Paulo Freire:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 41)

Como se sabe, o método freiriano é amplamente dialógico. Ao afirmar que “ensinar exige saber escutar”, Freire (1996, p. 76) fundamenta o que poderia ser chamado de “pedagogia da escuta” ou uma relação dialética entre docentes e discentes, que remete diretamente à maiêutica socrática e aos diálogos platônicos. Nesse ponto específico, ao abordar o papel “mediador” do(a) professor(a), a BNCC está em sintonia com certas pautas progressistas e até mesmo libertárias. Experiências com a literatura infantil como contos, fábulas, poemas, cordéis, entre outros, propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, propostas pelo educador como mediador entre os textos e as crianças, favorecendo o desenvolvimento do que o documento denomina “escritas espontâneas”, ou o desabrochar da criação, da imaginação e da criatividade. Fatores positivos e pedagogicamente coerentes da BNCC.

Por outro lado, como lembra Marx, nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, na sociedade desumanizada o próprio ouvido musical precisa ser educado para ouvir:

[...] assim como a música desperta primeiramente o sentido musical do homem, assim como para o ouvido não musical a mais bela música não tem *nenhum* sentido, é nenhum objeto [...]. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos

sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada (MARX, 2010, p. 110).

Marx escreveu os “manuscritos de Paris” na época em que a desumanização dos sentidos era perceptível apenas na esfera econômica, nos níveis de produção industrial. Na era da cultura de massas, de acordo com Gagnebin (2014), o engodo da indústria cultural é duplamente regressivo quanto à “escuta, pensamento e imaginação”. Primeiro, ela limita o sistema sensorial a ouvir apenas os sons soprados pela cultura do entretenimento; segundo, reforça essa enfermidade ao fazer acreditar que não há problema nenhum, que todos escutam muito bem. “Produz, então, uma série sonora ininterrupta e sempre repetitiva que preenche constantemente ouvidos e cabeças como se não houvesse possibilidade de silêncio nem possibilidade de outros sons” (GAGNEBIN, 2014, p. 108). Esta é a razão pela qual a indústria cultural não apenas mascara a violência social que separa a classe dominante da massa de trabalhadores; em vez de denunciar a surdez destes últimos, os acostuma a ouvir sempre-igual disfarçado de novo; leva-os, portanto, àquilo que Adorno (2020) chama de “regressão da audição”. O que fica evidente na alegoria do canto das Sereias, na *Dialética do esclarecimento*:

A humanidade teve de se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu, o caráter idêntico, determinado e viril do homem, e toda infância ainda é de certa forma a repetição disso. [...] Quem quiser vencer a provação não deve dar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o alcançará se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre se cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm de olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm de encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. É assim que se tornam práticos (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 39).

As medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das Sereias, ao ordenar que os remadores tapassem os ouvidos com cera e o amarrassem ao mastro do navio, pressagiam alegoricamente a moderna indústria cultural. Ulisses assemelha-se aos futuros burgueses que recusam a si mesmos a felicidade; os trabalhadores que nada escutam só sabem do perigo da canção, não de sua beleza. Com isso a fantasia e imaginação atrofiam-se. “A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.”¹¹⁴

¹¹⁴ Para Horkheimer e Adorno (1985), a regressão das massas, de que hoje se fala, é a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos.

[...] Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 41). Como visto anteriormente, Benjamin discordaria da inclusão do cinema nesta passagem.

Portanto, o campo de experiências que articula “escuta e fala, pensamento e imaginação” mostra-se dúbio. Se, por um lado, apresenta aspirações progressistas entre ouvir e falar, por outro lado, mostra-se reducionista, ao focar em aspirações sem relação direta com a sociedade hipermediática. O canto das Sereias da indústria cultural não existe na BNCC, ou melhor, para poder contemplar e desenvolver o aparelho auditivo, o documento veda o olhar para a paisagem catastrófica do progresso. Seu *Angelus Novus*, ao contrário de Klee e Benjamin, não se assusta com os escombros materiais e psíquicos da sociedade, é um anjo adaptado.

O quinto campo de experiências intitulado “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” limita-se a dizer que a “Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 43). Não há nenhuma referência sobre a relação dos objetos manuseados e manipulados pela criança com a prática pedagógica, tampouco explicita-se a relação dos objetos com categorias de espaço e tempo a serem desenvolvidas na educação infantil.

Então, “como coadunar a pedagogia dos campos de experiência proposta na parte específica da EI com a pedagogia das competências explicitamente assumida na introdução do documento?” Questiona Correa (2019, p. 84), citando o documento publicado pelo MEC em 2018, intitulado “Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, onde lê-se que:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. [...] Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens (apud CORREA, 2019, p. 84)

Segundo o mesmo documento, o conceito de experiência contribui para a imersão da criança em práticas sociais e culturais criativas e interativas promovendo aprendizagens significativas, criando momentos plenos de afetividade e descobertas. Porém, como destaca Correa (2019, p. 85), ao relacionar os campos de experiências e os objetivos da aprendizagem (códigos alfanuméricos), a BNCC “acaba por deixar explícito o que realmente tem valor no modelo adotado, ou seja, a *habilidade* a ser desenvolvida em cada campo de experiência”.

O texto da BNCC objetiva ainda articular a experiência ao patrimônio histórico e cultural: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Como visto anteriormente, Benjamin (1994) questiona o valor do patrimônio cultural, desvinculado da experiência. Não seria exagero dizer que o patrimônio cultural no Brasil se assemelha ao cortejo triunfante dos vencedores da história, não ao povo.

Mas, para além disso, segundo Souza, Moro e Coutinho (2019), o termo “campo de experiência” já fora proposto nas “Indicações Nacionais para o Currículo da Escola de Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução”, da Itália, no início da década de 1990. Os cinco campos de experiência no documento curricular italiano são: O eu e o outro; O corpo e o movimento; Imagens, sons e cores; O discurso e as palavras; O conhecimento do mundo. Como ocorre em outras passagens sem referência bibliográfica, o documento italiano não é citado. A cópia quase literal da base curricular italiana se torna mais séria ao imaginar a paridade de valorização da cultura lá e cá, o que demonstra a completa disparidade da BNCC e, sobretudo, de seus autores sobre a realidade econômica e cultural do país. Sem eurocentrismo, mas é preciso dizer, simplesmente adaptar uma proposta curricular de um país europeu, com níveis socioculturais avançados e educacionais intermediários,¹¹⁵ sem levar em conta fatores como o “capital cultural” (BOURDIEU, 2014), denota alheamento entre a proposta e sua efetividade prática.

Abstendo-se desse devaneio ítalo-brasileiro, seria possível pensar uma relação entre experiência e Educação Infantil? Vigotski (2018) salienta a reprodução histórica a

¹¹⁵ Com base nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) referentes a 2018, a Itália ocupa uma posição intermediária em leituras, matemática e ciências. O Brasil ocupa vergonhosamente os últimos lugares do ranking.

partir da experiência, a base da repetição mais ou menos precisa das tradições. Ele compara a experiência a algo semelhante com que acontece a uma folha de papel quando dobramos ao meio. No local da dobra, fica a *marca* resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. Somando-se à conservação da experiência anterior, o cérebro possui ainda outra função não menos importante: a função *criadora*. O cérebro humano não apenas conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também a combina e reelabora, de forma criadora, os elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2018, p. 16).

Nesse sentido, o que se desvaloriza junto à experiência é a imaginação. Na antiguidade a imaginação era vista como um *medium* do conhecimento e mediadora entre sentido e intelecto, na atualidade é eliminada do conhecimento como sendo algo irreal. Mas para Agamben (2005, p. 33), a imaginação tem sua plena realidade entre o mundo sensível e o mundo inteligível, sendo o elo de comunicação, ou seja, do conhecimento. Há, portanto, uma função mediadora na imaginação, entre a fantasia e a experiência. Nesses termos, a dobra na folha de papel, da qual Vigotski faz referência, na modernidade está mais próxima de uma folha em branco uniforme.

Os empiristas do século XVIII afirmam que o homem no início é uma tábua rasa, sobre o qual a experiência pode inscrever todas as coisas. “A educação faz-nos o que somos”, dizia Helveticus (apud REBOUL, 2017, p. 24). As doutrinas empiristas tendem a rejeitar a natureza humana, direcionando a educação das crianças para a sociedade, em função dos valores próprios desta. Apoiando-se em normas pretensamente “científicas” como a “socialização, a adaptação, a normalidade, o equilíbrio”, leva a certo conformismo social. A “moderna” base curricular regride, assim, ao empirismo do século XVIII e o faz com a crença ilimitada no progresso da civilização. Nesses termos, sua concepção de experiência não difere radicalmente dos escolanovistas, no sentido de que empirismo e pragmatismo são duas faces da mesma moeda. Como contraponto a isso, Reboul (2017, p. 27) cita os exemplos de Mozart, Beethoven, Rousseau, Nietzsche, Van Gogh, Gauguin que foram inadaptados às suas respectivas épocas históricas, onde seu gênio deve-se à própria inadaptação.

Se é certo que a concepção de experiência dos empiristas leva ao conformismo social, pode-se aferir disso os verdadeiros objetivos da BNCC, referentes às competências e habilidades socioemocionais, submersos no véu dos campos de experiência. A *competência*, para além da transmissão e da espontaneidade, pressupõe duas vertentes interpretativas. Primeiramente, supõe-se que o espírito humano é capaz de aprender, em segundo lugar, a competência supõe também que os saberes não são uma bagagem inerte, mas uma forma dinâmica. Reboul (2017, p. 59) fornece alguns exemplos de competência relacionada à educação e suas contingências. A competência do jogador de xadrez não se reduz a conhecer as regras e mover as peças ou reter um grande número de jogadas ensaiadas; consiste, isto sim, em encontrar em cada jogada a melhor solução, uma vez que as regras e os modelos não passam de auxiliares.

Conforme Silva (2021, p. 180), as competências a serem desenvolvidas na BNCC são ao mesmo tempo verdadeiro e falso. “Verdadeiro, porque postula a valorização dos direitos humanos, o respeito, a justiça; falso, porque a intenção da concretização, sob o princípio da racionalidade e do pretexto da autoafirmação do sujeito com base na ideia de protagonismo, tende a ser degradada”. Degradação que fica evidente com o predomínio de verbos como “reconhecer e identificar” no que se refere às competências. De acordo com a Taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, a ação de identificar está relacionada ao nível mais simples da aprendizagem (SILVA, 2021, p. 184). A ambiguidade acerca do conceito de competência é notória na BNCC:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, *resiliente*, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*¹¹⁶ [...]. Ter autonomia para tomar decisões, ser *proativo* para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *conviver* e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso).

¹¹⁶ No ensaio sobre a reprodutibilidade técnica das obras de arte, Benjamin (2017) afirma que a doutrina da “arte pela arte” enquanto uma reação dos românticos do século XIX perante as novas técnicas de reprodução, significa uma “teologia da arte”. A crença pode ser aplicada, no âmbito da educação, ao “aprender a aprender” como uma teologia da educação? Levando-se em conta que na prática o aprender a aprender substitui o direito à educação pelo direito à aprendizagem, de forma distinta dos conteúdos, sem relação com a tradição e a experiência, poderia dizer-se que se trata de alguma forma de dogmatismo, crença vazia que pressupõe uma formação contínua desconexa da formação qualificada.

A palavra resiliência aparece reiteradas vezes na BNCC. Não por acaso, em psicologia, o termo refere-se à resistência ao choque, ou às experiências de choque; resistir à pressão com condescendência, resignar-se, adaptar-se, são expressões análogas. Ao desprezar os efeitos psíquicos e cognitivos do choque, a BNCC reduz os conteúdos da experiência genuína à mera vivência. Um dado relevante é que a BNCC faz centenas de referências à palavra experiência, mas nenhuma ao conceito de choque (*Chockerlebnis*). O que induz o docente à indiferenciação perigosa entre experiência e vivência, levando-o a uma percepção de que a técnica moderna e a cultura de massas não alteram os mecanismos cognitivos pelos quais se poderia aprender e ensinar com base na experiência; algo que poderia ser sustentado até a época de Kant, da Revolução Industrial, mas não no tempo presente.

A atrofia da experiência é uma das razões pelas quais o psicologismo inerente à BNCC, como habilidades e competências socioemocionais, converte-se na prática em mera adaptação para uma escola “flexível” como falsa mimese¹¹⁷ do mercado de trabalho incerto e obscuro do futuro. Trata-se da mimese da mimese, isto é, a reprodução da aparência dos fenômenos, a abstração do real e não sua essência. A verdadeira *mimesis* traria consigo todas as contradições do objeto ao conhecimento. Nesse sentido, se a Base prioriza uma formação para a adaptação ao mundo flexível e incerto, visando uma “pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis”, onde o lúdico aparece com função secundária (ao contrário dos PCNs e das DCNs para Educação Infantil), pode-se dizer que a BNCC constitui-se como semiformação ou pseudoformação (SOUSA; IWASSE, 2021, p. 94).

¹¹⁷ Para Laval (2019), a escola passa por uma “crise crônica”, pois na cultura de mercado a emancipação pelo conhecimento – velha herança iluminista – é vista como uma ideia obsoleta. Seu objetivo é demonstrar a configuração geral da escola neoliberal como a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo privado. Com um saber essencialmente utilitarista, o conhecimento não passa de uma ferramenta que serve a um interesse individual. A instituição escolar parece existir apenas para fornecer às empresas o capital humano que elas necessitam. Nesse sentido, a relação educacional é regida por uma relação de tipo comercial que “imita”, “mimetiza” o modelo do mercado.

O conceito de pseudoformação¹¹⁸ desenvolvido por Adorno (2005), em *Teoria da semicultura*, é de vital relevância para a compreensão do cenário político e cultural na qual se insere a escola atual. Adorno (2005, p. 3) afirma que “[...] nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros”. O que demonstra que a formação cultural (*Bildung*), por conta da obstrução de seu teor crítico, está sendo reduzida à semiformação (*Halbbildung*). Afinal, “a semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também a vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (ADORNO, 2005, p. 11).

A formação atual, sob a égide do capital financeiro e configurada na perspectiva da lógica mercadológica, consolida-se por meio de uma prestação de serviço rápida, eficiente, com percursos formativos flexíveis e associada à tecnologia da informação e da comunicação. A referência ideal da escola no fim do século XX passou a ser o “trabalhador flexível”, de acordo com os cânones da nova representação da gestão: maleáveis e aptos a se capacitar. Num cenário cada vez mais instável, o sistema educacional deve preparar os alunos para a constante *incerteza* e para a sublimação de afetos, como angústia e medo, que desde a infância precisam ser condicionados à adaptação e à conformação. As novas pedagogias ditas pós-modernas e não diretivas, calcadas em novas tecnologias, ou a pedagogia dos afetos, são elaboradas como uma propedêutica para a “gestão de cenários de incertezas” que o jovem vai encontrar ao concluir os estudos. A formação para “competências”, organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe e resolução de problemas consiste no eterno “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza da exigência de permanente aprendizado. Sob essa exigência que se coloca a *Lifelong Learning Strategy* – aprendizagem ao longo da vida (LAVAL, 2019).

¹¹⁸ Galuch e Crochick (2018) preferem a tradução do termo alemão *Halbbildung*, utilizado por Adorno em *Teoria da semicultura*, por “pseudoformação” e não como habitualmente “semiformação”. Advertem que “não se trata, na crítica à pseudoformação, de evocar o ressurgimento da formação clássica”, pois “hoje adiantaria pouco ensinar o que era ministrado para alunos de então, pois, a pseudoformação, ditada também pela indústria cultural, altera os sentidos humanos e não somente a consciência” (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 39). Um raciocínio lógico, afinal uma semiformação, uma formação incompleta é uma falsa formação. Galuch e Crochick (2018, p. 38), Oliveira (2019, p. 115) e Wolfgang Leo Maar (2003), analisam de forma pormenorizada o conceito de *Halbbildung*.

O problema dessa estratégia é que, segundo Adorno (2005, p. 4), “[...] a adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita”. A proposta da pedagogia oficial é, conforme Benjamin (2009b, p. 121), “o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico”; o que equivale a dizer que “a sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude”. O cenário que se desenha com os encaminhamentos da BNCC possibilita uma formação calcada apenas no imediato e abstrato, como algo isolado e espontâneo, desvinculado de um projeto de formação crítico, emancipatório e refletida sobre as condições concretas que as produz. Desse modo, a proposta de formação da BNCC, ao limitar o indivíduo a adaptar-se ao mundo previamente concebido, nega-lhe a própria imaginação do novo, da alteridade, do pensamento crítico, do vir-a-ser diferente da estratificação social, cultural e econômica do presente:

Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2005, p. 2).

Esta passagem soa como um prelúdio crítico em relação à discrepância entre as competências e a realidade extrapedagógica na BNCC. Outra contribuição fundamental de Adorno, restrita ao nível psicológico, permite elucidar a ênfase da BNCC em habilidades socioemocionais. Como o documento explicita, a formação de competências está direcionada em dois aspectos fundamentais: primeiramente, a solução de problemas da vida cotidiana; posteriormente, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, em condições que as habilidades socioemocionais se sobrepõem ao conhecimento científico. Consiste, portanto, em um ensino capaz de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores comprometidos com a formação socioemocional dos indivíduos. Em outras palavras, no fortalecimento do Eu em detrimento do Id.

Para Adorno (2015), o Eu é uma instância cindida da pulsão originária, sua tarefa é “testar” a realidade e sua função é “lógico-observadora”, que se dedica essencialmente em realizar a adaptação. O Eu senhor de si é motivado por uma relação intelectual com a realidade. O preceito de Freud, segundo o qual “onde o isso [id] estava, o eu deve advir”, é

para Adorno vazio e inevidente, pois o indivíduo adaptado à realidade, “sadio”, é tão pouco resistente às crises quanto o sujeito da realidade econômica é de fato econômico.

A lógica socialmente irracional torna-se também individualmente irracional. [...] O triunfo do eu é o triunfo da cegueira produzida pelo particular. Este é o fundamento da inverdade objetiva de toda psicoterapia, que incita os terapeutas à fraude. Na medida em que o curado se assemelha à totalidade insana, torna-se ele mesmo doente (ADORNO, 2015, p. 90).

Não é por acaso que a psicanálise foi concebida no âmbito da vida privada, dos conflitos familiares, pois se limitada à esfera privada teria pouco poder sobre a região de produção material e econômica. Esta psicologia em voga nos EUA pelos revisionistas de Freud, é para Adorno (2015, p. 86-87) “um complemento da desumanização, a ilusão dos impotentes de que seu destino dependeria de sua própria constituição”. “O psicologismo em todas as suas formas que toma o indivíduo como ponto de partida incondicional, é ideologia” (ADORNO, 2015, p. 89). Ora, compreendendo o psicologismo inerente à BNCC como ideologia,¹¹⁹ com vistas à adaptação resignada ao mundo caótico e obscuro, depreende-se que a primazia da Base curricular por competências e habilidade na realidade destina-se a preservar a ordem social, a justificar a dominação, a tornar natural aquilo que é histórico.

Não é outro o objetivo implícito no psicologismo da BNCC senão adaptar o aluno desde a infância ao mundo da infelicidade, da culpa e da dívida. As habilidades e competências socioemocionais visam prepará-los de forma resiliente para a adaptação ao sentimento de culpa, de forma a superar os afetos de frustração e desespero pelo autocontrole individual. E fazê-lo sem consciência de que a dinâmica socioeconômica e cultural que encontram no mal estar na civilização é fruto de decisões políticas. Induz

¹¹⁹ A palavra “ideologia” nasce com o filósofo enciclopedista Destutt de Tracy, que a aplicou à teoria das ideias em geral. Para o filósofo Hegel, a ideologia é uma projeção direta do espírito, como conceito universal, seria impossível considerá-la como um instrumento de classe. Já para Marx, o conceito designa algo equivalente a ilusão ou uma falsa consciência, o pensamento da classe dominante que sobrepõe às demais classes. No século XX, Antonio Gramsci elabora uma concepção mais sofisticada sobre as ideologias. Para o filósofo italiano, há ideologias orgânicas, aquelas necessárias à determinada estrutura, e ideologias não orgânicas, formas de pensamento que circulam no meio do povo comum, como crenças, folclore, mitos e experiência popular (LÖWY, 2010). Bloch (2005) define as ideologias como “imagens idealizadas no espelho”, um espelho embelezador que reflete apenas o que a classe dominante quer do desejo e como ela o quer. Ainda que a BNCC faça diversas referências à “cultura popular”, sobretudo na disciplina de Educação Física, ela os insere no contexto das habilidades e não enquanto conteúdo.

ainda ao falso protagonismo do *self made man*, como se o fracasso ou uma vida bem sucedida fossem coadunados apenas pelo mérito individual. Se fosse possível a superação da culpa, da angústia e do medo apenas em detrimento do desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a psicanálise clínica não teria mais pacientes. Ao tentar resolver demandas sociais em função de afetos individuais a BNCC demonstra o completo descompasso entre currículo e ensino, entre teoria e prática, onde a escola outrora responsável pela formação coletiva da sociedade, doravante limita-se produzir mão-de-obra dócil e submissa externamente, mas internamente danificada, regredida ao Eu que desconhece emoções e sentimentos. Nada estaria mais próximo do que Benjamin chama de autômatos.

Haveria então alternativas aos modelos de “experiência” predominantes na educação brasileira, isto é, alternativas a uma tendência pedagógica ainda em voga e ao currículo obrigatório?¹²⁰ Como sustenta Wajskop (2011, p. 31), “a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado”. A questão desafiadora que se coloca é como recriar essa experiência a partir da própria infância e da interação docente para além das habilidades e competências socioemocionais? É o que será desenvolvido a seguir em síntese com a hipótese da *mimesis*, categoria mediadora entre o Eu e o Outro; entre Corpo, gestos e movimentos; entre Traços, sons, cores e formas; entre Escuta, fala, pensamento e imaginação, entre Espaços e tempos. Sem a mediação mimética dos campos e experiência, em sentido cognitivo e estético, a base curricular limita-se à mera projeção da realidade hipostasiada.

¹²⁰ Antes da aprovação da BNCC em vigência, o currículo da Educação Básica nacional estava orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), esta última prevista em caráter de obrigatoriedade. As DCNs continuam em vigor de forma complementar e estruturante em relação à BNCC, que prioriza o detalhamento de conteúdos e competências.

CAPÍTULO III

MIMESE E ENSINO INFANTIL

“Assim como uma criança nos imita em suas brincadeiras, assim também nós imitamos no jogo da arte as forças que criaram e seguem criando o mundo” (Paul Klee, 1920).

A frágil e efêmera bioluminescência dos vaga-lumes de Didi-Huberman (2011) ainda reluz neste capítulo. No sentido metafórico, as *lucioles* representam a fragilidade da experiência na modernidade, a frágil força messiânica de cada geração e a fugacidade da esperança em sua concretização. Mas como lembra Benjamin (2009c, p. 121), “[...] apenas em virtude dos desesperançados nos é concedida a esperança”. Como um princípio ontológico e utópico, a esperança não pode reduzir a experiência ao fatalismo, como algo liquidado. Boa parte do vocabulário utilizado por Benjamin no ensaio “O narrador” é, sem dúvida, o do declínio, que supõem a declinação, a inflexão e a persistência das coisas decaídas. De acordo com Didi-Huberman, a palavra *Niedergang* (declínio), empregada frequentemente por Benjamin em relação à experiência, significa a descida progressiva, o pôr do sol no ocidente, isto é, um estado do sol que desaparece de nossas vistas, mas nem por isso deixa de existir em outro lugar, sob nossos passos, nas antípodas. Trata-se, portanto, da questão do “declínio” e não de desaparecimento efetuada da experiência e da narrativa. Benjamin busca “encontrar as ressurgências inesperadas desse declínio ao fundo das *imagens* que aí se movem ainda, tal [como] vaga-lumes ou astros isolados” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 124).

O conceito de mimese poderia ser esse local de ressurgência da experiência, no qual cintilam os extremos de luz dos vaga-lumes e da potência do sol? Como pensar a experiência formativa na modernidade, na qual Benjamin (1994, p. 116) identifica “[...] o contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época”? Trata-se de compreender uma categoria de pensamento e de conhecimento que não se esgota na estética, na literatura, na linguagem, no jogo, na cultura em geral. No entanto, apesar de sua amplitude espaçotemporal, pouco foi desenvolvido no que se refere ao seu potencial educativo, sobretudo relacionado à infância. Nas políticas públicas e nos

documentos normativos e curriculares a mimese é um termo inexistente. Algo similar ocorre com as tendências pedagógicas, ainda que esporadicamente a imitação¹²¹ apareça em alguns educadores, porém de forma vaga e pouco sistematizada. Por outro lado, na Teoria Crítica ela é um elemento central em Adorno e Benjamin, e em menor medida para Horkheimer. Trata-se então de analisar, compreender e apreender o potencial educativo da mimese especificamente para o ensino infantil.

Gebauer e Wulf (2004) apresentam uma concepção ampla da mimese, no âmbito da cultura, da estética e da educação, que vai de Platão e Aristóteles até Benjamin, Adorno e Derrida.¹²² Eles acentuam o significado antropológico do conceito para além da mera imitação, sua relação significativa no desenvolvimento da arte, da música, da literatura, bem como para a educação e o ensino. Desse modo, a capacidade mimética não se limita à oposição entre mimese e autoimponência do homem moderno (Blumenberg),¹²³ ou à mera diferenciação das representações literárias da realidade (Auerbach). Ao contrário dos demais seres vivos, não basta ao homem estar no mundo, ele precisa tornar-se parte do mundo. Nesse sentido, nos atos miméticos o sujeito recria o mundo por meio de suas próprias configurações. Esse aspecto da mimese possui duplo significado: imitação de algo dado e sua configuração. Gebauer e Wulf (2004, p. 14) definem as ações miméticas com a expressão “criar o mundo mais uma vez”.

Em Platão, especificamente no terceiro livro de *A República*, a mimese apresenta diversos significados como imitação e expressão da aparência dos fenômenos. No pensamento platônico, porém, à mimese são atribuídos contornos pejorativos, como algo epidêmico, no qual ela “é tomada desta forma como algo perigoso e posta numa quarentena teórica” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 23). Mesmo o aspecto propositivo da mimese, como o educativo, no qual o jovem aprende por modelos e semelhanças, precisa ser controlado. Deve-se imitar apenas as ações necessárias a determinada função social da *polis*, o que explica a censura de Platão aos poetas, desnecessários para a formação dos

¹²¹ *Mimesis* não designa a imitação no sentido de reprodução de uma forma, também não designa a representação no sentido da constituição de um objeto diante do sujeito. “A imitação pressupõe o abandono de um inimitável; a *mimesis*, ao contrário, exprime esse desejo” (NANCY, 2015, p. 57).

¹²² A concepção de Derrida, embora bastante relevante, sobretudo no texto *Economimesis*, distancia-se do objetivo desta tese, pois ele refere-se majoritariamente ao conteúdo de interpretação dos textos, cujos processos miméticos nele contidos relaciona-se com a revelação (GEBAUER; WULF, 2004, p. 35).

¹²³ O trabalho de Hans Blumenberg intitulado “Imitação da natureza: contribuição à pré-história do homem criador” foi traduzido para o português em obra organizada por Lima (2010).

guardiões da cidade. Ao contrário dos artesãos que produzem as ferramentas, os poetas e os artistas apenas imitam a aparência delas, tratando-se da aparência do aparente. Se o mundo sensível é apenas a sombra do mundo inteligível, a mimese seria então a imitação da imitação. Segundo Duarte (1993, p. 22), em *A República*, “boa parte do diálogo é dedicado à educação, cujo significado aqui não é mais do que o domínio dos desejos e apetites, que, segundo Platão, rebaixam a existência humana”. O sentido da concepção de educação platônica remete ao autocontrole dos desejos e apetites, onde a “moderação” é a palavra de ordem. Em sentido educacional, os diálogos platônicos exigem algo semelhante, ao condenar a imitação como mentira¹²⁴.

Por outro lado, na *Poética* de Aristóteles, a mimese é considerada algo inato ao homem, algo inerente a ele e que se manifesta desde a infância. Para o estagirita, o ser humano diferencia-se dos outros seres vivos de modo particular pela capacidade de imitar. Esta visão antropológica não leva em conta, contudo, que os animais irracionais também imitam. No que tange à mimese, a diferença substancial entre o homem e os animais é que os humanos recriam e refazem os sentidos da imitação alterando a natureza inanimada e a interna. “No entendimento conceitual de Aristóteles, mimese não aponta somente para a reprodução do já existente, mas também para a sua transformação” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 23). Na *Ética* e na *Poética* de Aristóteles também é possível distinguir a parte humana irracional, “essa potência da alma” que “atinge sua atividade máxima durante o sono”, uma existência verdadeiramente animal no interior de cada humano, “quase no sentido moderno de um *id*, como concebe a psicanálise” (DUARTE, 1993, p. 27).

Na Antiguidade clássica e tardia, a mimese desenvolve-se como um conceito estético, relacionado sobretudo à percepção da arte e da natureza. Na Idade Média há uma alteração significativa, pois “o mundo se apresenta como um livro de Deus” que precisa ser lido e deduzido mimeticamente (*imitatio Christi*). “Ao negar a si mesmo, imitando o

¹²⁴ Contudo, autores como Jean-Luc Nancy e Didi-Huberman destacam a conexão platônica entre mimesis e méthexis, ou “participação”, “ter junto”, termo usado na filosofia para descrever a relação entre as coisas e suas determinações. Em Platão a *méthexis* ocupa lugar de destaque na “teoria da participação”, segundo a qual, em linhas gerais, a coisa participe do mundo sensível é semelhante à Ideia, ao mundo inteligível. Nancy (2015) sublinha que a mimesis não pode advir sem a *méthexis* – sob pena de não ser nada além de cópia, reprodução; da mesma forma, não há méthexis sem a mimesis, no sentido de sua semelhança com as ideias. “A arte imita e, ao imitar, produz uma congruência visível acompanhada de uma congruência da ideia – uma ‘Verdade’ estética acompanhada de um ‘belo’ conhecimento do mundo natural” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 118).

sacrifício de Cristo, o indivíduo adquire simultaneamente uma nova dimensão e um novo ideal para moldar sua vida na terra” (HORKHEIMER, 2015, p. 153). A elevação do homem à imagem e semelhança de Deus e a concepção soteriológica da alma, sem dúvida conduz a psique humana a um estágio mais elevado, preenchendo o vazio do eterno retorno mítico. Para Horkheimer (2015, p. 151), “alguns ensinamentos dos Evangelhos e algumas histórias sobre simples pescadores e carpinteiros da Galiléia fazem as obras-primas gregas parecerem mudas e sem alma – carentes exatamente daquela ‘luz interior’ –, e rudes e bárbaras as principais figuras da antiguidade”.

Desde os primeiros padres da Igreja Católica como Tertuliano, até as obras de Fra Angélico no *Quattrocento* italiano, a arte cristã pratica uma inversão na teoria clássica da *mimesis*. Com o cristianismo nasce também um novo imaginário dominado pela problemática da Encarnação. Abre-se à imitação o motivo da Encarnação ou o paradoxo da imanência do corpo físico ligado à transcendência da imagem divina, “a imanência da capacidade humana de inventar corpos impossíveis”, que Didi-Huberman (2013, p. 37) denomina de “figurabilidade”.

No Renascimento, que Didi-Huberman define como o apogeu da arte, à imitação de um modelo da natureza juntava-se a invenção, tratava-se de promover a *mimesis* sem perder de vista a fantasia, a faculdade imaginativa, ainda que as duas noções fossem aparentemente contraditórias. Renascer é acordar e imitar a bela arte, a arte da antiguidade clássica, ao mesmo tempo em que se imita a bela natureza. “O Renascimento é a imitação da natureza, [...] a idade de ouro reencontrada da semelhança” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 96).

Na modernidade, há um deslocamento da estética para a mimese antropológica, no qual as massas constituem-se como estrato social, daí a importância do conceito para a cultura de massas e para a estetização da política como espetáculo.

São momentos importantes para a educação das respectivas massas os movimentos miméticos dos membros constituintes direcionados a um ponto, a mimese recíproca dos corpos singulares, e o seu entrosamento em uma multidão. [...] As massas correspondentes estão em uma relação mimética uma com as outras (GEBAUER; WULF, 2004, p. 45).

Segundo Gebauer e Wulf (2004, p. 45), “a capacidade mimética do homem faz parte da construção de sociedades e do desenvolvimento dos indivíduos”. Essa constituição permite pensar em termos formativos e educativos, os quais encontram lugar de destaque na Teoria Crítica, quer seja na mediação dialética que realiza e também nos jogos e na linguagem. Esses fatores característicos da mimese poderiam fomentar estratégias pedagógicas voltadas à reelaboração da experiência no ensino infantil – a hipótese deste capítulo. Para tanto, é preciso fazer uma breve digressão aos elementos fundamentais da mimese: sua relação com a concepção dialética da Teoria Crítica, com o lúdico ou a forma elementar de manifestação mimética, com a linguagem ou os arquivos de semelhanças, e com o ensino infantil a partir dos resquícios miméticos localizados em outros educadores e sua possível correlação com o pensamento de Benjamin.

3.1. *Mimesis* e dialética na Teoria Crítica

O postulado de Benjamin (1994, 2018) sobre a mimese refere-se às “semelhanças não-sensíveis”, as quais o corpo humano originalmente é capaz de produzir semelhanças como a dança, os gestos, a fala e a imaginação. Com o desenvolvimento da sociedade e da civilização houve uma regressão da mimese originária, mas partes dela ainda podem ser encontradas na escrita e na linguagem como um arquivo de semelhanças não sensíveis. O encontro da criança com o seu meio ambiente, com objetos e com seres também pode ser apreendido como correspondências não sensíveis. Na concepção de Benjamin, “a mimese compreende muito mais que uma semiótica: ela é tomada muito mais como uma capacidade antropológica fundamental” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 34).

O pressuposto antropológico vale também para Horkheimer e Adorno (1985), embora em sentido diverso de Benjamin.¹²⁵ Desde a *Dialética do esclarecimento* os autores utilizam o conceito de mimese para descrever a ambiguidade da relação do homem com a

¹²⁵ Como um conceito polissêmico, a mimese terá significados diversos em Benjamin, em Adorno e em Horkheimer. Mesmo na *Dialética do esclarecimento*, a mimese é abordada de formas diferenciadas, na era primitiva ou mágica, na civilização mitológica e na sociedade moderna. No pensamento de Adorno é possível verificar alternâncias em relação à mimese; dos trabalhos da década de 1940, passando pelos estudos posteriores sobre Hegel e a dialética, até a *Teoria Estética*, há variáveis do conceito. Em Benjamin, verifica-se o tom mais propositivo e potencializado da mimese. Por outro lado, Horkheimer permanece fiel aos contornos mais céticos sobre o pensamento mimético. No decorrer deste capítulo essas ponderações ficarão mais evidentes.

natureza (interna e externa), de modo a pensar a emancipação da dominação. Eles alternam seu sentido conceitual e filológico de acordo com o período histórico analisado: a fase mágica, o período mítico e a era moderna. A máscara primitiva usada em rituais – uma das primeiras formas da técnica – é um subterfúgio contra o medo e o desconhecido. Vale destacar que no estágio mais evoluído da civilização, no teatro na Grécia clássica, da máscara ou *persona* derivará personagem e personalidade. Por meio da representação mimética da natureza há a constituição da natureza interna ou do Eu. Se, para Benjamin, a linguagem e a escrita preservam arquivos de semelhanças, para Adorno, a arte torna-se refúgio do comportamento mimético (GEBAUER; WULF, 2004, p. 34).

Duarte (1993), na tese *Mimesis e racionalidade*, refere-se ao domínio da natureza pelo homem em seu duplo sentido, de natureza exterior (*natura naturans*) e da natureza interior do humano (*natura naturata*). O autor faz uma longa digressão que vai de Platão e Aristóteles, passando por Francis Bacon e Marx até Adorno. Nesse trajeto, ele examina o processo de racionalização da natureza, cujo exemplo categórico remonta a Ulisses, no qual o componente racional reprime energicamente a mimética. Na *Dialética do esclarecimento*, as errâncias de Ulisses se tornam arquétipos do mundo administrado, uma vez que na *Odisseia* estão presentes seus traços fundamentais. O processo de constituição do herói e por analogia do ego fortalecido de Ulisses capaz de retornar ileso a Ítaca, depois de passar pelas Sereias, por Calipso, pelo cíclope Polifemo, por Cila, por Caríbdis, pelos comedores de lótus – seres que segundo Duarte simbolizam a natureza exterior –, é o processo de domínio de si mesmo, pois “ele só pode dominar a natureza que a ele se contrapõe à medida que domina a sua natureza interna” (DUARTE, 1993, p. 93). Mas há uma certa ironia nesse processo, no qual a arte evidencia uma dialética entre a racionalidade e a *mimesis*.¹²⁶ Nem mesmo Ulisses pode dominar a natureza (interior e exterior) e contemplar livremente o canto das Sereias, pois “na arte [...] a presença do momento mimético atua, de modo imunizante, contra a sedução de tornar-se dominador” (DUARTE, 1993, p. 135).

A *ratio*, que recalca a mimese, não é simplesmente seu contrário. Ela própria é mimese: a mimese do que está morto. O espírito objetivo que

¹²⁶ Para Gagnebin (2009a), a passagem da infância para a idade adulta, da *mimesis* mágica para a dominação racional é uma via de mão dupla, no sentido de que a natureza continua ameaçadora e violenta e na repressão da pulsão [a autora utiliza o termo “libido”] originária que também continua ameaçadora, pois recalca.

exclui a alma da natureza só domina essa natureza privada da alma imitando sua rigidez e excluindo-se a si mesmo como animista. A imitação se põe a serviço da dominação na medida em que até o homem se transforma em um antropomorfismo para o homem. O esquema da astúcia ulissiana é a dominação da natureza mediante essa assimilação. [...] O astucioso só sobrevive ao preço de seu próprio sonho, a quem ele faz as contas desencantando-se a si mesmo¹²⁷ bem como aos poderes exteriores. Ele jamais pode ter o todo; tem sempre de saber esperar, ter paciência, renunciar; não pode provar do lótus¹²⁸ nem tampouco da carne dos bois de Hipérion [...] (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 55-56).

Nesse sentido, a concepção adorniana e horkheimiana de *mimesis* diferencia-se de sua versão tradicional, tanto platônica quanto aristotélica. Há uma distinção fundamental e frequentemente desconsiderada entre *mimesis* e mimetismo (*mimicry*), isto é, entre a imitação e o tornar-se igual à natureza como modo de proteção contra ela, respectivamente. Segundo Duarte (1993, p. 136), a *mimesis* propriamente dita surge num momento posterior das relações entre homem e natureza, “numa época em que a natureza é intencionalmente imitada como uma protoforma do seu domínio”, ou seja, quando a imitação é realizada de forma consciente e intencional, fazendo com que o comportamento mimético se torne racional. Segundo Gagnebin (2009a), o excuro dos frankfurtianos a Ulisses representa a formação do sujeito pela dominação da natureza e pela autorrepressão para a constituição da identidade subjetiva.

Com isso, chega-se à tese central de Duarte (1993), também sinalizada por Gebauer e Wulf (2004), que a mimese não é antirracional, pois ela necessita da racionalidade para apreender a racionalidade da obra de arte. Trata-se de um resgate da *Teoria estética* de Adorno, segundo a qual a mimese seria muda sem a racionalidade, e a racionalidade sem a mimese seria cega e meramente orientada para a dominação. Se o pensamento racional deve denegar toda a força cognitiva da *mimesis*, é porque ela traz em si as instâncias da identidade e da dissolução do sujeito. “É só enquanto tal imagem e semelhança que o homem alcança a identidade do eu *que não pode se perder na*

¹²⁷ “O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 35).

¹²⁸ Na *Odisseia*, o Canto IX, que aborda o encontro de Ulisses e seus companheiros com os comedores de lótus refere-se basicamente ao problema da memória na epopeia, pois embora inofensivos os lotófagos viviam ainda no estado de natureza primitiva, inebriados pelos efeitos da planta. Gagnebin (2009a, p 92), faz uma comparação perspicaz e maliciosa dos lotófagos de ontem com os *hippies* modernos: “os simpáticos lotófagos, esses *hippies* da *Odisseia*, cujas doces refeições floridas trazem o esquecimento e a dissolução da identidade objetiva”.

identificação com um outro, mas [que] toma posseção de si de uma vez por todas como máscara impenetrável” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22, grifo nosso).

Nesse sentido ambivalente da capacidade mimética originária, Gagnebin (1997) afirma que em Adorno e Horkheimer há uma aversão do *Esclarecimento* em relação à *mimesis*. O conceito de mimese engloba, na *Dialética do Esclarecimento*, uma ligação originária do sujeito, criança ou “primitivo”, à natureza, às divindades que a povoam. Por ser muito mais que simples imitação, a mimese refere-se também à semelhança do outro, à assimilação e à indiferenciação que poderiam levar à dissolução do outro por meio da magia, da arte, do êxtase ou da morte. Não por acaso essas advertências estão no capítulo sobre os “Elementos do antissemitismo”, texto no qual as análises de Adorno e Horkheimer culminam na descrição do antissemita como o sujeito antimimético por excelência, o indivíduo “puro”, “rígido”, “limpo” que se identifica com o *Führer* por uma “mimesis perversa”. O filósofo Peter Sloterdijk reitera a falsificação mimética operada pelo fascismo na pretensão de identificar as massas com o *Führer*, na execução do programa de desenvolver a massa como sujeito.

Nas procissões rijas e pesadas as massas ‘molares’ formadas se entregavam à ideia de que lhes defrontava, em pessoa e visivelmente, o ápice de si mesmas na forma do *Führer*. Durante a ‘missa hipnótica’ pretendia-se a fusão entre massa e *Führer*. [...] Em sua vulgaridade inatingivelmente evidente e na disposição resultante de berrar do fundo da alma para grandes multidões, Hitler parecia remeter os seus ao tempo em que o berro ainda ajudava. Desse ponto de vista, ele foi o artista de ação de maior sucesso do século XX. O segredo do *Führer* de antes e dos astros de hoje consiste no fato de que são tão semelhantes aos seus mais apáticos admiradores como não ousaria supor qualquer envolvido (SLOTERDIJK, 2016, p. 26-30)

Freud (2011, p. 62) denomina esse processo como “a miséria psicológica das massas”, no qual o perigo ameaça quando a ligação social é estabelecida principalmente pela identificação dos membros entre si, obliterando as individualidades que poderiam liderar. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 152), “o sentido das fórmulas fascistas, da disciplina ritual, dos uniformes e de todo o aparato pretensamente irracional é possibilitar o comportamento mimético”. Mas trata-se da “mimese da mimese”, ou seja, os símbolos, as

caveiras das SS,¹²⁹ o rufar dos tambores e o discurso repetitivo no rádio são imitações organizadas de antigas práticas mágicas, que Lenharo (1989) chamou de “sistema de delírio coletivo”. Isso explica as reservas de Adorno e Horkheimer quanto à mimese moderna, isto é, no sentido psicológico, ela pode significar tanto a constituição do sujeito como a sua dissolução. Lembremos, por exemplo, do sentido decisivo de afirmações como:

O antissemitismo baseia-se numa falsa projeção. *Ele é o reverso da mimese genuína*, profundamente aparentada à mimese que foi recalcada, talvez o traço caracterial patológico em que esta se sedimenta. Só a mimese se torna semelhante ao mundo ambiente, a falsa projeção¹³⁰ torna o mundo ambiente semelhante a ela (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 154, grifo nosso).

Isso significa que a essência da *mimesis* deve ser buscada em sua origem mágica ou animista. Em sua fase mítico-mágica, a civilização substituiu a adaptação orgânica natural, ou seja, o comportamento propriamente mimético, pela manipulação organizada da mimese. “No estágio mágico, sonho e imagem não eram tidos como meros sinais da coisa, mas como ligados a esta por semelhança ou pelo nome. A relação não é a da intenção, mas do parentesco. Como a ciência, a magia visa fins, mas ela os persegue pela mimese, não pelo distanciamento progressivo em relação ao objeto” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 22). A referência à ciência em contraposição à magia indica que após Descartes a primazia pelo sujeito, pela instância subjetiva do “eu penso”, tende a deslocar o objeto como secundário. Na fase histórica da humanidade (certamente Adorno refere-se à

¹²⁹ No episódio conhecido como “Noite dos longos punhais”, em 1934, Hitler ordenou a eliminação dos líderes das tropas dissidentes das SA [*Sturmabteilungen*] ou “Divisões de Assalto” e sua incorporação nas temidas SS [*Schutzstaffel*], as “Tropas de Proteção” do próprio partido, comandadas por Heinrich Himmler. O planejamento e a execução da chamada “Solução Final”, o extermínio em massa de judeus, comunistas e opositores nos campos de concentração coube às SS.

¹³⁰ Em termos psicológicos, o Eu se forma na interação com o outro. Freud (2011) destaca a internalização das leis sociais a partir da identificação com o outro (cuidador, pais, professores, parceiros, amigos e mesmo por líderes religiosos ou políticos). Na projeção ocorre o processo inverso, isto é, a externalização de algo como, por exemplo, o antissemita que ao odiar os judeus nega em si o judaísmo e a diversidade de culturas e povos. Segundo Adorno (2015), o conceito de Eu é dialético, uma parcela da pulsão originária, um fragmento da libido, e uma parte é o representante do mundo. Para ele, Freud não tratou dessa dialética. Com a adaptação, com o ritmo compulsivo da repetição, há o empobrecimento afetivo do Eu. Por consequência, cresce o narcisismo e seus derivados coletivos, pois o narcisismo é a forma da energia pulsional em que o Eu se apoia quando avança o seu sacrifício, da própria consciência. No narcisismo mantém-se a função autoconservadora do Eu, ao menos em aparência. Segundo Horkheimer (2015, p. 120), “o ego em cada sujeito tornou-se a encarnação do líder”.

Antiguidade), a mimese é novamente substituída pela práxis racional, ou seja, pelo trabalho, no qual a mimese original e incontrolada é proscrita:

O rigor com que os dominadores impediram no curso dos séculos a seus próprios descendentes, bem como às massas dominadas, a recaída em modos de viver miméticos – começando pela proibição de imagens na religião, passando pela proscrição social dos atores e dos ciganos e chegando enfim a uma pedagogia que desacostuma as crianças de serem infantis – é a própria condição da civilização. A educação social e individual reforça nos homens seu comportamento objetivo enquanto trabalhadores e impede-os de se perderem nas flutuações da natureza ambiente. Toda diversão, todo abandono tem algo de mimetismo. Foi se enrijecendo contra isso que o ego se forjou. É através de sua constituição que se realiza a passagem da mimese refletora para a reflexão controlada (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 149).

A ambivalência de Adorno e Horkheimer (1985, p. 99), em relação ao conceito moderno de mimese, explica-se também pelo fato de que “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”. Por isso, os frankfurtianos precisam insistir tanto na necessidade do pensamento racional denegar a força cognitiva da *mimesis*, no qual se vinculam a degradação do pensar por imagens e a crítica da força cognitiva da semelhança e da analogia, porque se trata de sustentar que a indústria cultural faz da imitação algo de absoluto, ao mesmo tempo que a percepção moderna “[...] não pode mais perceber outra coisa senão as cópias que reproduzem o próprio processo de trabalho” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113).

Contudo, Adorno e Horkheimer acreditam que o caráter mimético do pensamento mágico tem um conteúdo de verdade, o que não significa ignorar a ruptura entre natureza e cultura; significa apenas que o pensamento mágico é capaz de restabelecer certos processos identificatórios recalçados pela razão reduzida à sua condição instrumental. Tais processos concernem sobretudo à maneira com que a autoidentidade se reconhece como momento da posição da diferença, levando à impossibilidade de posição de distinções estritas entre o Eu e o Outro (SAFATLE, 2005). Safatle adverte, porém, que o recurso adorniano ao conteúdo mágico da mimese, como estrutura de identificação e determinação de identidade e individuação, não pode ser reduzido a um retorno à natureza arcaica. A regressão à natureza é associada à pulsão de morte de Freud e ao mimetismo de Caillois.

Em *Teoria da ação comunicativa*, Habermas (apud JAMESON, 1997, p. 91)

interpreta a centralidade do conceito de mimese para os frankfurtianos como uma forma de compensação para a falta de qualquer concepção positiva de razão, ou como um substituto para a pulsão primordial que foi desviada da intenção de verdade. Porém, eles só podem se referir a ela como um fragmento da natureza incompreendida, como um impulso que precisa ser reprimido na sociedade moderna, mas que se mantém latente. Horkheimer é mais fiel a esta apreensão dúbia da capacidade mimética, perceptível na *Dialética do esclarecimento* e em *Eclipse da razão*, onde pode-se ler:

Da mesma forma que os primitivos devem aprender que podem produzir melhores colheitas tratando o solo propriamente, em vez de praticando magia, também a criança moderna deve aprender a refrear seus impulsos miméticos e direcioná-los a uma finalidade definida. A adaptação consciente e, posteriormente, a dominação substituem as várias formas de mimese (HORKHEIMER, 2015, p. 129).

Para ele, a evolução cultural como um todo, incluindo a educação, os processos filogenéticos e ontogenéticos da civilização, consiste “em larga medida” na conversão de atitudes miméticas em racionais. Todavia, como exposto anteriormente, *mimesis* e racionalidade não são exatamente excludentes. Além disso, ao falar de “finalidade” e “adaptação”, o diretor do Instituto trai sua própria crítica à racionalidade instrumental.¹³¹ Trata-se de uma análise reticente da mimese originária e diametralmente oposta à concepção de Benjamin (1994, 2018), segundo a qual a “faculdade mimética” mantém-se presente no desenvolvimento filogenético e ontogenético da espécie humana. Em sentido próximo ao postulado benjaminiano, Freud (2011) sustenta que no âmbito psíquico é frequente a conservação do primitivo junto àquilo transformado que dele nasceu – a racionalidade –, onde subsistem a parte do impulso instintual e o subsequente desenvolvimento.

Por outro lado, nos trabalhos tardios de Adorno sobre a dialética hegeliana e sobre a teoria estética é perceptível certo afastamento da visão conservadora de mimese que caracteriza Horkheimer. Isso não significa, porém, pleno acordo com as formulações de Benjamin, ainda que haja certa proximidade. A sofisticação do pensamento adorniano em

¹³¹ Segundo Jay (2008, p. 360), Horkheimer deixou implícito que a mimese, por si só, não era a fonte do mal e que poderia ser afirmativa ao imitar aspectos da natureza como o calor e a proteção maternos. Em uma conferência na Colúmbia, ele sugeriu despertar novamente a lembrança da mimese infantil, obscurecida pela socialização posterior. O impulso mimético da criança deveria ser restituído ao seu objeto original na família.

relação à mimese refere-se ao teor de *mediação* dialética entre sujeito e objeto realizado pela capacidade mimética humana. É um avanço conceitual significativo em relação àquela concepção desenvolvida na *Dialética do esclarecimento*.¹³² Se nesta obra as referências miméticas restringem-se ao fator antropológico do conceito, como a constituição do sujeito, nas obras posteriores há um deslocamento para o elemento pouco considerado na literatura da categoria, isto é, para seu princípio epistemológico. Não se afirma com isso que a faculdade mimética pode constituir uma teoria do conhecimento e da aprendizagem, mas que se pode depreender uma concepção de ensino a partir da mediação mimética entre sujeito e objeto.

Segundo Adorno (2013, p. 85), “o sujeito-objeto hegeliano é sujeito. Isso esclarece a contradição não resolvida no que se refere à exigência do próprio Hegel de uma coerência total, segundo a qual a dialética sujeito-objeto, que não é subordinada a nenhum conceito superior abstrato, perfaz o todo e, se realiza por sua vez como a vida do Espírito absoluto”. Os polos opostos por Kant uns aos outros, – como forma e conteúdo, natureza e espírito, teoria e prática, liberdade e necessidade, coisa-em-si e fenômeno – são atravessados em conjunto pela reflexão de Hegel, de modo que nenhuma dessas determinações subsiste como um termo último. Então, qual seria a mediação entre os polos opostos?

Daí que para Hegel, mediação nunca significa, como a pintou o mais desastroso desentendimento desde Kierkegaard, um meio entre os extremos, mas a mediação ocorre por meio dos extremos e nos próprios extremos; esse é o aspecto radical de Hegel, que é irreconciliável com todo moderantismo (ADORNO, 2013, p. 79).

Em outras palavras, cada uma das ideias separadas exige seu oposto, e a relação de todas entre si é o *processo*. Segundo Safatle (2019), esta mediação por meio dos extremos é a maneira como a própria dialética negativa funciona. Nesse sentido, não há diferença nítida entre a dialética hegeliana e a dialética adorniana no que se refere à distinção entre seus modelos de mediação. Adorno denomina a mediação entre os extremos

¹³² Na *Dialética negativa*, Adorno (2009, p. 46) afirma que “[...] o momento mimético se funde por sua parte no curso de sua secularização com o momento racional. Esse processo compreende-se como diferencialidade. Ela contém em si uma faculdade mimética de reação tanto quanto o órgão lógico para a relação de *genus, species e differentia specifica* [gênero, espécie e diferença específica].

e nos próprios extremos que estaria entre as operações na dialética entre sujeito e objeto como mimese. Ele aproxima a “negação determinada” de Hegel – que caracteriza a dialética – e a mimese:

O conceito especulativo hegeliano salva a mimese por meio da autoconsciência do Espírito: a verdade não é *adaequatio*, mas afinidade e, no idealismo em declínio, esse retorno da razão à sua essência mimética é revelada por Hegel como seu direito humano (ADORNO, 2013, p. 119).

A dialética hegeliana¹³³ não se reduz a uma relação meramente projetiva entre sujeito e objeto, mas ela reconhece afinidades miméticas que modificam a identidade entre os dois polos opostos e contraditórios. Com isso, uma reconciliação opera na dialética negativa, na relação entre sujeito e objeto como uma “comunicação do diferenciado”. Na *Dialética negativa*, Adorno (2009, p. 46) retoma esta tese quando se refere ao “momento mimético do conhecimento, o momento da afinidade eletiva entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido, encontra refúgio”. Se esse momento fosse totalmente eliminado, completa Adorno, então a possibilidade de o sujeito conhecer o objeto tornar-se-ia pura e simplesmente incompreensível e a racionalidade, solta, irracional. “Se não houvesse nenhuma semelhança entre sujeito e objeto”, escreve Adorno (2013, p. 119),

[...] eles permaneceriam, segundo o desejo do positivismo radical, absolutamente opostos um ao outro, sem nenhuma mediação, de modo que não apenas a verdade deixaria de existir, mas também toda razão, todo pensamento em geral. O pensamento que tivesse extirpado completamente seu impulso mimético, o esclarecimento que não tivesse aperfeiçoado a autorreflexão, que forma o conteúdo do sistema hegeliano e define o parentesco entre coisa e conteúdo, desembocaria em loucura.

Para Adorno, o pensamento mimético não é apenas um modo de conhecer marcado pela crença na força cognitiva das relações de semelhança e de analogia. A imitação própria ao pensamento mimético é, principalmente, compreendida como a capacidade transitiva de se colocar em um outro e como um outro. Para ele, o comportamento mimético não é a imitação do objeto, mas a aproximação de si com o objeto. A mimese seria o modo de superar a dicotomia entre o Eu e o outro (seja tal

¹³³ Segundo José Paulo Paes, em introdução à obra de Hölderlin (1991), coube ao poeta, então colega de Hegel no seminário filosófico, chamar sua atenção para a fecunda noção da união de contrários, nuclear no pensamento do filósofo pré-socrático Heráclito.

dicotomia construída na forma sujeito/objeto, conceito/não-conceitual ou cultura/natureza) pela identificação com aquilo que me aparece como oposto. Ela é, nesse contexto, internalização das relações de oposição, transformação de um limite externo em diferença interna; não a mera imitação do objeto mas a assimilação de si pelo objeto. Por isso, Adorno descreve a mimese como um regime de mediação por meio dos extremos e nos próprios extremos, capaz de reconstruir um modelo de reconciliação que o filósofo chama de “comunicação do diferenciado”. “A este modo de reconhecimento fundamentalmente vinculado a uma figura do sujeito pensada enquanto *locus* da não-identidade, Adorno forneceu um nome: *mimesis*” (SAFATLE, 2005, p. 25).

Em outras palavras, mas no mesmo sentido, segundo Gebauer e Wulf (2004, p. 95), “a mimese cria uma relação receptiva-produtiva do sujeito com o mundo da aparência, e, além deste, com um outro sujeito produtivo”. Ela não é uma mera imitação que deixa o sujeito intocado, ela provoca nele uma abertura ao desdobramento de si. Nesse processo emergem a criação do novo, a imaginação e a fantasia.

A mimese não esbarra em contradições, paradoxos e antinomias. Ela acontece de forma paralógica, ao mesmo tempo no interior e no exterior, ou ao lado das grandes proposições, narrativas e mitos educativos, que para ela não têm o mesmo significado que têm para o pensamento discursivo. A mimese acontece constantemente em analogias, por semelhanças e diferenças. Ao lado disso, ela não necessita de nenhum conceito seguro de sujeito (GEBAUER; WULF, 2004, p. 96).

Se, de fato, a mimese não precisa de nenhum conceito seguro de sujeito é porque há um deslocamento para o objeto sensível e apenas posteriormente para as semelhanças não sensíveis como a linguagem e a arte. Como escreve Benjamin, a infância é marcada pelo comportamento mágico, por uma indistinção entre forma e conteúdo, em que a semelhança adquire papel central para o desenvolvimento das funções motoras e psicológicas. Isso significa, numa palavra, pensar por imagens. Na infância do desenvolvimento do indivíduo, como na infância da humanidade, a magia destaca-se como fator primordial. “Má educação é o aborrecimento da criança por não ser mágico. A sua primeira experiência no mundo não é a de que os adultos são mais fortes, mas a de que ela não é um mágico” (BENJAMIN, 2013a, p. 166). No adulto, o pensamento mágico, como apreensão da realidade, é regressivo e até paranoico. Isso explica o “adultocentrismo”

docente em relação às práticas pedagógicas para a infância, sinalizado pela Sociologia da Infância, da mesma forma que o educador anarquista Henri Roorda (2017) pôde escrever que “o pedagogo não gosta de crianças”. Para Benjamin, a função mais propositiva da mimese está relacionada à infância. No sentido ontogenético, a brincadeira infantil constitui a escola da mimese, pois os jogos infantis estão impregnados de comportamentos miméticos. Além do lúdico, é na linguagem e no teatro infantil que a imitação ou doutrina das semelhanças manifesta toda a sua amplitude.

3.2. Mimese e ensino infantil

Mover-se nos domínios da mimese é andar em areia movediça, onde a constituição e a dissolução do objeto são ameaças constantes. Talvez em razão disso, Gebauer e Wulf (2003) ressaltam que apenas esporadicamente falou-se de uma mimese social e de que esta raramente foi tema na pedagogia. Segundo Gasparin (2012), essa ausência se deve a certa objeção da mimese como aparentemente contrária e contraditória com as práticas pedagógicas atuais, que atribuem grande importância à iniciativa individual, pessoal, à criatividade, à autonomia e não à repetição e/ou imitação de um modelo. Contudo, “o primeiro passo do ensino e da aprendizagem é a imitação”¹³⁴ (GASPARIN, 2012, p. 85). Gasparin (2012, p. 78) considera “a imitação como processo pedagógico altamente significativo na construção do conhecimento”. Seus trabalhos sobre a didática fornecem os subsídios para a apreensão mais ampla sobre a intrínseca relação entre mimese e ensino.

No processo de ensino escolar, a criança aprende algo que está longe de seus olhos, muito além de sua experiência atual e imediata. A assimilação dos conceitos científicos, entretanto, apoia-se nos conceitos vividos e cotidianos da criança. Mas só é possível realizar essa assimilação por meio de uma relação mediatizada pelo mundo dos objetos, isto é, utilizando outros conceitos previamente elaborados (GASPARIN, 2012, p. 62).

¹³⁴ Com a ressalva de que a imitação de um modelo previamente determinado é apenas a primeira atribuição da faculdade mimética. Assim como a didática, a *mimesis* não se limita à reprodução de um único modelo ou formato de ensino. A amplitude dialética do conceito ultrapassa a didática sobretudo quando relacionado ao lúdico, ao teatro, à linguagem, e à arte como um todo.

A mediação “pelo mundo dos objetos” é o fator primordial para pensar em mimese e ensino, pois a interação do sujeito com o meio social, com a cultura, a relação homem e natureza, sujeito-objeto é destacada desde o século XVII. As inúmeras referências à natureza nas obras de Comênio referem-se ao “nosso estado primitivo e fundamental”, à condição do homem antes do pecado, antes da corrupção, e à “providência universal de Deus”.¹³⁵ “Para Comênio, a primitiva natureza do homem era boa e ele deve retornar a ela. Dessa forma, o homem é impelido para o seu estado primitivo” (GASPARIN, 2015, p. 87). A natureza é tomada como guia para a formação humana, como símile, como imitação. Mas não é a natureza “vegetal” que é assumida pelo homem como exemplo a ser imitado, mas a natureza “social”, como produto histórico gerado pelo próprio homem. Nesse sentido, “pode-se dizer que o homem não imita a natureza, mas imita a si mesmo, uma vez que se projeta na natureza que lhe serve de espelho” (GASPARIN, 2015, p. 89).

Em *A escola da infância*, Comenius (2011), faz diversas comparações entre as crianças e o reino da natureza que opera nelas, podendo-se identificar *semelhanças* em seu desenvolvimento. Obra fundamental e pioneira na formação da ideia de infância na modernidade, quando a criança começa a ser reconhecida e diferenciada do adulto em potência, como um sujeito pleno de sentido em si mesmo. “Vazias são as palavras de quem diz (às vezes solenemente), *é uma criança, não entende*” (COMENIUS, 2011, p. 62). Destaca-se também, em primeiro lugar, a percepção de identidade da criança, quase cem anos antes de Rousseau; em segundo, Comenius entende que a educação só pode realizar-se articulada em um projeto educativo. Nos últimos capítulos da obra, Comenius antecipa o que viria a ser sistematizado posteriormente na *Pampaedia*, ou seja, o que seria chamado no século XIX de “jardim de infância”, a necessidade de uma escola “semipública”.

Para Comenius (2011), a mente humana é constituída de três instâncias: *ingenio*, *iudicio*, *memoria*, isto é, pensar, raciocinar e recordar. Para o pedagogo tcheco, pensar, *cogitatio*, deve-se à primeira atividade da mente com a percepção dos objetos, à formação

¹³⁵ As obras de Comênio, ao tratar de elementos como educação, aprendizagem, didática, método, buscavam no elemento religioso uma de suas principais fontes explicativas. “Em todas as iniciativas de Comênio, havia sempre um sentimento religioso simples, profundo e forte. [...] Cumpria um dever para o qual o dirigia um impulso divino” (GASPARIN, 2015, p. 31). “Em Comênio, o religioso não se dissocia do pedagógico”, reitera Gasparin (2015, p. 55).

de suas imagens na mente, como um espelho [*speculum*]. “Através do desfilar das coisas em frente de seus olhos, o teatro do mundo, a criança toma conhecimento delas e fixa suas imagens na memória”, escreve Kulesza, tradutor da obra e especialista em Comenius. As imagens são retratadas em relação com a importância que Comenius atribui à imitação como processo de aquisição do conhecimento por parte da criança. Prevaecem duas formas de imitação na obra comeniana, a imitação da natureza e a imitação de Cristo, fatores interligados e indiferenciados ao longo de sua extensa produção:

Ninguém pense que a juventude possa ser formada voluntariamente sem esforços. Pois uma pequena muda não se transforma em árvore se não for plantada, regada, cuidada, protegida e escorada [...]. E o apóstolo Paulo lembra corretamente os pais sobre os filhos: ‘educai-os com correções e advertências que se inspiram no Senhor’ (Efésios 6,4) (COMENIUS, 2011, p. 11).

Para Comenius (2011, p. 54-60), “Deus dotou as crianças de uma índole imitativa: tudo que elas veem os outros fazendo, elas querem copiar. [...] Se isso foi feito por brincadeira ou seriamente, não importa, de qualquer maneira as crianças vão imitar o que viram”. Ao perceber que “as crianças tentam imitar tudo que veem os outros fazer”, Comenius procura elencar os atos imitativos com as disciplinas escolares, com a história, com a geografia, com a matemática, com a retórica. Isso pressupõe certa autonomia da criança, mas também o estímulo do docente no processo de ensino. O criador da didática moderna não subestima a capacidade cognitiva da criança, ele recomenda que “os princípios da *dialética* [retórica] podem ser incutidos nos primeiros seis anos de tal modo que a criança entenda o que é uma pergunta e o que é uma resposta [...]”, visto que “a *retórica* consiste em cultivar na criança gestos naturais e a imitação dos outros no caso de ouvirem algo no sentido figurado ou alegórico” (COMENIUS, 2011, p. 20).

Isso demonstra que no século XVII a mimese volta a ter a importância que os gregos lhe atribuíram, dessa vez não apenas em relação ao domínio da natureza, mas em consonância com a *imitatio Christi*, que caracteriza o período medieval. O hiato temporal entre Comenius e a época de Benjamin marca a predileção epistemológica pelo sujeito, preterindo ou deslocando o objeto como secundário. Com o declínio da experiência na

modernidade há, porém, a necessidade do retorno ao objeto cognoscível. Antes de retomar o caminho mimético do reconhecimento, é preciso uma breve recapitulação do conceito.

Em resumo: 1) Com a mimese haverá, em contraposição ao conceito de simulação, uma insistência pelo exterior, do qual nos aproximamos. 2) Os processos miméticos que ocorrem com a corporalidade começam bem cedo na vida das pessoas, antes da cisão eu-tu e da separação do sujeito-objeto. 3) Antes da constituição do pensamento e da linguagem, a criança vivencia o mundo de forma mimética. A mimese liga-se especialmente ao desenvolvimento das capacidades motoras. Na primeira infância, a mimese é a forma de vida da criança. 4) Por meio dos processos miméticos será despertado e desenvolvido o desejo sexual. O desejo comporta-se mimeticamente diante de outro desejado. 5) Em termos de massas ou de grupos o comportamento mimético pode desencadear forças primitivas como agressão, violência e o instinto da destruição, segundo as premissas de Canetti desenvolvidas por Sloterdijk (2016). 6) Valores e normas – incorporados na família, na escola e na fábrica – são interiorizados pelas crianças, jovens e adultos por meio de processos miméticos. 7) Os efeitos educativos e socializantes dos homens também ocorrem mais por meio de processos miméticos do que geralmente é entendido. 8) A apropriação de lugares, espaços e objetos é essencial para o desenvolvimento infantil. Desde a primeira infância a criança situa-se numa relação mimética com o mundo ao seu redor, como mundo animado e vivido. Isso fica evidente em *Infância berlinense: 1900*, de Benjamin. 9) Os processos miméticos apresentam pré-requisitos decisivos para o surgimento de experiências formativas. 10) Também são processos ambivalentes, assemelhando-se a algo letárgico ou sem vida, os quais bloqueiam ou conduzem de maneira falsa o desenvolvimento interior da criança. A mimese pode degenerar em simulações e mimetismo. 11) O impulso mimético ao outro aceita a não-identidade deste outro, o que pode acarretar na renúncia na experiência. 12) No movimento mimético ocorre uma nova interpretação do mundo criado simbolicamente, havendo uma reinterpretação do mundo interpretado. Isso vale para a própria repetição ou para a simples reprodução. Produz, portanto, uma perspectiva diferente daquela na qual o mundo precedente é percebido (GEBAUER; WULF, 2004).

Segundo Gebauer e Wulf (2004), *Infância berlinense* é o escrito de Benjamin em que a mimese se encontra de forma mais evidente e verificável. Este trabalho inverte os

lugares comuns da autobiografia, em que os movimentos metonímicos anulam sistemas simbólicos tradicionais e exploram novas possibilidades de linguagem e de experiência. As imagens reminiscentes da infância estão situadas nos campos de tensões entre a cidade, a escola e o tempo. A cidade apresenta-se ao leitor como um labirinto que a criança deve percorrer para conhecê-la e para conhecer a si mesmo.¹³⁶ Os autores afirmam que para Benjamin, a criança vive o mundo de forma mimética, como o mágico dos tempos primordiais, a criança produz semelhanças entre si e o mundo exterior, ela “lê” o mundo e “cria” correspondências nesse processo.

Por exemplo, ao imitar um moinho de vento a criança não mimetiza simplesmente o moinho, para além disso, a ela compreende como o vento (natureza exterior) atua sobre seus braços que representam as hélices do mecanismo. Ela também experimenta suas próprias possibilidades (natureza interior) em forma de jogo com a natureza externa. “Estas formas de processos miméticos são acompanhadas de interpretações simbólicas, de maneira tal que nelas são também desenvolvidas o pensar e o falar” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 141). Na interpretação e na representação mágica do mundo das crianças, as coisas e os objetos reagem a ela e voltam apenas para ela, são as imagens da infância que terão clarividências apenas na idade adulta. Entre os aforismos que compõem *Rua de mão única*, o texto “Canteiro de obras” apresenta implicações pedagógicas desse processo:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com elas aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de

¹³⁶ Fatores típicos de uma sociologia urbana, na qual a “flânerie infantil” (SANCHES, 2017) representa uma categoria pedagógica importante na modernidade e desenvolvida no próximo capítulo sobre as narrativas radiofônicas, de Benjamin.

coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (BENJAMIN, 1989, p. 19-20).

Essa passagem sintetiza a grosso modo o centro do que poderia ser denominado de uma “pedagogia benjaminiana”, no sentido amplo. O que Benjamin critica é a imposição do adulto à sensibilidade infantil. Ao impor à criança o mundo pronto, estratificado, coisificado, o adulto apenas tolhe parte da criação e ressignificação do próprio mundo mágico da infância. De acordo com Gebauer e Wulf (2004, p. 57), “a relação social com o tempo e a construção de um sentido temporal prático surgem em crianças essencialmente por meio da mimese do comportamento temporal dos adultos”, pois a mimese realiza a mediação entre as estruturas temporais, que geram o *habitus*. Para os autores, os processos miméticos têm um papel central na gênese e na educação do homem, contribuindo para a formação humana. No mesmo sentido, Comenius recomenda fazer com que a criança brinque com objetos, feitos de madeira ou outro material, tais como animais, carros, cadeiras, mesas, ferramentas, recipientes, panelas; para o autor, isso “será de grande valia não só pela brincadeira, mas também para o conhecimento de tais objetos. Desse modo, se estará [...] abrindo seus olhos para essas pequenas coisas, para que não se deslumbre mais tarde com as maiores” (COMENIUS, 2011, p. 39). Verifica-se um diálogo implícito entre Comenius e o mundo “pequeno no grande”, de Benjamin.

Além dos objetos, há de se destacar a relação da criança com o outro, com os pais ou com educadores, que não deixa de ser uma relação mimética, no sentido de estabelecer pontes entre formas e fenômenos, o que permite a recriação da imaginação, inserindo a criança no mundo sensível. “Os processos miméticos possibilitam um tocar no desconhecido, no não-idêntico sem, no entanto, se perderem nestes” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 89). Esta passagem traz as marcas de Adorno (2009) quanto ao conceito de “não-idêntico”. No pensamento adorniano tardio, o não-idêntico relaciona-se com a etapa da contradição na dialética hegeliana, e com a constituição da subjetividade, segundo os pressupostos da psicanálise freudiana. Para Adorno, o sujeito precisa constituir-se e negar-se ao mesmo tempo. Esse é um dos fatores pelos quais a mimese adquire importância central em suas reflexões, como um momento de constituição de si, mas que mantém consigo mesmo uma relação contraditória. O movimento dialético que a mimese

opera no mundo da criança refere-se ao que ela ainda não é, mas que pode vir-a-ser. A interação e a socialização dos jogos é particularmente importante nesse processo.

A relação entre mimese e a sociedade é de caráter sensível, elas ocorrem por meio da percepção, mas não se limita à *aisthesis*. Por meio desse processo, a mimese desenvolve o seu significado para o social, para a educação e para a socialização. Na percepção infantil não apenas as imagens desempenham uma função importante, mas também os tons, as cores, os aromas, os ruídos, enfim as experiências sensíveis e tangíveis. O poeta Manoel de Barros (2018) compreendeu e explanou as formas de apreensão mágico-linguística da criança, ao descrever “o gosto dos sons da natureza”, “as cores do vento”, “o cheiro das cores”, que não fazem sentido para o mundo adultocêntrico, mas são as formas pelas quais a criança “sente” o mundo. Essas imagens da primeira infância alojam-se no inconsciente e podem vir à luz na idade adulta por meio de memórias e de reminiscências que remetem à memória involuntária, cujo exemplo categórico na literatura é fornecido por Proust e suas madeleines, analisadas por Benjamin (1989, 1994).

De acordo com Gebauer e Wulf (2004, p. 144), na criança há algo da compulsão primária de assemelhar-se ao mundo para domiciliar-se nele, com isso a criança descobre semelhanças entre si e o mundo de natureza animada e inanimada. O ser semelhante e o tornar-se semelhante representam momentos centrais do desenvolvimento infantil, para a compreensão do mundo, da linguagem e de si próprio:

O encontro mimético com o mundo ocorre em todos os sentidos, e estes desenvolvem suas sensibilidades no decorrer deste processo. Esta possibilidade infantil de um acesso mimético ao mundo constitui um pré-requisito para a qualidade da capacidade sensitiva sensível e emocional do futuro adulto. Isso vale particularmente para o desenvolvimento de sua sensibilidade estética, e da sua capacidade de sensibilizar-se e compadecer-se, e de demonstrar simpatia e amor. As capacidades miméticas levam à compreensão dos sentimentos alheios sem objetificá-los e sem endurecermos diante deles. A capacidade mimética alude ao secreto das coisas, ao momento aurático das experiências estéticas, e às possibilidades das ‘experiências vitais’ (GEBAUER; WULF, 2004, p. 145).

Essa passagem é elucidativa em muitos sentidos. Primeiro, ao afirmar que a mimese alude “ao secreto das coisas”, os autores nos permitem apreender a ausência da faculdade mimética nas teorias e práticas pedagógicas. Como foi desenvolvido no segundo

capítulo desta tese, a pedagogia moderna caminha entrelaçada com o desenvolvimento da técnica e raramente se desvencilha dela; a escola tradicional positivista e o pragmatismo da Escola Nova tendem ao cientificismo empírico preterindo a “fantasia exata”, objetivando o experimento e não a experiência ampla, o secreto das coisas, o mistério do lúdico. Mesmo a pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2019) reconhece apenas a psicologia da escola de Vigotski como “científica”, relegando a psicanálise freudiana à especulação. Todavia, a impossibilidade de verificação empírica do inconsciente não reduz seu conteúdo de verdade científico, o que vale também para o conceito de aura, de Benjamin. Segundo, o “momento aurático das experiências” permite repensar o declínio de tais experiências na modernidade, como retorno ao mundo mágico da criança e como salto para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Terceiro, a referência às experiências estéticas a partir do estímulo mimético sistematizado pode ser um antídoto para a regressão do “aparelho sinestésico” (BUCK-MOORS, 2012), para o ser humano como “autômato” na sociedade industrial e para o “flâneur on-line” da era hipermidiática. Nesse sentido, a arte torna-se imprescindível para pedagogias voltadas ao desenvolvimento do espírito humano, pois a arte contradiz e contraria a reificação moderna. Não por acaso, em Benjamin e em Adorno há uma teoria estética concebida e desenvolvida nessa direção.

Para Benjamin, o teatro é uma das formas estéticas-miméticas pelas quais se pode desenvolver aspectos educativos e valores morais nas crianças em idade escolar. A relação entre gestos e a linguagem na representação teatral encontra-se nos trabalhos teóricos de Benjamin sobre Brecht e, como práxis, nas radiopeças para as crianças. As brincadeiras e os jogos constituem o lugar de excelência da *mimesis*, pois neles há o reconhecimento do Eu e do Outro, na relação orgânica com os objetos. Teatro e lúdico são, portanto, dotados de intencionalidade pedagógica e formativa como estímulo, ao mesmo tempo em que se verifica o protagonismo da criança, em atividades livres e criadoras.

3.2. *Mimesis* e lúdico

Na segunda versão do ensaio sobre “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, ao analisar o declínio da arte tradicional aurática, sobretudo após seu ápice na estética do belo em Goethe, Benjamin (2017a, p. 299) afirma que “[...] aquilo que acompanha a atrofia da aparência e o declínio da aura nas obras de arte é um enorme ganho

para o espaço de jogo”. Ou conforme a tradução de Gagnebin (2008, p. 123), “[...] o que é acarretado pelo murchar da experiência, pelo declínio da aura, é um ganho formidável para o espaço de jogo (*Spiel-Raum*)”. Esse vasto espaço para o jogo é inaugurado na modernidade pelo cinema. Mas qual o significado desse postulado? Que relação haveria entre a decadência das formas estéticas pré-capitalistas (mágicas, míticas, sagradas) e o jogo na atualidade? Benjamin não explica essa questão, mas fornece alguns indícios que sustentam hipóteses interpretativas ao relacionar o universo lúdico com a *mímesis*:

O seu declínio [da aura] sugere duplamente que viremos o olhar para sua origem.¹³⁷ Esta repousa na *mímesis* como o fenômeno originário de toda atividade artística. O imitador faz o que faz apenas aparentemente. E, de fato, a antiga imitação conhece apenas uma única matéria, na qual ela se forma, a saber: o corpo próprio do imitador. Dança e linguagem, linguagem corporal e labial são as mais antigas manifestações da *mímesis*. – O imitador torna sua coisa aparente. Pode-se também dizer: ele representa a coisa, ele joga com ela. Assim, depara-se-nos a polaridade que impera na *mímesis*. Na *mímesis* dormitam, entrelaçadas intimamente como as membranas de uma semente, as duas faces da arte: a aparência e o jogo (BENJAMIN, 2017a, p. 299).

O recurso alegórico das “membranas de uma semente” não é aleatório. Como é reconhecido pela biologia celular, algumas sementes pré-históricas podem voltar a germinar depois de milhares de anos. De forma semelhante, o impulso mimético originário do ser humano ressurgiu como força criativa na modernidade sob as formas do jogo. Se o jogo está dormindo na mimese, trata-se de compreender essa conexão entrelaçada entre o declínio da aura e o ganho para o jogo. Ainda que Benjamin não explicita o horizonte aberto pelo jogo para a educação infantil, suas formulações encontram ressonância em outros especialistas no universo lúdico, como Huizinga (2012), Caillois (2017), Agamben (2005), Vigotski (2021), entre outros.

Agamben demonstra a complexidade da relação entre jogo, infância e história. Na base do pensamento ocidental – grego e judaico – o jogo relaciona-se com os conceitos de temporalidade e de cultura. Assim, para Heráclito a noção de *Aion* ou tempo originário, “a

¹³⁷ Aqui retoma-se a importância do conceito de origem [*Ursprung*] analisado no primeiro capítulo. A origem do que Benjamin denomina “segunda técnica” – ou algo como o interagir harmoniosamente com a natureza, que se contrapõe à dominação da natureza característica da “primeira técnica” – remete à pré-história, onde a humanidade passou “pela primeira vez e com astúcia inconsciente, a tomar distância da natureza. Dito de outro modo, a origem está no jogo” (BENJAMIN, 2009a, p. 290).

essência temporalizante do vivente” que se diferencia de *Chronos*, é definida como uma “criança que joga com os dados”, representando a essência temporal do vivente como um jogo, cuja dimensão aberta nesse jogo é descrita como “reino de criança” (AGAMBEN, 2005, p. 88-89). Em outra obra, Agamben (2013, p. 9) cita uma lenda talmúdica que diz: “Nas últimas três horas no dia, Deus se senta e joga com Leviatã, como está escrito: ‘Tu fizeste Leviatã para jogar com ele’”.

O universo do jogo que Agamben analisa a partir do Pinocchio, de Collodi, passa-se num tempo dos dias festivos, onde o ritmo, a alternância e a repetição são como férias ou finais de semana. Dessa forma, o jogo é algo como a paralisação ou a interrupção do calendário. Se os ritos tinham a função de fixar e estruturar o calendário, o jogo, pelo contrário, altera-o e o destrói. As esferas do jogo e do sagrado são estreitamente ligadas. A origem de muitos jogos relaciona-se com antigas cerimônias sagradas, como danças, lutas e práticas divinatórias. Agamben (2005, p. 84), seguindo os estudos de Benveniste, define o jogo como o “sagrado às avessas”, no sentido de que embora tenha origem no sagrado, o jogo mantém com ele uma conexão inversa. No país dos brinquedos, as crianças realizam ritos, palavras e manipulam objetos antes sagrados, mas com a diferença de que não existe o sentido e o escopo originário do mito. Em outras palavras, pode-se dizer que há uma dessacralização do tempo mítico com o jogo, pois alterna-se o eterno retorno para o tempo de um “lampejo” na brincadeira e onde os dias não se alternam. “Brincando, o homem desprende-se do tempo sagrado e o ‘esquece’ no tempo humano” (AGAMBEN, 2005, p. 85). Em suma, embora origine-se no rito, o jogo mantém com ele certa oposição, que Agamben (2005, p. 89) define utilizando uma máxima de Lévi-Strauss: “enquanto o rito transforma eventos em estruturas, o jogo transforma estruturas em eventos”.

Um exemplo notório dessa relação entre jogo e ritual pode ser encontrado no clássico de literatura infantil (e adulta), *O pequeno príncipe*:

O que é um ritual? – perguntou o príncipezinho. – É uma coisa muito esquecida também – disse a raposa. – É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora das outras horas. Os meus caçadores, por exemplo, adoram um ritual. Dançam na quinta-feira com as moças da aldeia. A quinta-feira é então o dia maravilhoso! Vou passear até a vinha. Se os caçadores dançassem em qualquer dia, os dias seriam todos iguais, e eu nunca teria férias! (SAINT-EXUPÉRY, 2016, p. 88).

Em sentido análogo, segundo Huizinga (2012, p. 25), por mais que os ritos sejam sangrentos, que as provas a que o iniciado é submetido sejam cruéis, que as máscaras sejam atemorizantes, isso não impede que o ambiente do jogo seja o festivo, “implicando a interrupção da vida cotidiana”. Não é demasiado repetitivo lembrar que o conceito benjaminiano de origem [*Ursprung*] reitera a interrupção da história. A tese central de Huizinga (2012) retoma a centralidade do lúdico para a história na constituição da cultura humana, desde a linguagem até o direito, a guerra, a poesia, a filosofia e a arte. Ao contrário de Huizinga, Caillois (2017, p. 107) afirma que “o espírito do jogo é essencial à cultura, mas jogos e brinquedos, ao longo da história, são realmente resíduos dessa cultura”. Os jogos geram hábitos e isso leva a uma interdependência entre o jogo e a cultura. É de Caillois o trabalho mais criterioso e sistematizado acerca do jogo e sua relação com a mimese.

Pensar a vocação social ou mesmo a sociologia dos jogos requer compreender sua origem. Segundo Caillois¹³⁸ (2017), o espaço mágico dos jogos remete aos brinquedos, que por sua vez remete às sociedades primitivas que ele denomina “sociedade do caos”. Pautado em fontes da etnologia e da antropologia, o autor afirma que as armas primitivas quando caem em desuso tornam-se brinquedos: o arco, o escudo, a zarabatana e a funda são alguns exemplos, assim como as cantigas de rodas e as parlendas são antigas formas de encantamento caídos em desuso.¹³⁹ Os brinquedos seriam, então, formas deslocadas do que foi sagrado em sociedades pré-animistas e animistas. Por exemplo, o pau de sebo liga-se aos mitos de conquista do céu; a pipa, antes de se tornar brinquedo, representava a alma

¹³⁸ Roger Caillois (1913-1978), sociólogo e crítico literário, formou em 1937, juntamente com George Bataille e Michel Leiris, o *Collège de Sociologie*, em cujos eventos Benjamin participou como ouvinte. Caillois foi sondado como um potencial colaborador francês do Instituto de Pesquisa Social. Na correspondência de Adorno para Benjamin (2012, p. 295) isso fica claro: “Ademais, gostaria de lhe pedir que ficasse de olho em possíveis colaboradores franceses altamente qualificados. [...] Mencionei Caillois e Bataille”. No artigo “A festa”, publicado na *Nouvelle Revue Française*, em 1939, Caillois afirma que “[...] a festa apresenta-se como uma atualização dos primeiros tempos do universo, da *Urzeit*, da era original eminentemente criadora. A Idade de Ouro, a infância do mundo como infância do homem, responde a essa concepção de um paraíso terrestre onde tudo é dado de início e ao sair do qual foi preciso ganhar o pão com o suor do próprio rosto. É o reino de Saturno ou de Cronos, sem guerra e sem comércio, sem escravidão nem propriedade privada” (apud LÖWY, 1989, p. 105). Esse trabalho é citado com destaque na *Dialética do esclarecimento*.

¹³⁹ Há uma relação obscura entre o lúdico e o luto. Bachofen, profundo conhecedor das sociedades primitivas, afirma que “todos os jogos têm um caráter mortuário” e Ariès (2017, p. 99) escreve que os brinquedos tinham “na maior parte das vezes um significado religioso: culto doméstico, culto funerário”. Benjamin (1994, p. 250) analisa o chocalho do recém-nascido não apenas como um brinquedo para estimular a audição, o primeiro sentido a ser excitado, mas como um instrumento “para afastar os maus espíritos”.

exterior de seu proprietário que permanecia na terra, a ligação mágica entre o sujeito e o objeto ocorre por meio da linha da pipa; o jogo da amarelinha provavelmente representa o labirinto onde o iniciado se perdia e, posteriormente, a arquitetura do templo onde a pedra simboliza o deslocamento da alma até a abóbada ou o céu. “O jogo atual continua, muitas vezes, pouco desvincilhado de sua origem sagrada” (CAILLOIS, 2017, p. 110). A origem sagrada dos jogos também é destacada por Huizinga:

A pista de corridas, o campo de tênis, o tabuleiro de xadrez ou o terreno da amarelinha não se distinguem, formalmente, do templo ou do círculo mágico. A extrema semelhança que se verifica entre os rituais dos sacrifícios de todo o mundo mostra que esses costumes devem ter suas raízes em alguma característica fundamental e essencial do espírito humano (HUIZINGA, 2012, p. 23-24).

Da mesma forma com que o brinquedo provoca uma inversão do sagrado, assim também ele subverte o que é econômico. Como escreve Benjamin (2009b), os restos de materiais de construção, o residual e o descartável são transformados em brinquedos pelas crianças numa espécie de miniatura da esfera econômica. Outro exemplo dessa subversão operada pelo jogar/brincar é sua analogia com a bricolagem. Assim como a *bricolage*, o brinquedo também serve-se de fragmentos, de peças e de restos que constituem uma “montagem” e transformam certos significados em significantes e vice-versa. Chega-se assim a uma definição histórica do brinquedo: “O brinquedo é aquilo que pertenceu – *uma vez, agora não mais* – à esfera do sagrado ou à esfera prático-econômica” (AGAMBEN, 2005, p. 86).

Ainda assim, todo jogo é um sistema de regras que define o que é ou o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. O jogo sugere uma ideia de amplitude de facilidade de movimento, uma liberdade útil, mas não excessiva. Essa liberdade deve permanecer no seio do próprio rigor do jogo. Segundo Caillois (2017, p. 36), o jogo caracteriza-se como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Mesmo os jogos de azar não têm a finalidade de criar obras ou riquezas e nisso eles se diferem do trabalho e da arte, pois o jogo “é a ocasião do gasto puro”. O jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência.

Os jogos de competição resultam nos esportes; os jogos de imitação e de ilusão prenunciam os atos do espetáculo. Os jogos de azar e de combinação estiveram na origem de muitos desenvolvimentos da matemática – do cálculo das probabilidades à topologia. [...] Sua contribuição no nível do indivíduo não é menor. Os psicólogos lhes reconhecem um importante papel na história da autoafirmação na criança e na formação de seu caráter. Jogos de força, de destreza, de cálculo são exercícios e treino. Tornam o corpo mais vigoroso, mais flexível e mais resistente, a visão mais afiada, o tato mais sutil, o espírito mais metódico ou mais engenhoso. Cada jogo reforça, exacerba algum poder físico ou intelectual (CAILLOIS, 2017, p. 24).

Ao contrário do que se afirma costumeiramente, o jogo não é aprendizagem ou treino para o trabalho. O menino que brinca de cavalo ou de locomotiva de forma alguma prepara-se para se tornar um cavaleiro ou um mecânico; nem a menina que, em travessas imaginárias confecciona alimentos fictícios realçados por condimentos ilusórios, prepara-se para ser cozinheira. “O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz-se no conjunto da vida aumentando toda a capacidade de superar os obstáculos ou de enfrentar as dificuldades” (CAILLOIS, 2017, p. 25). Nesses quesitos, Caillois (2017, p. 42) define o jogo como uma atividade:

- 1) *livre*: à qual o jogador não pode ser obrigado, pois o jogo perderia imediatamente sua natureza de divertimento atraente e alegre;
- 2) *separada*: circunscrito em limites de espaço e de tempo previamente definidos;
- 3) *incerta*: cujo desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão [...];
- 4) *improdutiva*: pois não cria nem bens, nem riqueza, nem qualquer tipo de elemento novo [...];
- 5) *regrada*: submetida às convenções que suspendem as leis ordinárias e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- 6) *fictícia*: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade diferente ou de franca irrealidade em relação à vida cotidiana.

Diante dessa definição do jogo, Caillois propõe sua classificação em quatro rubricas principais em que predominam a competição (*Agôn*), o acaso (*Alea*), o simulacro (*Mimicry*) e a vertigem (*Ilinx*). O grupo de jogos sistematizado em torno do *Agôn* situa-se na destreza, no triunfo do vencedor, pois o *Agôn* se apresenta como a forma pura do mérito pessoal e serve para manifestá-lo. Por outro lado, no grupo *Alea* – palavra em latim para

jogo de dados – a vitória ou a derrota não dependem do jogador, trata-se de ganhar mais do destino que do adversário. São os jogos de dados, a roleta, o cara ou coroa, a loteria, em que o acaso ou o destino são os protagonistas. “O *agôn* é uma reivindicação da responsabilidade pessoal; a *alea*, uma renúncia da vontade, um abandono ao destino. [...] O jogo, *agôn* ou *alea*, é portanto uma tentativa para substituir a confusão normal da existência cotidiana por situações perfeitas” (CAILLOIS, 2017, p. 55-56).

Nesse sentido, de acordo com Caillois (2017, p. 57), o jogo é uma forma de evadir-nos do mundo fazendo-o outro, como também é possível se evadir fazendo-se outro, o que corresponde a *mimicry* ou mimetismo. No aspecto fictício do jogo, ele pode consistir não apenas em exibir uma atividade ou experimentar um destino em um meio imaginário, mas tornar-se a si mesmo um personagem ilusório. Trata-se de um universo em que o sujeito pode simular crer, fazer crer a si próprio ou fazer com que os outros creiam que é um outro diferente de si mesmo. Segundo Caillois, o termo mimetismo ressalta a natureza fundamental e elementar, quase orgânica, do impulso que suscita essa forma de jogo. Seu fenômeno natural encontra-se entre os insetos, capazes de camuflar a natureza, como o louva-deus assemelha-se aos galhos da árvore ou as borboletas que adquirem tonalidades de cores quase idênticas ao seu ambiente natural. “O mimetismo dos insetos fornece de repente uma extraordinária réplica ao prazer do homem em se disfarçar, em se transvestir, em usar uma máscara, em *representar um personagem*” (CAILLOIS, 2017, p. 58, grifos do autor).

Na criança, isso se manifesta na forma de imitação dos adultos, na mímica e no disfarce. Mas, conforme Caillois, as condutas da *mimicry* transbordam da infância para a vida adulta, atuando de forma a mascarar ou disfarçar o comportamento do jogador. As formas típicas desse grupo de jogos são as representações teatrais e a interpretação dramática.¹⁴⁰ O mimetismo não tem relação direta com a *alea*, pois esta impõe ao jogador a imobilidade e a ansiedade da espera, mas tem relação com o *agôn*, no sentido dos jogos esportivos e dos espetáculos, nos quais o público imita os atletas e as estrelas. Para Caillois (2017, p. 60), isso deve-se ao prazer¹⁴¹ proporcionado pelo jogo de ser outro ou de se fazer

¹⁴⁰ O teatro, uma das formas privilegiadas de representação mimética, será o fundamento das narrativas radiofônicas para crianças e jovens, analisada no quarto capítulo.

¹⁴¹ De acordo com Agamben (2005, p. 127), o prazer é uma experiência imediata e disponível a todos, relacionada com a temporalidade do jogo. Em Aristóteles, o prazer (*eidōs*) não se desenvolve em um espaço

passar por um outro. “Até mesmo a simples identificação com o campeão já constitui uma *mimicry* análoga àquela que faz o leitor se reconhecer no herói do romance e o espectador nos heróis dos filmes” (CAILLOIS, 2017, p. 60).

Se o mimetismo se caracteriza pela “máscara” da realidade, o *ilinx* atua de forma mais radical como vertigem da realidade. *Ilinx* no grego significa “turbilhão de água” e por extensão vertigem [*illingos*]. “Essa vertigem se casa facilmente com o gosto normalmente reprimido da desordem e da destruição. Traduz formas grosseiras e brutais da afirmação da personalidade” (CAILLOIS, 2017, p. 64). As brincadeiras infantis de balanço ou de giro são formas de fuga e de escape, em que o corpo sente dificuldade para reencontrar seu equilíbrio e a percepção de sua nitidez. Os brinquedos de escorrega e o carrossel são formas elementares de vertigem para as crianças, mas elevadas a níveis implacáveis com os modernos parques de diversões, que Caillois denomina “máquinas de vertigem”. Ele não cita a montanha-russa, mas ela certamente pode ser incluída como uma forma de infringir a consciência ao pânico vertiginoso.

Uma vez estabelecida a classificação em quatro características essenciais do jogo, Caillois procura uma tipologia sociológica para o impulso lúdico. Para ele, o que está na raiz do jogo é uma importante liberdade, a necessidade do descanso, da distração e da fantasia. Essa potência primária de improvisação e alegria ele insere sob a alcunha de *paidia* – a essência infantil que também ressurge na vida adulta – e do *ludus* ou o “jogar controlado”. *Ludus* e *paidia* não são categorias do jogo, mas maneiras de jogar; eles “integram-se à existência comum com seu contraste imutável: aquele que opõe a algazarra a uma sinfonia, o rabisco à aplicação competente das leis da perspectiva” (CAILLOIS, 2017, p. 101). Segundo Caillois, o *hobby* é uma forma particular de *ludus* na civilização industrial, como uma forma de compensação da mutilação da personalidade provocada pelo trabalho repetitivo, de natureza automática.

Segundo Caillois (2017, p. 85), há uma “vocação social nos jogos”, tese seguida por pesquisadores subsequentes dos jogos, como Grigorowitz (2011) e Kishimoto (2020). Nesse sentido, as diferentes categorias de jogo – *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx* – supõem a companhia e não a solidão, com a ressalva de que se trata, na maioria das vezes, de um

de tempo homogêneo, mas é “em cada instante um quê de inteiro e de completo”. Pela sua incomensurabilidade, o prazer é subtraído à duração comensurável do tempo.

círculo restrito à determinada forma de jogo. Geralmente, o jogo aparece como uma ocupação de pequenos grupos de iniciados ou de afeccionados, que por alguns instantes entregam-se ao divertimento favorito. A variedade de espectadores favorece a *mimicry* e o *agôn*, no qual a forma socializada é essencialmente o esporte; para a *alea* são os cassinos, hipódromos, loterias; para a *mimicry*, as artes do espetáculo, da ópera às marionetes e ao teatro de bonecos; para o *ilinx*, os parques de diversão, festas e festejos populares como o carnaval e bailes de máscara.

Se na origem da civilização predominavam a máscara e a vertigem, isto é, a *mimicry* e o *ilinx*, na antiguidade há um deslocamento para os jogos de tipo *agôn*, sem que com isso desapareça o simulacro, que conduz ao espetáculo. A Grécia antiga representa o ideal agônico, a competição, o mérito, mas este subsiste ao lado da *mimicry*, que Caillois (2017, p. 132) define como a “única categoria de jogos verdadeiramente criativa”. Contudo, a passagem à civilização propriamente dita implica na eliminação progressiva da combinação entre *ilinx* e *mimicry*, para as relações sociais regidas pelo par *agôn* e *alea*, competição e sorte. “Sempre que uma alta cultura consegue emergir do caos original constata-se uma sensível regressão das potências da vertigem e do simulacro” (CAILLOIS, 2017, p. 159). Em outros termos, nas palavras de Caillois (2017, p. 167), “o feiticeiro que presidia a iniciação transforma-se em pedagogo”.

Para Caillois, o reino da *mimicry* e do *ilinx*, como tendências culturais reconhecidas, está condenado a partir do momento que o espírito humano chega à concepção do cosmos, isto é, do universo ordenado e estável, sem milagre nem metamorfose. Os mitos cosmogônicos ou de criação caracterizam tais sociedades, não mais fundadas sob a magia, mas sob o mito. É um passo adiante no domínio da natureza, ainda que temida, na qual a matemática ocupa lugar de destaque, sobretudo após Pitágoras. A Grécia do período clássico representa bem essa vontade de triunfar que caracteriza o *agôn*. Uma aristocracia guerreira e intelectual ocupava os postos administrativos, mas nenhum rei ou general foi à guerra sem consultar a sorte com os oráculos, da mesma forma que na democracia os magistrados eram escolhidos por sorteio, o que indica a persistência da *alea*. “O recurso à sorte ajuda a suportar a injustiça da competição fraudada ou demasiado rude. Ao mesmo tempo, fornece uma esperança aos deserdados [...]. Cabe à *alea* propor esse milagre permanente” (CAILLOIS, 2017, p. 182-183).

Na sociedade moderna a *mimicry* volta a ter uma importância considerável entre a associação de sorte e mérito. Na contemporaneidade, Caillois adverte para o problema da corrupção nos jogos,¹⁴² no qual a forma típica é a burlagem das regras. Na *mimicry* essa corrupção se manifesta quando o simulacro não é mais considerado como tal, quando aquele que está disfarçado crê na realidade do papel, do disfarce e da máscara.

Ele não *interpreta* mais esse *outro* que está representando, pois está persuadido de que é *outro*, conduz-se de acordo e se esquece do ser que é. A perda de sua identidade profunda representa o castigo de quem não sabe interromper, no jogo, o gosto que tem de assumir uma personalidade estranha. A isso se chama *alienação* (CAILLOIS, 2017, p. 95, grifos do autor).

A publicidade multiplica a identificação com o outro, com o herói e com a estrela de cinema. Esse processo é chamado por Caillois (2017, p. 190-191) de *delegação*, uma forma diluída de *mimicry*, por meio dela as massas identificam-se e inebriam-se com o triunfo do vencedor. Elas tentam ser o vencedor por pessoa interposta, por delegação, daí o culto característico da sociedade moderna ao campeão e ao astro. O sonho de viver a vida das celebridades é limitado e restrito, em razão disso os espectadores triunfam apenas por “procuração”, por intermédio do protagonista do filme e do herói dos romances. Essa identificação superficial e vaga, embora tenaz e universal, pode ser descrita como “falsa mimese”, ainda que Caillois não utilize esta expressão. Mas, segundo ele, para a imensa maioria da população só resta essa ilusão para se ludibriar, para se distrair de uma existência monótona e tediosa.

A necessidade de identificação com o vencedor é reforçada pelo fascínio provocado pela imprensa, pelo rádio, pela televisão e, em suma, pela indústria cultural. Caillois (2017, p. 194) refere-se a uma “osmose contínua” entre as divindades temporárias e a multidão de seus admiradores, que imitam-nas e copiam seus penteados, seu vestuário,

¹⁴² Caillois é muito atento às formas de jogo no Brasil, em especial o carnaval e o jogo do bicho. “No Brasil, onde o jogo é rei, a poupança é mais baixa. É o país da especulação e da sorte. Na ex-URSS, os jogos de azar eram proibidos e perseguidos, ao passo que a poupança era fortemente encorajada para permitir a expansão do mercado interno” (CAILLOIS, 2017, p. 245). Um dos efeitos nefastos dos jogos de azar é o vácuo do pequeno capital que deixa de circular ou de ser poupado e acaba no ciclo de um eterno retorno poucas vezes lucrativo para os apostadores. Quando não é apropriado de forma clandestina pelos especuladores e organizadores, é taxado pelo Estado, mas ainda assim o retorno à sociedade é mínimo. “No Brasil, onde o jogo é rei”, parece ser uma expressão pejorativa e depreciativa que denota nosso estado de embriaguez.

suas maneiras e até seus gostos alimentares. A identificação leva o indivíduo a desenvolver uma segunda natureza, em que a vertigem e o simulacro tendem à alienação da personalidade; ou em termos frankfurtianos, ao enfraquecimento do Eu:

Um mimetismo latente e benigno fornece uma inofensiva compensação a uma multidão resignada, sem esperança nem firme propósito de aceder ao universo de luxo e de glória que a encanta. A *mimicry* é difusa e corrompida. Privada da máscara, não resulta mais na possessão e na hipnose, e sim na mais inútil das fantasias, a que se origina no encantamento da sala escura ou no estádio ensolarado, quando todos os olhares estão fixos nos gestos de um radiante herói. [...] A *mimicry* infinitamente exposta serve de suporte ou de contrapeso às novas normas que governam a sociedade (CAILLOIS, 2017, p. 198).

Nesse sentido, a *mimicry* e o *ilinx* como tentações permanentes para o ser humano podem desencadear instintos ameaçadores, energias selvagens reprimidas e explosivas. Segundo Caillois, a pulsão¹⁴³ do simulacro e da vertigem pela máscara primitiva é substituída pelo fetiche dos uniformes na era moderna. Nisso pode-se depreender a confusão entre o caos primitivo e a ordem simbolizada pelos uniformes, sobretudo os militares, os quais os nazistas souberam desenvolver com o requinte do estilista Hugo Boss.

Entretanto, essa é uma forma degradada da *mimicry* original e sagrada, pois o mimetismo está mais próximo da *paidia* que do *ludus*, isto é, relaciona-se mais com o universo infantil que com a infantilização do mundo adulto provocado pelo jogo dos vencedores. Segundo Caillois (2017, p. 206), o jogo mimético em seu sentido primeiro e verdadeiro “permanece completamente ao lado da improvisação anárquica, da confusão e da gesticulação, do puro gasto de energia”. O prazer e a excitação proporcionados pelo jogo permanecem como uma forma de pulsão originária, eles se manifestam sob a forma de choques, de quedas bruscas, de desorientação. O circo, o carnaval e as festas populares ainda são lugares privilegiados de manifestação do lúdico, onde não há protagonistas e espectadores, mas sim a interação do público como parte do espetáculo. O trabalho de Bakhtin (1993) sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento é um exemplo

¹⁴³ “O jogo e a arte nascem de um excesso de energia vital, da qual o homem ou a criança não precisam para satisfação de suas necessidades imediatas e que usam para imitação gratuita e agradável de comportamentos reais” (CAILLOIS, 2017, p. 251).

clássico de inversão social no carnaval e nas festas – ainda que momentânea –, de homem e mulher, pobre e rico, senhor e escravo. Para Caillois (2017, p. 219), há um aspecto particular da *mimicry*, cuja função social não se pode contestar: a sátira.¹⁴⁴ As caricaturas, os bufões, os palhaços sempre foram representações de zombarias e de ridicularização em relação aos monarcas e aos vencedores.

Além desses fatores incompatíveis com a ideologia do ordenamento social, com as regras do jogo oficial, o lúdico ridiculariza o trabalho e adquire importância para determinar, em parte, o estilo de vida de uma sociedade (CAILLOIS, 2017). A ideia de liberdade e de gratuidade do jogo é destacada antes de Caillois por Karl Gross, em trabalhos sobre o *Spiele* conhecidos e comentados por Benjamin (1994, 2009b). Outro destaque em todo jogo é o poder de interromper a qualquer momento e livremente a atividade iniciada, pois o elemento fundamental manifestado é o prazer e não a obrigação. Reside nesse aspecto originário do jogo, livre e criador, seu potencial educativo e emancipador. “De um modo geral, o jogo aparece como educação – sem objetivo previamente determinado – do corpo, do caráter ou da inteligência. Sob este aspecto, quanto mais o jogo se distancia da realidade, mais importante é seu valor educacional. Pois [o jogo] não ensina receitas, desenvolve aptidões” (CAILLOIS, 2017, p. 257).

Essa digressão histórica e sociológica sobre o universo lúdico justifica-se pela questão inicial, isto é, como o declínio da aura poderia desenvolver um extraordinário ganho para o jogo? E mais, o que Benjamin quer dizer quando afirma que o jogo dormita na mimese? Para Benjamin (2009b, p. 142), “onde as crianças brincam existe um segredo enterrado”, o que implica em desvelar um problema escondido. Em termos pedagógicos no âmbito do ensino infantil, a psicologia da educação¹⁴⁵ (Freud, Vigotski¹⁴⁶ e Piaget) fornece

¹⁴⁴ A sátira menipeia constitui-se como importante forma textual dialógica, um gênero que preserva a ludicidade da linguagem em sua origem carnavalesca, segundo a tese de Bakhtin (2013). A sátira encontra-se nos diálogos de Dostoiévski e nas radiopeças de Benjamin (2014; 2015), como recurso mimético de oposição à ordem hierárquica da Alemanha fascista.

¹⁴⁵ O “método como desvio do pensamento de sua trajetória lógica”, descrito por Benjamin no livro sobre o *Trauerspiel* alemão, é aplicado também em outros escritos como no artigo “Problemas da sociologia da linguagem” (BENJAMIN, 2018), no qual Piaget e Vigotski são trabalhados conjuntamente. Respeitando as vicissitudes metodológicas de cada vertente psicológica – certo evolucionismo biológico e a primazia pelo social, respectivamente – ambos convergem para a compreensão de pontos específicos; no caso de Benjamin, o desenvolvimento e a evolução da linguagem humana, no nosso, o jogo e sua correlação com a mimese. São relações pontuais, no geral Freud sobressai sobre os demais, em Benjamin e nos frankfurtianos. Vigotski analisa

¹⁴⁶ Benjamin conhecia a conjuntura história pós-revolução da URSS e a predileção de seus educadores pelo social. No texto intitulado “Moscou”, ele rememora suas impressões de uma viagem à Rússia: “No meio de

elementos para uma síntese entre o jogo e a imitação. Para tanto, é preciso ter em mente o que foi apresentado até o momento, ou seja, que o jogo opera uma interrupção da vida ordinária, seja na esfera material e econômica (sua incompatibilidade com o trabalho), seja em termos culturais (sua inversão de práticas sagradas e da temporalidade histórica linear). Sem a pretensão de antecipar conclusões, pode-se dizer desde já que o enorme ganho para o jogo significa um salto para a liberdade. “Não há dúvida de que brincar significa sempre libertação” (BENJAMIN, 2009b, p. 85).

Do ponto de vista psicanalítico, o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal de satisfação desses desejos. Porém, diferentemente do sonho, o jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que lhe garante a evasão temporária da realidade. Freud (2017) destaca a relação do *Spiele* com o sonho e com o fantasiar; Vigotski¹⁴⁷ (2021) sublinha a questão do jogo com o desejo e a imaginação; Piaget¹⁴⁸ descreve as estruturas básicas que caracterizam os jogos infantis – o exercício, o símbolo e a regra – e ressalta o desenvolvimento dessas estruturas no desenvolvimento do pensamento da criança (HORN; BARAZZUTTI, 2018). Para Benjamin, é um equívoco

todas as imagens de uma miséria infantil ainda não superada, quem prestar atenção reparará que o orgulho do proletariado emancipado se encontra com a atitude emancipada das crianças. [...] Os novos russos dizem que o meio social é o único educador com o qual se pode contar” (BENJAMIN, 2017a, p. 25-31). A primazia pelo social explica-se pela apropriação da cultura por parte dos trabalhadores e crianças, algo impensável com o absolutismo czarista. Nisso reside, porém, uma divergência quanto ao jogo. Para Vigotski (2021, p. 2019), “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória”. Para Benjamin, a liberdade é plena, ao ponto de ressignificar a estrutura social.

¹⁴⁷ No artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, Vigotski (2021) analisa a relação sujeito-objeto na infância. Segundo Vigotski (2021, p. 224), “na primeira infância, há uma união íntima da palavra com o objeto, do significado com o que a criança vê. Durante esse momento, a divergência entre o campo semântico e o campo visual faz-se impossível”. Em outras palavras, “na brincadeira da idade pré-escolar, temos, pela primeira vez, a divergência entre o campo semântico e o ótico” (VIGOTSKI, 2021, p. 225). Na brincadeira a ideia separa-se do objeto e a ação desencadeia-se da ideia e não mais do objeto. Vale destacar a afirmação canônica de Vigotski (2001, p. 59) sobre o desenvolvimento e a imitação: “Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”

¹⁴⁸ Em *A formação do símbolo na criança*, Piaget analisa a imitação como forma de explicar os mecanismos responsáveis pela formação da representação simbólica, para o qual o jogo tem uma importância fundamental. Para Piaget, a função sensorio-motora caracteriza-se pela tendência à incorporação (assimilação) de objetos aos esquemas do sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito acomoda os seus esquemas aos objetos (acomodação). Nesse sentido, a criança aprende imitando desde a mais tenra infância, quando predominam os reflexos. Ainda que ausente de imitação, os reflexos possibilitam as fases subsequentes, como a “imitação esporádica”, a “imitação sistemática”, a “imitação imediata” e a “imitação diferida ou protelada”, até o desenvolvimento da “imitação refletida”, entre os sete e oito anos, na qual há maior interação social da criança e a expansão de suas possibilidades expressivas (HORN; BARAZZUTTI, 2018, p. 49).

acreditar que a brincadeira da criança é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na realidade esse processo dá-se ao contrário.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, ‘tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto’ (BENJAMIN, 2009b, p. 93).

No universo lúdico, há o desenvolvimento da faculdade imaginativa da criança que leva posteriormente ao *habitus*. “É a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos”, pois “o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início” (BENJAMIN, 1994, p. 253). Destruir e reconstruir está na essência das brincadeiras, e sempre recomeçar tudo de novo, pois as crianças sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim e da marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. “Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (BENJAMIN, 2009b, p. 87). Conforme o postulado de Benjamin (2009b, p. 96) “chegou ao fim a era das bonecas com traços realistas, época em que os adultos pretextavam supostas necessidades infantis para satisfazer as próprias necessidades pueris”. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio.

Freud também destaca a intrínseca relação entre a fantasia, a imaginação e as brincadeiras na infância. No caso do jogo infantil, completa Freud (2010, p. 200), “acreditamos perceber que a criança também repete a vivência desprazerosa porque sua atividade lhe permite lidar com a forte impressão de maneira mais completa do que se apenas a sofresse passivamente”. Além da repetição, outro princípio para o jogo é um particular “instinto de imitação”. Ao contrário da imitação dos adultos, que se dirige à pessoa do espectador, como na tragédia por exemplo, na qual dolorosas impressões são percebidas como elevada fruição, a criança passa da passividade da experiência à atividade do jogo. Em *O poeta e o fantasiar*, texto escrito em 1908, Freud (2017), aproxima a

atividade poética com outros modos de fantasiar como a fantasia infantil e o mundo onírico:

Não deveríamos procurar os primeiros traços da atividade poética já nas crianças? A atividade que mais agrada e a mais intensa das crianças é o brincar. Talvez devêssemos dizer: toda criança brincando se comporta como um poeta, na medida em que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhe agrada. [...] O oposto da brincadeira não é a seriedade, mas a realidade (FREUD, 2017, p. 267).

Para Freud, a brincadeira infantil decorre de desejos, na verdade de um desejo específico, aquele que ajuda a educar a criança: o de se tornar grande e adulta. As crianças sempre brincam de “ser grande”, imitando na brincadeira o que se tornou conhecido delas, a vida dos adultos. “O desejo utiliza uma oportunidade no presente para projetar, segundo um modelo do passado, uma *imagem* do futuro” (FREUD, 2017, p. 272, grifo nosso). Essa formulação freudiana aproxima-se, quase que literalmente, do conceito benjaminiano de “imagem dialética”, que são imagens do desejo, imagens oníricas:

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética – não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta (BENJAMIN, 2009a, 504).

“Uma imagem que salta” para fora a sucessão contínua da história, assim como o jogo opera nela uma interrupção do fluxo do devir. “O fato de termos sido crianças nesta época faz parte de sua imagem objetiva. Ela tinha que ser assim para fazer nascer esta geração. Quer dizer: no contexto onírico procuramos um momento teleológico. Este momento é a espera” (BENJAMIN, 2009a, 435). Essa passagem obscura sobre a imagem dialética fica mais clara se pensarmos em “imagens inconscientes”, que conforme Gebauer e Wulf (2004, p. 86), são aquelas imagens com “um poder especial sobre as pessoas”, pelo fato de estarem ligadas às experiências primárias de vida, como carência, alimentação e segurança. Segundo os autores, essas imagens têm o poder que estrutura por toda a vida o ansiar e o desejar. Para a psicanálise de Lacan, a fase da “imagem no espelho” exerce um

papel extraordinário na constituição do indivíduo.¹⁴⁹ Essa imagem constitui a fonte de energia do seu processo mental, ela estrutura a procura da criança. Na sequência, a criança tenta alcançar mimeticamente a imagem refletida no espelho e ligada a uma situação perdida. A criança imita o outro porque ainda não sabe a diferença entre si e o outro. Ela ainda não tem a autopercepção, nem o sentimento de si, ela deixa-se absorver por inteira pelo outro e pelos objetos. “O adulto vai mostrá-la como ela chegará a si. O caminho é a mimese do desejo do adulto, através do qual o próprio desejo será desenvolvido” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 68).

Nesse sentido, mimese e desejo estão ligados intimamente, ao ponto de poder falar-se de “desejo mimético”. Segundo Gebauer e Wulf (2004, p. 91), “o processo mimético pedagógico consiste no assemelhar-se do contemplador à imagem através de uma recriação visual, na absorção em si da imagem, e, através dela, na expansão do seu mundo no interior imagético”. Por isso, os autores afirmam que a mimese é recriadora da imaginação, pois imagens, desejos e imaginação estão interligados no processo de desenvolvimento da criança.

No adulto a renúncia ao princípio de prazer da brincadeira, ou ao desejo de brincar, precisa de uma formação substitutiva, na verdade, de um sucedâneo. “Assim, quando alguém que está crescendo deixa de brincar, nada mais faz a não ser esse empréstimo aos objetos reais; em vez de *brincar*, agora *fantasia*. Ele constrói castelos no ar, cria o que chamamos de sonhos diurnos” (FREUD, 2017, p. 270). Pode-se interpretar a expressão “castelos no ar” como suspensão dialética do pensamento sob a forma da utopia, lembrado que para Benjamin e para Bloch, os sonhos diurnos são análogos ao ainda-não-consciente, isto é, são a manifestação das potencialidades imanentes do ser humano ainda-não-realizadas.

¹⁴⁹ O que Lacan chama de “estádio do espelho”, no qual pode-se compreender tal fase do desenvolvimento infantil da seguinte maneira: “antes de aceder ao pensamento conceitual, o bebê se guia através de operações miméticas. Para orientar seu desejo, o bebê mimetiza um outro na posição de tipo ideal. Tais operações não são apenas vinculadas à orientação do desejo, mas têm valor fundamental na constituição do eu como centro funcional e instância de auto-referência: o bebê introjeta a imagem de um outro bebê a fim de constituir seu próprio eu ainda não formado, servindo-se do outro como quem se serve de um espelho. A introjeção de tal imagem é o último estágio no interior de um processo de ruptura do bebê com a indiferenciação simbiótica com a mãe e com objetos parciais. Ao romper com tais objetos parciais (seios, fezes, olhar, voz) dispostos em uma zona de interação com a mãe, o bebê poderá enfim ter uma imagem do corpo próprio responsável pela organização de um esquema corporal. [...] Fato resumido por Lacan através da afirmação canônica: ‘O desejo do homem é o desejo do outro’” (SAFATLE, 2005, p. 41).

Uma forte vivência atual deve despertar no poeta a lembrança de uma vivência antiga, em geral uma vivência infantil, da qual então parte o desejo que será realizado na criação artística. [...] As lembranças infantis na vida do poeta derivam, em última instância, da pressuposição que a criação literária, como o sonho diurno, é uma continuação e uma substituição, a uma só vez, das brincadeiras infantis (FREUD, 2017, p. 275).

Afirmar que a criação e o sonho decorrem das brincadeiras infantis bastaria para justificar propostas pedagógicas pautadas na ludicidade. Freud reduz a sensibilidade criativa ao poeta, a linguagem do poeta é caracterizada por ele como brincadeira/jogo (*Spiele*).¹⁵⁰ Isso talvez explique porque tantos escritos em idade madura retornam às lembranças infantis, como é o caso de Oswald de Andrade, Graciliano Ramos e do próprio Benjamin. Mas o adulto “comum” também pode sucumbir a uma “disposição psíquica”, que mais uma vez suprime a oposição entre brincadeira e realidade. Ele equipara suas pretensas ocupações sérias com essas brincadeiras de criança, desfaz-se das pesadas opressões e alcança o maior ganho de prazer: o do *humor*. Desde Aristófanes na Grécia clássica, passando por Rabelais no Renascimento, até Chaplin na modernidade, a comédia sempre esteve ao lado do lúdico, em oposição ao mundo estratificado e embrutecido.

Resta apontar a práxis pedagógica para o ensino lúdico. Horn e Barazzutti (2018) destacam a importância da intencionalidade docente na organização do jogo como um modo de ensinar e aprender, inserindo-o em um projeto. Elas também ressaltam o sentido espontâneo do jogo, pois a liberdade e a espontaneidade concorrem para caracterizá-lo. Ao evitar a intervenção direta na atividade lúdica, o docente compreende que o sentido do jogo é a aprendizagem com prazer. Não é um exercício *para* as crianças, mas uma atividade *das* crianças. Para viabilizar a educação lúdica, Freud (2017) sugere aos professores reconciliarem-se com a criança que existe dentro de si. Para Benjamin (2009b, p. 94), os brinquedos infantis não testemunham uma vida autônoma e segregada, “mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”. Cabe ao docente ser formado e estar preparado para ler esses sinais.

¹⁵⁰ “O poeta faz algo semelhante à criança que brinca; ele cria um mundo de fantasia, que leva a sério, ou seja, um mundo formado por grande mobilização afetiva, na medida em que se distingue rigidamente da realidade” (FREUD, 2017, p. 267).

3.4. Mimese e linguagem, teatro e gesto

A “teoria da linguagem” benjaminiana relaciona-se com a mimese como “arquivos de semelhanças”, na qual as categorias teológicas e primordiais fundamentam a compreensão do desenvolvimento da linguagem com base em uma capacidade mimética original, pela qual o homem descobria na natureza analogias, correspondências e, sobretudo, semelhanças. Como é frequente em seu pensamento, pensar a linguagem significa também pensar em imagens, em algo que poderia ser descrito a priori como uma “teoria gestáltica¹⁵¹ da língua”, que uma vez aproximada de sua predileção pelo mundo dos objetos educativos, no caso, as cartilhas para a alfabetização, as formas das letras, os desenhos, sugerem a possibilidade de pensar o processo de aquisição da linguagem escrita pela criança. Em “Problemas da sociologia da linguagem”, Benjamin (2018) retoma seus obscuros trabalhos de juventude sobre a temática, como “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana”.

Jobim e Souza (2012) analisa esses trabalhos de forma pormenorizada. Segundo a autora, para Benjamin a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva. O som teria sido, no início, um simples acompanhamento do gesto, uma duplicação fonética da *mimesis* do corpo. Nessa concepção de desenvolvimento da linguagem, as raízes verbais seriam transposições sonoras dos antigos gestos espontâneos. A fala imitaria o gesto e este corresponderia ao instinto fundamental – o movimento mimético e expressivo por meio do corpo (SOUZA, 2012, p. 138-139). Para Benjamin (2018, p. 77), “a questão da origem da linguagem tem sua correspondência ontogenética na esfera da linguagem infantil”. A partir da análise de Lévy-Bruhl sobre as “imagens falantes” [*Lautbilder*], ou a tendência a imitar o que se ouve por meio de desenhos, de Piaget sobre a “fala egocêntrica”, sobre a relação entre “pensamento e linguagem” de Vigotski, e sobretudo a concepção da “linguagem mimética corporal”, de Paget, levam Benjamin (2018, p. 82-83) a preferir a teoria onomatopaica da origem da linguagem em benefício da “faculdade mimética no limiar de uma fisiognomia da linguagem”.¹⁵² Na busca por estabelecer relações e se comunicar com

¹⁵¹ Em sentido análogo ao que Benjamin (1994, p. 252) descreve como “doutrina gestáltica dos gestos lúdicos”, nos quais o jogo remete à sua proto-história. pega-pega (perseguição), goleiro ou tenista (animal ou mãe que defende o ninho ou abrigo), (futebol, polo) a luta entre dois animais pela presa.

¹⁵² Vigotski (2021), ao discutir a ontogênese da linguagem, permite uma compreensão análoga. Ele encontra no “gesto” um movimento expressivo que antecede a palavra propriamente dita. “Precisamente, o gesto é o

o mundo físico e social, a criança utiliza tentativas que envolvem “o corpo como um todo” e nessas expressões corporais encontra-se o embrião da constituição simbólica da realidade.

No mesmo sentido imagético, pode-se falar, segundo Gagnebin (2001) em “corpo da linguagem”. Ela busca a “essência” linguística da filosofia e para isso retorna a Platão para contrapor sua austeridade para com poetas, artistas e sofistas em relação ao *logos* filosófico. Isso pressupõe, no pensamento platônico, o abandono da beleza sensível, dos desejos corporais, ou em termos hegelianos, sua superação; em termos freudianos, sua sublimação. No prefácio à *Dialética Negativa*, Adorno retoma o paralelo metafórico entre corpo e linguagem – linguagem como corpo do pensamento, uma reabilitação da retórica, sua dimensão esquecida ou recalcada pela tradição filosófica. Da mesma forma, Adorno procura reconciliar a capacidade mimética do pensar filosófico: “é somente como linguagem que o semelhante consegue reconhecer o semelhante”, afirma.

A linguagem não seria somente expressão como se houvesse, em algum lugar ideal, um pensamento puro que não precisasse se expressar para existir. A linguagem é o *Leib* [Corpo] do pensamento no preciso sentido em que o pensar funciona de maneira semelhante ao corpo, que o pensamento imita, mimetiza o corpo, se assemelha a movimentos corporais: ele avança, para, estaca, hesita, recua, tropeça, pula, saltita, corre, retoma fôlego, se exaure” (GAGNEBIN, 2001, p. 28).

Benjamin (2018) afirma que esse dom mimético da linguagem não desapareceu totalmente, apenas modificou-se no curso da história. Disso pode-se depreender que para Benjamin a linguagem não se resume ao signo linguístico. Agamben (2019) parte da tese de que qualquer coisa nas ciências humanas – e, em particular, em âmbito histórico – tem necessariamente a ver com as assinaturas. Ele busca a relação vital entre os signos e os eventos do discurso, para além da cisão do signo entre significado e significante e entre semiótico e semântico. O autor parte dos tratados de Paracelso (*De signatura rerum naturalium*) e Jakob Böhme (*De signatura rerum*), da relação entre signo e assinatura, até a diferenciação conceitual entre semântico e semiótico em Benveniste e Foucault, para afirmar que:

primeiro signo visual em que está contido o futuro da escrita da criança, assim como uma semente contém o futuro carvalho. Segundo a expressão correta, o gesto é a escrita no ar, o signo escrito, com muita frequência, o simples gesto fixado” (VIGOTSKI, 2021, p. 108).

[...] a definição que Benjamin elabora para o elemento mágico-mimético da língua coincide perfeitamente com aquela das assinaturas. A semelhança imaterial em Benjamin funciona como um complemento irreduzível do elemento semiótico da língua, sem o qual a passagem para o discurso resulta incompreensível. Benjamin escreve: ‘Assim, a língua seria o estágio supremo do comportamento mimético e o arquivo mais perfeito das semelhanças não sensíveis: um médium para o qual migram sem resíduos as forças mais antigas de produção e recepção mimética, até liquidar as da magia’ (AGAMBEN, 2019, p. 101).

São elementos importantes para pensarmos a incompreensão das palavras na infância, os mal-entendidos que nem sempre são engraçados, muito menos “atos falhos”. A linguagem infantil, enfim, é analisada por Benjamin em *Infância berlinense: 1900*, de um modo radicalmente inverso ao “adultocentrismo”. Para ele, na infância as palavras não são os primeiros instrumentos de comunicação, pelo contrário, palavras são como “cavernas” a serem exploradas ou “nuvens” que formam figuras para depois desfazê-las, ou ainda como “flocos de neve”. Isso pressupõe certa afinidade com as reservas críticas de Bakhtin (1981) sobre as palavras e uma diferenciação da linguagem mágica da criança para a alfabetização.

Para Benjamin (2015, p. 276), desde as primeiras etapas da educação, nas cartilhas e na alfabetização, é preciso considerar cada signo como um jogo que se impõe à mão e à linguagem, pois a criança faz uso dos sons (fonemas) como um jogo e funda sua primeira sociedade secreta na folhagem da língua. As primeiras cartilhas alemãs, todavia, aproximavam-se das crianças com uma atitude pedagógica ingênua: os caderninhos eram onomatopaicos. Por exemplo, o “R” era o rosnar do cachorro, o “S” saía da boca de uma cobra, o “O” imitava uma boca grande e aberta. Essa ênfase no fonema retrocedeu ainda mais com as imagens sacras da Contra-Reforma no século XVII e com imagens militares do século XVIII, quando as palavras foram pressionadas juntas como nas formações militares e as letras maiúsculas pareciam sargentos dando ordens aos seus substantivos/subordinados.

Nesse contexto histórico, segundo Benjamin, era óbvio que a visualização da palavra, para não falar da letra, tinha de ser emancipada ao máximo. Para Benjamin, o *Orbis Pictus*, de Comenius, publicado em 1685, foi a primeira tentativa dessa

emancipação. O livro mostra diversos objetos da vida cotidiana, mas também da vida suprassensível, em representações simples e elementares. A obra teve um notável e raro êxito no mundo dos livros pedagógicos para crianças e permanece o “marco de uma evolução transcendental ainda hoje” (BENJAMIN, 2015, p. 276). Sua atualidade reside no fato de que um novo sistema de símbolos estandardizados e sem palavras parece invadir as diversas esferas da vida – arte, estado, política. Trata-se do símbolo contra a palavra.

Nesse sentido, afirma Benjamin (2015, p. 278), “a miséria da *literatura* para crianças não é, em absoluto, a miséria do *livro* para crianças”. Benjamin distingue duas épocas clássicas da literatura juvenil: a moralmente edificante do Iluminismo e a sentimental/romântica do século XIX, que fez concessões à criança. Para ele, a obra mestra e edificante da literatura alemã é *O cofrezinho do tesouro*,¹⁵³ de Johann Peter Hebel (1760-1826). Hebel foi pioneiro e mestre na introdução do dialeto na literatura infantil, algo reiterado nas radiopeças de Benjamin.

Concomitante à linguagem e à literatura, o teatro infantil é o *locus* de representação mimética, no qual gestos, corpo e movimentos são incorporados na totalidade do processo educativo. O teatro lúdico precisa ser palco inteiramente infantil, desde a elaboração do cenário, das falas improvisadas até a direção. Cabe ao educador o papel de observação do processo. No “Programa de um teatro infantil proletário” Benjamin ele escreve:

A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor servia ao escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores (BENJAMIN, 2009b, p. 118).

Uma passagem dialética e elucidativa que demonstra tanto o método benjaminiano (rupturas, inversões, cesuras) quanto a originalidade de seu pensamento e sua proximidade teórica com Brecht. Nesse ensaio, Benjamin distingue o teatro infantil burguês do teatro proletário. Enquanto o primeiro encontra-se determinado economicamente pelo lucro,

¹⁵³ *O Cofrezinho do tesouro (Schatzkästlein)*, é uma reunião dos melhores contos e trechos de calendários, publicados em língua alemã culta em 1811. As poesias alemânicas estariam suprimidas e mantidas ao mesmo tempo no *Cofrezinho* – no duplo sentido da palavra *Aufhebung*, empregada por um contemporâneo de Hebel, que é Hegel (WERLE, 2022, p. 71).

sociologicamente como instrumento de disciplina e moralização e esteticamente como sensação; no teatro proletário realidade e jogo se fundem para as crianças. “As encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura de crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído” (BENJAMIN, 2009b, p. 114).

No teatro verdadeiramente lúdico as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores. Para Benjamin (2009b, p. 115), o cerceamento da “personalidade moral” na figura do diretor libera imensas forças para o “verdadeiro gênio da educação: a observação”. A tarefa do diretor(a) ou professor(a) consiste em observar os “sinais” ou processos de criação, formas de expressão, sempre à distância.¹⁵⁴ Se o palco adulto for simplesmente transposto para o mundo infantil, a criança se sentirá tolhida e inibida. Segundo Benjamin (2009b, p. 119), “quando adultos representam para crianças irrompem tolices”. Pois aquilo que se extrai à força das crianças, como “desempenho” acabado, jamais pode pedir-se autenticamente com a improvisação. “Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil” (BENJAMIN, 2009b, p. 117).

A matéria-prima do teatro épico é exclusivamente o gesto,¹⁵⁵ de uma ação ou da imitação de uma ação, visando a interrupção da ação, que ele trata como prioritária. “O gesto demonstra o significado social e a aplicabilidade da dialética. [...] ‘Tornar os gestos possível de ser citados’, eis o mais importante feito do ator; ele há de conseguir espaçar seus gestos como um tipógrafo faz com as palavras” (BENJAMIN, 2017c, p. 19). A forma inconsciente do aprendizado teatral e lúdico pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita, tendo em vista que na introdução da escrita o texto era lido exclusivamente em voz alta, permanecendo incompleto sem a recitação. No teatro ocorre algo similar, pois leitura e interpretação apoiam-se mutuamente. “No palco, o ator substitui o texto; na leitura em voz baixa, a escrita substitui o ator. O espaço do escrito é uma ‘cena’,

¹⁵⁴ Em sentido próximo, Vigotski (2018, p. 100) afirma que a criação teatral infantil, quando objetiva reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. O que importa não é *o que* as crianças criam, mas *que criam*.

¹⁵⁵ Segundo Piaget (2005, p. 132), “os gestos são símbolos ou signos ao mesmo título que o são as palavras, os nomes, as imagens etc., e como para a criança todo signo participa do que é significado ou todo símbolo adere às próprias coisas, esses gestos são concebidos como tão eficazes quanto as palavras ou os nomes”.

que plagia sua lógica da peça teatral no momento em que ela transfere o papel do espectador ao leitor” (GEBAUER; WULF, 2004, p. 62).

Portanto, verificam-se diversas possibilidades para o trabalho pedagógico com base na mimese, desde que tal categoria não seja analisada simplesmente como imitação de um modelo dado, como forma mecânica de reprodução do mundo adulto. No plano teórico, a Sociologia da Infância destaca-se como área de pesquisas com vistas à “autonomia conceitual da criança”, pressuposto que desloca o foco adulto, visando compreender as práticas sociais da criança a partir de si mesmas, escapando de uma perspectiva “adultocêntrica”, ou seja, da imposição do adulto para a criança. Procura-se estabelecer ou construir uma pedagogia da diferença, da escuta, do lúdico, das brincadeiras, para compreender o mundo infantil, complexo em suas relações miméticas, e em que medidas tais relações constituem algo como uma “cultura da infância”. As pesquisadoras Faria e Finco (2011) destacam que vem sendo construído outro conceito de criança capaz, produtora de cultura, portadora de história. Para além do filho ou do aluno (perspectiva adultocêntrica), a preocupação dos atuais pesquisadores é dar à criança as condições para participação como ator social e, para isso, dar voz e protagonismo às pessoas de pouca idade. Seu objetivo é compreender o que as crianças têm feito ao longo da história, continuamente e até repetitivamente, que os adultos ainda não conseguem entender.

Em *As “Trocinhas” do Bom Retiro*,¹⁵⁶ texto matricial da sociologia da infância no Brasil, Florestan Fernandes afirma que nem tudo no mundo infantil corresponde às coisas relativas ou provenientes dos adultos. Os próprios “imatuross” (como Florestan designa as crianças) também elaboram e reelaboram o que é proveniente da cultura dos adultos. Por esta razão Florestan discorda de psicólogos que veem na criança o simples reflexo do adulto, como se simplesmente copiassem os atos dos adultos ou meramente retivessem os efeitos produzidos por esses atos. Dessa forma, o autor não aceita o pressuposto de mera imitação do mundo adulto pela criança. Em vez de imitação de indivíduos há aquisição de

¹⁵⁶ As “trocinhas” são agrupamentos infantis organizados por laços de vizinhança, idade e sexo. Como grupo, organizado primeiramente com fins recreativos, formam unidades que se distinguem dos demais - amigos ou inimigos, mantendo com elas disputas simbólicas e protegendo seus membros. As trocinhas em geral são agrupamentos segregados em termos de idade e classe social. Os “pichotes” (crianças mais novas, de 6 ou 7 anos) são apenas tolerados mediante judiações dos mais velhos. No bairro Bom Retiro os membros de classe mais baixa se agrupam indistintamente, enquanto que os de status social mais elevados constituem grupos mais fechados (FERNANDES, 2004).

funções transmitidas graças aos traços culturais do grupo. Mas qual seria a origem dessa cultura da criança? Fernandes (2004, p 246) reconhece que “Em grande parte – a quase totalidade – esses elementos provêm da cultura do adulto”, como restos de cantigas, romances, costumes, folclore, transformados em jogos cênicos. Em outras palavras, transformados em jogos miméticos.

No plano prático do ensino, isso equivale a dizer que não há aprendizado infantil sem a interação com o mundo adulto, pais ou professores, sem o elemento mimético que comunica os extremos, sem os estímulos do professor, sem a mediação, enfim. Por essa razão sustenta-se uma concepção dialética da infância.

Isso significa dizer que em todas as fases dos processos de ensino e de aprendizagem operam relações miméticas que permitem a comunicação das contradições inerentes à aquisição de saberes e da cultura. As propostas dialógicas de ensino, ao problematizar e instrumentalizar, rompem com a mera transmissão de conhecimento, como nos processos tradicionais expositivos ou diretivos, trata-se antes da interação dos indivíduos entre si, como sujeitos sociais e da relação destes com a totalidade no processo de aquisição de conhecimento. Esses processos não existiriam sem a linguagem, que permite a comunicação e a interação social. Os gestos e a linguagem dialógica do teatro épico serão os pressupostos metodológicos das narrativas radiofônicas desenvolvidas por Benjamin para a infância e juventude, uma espécie de jogo para os ouvidos que constitui a práxis pedagógica dos escritos benjaminianos.

NARRATIVAS RADIOFÔNICAS: DE ONDAS SONORAS A IMAGENS DIALÉTICAS E DIALÓGICAS

“A burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria” (MARX; ENGELS, 2010, p. 48).

“[...] Uma educação digna desse nome deveria considerar a contradição presente na formação técnica” (CROCHÍK, 2011, p. 124).

O rádio foi o meio de comunicação de massas predominante na primeira metade do século XX. A reprodução técnica sonora nunca suplantou a imprensa, mas concomitantemente a ela exigiu uma “nova linguagem” (ECO, 2015, p. 319) e novos métodos de análise dessa reprodução, em níveis estéticos, cognitivos e políticos. Adorno e Horkheimer (1985, p. 132) afirmam que, na modernidade, o rádio está para o fascismo como esteve a imprensa para a Reforma protestante.¹⁵⁷ Uma sentença fundamentada nos trabalhos anteriores de Adorno em colaboração com o Escritório de Pesquisas Radiofônicas dirigido por Paul Lazarsfeld, na Columbia University. Se o rádio serviu aos interesses sórdidos dos agitadores e demagogos fascistas na costa oeste dos Estados Unidos e ao ministério da propaganda de Goebbels e Hitler, ele também foi utilizado para a organização política como a Revolta Espartaquista, ainda na fase da radiodifusão amadora. Se, por um lado, Orson Welles levou o pânico a milhares de residências da região nordeste dos Estados Unidos em seu programa *Mercury theater on the air*, com a versão radiofônica de *Guerra dos mundos*, de H.G. Wells, por outro lado, C.S. Lewis (2017) transmitiu mensagens de esperança e de otimismo cristão na rádio BBC durante as batalhas de britânicos contra os nazistas na Segunda Guerra Mundial.

Diante dessa dicotomia é lícito indagar se o rádio limita-se aos domínios da indústria cultural em sua forma regredida como sustenta Adorno (2020), ou se é possível apreendê-lo como um “*medium* formativo” segundo as premissas de Umberto Eco (2015, p. 319). Walter Benjamin fornece algumas reflexões sobre o problema de forma bastante

¹⁵⁷ Os dogmas teológicos de Lutero como “Justificação pela fé, Infalibilidade apenas da Bíblia e o Sacerdócio universal de todos os crentes” só foram possíveis pela reprodução técnica da Bíblia rompendo com o monopólio dos copistas da Igreja Católica. Sobre a relação do fascismo com o rádio, o desenvolvimento subsequente do capítulo expõe suas conexões, assim como a elaboração de uma “pedagogia antifascista” nas radiopeças de Benjamin.

atual. De 1927 ao início de 1933, ele escreveu cerca de 84 radiopeças, algumas das quais apresentadas pelo próprio autor nas rádios de Berlim e de Frankfurt em programas radiofônicos denominados “A hora da juventude” [*Jugendstunde*]. Publicadas pela primeira vez em 1985, sob o título *Ilustração para crianças* [*Auklärung für Kinder*], em edição de Rolf Tiedemann, e em inglês e em espanhol em 2014 e 2015, respectivamente, intituladas *Radio Benjamin*. No total, foram preservados 44 textos entre peças radiofônicas e reflexões teóricas sobre a radiodifusão. Como é frequente nos escritos benjaminianos, não há separação entre elaboração teórica e prática, pois seu método dilui-se na própria reflexão.

Apenas a primeira parte desses trabalhos encontra-se publicada no Brasil.¹⁵⁸ A edição inglesa contempla todas as narrativas até então conhecidas de Benjamin (2014), incluindo a segunda seção das comédias radiofônicas que ele escreveu para crianças (As revoltas de Kasperl e Coração gelado). A seção três compreende as “Conversas literárias” de Benjamin, suas conferências e leitura de textos sobre o diálogo radiofônico e modelos de audição [*Hörmodelle*].¹⁵⁹ A seção quatro apresenta reflexões teóricas de Benjamin sobre o rádio que não foram concebidas para apresentação, sendo importante para a compreensão dos objetivos de Benjamin em tornar o *medium* de comunicação unidirecional em duas vias, ou seja, uma rádio que transforme o leitor de comunicador passivo ou meramente receptivo em produtor ativo. Esta ampliação é inspirada diretamente no teatro e nas peças didáticas de Brecht.

Com Ernst Schoen, diretor da Rádio do Sudoeste Alemão, Benjamin dedica particular atenção aos trabalhos de Brecht e de seus colaboradores com potencial adaptação para programas radiofônicos. Nas reflexões sobre o novo meio de comunicação, Benjamin considera que o erro capital do rádio, em especial o alemão, consiste na separação radical entre o locutor e o público. Para ele, nunca houve uma instituição cultural sem a

¹⁵⁸ A edição brasileira (BENJAMIN, 2015) contempla as primeiras vinte e nove narrativas que correspondem à categoria das *Hörspiele*. De origem alemã, significa literalmente jogo (*Spiel*) para os ouvidos, caracterizada por um formato heterogêneo no que diz respeito à escolha do material e à estrutura de composição das peças (SANCHES, 2017, p. 116).

¹⁵⁹ De acordo com Sanches (2017, p. 117), esse segundo tipo de peças de rádio denominado *Hörmodelle*, ou modelos de audição, correspondem às peças didáticas e de aprendizagem com forte influência de Brecht, no sentido de que há nessa forma de expressão radiofônica uma íntima relação entre diálogo cênico e discussão teórica. As poesias sonoras, os jogos de palavras e as artes literárias constituem ainda uma terceira forma de criação de Benjamin, com o objetivo de estimular a interação com o público, definidos como *Funkspiele* ou literalmente jogo para o rádio.

assimilação do público às suas formas e técnicas, sendo o teatro grego seu exemplo categórico. Todavia, isso só ocorre quando se consegue que o ouvinte reflita sobre suas reações afetivas. Os elementos textuais e os gêneros discursivos explorados por Benjamin para levar o ouvinte à reflexão são estruturados no *diálogo*, ao passo que os pressupostos formais são fundamentados numa espécie de teatralização do rádio. Sanches (2017) analisa os procedimentos e as experimentações oriundas da concepção teatral brechtiana, da peça didática e pedagógica, inspirando e criando o modelo benjaminiano de peça radiofônica com caráter pedagógico.

De fato, o período de 1927 a 1933 coincide com o estreitamento das relações entre Benjamin e Brecht¹⁶⁰ marcado por uma profunda afinidade eletiva de temas como teatro e técnica, educação e engajamento ético antifascista. Para Brecht, os princípios teóricos do teatro épico podem ser aplicados à radiodifusão. Suas reflexões sobre o rádio datam do mesmo período de suas peças didáticas (1927-1932). O teatro, nesse momento, é invadido pela nova técnica: esteiras rolantes, palco giratório, introdução de filmes, entre outras parafernálias. Nos textos teóricos do período, Brecht usa constantemente termos como *montagem*, processo, máquina, instrumento, experimento, ciência e produção (FREDERICO, 2007; SANCHES, 2017).

O centro lógico das peças didáticas de Brecht está na organização política em torno das novas formas de comunicação de massas ou, dito de outra forma, na apropriação de uma linguagem técnica por parte de sujeitos até então desconectados. A reflexão ainda é atual para se pensar as formas analógicas de ensino no mundo digital do século XXI. Entretanto, uma leitura indistinta desse polo positivado acerca da técnica e das tecnologias de comunicação¹⁶¹ seria reduzir a análise a uma “idealização do industrialismo”. O polo

¹⁶⁰ O dramaturgo e o crítico fizeram planos inclusive para uma revista com teor abertamente marxista que se chamaria “Angelus Novus”. Scholem recorda com certo pesar esse período, digamos, “brechtiano” de Benjamin e a suposta influência nefasta que o marxismo ortodoxo poderia exercer sobre a mística judaica do amigo. A correspondência de Benjamin sobre sua relação cordial e diplomática com amigos tão distintos e difíceis como o próprio Scholem, Brecht, Bloch e Adorno retoma uma tradição epistolar tipicamente alemã e claramente judaica no trato com as tradições e com a memória. Numa das cartas a Scholem, Benjamin refuta a tentativa de cerceamento ideológico do amigo que já se encontrava na Palestina.

¹⁶¹ É o caso de Rudolf Arnheim, outro teórico de origem judaica que deixou a Alemanha em 1933. Lecionou Psicologia na *New School for Social Research* de Nova York. Com uma bolsa da Fundação Rockefeller, trabalhou no *Office of Radio Research da Columbia University*, dirigido pelo sociólogo Paul Lazarsfeld. Arnheim escreveu, em 1933, *Radio: an art of sound*, com um celebrado capítulo intitulado “elogio da cegueira: a liberação dos corpos”. Nesta obra ele afirma que “[...] na rádio, os sons e as palavras revelam a realidade com a sensualidade do poeta”. Arnheim dá exemplos de como a cegueira do rádio também pode favorecer a fantasia, muito mais do que nas artes que utilizam o visual, além de destacar as possibilidades

negativo, portanto de equilíbrio, advém naturalmente de Theodor Adorno. Já na *Dialética do esclarecimento* há um prelúdio do que seria desenvolvido de forma pormenorizada nos trabalhos sobre o fetichismo da música no rádio e a regressão da audição.

Liberal, o telefone permitia que os participantes ainda desempenhassem o papel do sujeito. Democrático, o rádio transforma-os a todos igualmente em ouvintes, para entregá-los autoritariamente aos programas, iguais uns aos outros, das diferentes estações. [...] Todo traço de espontaneidade no público é dirigido e absorvido (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 100).

Para os frankfurtianos, quando finalmente os conflitos dramáticos das novelas radiofônicas tornam-se o exemplo pedagógico, este limita-se aos mecanismos técnicos. A tese é diametralmente oposta aos postulados de Brecht. O pressuposto é reiterado de forma mais incisiva nos textos “Sobre o caráter fetichista na música e regressão da audição” e “Para uma análise social da música no rádio”. Adorno (2020, p. 62) parte da premissa de que “a liquidação do indivíduo é a verdadeira rubrica da nova conjuntura musical”. Sua tese é que “toda a vida musical hoje é dominada pela forma-mercadoria: os últimos resquícios pré-capitalistas foram eliminados” (ADORNO, 2020, p.66). Ele compreende o caráter fetichista da mercadoria conforme Marx, ou seja, como veneração da coisa feita por si mesma, capaz de alienar ao mesmo tempo produtores e consumidores. O mistério do fetichismo consiste no fato de que, aos homens, o caráter social de seu próprio trabalho lhes aparece espelhado como caráter objetual do produto do trabalho e que as relações sociais dos produtores com a totalidade do trabalho lhes apareçam como uma relação social entre objetos. Mas não se trata de qualquer transubstanciação mística; o mistério corresponde à atitude do prisioneiro¹⁶² que ama sua cela, pois não lhe é permitido amar outra coisa (ADORNO, 2020, p. 66-67).

intelectuais numa arte centrada na palavra e, portanto, aparentada da literatura. Por outro lado, Arnheim compartilha o desencantamento de Adorno com o teor comercial do rádio (MEDITSCH, 2005).

¹⁶² Para Adorno, é na combinação do valor de troca com o valor de uso que reside o caráter fetichista da música convertida em mercadoria; os bens culturais são completamente inseridos no mundo da mercadoria, são produzidos para o mercado e orientam-se pelo mercado. Exemplos disso são a compra do ingresso que vale mais que o conteúdo da ópera ou do concerto em si, da mesma forma que salões de beleza e cosméticos caem melhor que a própria festa a que se destinam. “Diante dos caprichos teológicos da mercadoria, os consumidores se transformam em hieródulos” (ADORNO, 2020, p. 69). Nas sociedades da antiguidade os hieródulos foram escravos e escravas, por vezes voluntários, dedicados exclusivamente às atividades religiosas e ao culto aos deuses.

Como contrapartida do fetichismo da música ocorre a regressão da audição, o que não significa uma forma regredida a uma fase anterior do desenvolvimento humano, mas sim que a audição contemporânea é regressiva, fixada em estágios infantis. O papel que a música desempenha no equilíbrio psíquico dos indivíduos (Adorno chama-os de vítimas) também é regressivo. O comportamento perceptivo das massas com a nova música é a *descontração*, ou seja, ela não permite uma audição concentrada. Para Adorno (2020, p. 83), a referência de Benjamin à percepção distraída no cinema é igualmente válida para a música leve, pois o filme parece acomodar-se muito bem ao modo de apreensão desconcentrado, mas adverte que a “escuta desconcentrada torna impossível a apreensão da totalidade”.

Com isso, a escuta regressiva encerra uma crítica às ‘novas possibilidades’. Seria possível tentar salvá-la alegando que nela, digamos, o caráter ‘aurático’ da obra de arte, o elemento da aparência, cede em favor do lúdico [*spielerischen*]. Mas a despeito do que se possa dizer do cinema, a música de massas atual demonstra ter pouquíssimo desse progresso por desencantamento¹⁶³ (ADORNO, 2020, p. 95).

Ainda assim, Adorno reconhece que nessa regressão há uma compulsão à imitação, à repetição e à participação no jogo. “Os ouvintes regressivos comportam-se como crianças. Pedem sempre uma vez mais, com malícia tihosa, a guloseima que já lhes foi servida” (ADORNO, 2020, p. 86). Há também uma linguagem musical infantil preparada para eles, que difere da linguagem musical genuína. Seus efeitos psicológicos produzem um tipo de pessoa regressiva e, às vezes, até mesmo infantil, apresentando-se como razões suficientes para afirmar que o caráter de mercadoria da música no rádio tende a alterá-la radicalmente, tornando-a predominantemente estandardizada e, em consequência disso, com um efeito ideológico. Para Adorno (2020, p. 112), a música no rádio “serve para evitar que os ouvintes critiquem aspectos sociais da realidade; em uma palavra, ela exerce um efeito soporífero sobre a consciência social”.

¹⁶³ Adorno (2020) procura retomar a discussão de Benjamin sobre a questão da perda da aura na reprodutibilidade técnica visual à análise da reprodutibilidade técnica sonora. Após dizer que, para a música, a ideia de reprodutibilidade é fundamental e não derivada ou externa à música, ele admite que na música pode-se encontrar algo semelhante à observação de Benjamin. A autenticidade que, nas artes visuais, Benjamin atribui ao original, ao “aqui e agora”, deve ser atribuída à reprodução musical ao vivo.

Nesse sentido, Adorno (2020, p. 113) reconhece o rádio como “um tremendo avanço técnico”, mas pondera que “ele ainda não provou seu ímpeto progressista, nem na música, nem na escuta musical”. Em suma, para Adorno (2020, p. 197), a “cultura de massas é [no máximo] uma espécie de *training* para a vida, quando nada mais pode ajudar”. Uma negação que beira ao ceticismo ao concluir que “todas as tentativas de reconciliação são infrutíferas, sejam as dos artistas crentes no mercado, sejam as dos pedagogos da arte crentes no coletivismo” (ADORNO, 2020, p. 97). Em “A sinfonia no rádio: um experimento teórico”, tais análises são reafirmadas: “Não vale a pena empreender qualquer esforço *pedagógico* que não leve em conta, com todas as suas implicações, as tendências regressivas promulgadas pela música séria no rádio” (ADORNO, 2020, p. 153, grifo nosso).

Contra os “mais incautos” acerca da apropriação de um instrumento de comunicação de massas para fins formativos, no breve texto “Teatro e rádio: sobre o controle mútuo do seu trabalho educativo”, Benjamin (2017, p. 147, grifo nosso) aproxima o teatro e o rádio com objetivos “de ordem *pedagógica*”. Ele distingue duas formas de teatro no momento da crise alemã (1929-1933), período de ascensão de Hitler e do partido nazista. O primeiro é denominado “teatro retrógrado” ou aquele formado por magnatas alheios à crise, o teatro da burguesia, da cultura e do entretenimento. O segundo é o “teatro progressista” que se confunde com o teatro épico de Brecht. Enquanto este visa o confronto *crítico* com os novos meios técnicos, aquele tenta concorrer com as atrações do cinema de massas. Todavia, o problema da técnica não é, evidentemente, ignorado. “Em relação ao teatro, o rádio não só apresenta a técnica mais moderna como também a mais arriscada”, diz Benjamin (2017, p. 148). Em outras palavras, no teatro épico

[...] o material *gestual*¹⁶⁴ é apenas uma reconversão dos métodos, decisivos no rádio e no cinema, da *montagem*, transpondo-os do âmbito do acontecer técnico para o humano [...]. O princípio do teatro épico, tal como o da montagem, se apoia na interrupção. A diferença é que esta não tem aqui [no rádio] caráter de estímulo, mas *função pedagógica* (BENJAMIN, 2017, p. 149, grifo nosso).

¹⁶⁴ De acordo com Sanches (2017, p. 119), o gesto é a alma do teatro épico, pois “é por meio dele que o ator proporciona pausas e interrupções pontuais e intencionais, proporcionando um distanciamento crítico estratégico, dinâmica que agrega o caráter pedagógico ao gênero.” Trata-se de um instrumento primordial e fundamental ao fazer lúdico e à fantasia do real na infância.

A função pedagógica atribuída ao rádio consiste justamente nas adaptações do teatro épico que não se limitam às exigências da técnica, mas também do público e da infância. Além dos temas abertamente políticos e literários expressos nas narrativas, Benjamin apresenta nas peças radiofônicas um enfoque notadamente pedagógico, com elementos didáticos importantes. Tiedemann, organizador das obras completas de Benjamin, afirma que tais trabalhos revelam “um pedagogo tão discreto quanto engenhoso”. As *Hörspiele* e *Hörmodelle* tem seus objetos extraídos de situações tipicamente cotidianas.¹⁶⁵ O método consiste na confrontação de um exemplo com um contra-exemplo, evidenciando a contradição dos mais variados temas. O locutor ocupa lugar de destaque nesse jogo de contradições, anunciando as personagens, destacando os temas opostos e atuando como um mediador dialógico do contexto apresentado. Os modelos contam com três ou quatro vozes principais: o locutor; a personagem que aparece em ambas as partes da narrativa [quicá o representante do ouvinte]; a personagem frágil e incapaz da primeira parte; a personagem hábil e persuasiva da segunda parte do diálogo.

Nesses termos, não obstante todo o antagonismo, há um diálogo implícito entre Adorno e Brecht¹⁶⁶ mediado por Benjamin: nem o “ímpeto progressista” da técnica brechtiana, tampouco a totalidade do diagnóstico adorniano dos efeitos nocivos e dos problemas da indústria cultural na era da comunicação massificada. Em Benjamin, a apreensão do novo *medium* de comunicação está diretamente relacionado com o que ele nomeia de “segunda natureza”, isto é, a relação do homem com a técnica industrial pós-Revolução Industrial. Oposta à natureza orgânica relacionada com o termo marxista “forças produtivas”, a segunda natureza exige do homem uma dupla tarefa: seu controle e a própria relação humana com ela. Exige, portanto, receptividade ao poder expressivo da matéria inorgânica, “o que vem a ser uma habilidade mimética¹⁶⁷ e não instrumental; e esta

¹⁶⁵ Em *A invenção do cotidiano*, Michel de Certeau analisa as formas de resistência da cultura popular inseridas na totalidade do controle ideológico socioeconômico. O tema da obra são as “redes de antidisdisciplina”, ou seja, maneiras de fazer que *jogam* com os mecanismos da disciplina, com os dispositivos institucionais, e não se conformam com eles. São formas de inventar o cotidiano por meio da linguagem, na qual “um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (CERTEAU, 1994, p. 49).

¹⁶⁶ A história da Escola de Frankfurt é repleta de antagonismos entre os próprios integrantes, dissidentes e desafetos como Brecht. Para Adorno, Brecht era um “grosseirão”; para Brecht, Adorno era um “esnobe” (JAY, 2008, p. 262). Para além da animosidade pessoal, havia respeito mútuo sobre as criações artísticas de Brecht e a crítica filosófica de Adorno. A discórdia centra-se no desdobramento político dessas concepções.

¹⁶⁷ Ainda que não haja qualquer referência teórica ao conceito de *mimesis* nas radiopeças, algumas delas são a expressão prática da *mimesis*, como as narrativas sobre o “O teatro de bonecos na antiga Alemanha” e, sobretudo, em “Kaspar Hauser”. O enigmático caso de isolamento social de um rapaz que não desenvolveu

é a tarefa intelectual central da era moderna” (BUCK-MORSS, 2002, p. 101).

Onde Adorno vê o fetichismo da mercadoria em sua forma desencantada com a regressão estética e sensorial, Benjamin (2009) enxerga na segunda natureza o *sex appeal* do inorgânico.¹⁶⁸ Sem dúvida, trata-se de uma reedição do canto das sereias do Ulisses. A questão gira em torno da decisão de negar a sedução do novo “canto” da rádio ou entregar-se a ele sem ser devorado. No período em questão, a sereia mítica e moderna não é outra senão o fascismo. “Se Ulisses, na *Odisseia*, renunciou à sua sedução – e ao princípio do prazer –, o que fez dele o antagonista de uma realidade ontologizada, Benjamin e Baudelaire buscam, ao contrário, decifrar o que desejam com seu canto” (MATOS, 2010, p. 130).

O rádio, argumenta Adorno (2020), pode produzir o efeito de um acontecer “aqui e agora”, mas este efeito é ilusório, pois nega a tendência essencial e inelutável da rádio de padronizar ou de fazer da emissão uma experiência de “ubiquidade” ou onipresença. A padronização e a homogeneização do indivíduo não são problemas relacionados apenas ao rádio ou à indústria cultural em geral; eles se refletem no processo educativo e formativo na atualidade. Da mesma forma, ao diagnosticar os efeitos dessa padronização em sujeitos distraídos e desconcentrados, Adorno aponta para uma tendência generalizada, ou seja, as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem com indivíduos distraídos. Ao afirmar que esses fatores reducionistas tornam impossível a apreensão da totalidade, Adorno justifica o método da montagem criativa de Benjamin nas *Passagens* e nas narrativas radiofônicas.

Essa reflexão crítica sobre o rádio fornece elementos fundamentais para pensar a educação infantil atual, inserida na crescente aceleração técnica. A regressão a estágios infantis sinalizada por Adorno parece explicar as razões pelas quais Benjamin pensou em programas para a juventude e jamais para adultos, embora os temas sejam formas miniaturizadas de seu pensamento como um todo. Na apresentação da edição inglesa, Rosenthal questiona em que sentido pode-se falar de uma transfiguração dos temas centrais

sequer a fala articulada e apenas “tornou-se” humano a partir da sua integração e interação social em idade adulta.

¹⁶⁸ A partir de Marx, Freud e Benjamin, Matos (2010, p. 121) afirma que animismo, totemismo e fetichismo enfeitam a mercadoria. “O ‘*sex appeal* do inorgânico’ é a expressão com a qual Benjamin trata do corpo morto (*Leib*) – coisas, objetos, mercadorias – que irradia vida ao orgânico, ao vivo (*Körper*). A mercadoria [...] é dotada de um *sex appeal* de onde a modernidade rompe com os dualismos da tradição metafísica, corpo e alma, natureza e cultura, orgânico e inorgânico” (MATOS, 2010, p. 149).

de Benjamin – como a “imagem dialética”, a “aura” e a “montagem” – para serem aplicados aos trabalhos no rádio. Benjamin não fornece uma resposta segura, pois o foco central de seus trabalhos “técnicos” sobre o rádio diz menos acerca das dimensões acústicas do meio de comunicação e mais sobre o texto literário e escrito como modo de transmissão da linguagem oral. Ainda assim é possível verificar o princípio de montagem de temas heterogêneos que visam restituir a imagem dialética de seu tempo:

Vocês alguma vez já tiveram que ficar esperando na farmácia, vendo o farmacêutico preparar uma receita? Ele pesa as substâncias e os pózinhos grama por grama com ajuda de pequeninos pesos de metal, até chegar à dose certa para fazer o medicamento. Pois da mesma forma que o farmacêutico, assim faço eu aqui quando vou contar alguma coisa para vocês no rádio. Os meus pesos são os minutos, e eu preciso medir exatamente o quanto disso e o quanto daquilo vou usar para chegar à mistura correta (BENJAMIN, 2015, p. 235).

O dado objetivo é que a conjuntura política da moribunda República de Weimar e da ascensão do fascismo coincide com o que se poderia chamar de uma “pedagogia antifascista” presente nas narrativas radiofônicas. Demonstrar que o conteúdo manifesto nas radiopeças constitui a antítese do fascismo alemão em formato pedagógico é uma tarefa desafiadora e trata-se de uma hipótese hermenêutica que não limita outras leituras e interpretações. Mas a máxima de Adorno em *Prismas*, de que a técnica de ampliação de Benjamin “põe o rígido em movimento e o dinâmico em repouso” parece corroborar com esta tese. Para sustentá-la é preciso analisar antes a estrutura dialógica das narrativas e seus gêneros textuais que permitiram a Benjamin dialogar com o sujeito ausente, distante e distraído. Fatores que não se limitam aos estudos sobre o rádio e constituem um dos problemas da educação infantil atual, marcada pela regressão da experiência que limita a comunicação e a formação cultural do sujeito disperso e distraído. De forma análoga, Benjamin procura dialetizar temas românticos e iluministas com linguagem e adereços adequados às crianças, antecipando tendências desenvolvidas pela neurociência décadas depois, como a relação entre o tédio escolar e o lúdico no processo educativo, a construção da memória afetiva na infância, no qual a figura do *flâneur* ocupa lugar de destaque.

4.1. Estrutura linguística: alegoria, dialeto e diálogo

A forma literária expressiva que caracteriza a estilística de Benjamin é o ensaio, não raro composto de aforismos, de alegorias e de fragmentos, sem deixar de transitar por outros gêneros, como a poesia, o relato e a narração. Dentre essa diversidade de estilos, o diálogo narrativo encontra-se em algumas obras de juventude como “Diálogo sobre a religiosidade do nosso tempo”, conferências dialógicas com estudantes, debates sobre a função da literatura e do escritor numa conjuntura catastrófica. Essas reflexões estruturais e linguísticas são inseparáveis de sua filosofia; para Benjamin (2018, p. 31), “a filosofia é a experiência absoluta, configurada dedutivamente como linguagem num contexto sistemático-simbólico”. Ele exemplifica a sentença de forma elucidativa:

O papel do sistema, cuja necessidade apenas é evidente para aqueles filósofos que sabem que a verdade não é um complexo de conhecimentos, mas uma intenção simbólica (a dos elos do sistema na sua relação mútua), é assumido por Platão pelo DIÁLOGO (BENJAMIN, 2018, p. 33).

É possível identificar outras palavras grifadas de forma espaçada como no texto datiloscrito das teses “Sobre o conceito de história” ou os mais costumeiros, o itálico e o sublinhado. Todavia, não localizamos outra palavra com grafia maiúscula em toda a obra benjaminiana citada. Talvez nos manuscritos essa seja uma prática mais comum, mas ainda assim o destaque em caixa alta deve ser analisado em correspondência com o formato dialógico das narrativas radiofônicas. Não restaram gravações da voz de Benjamin, por isso o material textual carece de uma abordagem filológica ao lado da oralidade acústica no momento em que foram transmitidas ao vivo, seu “aqui e agora” [*Jetztzeit*]. O problema das apresentações radiofônicas consiste em algo análogo ao projeto das *Passagens*. Se, nesta obra de montagem literária há a representação de um arquivo vivo do século XIX, nas narrativas trata-se de apresentar os rastros de um passado em forma de som, de linguagem, um rastro auditivo, em suma. A questão central parece ser como conceber a partir do novo *medium* de comunicação um passado que permanece em silêncio.

Se Benjamin dedica suas teses de 1940 à memória dos sem-nome, pode-se dizer que as narrativas radiofônicas recuperam, por meio de um eco de gerações passadas, as vozes dos silenciados, marginalizados e excluídos que emudeceram no processo histórico:

bruxas, mendigos, atores, ciganos, bandoleiros, trapaceiros e, é claro, as crianças. A voz acústica das narrativas de Benjamin procura por um corpo; as palavras não podem ser arquivadas como nos livros, nisso reside a peculiaridade do rádio, isto é, o retorno à tradição oral na qual a palavra adquire amplo significado. “A palavra é materialidade humana; com ela é possível dar outros sentidos à repetição, libertando-a desse destino” (CROCHÍK, 2011, p. 132). O “corpo da palavra”, expressão de Gagnebin (2014, p. 87), remete à alegoria como forma literária capaz de restituir ao presente aquilo que foi sedimentado no passado e, com isso, dar sentido e fundamento ao tempo pretérito.

No livro sobre o drama barroco alemão, Benjamin trata pormenorizadamente a problemática artística da alegoria, dos emblemas e do ritual, procurando demonstrar que a alegoria é um meio de expressão de grande valor artístico, e ainda mais, que ela é uma forma particular da percepção artística. Para Benjamin, Baudelaire foi o último alegórico da modernidade, mas no decorrer da década de 1920, a alegoria reaparece nas peças de Brecht. Lukács, que nutria reservas críticas sobre a “imediate” práxis literária de Brecht e sobre a práxis filosófica da montagem de Benjamin, que dizia ser “impossível levar a sério” (apud MACHADO, 2016, p. 94), na década de 1950, passaria a “levar a sério” a alegoria benjaminiana, apropriada por ele em sua análise das obras de arte de vanguarda. Lukács chama a atenção para a dialética entre a alegoria e o símbolo que Benjamin elabora no livro sobre o *Trauerspiel*, isto é, de que modo a alegoria se “supera”, na medida em que significa algo diferente do que imediatamente é representado. Em um ensaio sobre o “realismo crítico”, de 1957, Lukács afirma que

[...] a transcendência ligada ao alegorismo faz quebrar os quadros de toda a estética [...]. Benjamin faz ressaltar as características alegóricas da arte contemporânea, [...] ele fala quase diretamente da literatura de vanguarda, de maneira muito ousada e resoluta, transpondo de modo profundo para o próprio drama barroco os traços mais característicos dessa literatura e fornecendo assim, pela primeira vez, um fundamento filosófico ao paradoxo do vanguardismo (apud MACHADO, 2016, p. 183).

Contudo, a alegoria é refutada por Lukács como forma, porque expressa, para ele, uma visão de mundo que recusa atribuir sentido imanente à vida terrena. Não obstante a referência positiva e elogiosa à teoria alegórica de Benjamin, Lukács “se mostra incapaz de modificar sua concepção antinguardista de fundo” (MACHADO, 2016, p. 183). A estética

lukacsiana proscreeve a alegoria em benefício do simbolismo, retornando assim a Goethe.¹⁶⁹ De forma oposta, Benjamin designa o conceito de símbolo na filosofia da arte como um “usurpador”, que “por falta de têmpera dialética, perde de vista o cont duo na análise formal e deixa cair a forma quando pratica uma est tica dos cont duos”. E “este abuso acontece de forma generalizada, sempre que na obra de arte a ‘manifesta o fenomênica’ de uma ‘ideia’   tratada como ‘símbolo’” (BENJAMIN, 2011, p. 169-170).

A alegoria não   uma mera rela o convencional entre uma imagem significativa e o seu significado. Não se pode dizer que “o símbolo   e a alegoria significa”. Também não   uma “retórica ilustrativa através da imagem”, mas uma expressão como a linguagem e também como a escrita. Bakhtin (1981) esclarece esta rela o entre linguagem e alegoria. Para ele, a palavra   o signo ideológico por excelência, tudo que   ideológico possui um valor semiótico. Pode-se dizer que a filosofia burguesa contemporânea está se desenvolvendo sob o signo da palavra. A palavra   o modo mais puro e sensível da rela o social.   precisamente na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais de comunica o semiótica. “A palavra reflete sutilmente as mais imperceptíveis altera es da existência social” (BAKHTIN, 1981, p. 46).

O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto   margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, *degenerar  em alegoria*, tornar-se-  objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade. A memória da história da humanidade está cheia destes signos ideológicos defuntos, incapazes de constituir uma arena para o confronto dos valores sociais vivos. Somente na medida em que o filólogo e o historiador conservam a sua memória   que subsistem ainda neles alguns lampejos de vida (BAKHTIN, 1981, p. 46, grifo nosso).

¹⁶⁹ Para Goethe, o símbolo   superior a alegoria como recurso da expressão est tica. Para ele, “através do símbolo, o poeta apreende e representa o *particular* em toda sua vitalidade, chegando ao universal sem se dar conta disso, ou só se dando conta mais tarde; na alegoria, ao contrário, o poeta *parte do universal* e usa o particular exemplificativamente, como ilustra o do universal” (KONDER, 1989, p. 28). Benjamin diverge de Goethe, pois segundo ele: “Não há qualquer analogia entre a rela o do fenômeno singular com a ideia ou com o conceito: neste último contexto, o singular   subsumido no conceito e permanece o que era - singularidade; no primeiro, está na ideia e torna-se naquilo que não era - totalidade” (BENJAMIN, 2011, p. 35). Ele fundamenta esta análise da ideia na monadologia de Leibniz, na qual, segundo a leitura de Benjamin (2011, p; 35), “A ideia   uma m nada - nela repousa preestabelecida, a representa o dos fenômenos como sua interpreta o objetiva”.

Esses “signos ideológicos defuntos”¹⁷⁰ não podem ser apreendidos na concepção positivista e historicista da história, pela sucessão linear e pela cronologia dos eventos. Se concebidos dessa forma, estarão isolados no porão da história – na alegoria. Importa, pois, arrancá-los da falsa continuidade cronológica e compreender a relação dialética entre passado e presente, procurar seus “lampejos de vida”. Para o pensador dialético, escreve Benjamin (2015a, p. 171), “o que importa é ter nas velas o vento da história universal. Para ele, pensar é, içar velas. O importante é o modo como elas são içadas. Para ele, as palavras são apenas as velas. O modo como são usadas é que as transforma em conceitos”.¹⁷¹ Essa metáfora náutica expressa a relevância da linguagem para a filosofia e para a historiografia. Contudo, a palavra por si mesma não diz nada; importa para o pesquisador compreender o campo semântico e ideológico em que ela está inserida, sua cultura. A forma como as velas – palavras – são usadas pode conduzir ao naufrágio ou à expedição exitosa.

Com isso, Benjamin (2011) mostra “como no fundo desse abismo da alegoria ruge violentamente o movimento dialético”. Dialética que consiste, segundo Matos (2010, p. 147), em trazer à tona os sintomas de desagregação social, político e, sobretudo, a patologia da comunicação, pois o sentido alegórico revela o descompasso entre as palavras e as coisas que, por conseguinte, implica no significado incompleto do passado no presente.

Enquanto no símbolo, com a transfiguração da decadência, o rosto transfigurado da natureza se revela fugazmente na luz da redenção, na alegoria o observador tem diante de si a *facies hippocratica* da história como paisagem primordial petrificada. A história, com tudo aquilo que desde o início tem em si de extemporâneo, de sofrimento e de malogro, ganha expressão na imagem de um rosto – melhor, de uma caveira (BENJAMIN, 2011, p. 176).

Este é o “cerne da contemplação de tipo alegórico, da exposição barroca e mundana da história como *via crucis* do mundo: significativa, ela o é apenas nas estações de sua decadência”, completa Benjamin (2011, p. 177). Para o drama trágico do século XVII, o

¹⁷⁰ Gagnebin (2009a, p. 45) lembra que a palavra grega *sèma* significa, ao mesmo tempo, túmulo e signo; um indício evidente de que todo o trabalho de pesquisa simbólica e de criação de significação é também um trabalho de luto.

¹⁷¹ Ou conforme tradução modificada de Seligmann-Silva (2010, p. 71): “Para o dialético, trata-se de apanhar o vento da história mundial [*Weltgeschichte*] nas velas. Para ele, pensar quer dizer: pôr as velas. Como elas são postas é importante. Palavras são a sua vela. Como elas são colocadas, isso faz delas conceitos”.

cadáver torna-se o adereço emblemático por excelência.

A palavra história está gravada no rosto da natureza com os caracteres da transitoriedade. A fisionomia alegórica da história natural, que o drama trágico coloca em cena, está realmente presente sob a forma da ruína. Com ela, a história transferiu-se de forma sensível para o palco. [...] Com isso, a alegoria coloca-se declaradamente para lá da beleza. As alegorias são, no reino dos pensamentos, o que as ruínas são no reino das coisas (BENJAMIN, 2011, p. 189).

“Para lá da beleza”, como no simbolismo; para além do passado fixo, como no historicismo. “Tal como acontece hoje com o termo ‘trágico’ – e com razão –, no século XVII a palavra ‘*Trauerspiel*’ aplicava-se, tanto ao drama como aos acontecimentos históricos” (BENJAMIN, 2011, p. 58). A expressão “tal como acontece hoje” evidencia uma concepção alegórica da história e não apenas do drama barroco setecentista. Sem a apreensão da alegoria as radiopeças referentes às catástrofes, como “A destruição de Herculano e Pompeia”, “O terremoto de Lisboa”, “O incêndio do teatro de Cantão”, “A enchente do rio Mississipi”, “O desastre ferroviário da ponte do Rio Tay”, teriam seu conteúdo latente despropositado numa conjuntura fascista. Portanto, as formas linguísticas e gêneros textuais – alegoria, diálogo e dialeto – interligadas à estrutura das radiopeças permitem a apreensão dos objetivos pedagógicos e dos métodos pelos quais Benjamin comunicou-se com parte de uma geração, aquela que seria responsável por reconstruir a Alemanha depois do nazismo e da Segunda Guerra.

Benjamin (2014) reflete sobre os tipos de popularidade que a peça radiofônica precisa buscar nas suas mostras literárias, de forma específica em “O que os alemães liam, enquanto seus clássicos escreviam”. Para ele, o rádio se apresenta de formas revolucionárias em diversos aspectos, sendo a popularização o elemento mais relevante, tendo em vista que antes do seu advento quase não se conheciam meios que fossem propriamente populares ou correspondessem a finalidades de educação popular. O advento do rádio rompe com as formas tradicionais de transmissão cultural e científica – o livro didático, o periódico, a palestra – e impõe a necessidade de uma metodologia original na qual autor e ouvinte possam *dialogar* mesmo que isso não aconteça diante do microfone. Trata-se “[...] de uma popularidade que não apenas orienta o saber em direção ao público, mas ao mesmo tempo orienta o público em direção ao saber. Em suma: o interesse

autenticamente popular é sempre ativo, transforma a matéria do saber e atua sobre a própria ciência” (BENJAMIN, 1986, p. 86).

Nesse sentido, Benjamin procura reconstruir em termos didáticos e científicos não somente a literatura em si, mas o diálogo literário de determinada época – uma conversa tal como se dava em cafés literários, em passeios e no cotidiano. Razão pela qual o trabalho radiofônico de Benjamin (1986, p. 86) visa cativar o leigo, o especialista e, conforme suas palavras, “entrar em contato íntimo com as pesquisas recentemente realizadas no campo da assim chamada sociologia do público”. Na narrativa “O dialeto berlinense”, Benjamin (2015, p. 12) escreve: “O berlinês é uma língua que vem do universo do trabalho. Ela não nasce com os escritores e os eruditos, mas sim no alojamento do quartel, na mesa de carteados, no ônibus, na casa de penhores, no estádio esportivo e na fábrica”. Como no dialeto, há uma língua particular falada pela juventude dos estudantes. É nesse universo linguístico que Benjamin insere suas narrativas.

Ao contrário do que a linguística tradicional propaga, o dialeto não é uma língua rude e pouco expressiva. “O dialeto é a origem oculta e desoculta da linguagem, seu *légein* originário (*ursprünglich*), de onde brota (*Sprung*) primitivamente (*ur*) a língua” (WERLE, 2022, p. 67). De acordo com Werle, todos os contos do poeta e pedagogo Johann Peter Hebel – uma das muitas inspirações românticas de Benjamin – insistem numa espécie de “apelo mimético ou num expediente que confere sentido de verossimilhança à narrativa”. Em “O comércio de rua e as feiras de Berlim antiga e moderna”, Benjamin (2015, p. 25) procura demonstrar os costumes dos feirantes tradicionais na modernização da grande cidade, afirmando que a velha Berlim continua presente na nova e que “o comércio de rua de Berlim é a escola superior do dialeto berlinense, a verdadeira Academia de Retórica de Berlim”. Em “O teatro de marionetes de Berlim”, ele ensina que o teatro itinerante de bonecos tem uma função pedagógica ao educar gerações de crianças sobre temas culturais.

A questão-problema que se coloca é: como expressar a forma artística da alegoria e o primado linguístico do dialeto popular por meio do rádio? Como comunicar a alteridade da linguagem e recriar a experiência original sob a forma de uma pedagogia antifascista? A concepção dialógica exposta por Bakhtin (2013; 2016) pode fornecer alguns indícios. Nas obras sobre a prosa de Dostoiévski e sobre os gêneros discursivos, Bakhtin sustenta que no processo de comunicação o ouvinte não é passivo, ele ocupa na

realidade uma ativa posição *responsiva* em relação ao discurso do falante e do interlocutor. O desenvolvimento histórico dos gêneros literários conserva elementos “imorredouros” do que ele denomina “*archaica*”, ou seja, traços característicos e distintos dos tempos antigos. Tais gêneros são constantemente atualizados graças à renovação da literatura.

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. [...] O gênero vive do presente mas sempre *recorda* o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isso que ele tem a capacidade de assegurar a *unidade* e a *continuidade* desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2013, p. 106, grifos do autor).

Na Antiguidade clássica e no Helenismo formam-se diversos gêneros divididos no campo do sério-cômico, do trágico e da comédia. São os gêneros dialógicos que merecem o destaque de Bakhtin, sobretudo os diálogos socráticos e a sátira menipeia, que estão em oposição aos tipos “sérios” como a epopeia, a tragédia, a história e a retórica. Segundo Bakhtin (2013, p. 107), esses gêneros estão conjugados por uma profunda relação com o “folclore carnavalesco”, impregnados de uma “cosmovisão carnavalesca”. Sua tese é que o carnaval criou uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas entre as complexas ações de massas, uma influência determinante do carnaval na literatura, especialmente sobre o aspecto do gênero, ou seja, a transposição do carnaval para a linguagem da literatura. Nesse sentido, Bakhtin denomina “literatura carnavalesca”¹⁷² aquela direta ou indiretamente influenciada, por meio de diversos elos mediadores, pelo folclore carnavalesco.

É essa variedade de gêneros *dialógicos* que, segundo Bakhtin, conduz a prosa de Dostoiévski e não o romance de aventura; na realidade, aqueles gêneros precedem o romance moderno. Para Bakhtin, dois desses gêneros são determinantes para a composição dos temas em Dostoiévski: o diálogo socrático e a sátira menipeia. O método dialógico de

¹⁷² Tanto na monografia acerca de Rabelais como na obra sobre a prosa de Dostoiévski, Bakhtin desenvolve o conceito de “cultura popular carnavalesca”. O carnaval é livre, predominando o riso, as profanações, opondo-se à vida oficial séria e sombria, subordinada à rigorosa ordem hierárquica. Trata-se da inversão do cotidiano, do mesmo e sempre-igual, da mesma forma que iguala a todos na praça pública, onde a representação do inferno e da morte coloca em condição de igualdade todas as situações terrestres. O imperador e o escravo, o rico e o miserável se encontram e entram em contato familiar em nível de igualdade, pois a morte tira a coroa de todos os coroados em vida. Predomina, assim, a lógica do “mundo às avessas” ou a subversão da ordem terrestre verticalizada para colocar todos em nível horizontal; ainda brevemente o imperador se torna escravo, o escravo, imperador” (BAKHTIN, 2013, p. 133).

Sócrates é muito mais conhecido que a sátira menipeia, razão pela qual o trataremos de forma sintética. O diálogo busca a verdade e se opõe ao monologismo e sua pretensão da verdade acabada e encerrada na *doxa* individual. “A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce *entre os homens*, que juntos a procuram no processo de comunicação dialógica” (BAKHTIN, 2013, p. 110). É certo que Sócrates agia como um alcoviteiro ou provocador em seus diálogos, levando o interlocutor à contradição e a tomar consciência de suas limitações. O recurso socrático à ironia revela sua origem satírica e carnavalesca. Ao final, surgiria ou deveria surgir uma nova forma de conhecimento renovada, chamada *maiêutica* ou parto.

De acordo com Bakhtin, os dois elementos fundamentais do diálogo socrático são a *síncrese* e a *anácrise*, que revelam não apenas a estrutura formal do diálogo, mas apontam para o método para se chegar ao conhecimento. Entende-se por síncrese “a confrontação de diferentes pontos de vista sobre um determinado objeto” e por anácrise “os métodos pelos quais se provocavam as palavras do interlocutor, levando-o a externar sua opinião. [...] Anácrise é a técnica de provocar a palavra pela própria palavra” (BAKHTIN, 2013, p. 110). Os políticos, os poetas e os artesãos afirmam saber algo, ao passo que Sócrates os supera pelo fato de um não-saber, “o saber mais significativo para um ser humano é um saber buscar e não um saber possuir” (KOHAN, 2005, p. 163). O filosofar de Sócrates aparece assim como um tipo de consciência invertida de sua época: é uma voz dissonante diante dos saberes, práticas e valores instituídos.

Ao deus corresponde o saber, *sofia*, enquanto que ao homem, desejar saber, *filosofein*. O saber socrático não é algo ‘externo’ ao indivíduo, que se adquire ou se transmite como a água, ‘que flui sempre de uma taça cheia a uma vazia’. É um saber de busca, de caminho, de desejo, algo que comove toda uma subjetividade que o encarna (KOHAN, 2005, p. 163).

Outra característica nascente com Sócrates é o que Bakhtin chama de “diálogo no limiar”, no qual a ideia se combina organicamente com a imagem do homem e a experimentação dialógica da ideia é simultaneamente uma experimentação do homem que a representa. Dessa forma, pode-se falar da “*imagem embrionária da ideia*” (BAKHTIN, 2013, p. 111). Experiências no limiar [*Schwelle*] são temas frequentes no pensamento benjaminiano, especialmente nas *Passagens*. Limiar não se confunde com fronteira, ele

denota uma “zona de indiferenciação”, de mudança, de transição. São experiências no espaço-tempo pouco discerníveis, como o limiar entre o sono e a vigília, a vida e a morte, a infância e a puberdade, o consciente e o inconsciente.

Contudo, como gênero determinado, o diálogo socrático teve vida breve, muito restrito ao período clássico da Grécia. Mas no processo de sua desintegração formam-se outros gêneros, dos quais se destaca a sátira menipeia. Isso não significa que a sátira menipeia¹⁷³ seja genuinamente um produto dos diálogos, mas que ambos têm raízes diretas no folclore carnavalesco. Esta forma literária apresenta, em comparação com o diálogo socrático, um aumento significativo do elemento cômico, pois caracteriza-se “por uma *excepcional liberdade de invenção do enredo filosófico*” (BAKHTIN, 2013, p. 114, grifos do autor), que se manifesta em fantasias audaciosas, criando situações extraordinárias para provocar e experimentar uma ideia filosófica. A fantasia atua com o objetivo de provocar a reflexão da verdade e a colocar em xeque a própria verdade. “Neste sentido, podemos dizer que o conteúdo da menipeia é constituído pelas aventuras da *ideia* ou da *verdade* no mundo, seja na Terra, no inferno ou no Olimpo” (BAKHTIN, 2008, p. 113, grifo do autor).

Ao aliar a fantasia, o fantástico e as ideias filosóficas sobre a verdade, a sátira menipeia é, segundo Bakhtin (2013, p. 115), o gênero das “últimas questões”, nos quais se experimentam as últimas posições filosóficas. Isso significa que nela a ação não ocorre apenas no “aqui e agora”, mas em todo o mundo e na eternidade. As últimas questões envolvem o diálogo no limiar, ou seja, discussões às portas do céu ou do paraíso, o limiar entre a vida e a morte. No mesmo sentido, os sonhos proféticos são comuns nessa literatura, assim como o mistério.¹⁷⁴ Viagens a países misteriosos também constituem seu enredo, incorporando com frequência elementos da utopia social. O sonho e a utopia indicam, portanto, a possibilidade de outra vida e de outra realidade além do factual, apontam para a visão de um “mundo às avessas” (BAKHTIN, 2013).

¹⁷³ Esse gênero deve sua denominação ao filósofo Menipo de Gádara, que no século II a.C. lhe deu a forma clássica. No primeiro século a.C. Marco Terêncio Varro (116-27 a.C) denominou sua sátira de “*saturae menippeae*”. Outras sátiras menipeias foram escritas por Cícero, Sêneca, Petrônio e Luciano. Exerceu influência muito grande na literatura cristã antiga e na literatura bizantina (e por extensão, na russa), retornando com ênfase no Renascimento (BAKHTIN, 2013, p. 112-113).

¹⁷⁴ Profecia, mistério, limiar são temas típicos do léxico benjaminiano. Na narrativa sobre “Aumento de salário”, Benjamin usa diversas formas de sátira para pensar aquilo que é sério, o labor, o ganha pão. O que significa entender a luta pela vida como uma espécie de jogo. Assim como na radiopeça “A Berlim demoníaca” sobre a literatura de mistério em torno do escritor E.T.A Hoffmann.

Além do conteúdo filosófico das “últimas questões”, a sátira menipeia incorpora diferentes gêneros textuais cognatos como a paródia, o simpósio, o solilóquio (ou monólogo) e o mais importante para apreensão de seu conteúdo pedagógico, a *diatribe*. Segundo Bakhtin (2013), a diatribe é um gênero retórico interno dialogado, construído habilmente em forma de diálogo com um *interlocutor ausente*, o que leva à dialogização do próprio processo de discurso e de pensamento. Tais características dialógicas – do solilóquio e da diatribe – induzem o leitor ou ouvinte a uma reflexão consigo mesmo, potencializando ainda a reflexão sobre os mais diversos temas externos. Tais gêneros fundamentam a tese de Bakhtin sobre o processo de comunicação, no qual o ouvinte não é um receptor passivo, mas ocupa uma ativa posição responsiva em relação ao discurso do falante e do interlocutor.

No período do Renascimento, época de carnavalização profunda de quase toda a literatura, a menipeia se introduz em todos os grandes gêneros da época (Rabelais, Cervantes, Grimmelshausen e outros). O conto fantástico do século XIX, de Hoffmann, por exemplo, apresenta traços genéricos da menipeia e uma carnavalização acentuada. Em Dostoiévski, a menipeia dá o tom de toda a sua obra (BAKHTIN, 2013, p. 138). Ao abordar os paralelos entre Oskar Panizza e Hoffmann, entre um autor desconhecido e um escritor expressivo na literatura alemã, Benjamin (2014, p. 290) insiste que tais paralelos não têm relação com analogias ou estudos comparados, mas sim com as tendências primevas da literatura como tal, com o arcaico que de tempos em tempos ressurgem com um sentido completamente novo. A narrativa de contos fantásticos, comum a ambos os autores, é uma dessas formas literárias arcaicas e tão antiga como a epopeia.

Para Benjamin, os feitiços, as fábulas, as metamorfoses e os espíritos que contam as histórias mais antigas da humanidade são apenas a sedimentação de representações religiosas mais antigas. “A narração não foi tomada das lendas mais antigas da humanidade, mas sim do que esta lhe tem dado” (BENJAMIN, 2014, p. 290). Antes mesmo da publicação das narrativas radiofônicas em inglês e em português, Jobim e Souza (2012) argumentava que há uma profunda afinidade da psicanálise com uma concepção ampliada de linguagem em Bakhtin e em Benjamin. Da articulação das ressonâncias conceituais existentes nas ideias desses autores emerge uma concepção de linguagem como desvio paradigmático no sentido em que a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido,

reconquistando seu lugar de sujeito e autora do mundo em que se encontra. Jobim e Souza (2012) objetiva, seguindo as premissas de Bakhtin, expor a interação que o texto estabelece com o contexto dialógico do seu tempo.

De acordo com Souza, o “desvio paradigmático” nos textos sobre linguagem de Benjamin, frequentemente herméticos, transmitem uma oposição constante às concepções de linguagem como puro instrumento de veículo de informações e conhecimento. O narrador dialógico apresenta uma crítica às teorias formalistas e positivistas que privilegiam a dimensão utilitária e instrumental da linguagem, ou seja, o papel da transmissão de conteúdos. Na concepção benjaminiana, a essência da linguagem é a *comunicação* de conteúdos espirituais, nos domínios da técnica, da arte, da religião, etc. “A metafísica da linguagem de Benjamin é a tentativa de compreensão do mundo físico na sua dimensão semântica” (SOUZA, 2012, p. 143).

Assim como a escola tradicional pauta-se na concepção formalista meramente transmissora de conteúdos previamente reificados, o rádio tradicional segue uma tendência análoga. Eles fornecem o panorama antitético para exemplificar a narrativa radiofônica de Benjamin, fundamentada no diálogo e em seus subgêneros como a síncrese, a anácrise e sobretudo a diatribe. A complexidade em comunicar-se por meio do rádio com o ouvinte ausente é análoga ao ambiente escolar atual, permeado por aparatos de reprodução técnica. Confrontar o conceito de cultura do programa mais difundido de educação por vias radiofônicas no Brasil – o Movimento de Educação de Base – com a narrativa benjaminiana, evidencia a lacuna entre o pensamento tradicional e o dialético.

4.2. Cultura popular: a dialética entre o Romantismo e o Iluminismo

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi uma parceria entre a CNBB e o MEC, como primeiro programa de política pública no processo de qualificação e inserção de trabalhadores rurais na dinâmica de modernização da indústria brasileira, por meio do rádio.¹⁷⁵ A criação do MEB insere-se num amplo contexto histórico no qual educação e

¹⁷⁵ O MEB foi constituído oficialmente em 1961, a partir de acordos entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o governo federal, inicialmente com objetivos de alfabetização das populações camponesas. Manteve-se oficialmente até 1968, mas ainda hoje existem algumas ramificações do programa. No seu auge entre 1963-1964, o MEB chegou a ter 7353 escolas de rádio em doze estados da federação (SOUZA, 2013, p. 134).

cultura popular camponesa relacionam-se com instituições como a Igreja, com partidos políticos e com educadores. Nessa dinâmica de interação, Souza (2013) valoriza o processo de “emancipação” política dos trabalhadores. Pautando-se nos conceitos do historiador E. P. Thompson, a obra enfatiza o “fazer-se” dos trabalhadores, no sentido de auto-emancipação, de construção de saberes, reelaborados por intermédio do rádio, mas fundado sobretudo em sua própria cultura popular.

Todavia, na prática a atuação do MEB junto às populações rurais configura-se como uma reação da Igreja diante do avanço do Partido Comunista entre o campesinato. “Declaradamente, a Igreja se posicionou pela necessidade de disseminação dos valores católicos no meio rural como mecanismo de enfrentamento do comunismo e da necessidade de assimilação das populações pobres, analfabetas, indígenas aos preceitos do catolicismo oficial” (SOUZA, 2013, p. 52). Nesses termos é que a educação, a assistência e a tecnologia foram colocados a serviço de suprimir os antagonismos da luta pela terra. Há realmente uma ênfase na “cultura popular” nos documentos do MEB para atingir os objetivos de alfabetização e de “conscientização” do homem do campo. Trata-se, porém, de um veículo de apropriação da cultura popular em nome da disseminação de valores tradicionais:

Em sua dinâmica, o MEB acabou por revelar um duplo aspecto: o formato de um projeto conservador de modernização, construído pela Igreja, que visava modernizar o capitalismo do campo, reformando estruturas responsáveis pela alta concentração de renda e por bruscos antagonismos sociais, assim como o formato de um projeto de emancipação popular, revelado no conjunto de ações políticas possibilitada pela interação entre leigos, estudantes e camponeses que acabaram por delinear novos aspectos para a experiência (SOUZA, 2013, p. 55).

Segundo Souza (2013, p. 68), o MEB definiu a cultura popular como “um projeto político em que a cultura autêntica do povo deveria ser retomada como forma de combate a uma cultura dominante e ideológica”. Ou seja, fazer com que a cultura passasse de arma ideológica a instrumento de promoção social. Nesse sentido, a literatura de cordel, os repentes e emboladas foram apropriados como linguagem adequada à ação pedagógica, passando a compor parte do material didático das escolas. Trata-se de uma *encenação* da cultura popular sertaneja, conforme Souza (2013, p. 78). Ou, segundo documentos do próprio MEB:

[...] O nosso drama não é só alfabetizar. Junto a isso, há urgência de muito mais. Há urgência de se abrirem aos nossos camponeses, operários e suas famílias as riquezas da educação de base, fundamental educação que chamaríamos de cultura popular, a qual tem a força de fazer o homem despertar para seus próprios problemas, encontrar suas soluções, defender sua saúde, manter boas relações com seus semelhantes [...] (apud SOUZA, 2013, p. 202).

O enunciado “cultura popular que tem a força de fazer o homem despertar” soa quase benjaminiano se relacionado à imagem dialética. Contudo, o exemplo do MEB demonstra como o rádio pode subverter os costumes tradicionais em nome de uma reação conservadora. A resistência da cultura popular diante do *Laissez-faire* nascente na Revolução Industrial, conforme analisada por E. P. Thompson, não é mais evidente na era dos monopólios e do capital industrial e financeiro dominante. No mesmo sentido, seria improcedente pensar numa “circularidade entre cultura popular e cultura erudita” no sentido dado por Bakhtin, pois o carnaval criou um espetáculo sem divisão entre atores e espectadores, combinando o sagrado e o profano, o elevado com o baixo, o sábio com o tolo. “A ação carnavalesca é a coroação bufa e o posterior destronamento do rei do carnaval. [...] O carnaval é a festa do tempo que tudo destrói e tudo renova. [...] O carnaval desconhece tanto a negação absoluta quanto a afirmação absoluta” (BAKHTIN, 2013, p. 124).

Ao contrário do MEB, nas radiopeças de Benjamin há algo bakhtiniano. Os programas afirmavam o potencial progressista e antielitista do rádio como um meio de

comunicação capaz de estabelecer uma nova forma de cultura popular.¹⁷⁶ Isso se deve, segundo Buck-Morss (2002), ao papel desempenhado por Asja Lacis no teatro infantil proletário e também ao teatro engajado de Brecht. Um exemplo notório da chamada “história da cultura” alemã [*Kulturgeschichte*] erudita e popular são os trabalhos de Benjamin sobre Goethe. Ele escreveu uma biografia do poeta e um celebrado ensaio sobre o romance “Afinidades eletivas”, mas nas narrativas para crianças o elemento popular e carnavalesco fica evidente na versão do Doutor Fausto no teatro de marionetes que, segundo Benjamin, foram uma inspiração para o clássico goethiano.

A longa tradição fáustica que remonta ao século XVI, passando por Goethe até a releitura moderna no cinema com o “Fausto” de Murnau, 1926, e o “Doutor Fausto” de Thomas Mann, 1947, com a presença oculta de Adorno como o “espírito que nega”, é ensinada à juventude por Benjamin de forma lúdica a partir de elementos populares como o teatro de marionetes. Nessa versão popular, para que o público pudesse reconhecer o extraordinário personagem do Doutor Fausto, este foi colocado ao lado do Arlequim. O contraste entre o erudito e o bufão é um recurso tipicamente carnavalesco no qual o sério e o cômico, o bobo e o pretensamente esperto que tenta enganar o diabo são dialetizados no diálogo radiofônico. Faltando poucas horas para o fim do pacto com o maligno e na iminência do inferno, Fausto procura burlar o Arlequim solicitando que ambos trocassem de roupa. Mas o “bobo” balança a cabeça e diz não, pois assim o diabo poderia pegar o sujeito errado.

Com o diálogo erudito popularizado, Benjamin ensina que os pactos de magia não tinham nada de demoníaco, mas inversamente revelam sede de conhecimento e a grandeza espiritual do ser humano. Na celebrada cena final do Fausto de Goethe, o próprio diabo é obrigado a sair de cena, dando lugar a uma legião de anjos que ocupam o palco. Ao contrário da psicanálise freudiana¹⁷⁷ que reduz a demonologia à neurose, a leitura cultural

¹⁷⁶ A ênfase na cultura popular não apaga o componente crítico de sua apropriação. “Muitas vezes, a chamada arte popular nada mais é que um bem cultural vulgarizado, procedente das classes dominantes, e que se renova ao ser acolhido numa coletividade mais ampla” (BENJAMIN, 1994, p. 252).

¹⁷⁷ Em “Uma neurose do século XVII envolvendo o demônio”, de 1923, Freud analisa o caso do pintor Christoph Haitzmann documentado no “manuscrito de Mariazell”, um brochura intitulada *Trophaeum*, em que é narrada minuciosamente a milagrosa redenção de um pacto com o demônio por graça da Virgem Maria. Trata-se de um caso de exorcismo realizado entre 1677 e 1678 para livrar o pintor de dois pactos com o demônio assinados com tinta e com sangue. Segundo a interpretação freudiana: “Não devemos nos surpreender se as neuroses dos tempos passados aparecerem sob roupagem demonológica. [...] Os demônios

de Benjamin demonstra como símbolos de magia como a alquimia se tornam embriões das ciências químicas e físicas. Os arcaísmos culturais são apropriados por Benjamin em tom de insurgência contra as formas culturais dominantes ou documentos de barbárie. O arcaico que retorna sob a forma de cultura, que Bakhtin encontrou no carnaval e que se desdobra na literatura, corresponde ao que Huizinga (2012) chamou de “homo ludens” e ao que Benjamin designa como Origem (*Ursprung*). A dialética benjaminiana distingue aquilo que, na experiência histórica, nos afeta a partir das origens: “O que é próprio da origem [e não gênese] nunca se dá a ver no plano factual, cru e manifesto. O seu ritmo só se revela a um ponto de vista duplo. A origem [...] tem a ver com a pré e pós-história dos fatos” (BENJAMIN, 2011, p. 34).

As categorias primordiais de Benjamin como Origem, *Arché*, e *Ananke*¹⁷⁸ remetem à proto-história do fenômeno e não à sua gênese¹⁷⁹ ou arqueologia.¹⁸⁰ A origem volta-se para seu evento originário, mas também para o radicalmente novo. Para Benjamin, não se pode pensar nenhum acontecimento empírico isolado que não tenha uma relação necessária com a *constelação* temporal específica em ele que acontece. Mas o tempo da história é diferente do tempo da mecânica, ele pondera. O tempo dos calendários ou dos

são, para nós, desejos maus, rejeitados; são derivados de impulsos instintuais repudiados, reprimidos” (FREUD, 2011, p. 226).

¹⁷⁸ Força primordial à qual até os deuses se doam. Na mitologia grega, *Ananke* era deusa da inevitabilidade, a mãe das Moiras e a personificação do destino. Segundo Freud (2011, p. 46), “Eros e Ananke tornaram-se também os pais da cultura humana”. Em *Psicologia das massas e análise do eu*, Freud escreve: “Tal como sabemos a partir de outras reações, o indivíduo conservou uma medida variável de disponibilidade pessoal para a revivência de tais situações arcaicas” (apud ADORNO, 2015, p. 188). No âmbito psíquico, é frequente a conservação do primitivo naquilo transformado que dele nasceu. Parte de uma atitude de um impulso instintual permanece inalterada, enquanto outra (nova) continua se desenvolvendo. “A conservação do passado na vida psíquica é antes a regra do que a surpreendente exceção” (FREUD, 2011, p. 15).

¹⁷⁹ A origem, apesar de ser uma categoria totalmente histórica, não tem relação direta com a gênese. “Na origem, não estamos diante de um vir-a-ser do originado, e sim diante de algo que se origina, emancipando-se do vir-a-ser. [...] O fato da origem é um momento da história, arrancado ao fluxo pelo historiador, e transformado, enquanto ideia, em objeto de ruminação” (ROUANET, 2008, p. 21). Para Seligmann-Silva (2008), *Ursprung* – literalmente proto-salto – significa saltar e fazer pontes entre fragmentos da redenção, isto é, uma rememoração do evento original que se transforma em tradição cultural. Gagnebin (1999) reitera que *Ursprung* designa a origem como salto [*Sprung*] para fora da sucessão cronológica niveladora e linear tradicional; pelo seu surgir, a origem quebra a linha do tempo.

¹⁸⁰ No ensaio de Foucault intitulado “Nietzsche, a genealogia e a história”, de 1971, há a distinção entre *Ursprung*, que remete à origem, e do qual o filósofo francês toma distância, e os dois vocábulos que melhor que *Ursprung* designam o objeto próprio da genealogia. São eles *Herkunft*, que ele traduz como “proveniência”, e *Entstehung*, definido como “ponto de insurgência”. Seguindo Nietzsche, a recusa pela busca pela Origem é porque *Ursprung* designa a essência exata da coisa, sua possibilidade mais pura, sua identidade cuidadosamente voltada para si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é exterior. É contra essa ideia que o genealogista luta, não contra algo como um início, mas o que ele encontra “no início histórico das coisas”. Ou dito de outra forma, “o genealogista necessita da história para esconjurar a quimera da origem” (apud AGAMBEN, 2010, p. 119).

ponteiros do relógio não contém o que ele chama de “tempo preenchido”, pois são mecanicamente ascendentes, quantitativos, em detrimento do tempo vivido ou da experiência. “A esta ideia do tempo preenchido chama-se na Bíblia – e esta é a sua ideia histórica dominante – o tempo messiânico”¹⁸¹ (BENJAMIN, 2011, p. 262).

A origem se torna mais compreensível com sua comparação metafórica com o vórtice ou redemoinho, conforme destacado por Agamben (2018, p. 84-85). Para Benjamin (2011, p. 34), “A origem [*Ursprung*] insere-se no fluxo do devir como um redemoinho que arrasta no seu movimento o material produzido no processo de gênese”.¹⁸² Ora, o vórtice que se forma no leito de um rio, apesar de formado pela mesma matéria que segue o fluxo ou a correnteza, permanece imóvel e recusa-se a seguir o sentido “natural” de sua dinâmica. É uma região autônoma e fechada em si mesma que obedece a leis que lhe são próprias; contudo, está inteiramente ligada à totalidade em que está inserida. Da mesma forma com que o redemoinho no curso das águas, a origem é contemporânea ao devir dos fenômenos, dos quais extrai sua matéria, mas nem por isso move-se de acordo com ela; o vórtice tem sua própria rítmica e temporalidade.

A interação mútua entre a cultura popular e a erudita também fica evidente na dialética entre o Romantismo e o Iluminismo, especialmente na narrativa “O que os alemães liam enquanto seus autores clássicos escreviam” e em “Lichtenberg: um corte transversal”. A primeira consiste em um diálogo entre o locutor, a voz do iluminismo, a voz do romantismo, a voz do século XIX, o livreiro Johann Friedrich Unger (1753-1804), que publicou as obras de Goethe, Schiller e dos irmãos Schlegel e Karl Philipp Moritz (1756-1793), escritor alemão e autor da obra *Lógica prática para crianças*.

O locutor [a voz da razão] questiona a voz do Iluminismo sobre sua contribuição para o mundo e para as pessoas. A resposta é “justiça e direitos”. Todavia, tais prerrogativas do Iluminismo são confrontadas com sua efetividade teórica e meramente figurativa. A réplica do Iluminismo insiste na democratização de livros anteriormente acessíveis apenas às altas camadas da população, livros para crianças e para camponeses; é

¹⁸¹ Esta questão do “tempo preenchido” ou “tempo messiânico” foi analisada de forma pormenorizada por Agamben (2015) em *O tempo que resta: um comentário à carta aos Romanos*. Obra em que o filósofo italiano sustenta uma correspondência textual entre as teses “Sobre o conceito de história” e as epístolas paulinas, entre o tempo de agora [*ho nyn kairós*] do apóstolo Paulo e tempo messiânico de Benjamin [*Jetztzeit*].

¹⁸² Ou conforme a tradução em Agamben (2018, p. 84): “A origem [*Ursprung*] insere-se no fluxo do devir como um vórtice que arrasta no seu ritmo o material da proveniência”.

o caso das obras populares de Pestalozzi e de Eberhard von Rochow (1734-1805), autor de *O amigo das crianças*. Como representante maior, o Iluminismo evoca as vozes de Kant e de Goethe. Nisso intervém a voz do Romantismo que personifica a dialética benjaminiana. São as vozes de Friedrich Schlegel, Novalis, Clemens Brentano [autor de *O conto mágico da juventude*], autores analisados em detalhes na tese de doutorado de Benjamin sobre o Romantismo alemão. Não se trata apenas do Romantismo como movimento literário, pois irrompe a voz de Jean Paul Richter¹⁸³ (1763-1825), autor inclassificável, mas também pedagógico com a obra clássica *Levana, ou a teoria da educação*, de 1807. Trata-se também de uma reflexão sobre as origens do moderno, origem [*Ursprung*] como alvo e método de abordagem interpretativa do objeto confrontado pelo “Romantismo” na peça radiofônica. São sutileza como essas que evidenciam a discrição e a engenhosidade benjaminiana como educador. Ao trazer seu método de análise para as narrativas, ele evidencia o potencial de formar nos ouvintes uma capacidade analítica, crítica, mimética e dialética de confrontar sua realidade histórica também de modo “romântico”, observando nos objetos sociais suas origens modernas, bem como os processos de sua gênese e os efeitos que ainda repercutem na vida social na atualidade.

Outro célebre pensador romântico-iluminista presente nas narrativas é Georg Christoph Lichtenberg¹⁸⁴ (1742-1799). “Lichtenberg: um corte transversal” foi a última peça de Benjamin escrita para o rádio, pouco antes de deixar a Alemanha, em 1933. É um diálogo em formato de ficção científica, no qual Benjamin apresenta os seres lunares Labu, Sofanti e Peka, adaptado do romance *Lesabéndio: novela de um asteroide*, de Paul Scheerbart, escritor e cientista alemão. Os seres lunares, narradores oniscientes, dispõem de diversos aparatos de vigilância que são sugestivamente comparados aos seguidores da

¹⁸³ Jean Paul Richter enfatiza a educação estética da primeira infância, com primazia para a educação familiar e o espontaneísmo. Influenciado pelo romantismo de Rousseau e pelo *Sturm and Drang* [Tempestade e ímpeto] alemão, Jean Paul escreve sobre o amor pela infância, de certa forma libertário e antiautoritário, em busca de uma “educação espiritual” na qual o jogo é visto como uma atividade “séria” e típica da infância (CAMBI, 1999, p. 424).

¹⁸⁴ Georg Christoph Lichtenberg (1742-1799), na radiopeça o professor que se torna objeto de estudo dos seres lunares, lecionou física, química, geologia, meteorologia e astronomia entre 1769 e 1799, na Universidade de Göttingen, na Baixa Saxônia. Admirado por Schopenhauer, que o designava “mestre do aforismo e do ensaio” (AGUIAR JUNIOR, 2019). Aguiar Junior, que adaptou a narrativa em formato de filme curta-metragem, sugere que o interesse de Benjamin por Lichtenberg se deve a sua deformidade física: a corcunda, em referência ao “concurdinha” de *Infância berlinense: 1900*.

psicanálise,¹⁸⁵ por Benjamin. Dotados de aparelhos de alta tecnologia como *espectrofone*, pelo qual pode-se ouvir tudo o que se passa na Terra, o *parlamônio* que transforma as “maçantes” conversas humanas em música para os habitantes supraterrrestres e o *oniroscópio* que permite a observação dos sonhos humanos. Com a técnica avançada, tais seres julgam-se superiores aos simples terráqueos, porém sua técnica altamente desenvolvida para fins científicos não os faz menos monótonos e tediosos que aqueles que observam. Na verdade, Benjamin sugere que a técnica é um instrumento de conhecimento, mas quando isolada da realidade empírica (romântica e iluminista) provoca uma regressão e um alheamento da realidade.

Löwy e Sayre (2015) buscam uma definição conceitual para o Romantismo, compreendendo seu caráter “fabulosamente contraditório” em relação ao Iluminismo. Como sistematizar um movimento com amplitude que extrapola os limites da literatura, que é ao mesmo tempo ou alternadamente revolucionário e conservador, individualista e comunitário, cosmopolita e nacionalista, realista e fantástico, retrógrado e utopista, revoltado e melancólico, democrático e aristocrático, republicano e monarquista? Para os autores, muitos estudiosos do tema definem erroneamente a visão romântica do mundo por sua oposição à *Aufklärung*, pela recusa ao racionalismo abstrato da filosofia das Luzes. Mas eles não se contentam com esta dicotomia, pois “a simples oposição romantismo/*Aufklärung* não é convincente” (LÖWY; SAYRE, 2015, p. 27).

Pautados no referencial marxista de cultura, sobretudo pelos conceitos de “anticapitalismo romântico” de Lukács e de “visão de mundo” [*Weltanschauung*] ou “estrutura mental coletiva” de Lucien Goldmann, Löwy e Sayre (2015) procuram demonstrar a relação entre o romantismo e a realidade social e econômica e sua oposição ao mundo burguês moderno.¹⁸⁶ Uma estrutura que se exprime em diversos campos da cultura, além de um movimento literário, como na filosofia, na teologia, na política, na economia, no jurídico, na sociologia e na história. Ademais, os autores insistem que a amplitude temporal do romantismo ultrapassa o século XIX, ou seja, nas vanguardas como

¹⁸⁵ Na narrativa “O carrossel das profissões”, Benjamin ensina a juventude sobre a importância da escolha de uma profissão. Ele cita a psicologia individual e o behaviorismo (comportamental), mas recusa ambas as tendências como psicotécnicas.

¹⁸⁶ O romantismo não significa, ou não deve ser entendido como “reação política” (Chateaubriand) ou “medievalismo alemão patriótico”, nem como “escola literária”. O que o romantismo de Goethe, Schiller, Kant, Fichte e a Revolução Francesa têm em comum é que todos eles são antifilisteus, expressão que designa, na linguagem cultural do século XIX, a estreiteza, a mesquinha e a vulgaridade burguesas (LÖWY, 1989).

o expressionismo e o surrealismo pode-se encontrar marcas da visão romântica. Dessa forma, “o romantismo representa uma crítica da modernidade, isto é, da civilização capitalista, em nome de valores e ideais do passado (pré-capitalista, pré-moderno)” (LÖWY, SAYRE, 2015, p. 38-39). A modernidade é analisada pelos autores no sentido proposto por Max Weber, cujas principais características são o espírito de cálculo, o desencantamento do mundo, a racionalidade instrumental e a dominação burocrática.

A recusa ao mundo desencantado e administrado leva a formas de comportamento tipicamente românticas. Entre elas pode-se falar, como Lukács, em “A teoria do romance”, da desilusão caracterizada por uma inadequação da alma à realidade, ou conforme Arnold Hauser em “sentimento de privação do lar e isolamento”. A nostalgia de um passado edênico, uma Idade Média idealizada para os alemães, que Schlegel definia como a “época dos cavaleiros, do amor e dos contos de fada”, ou o refúgio na estetização do belo e a tentativa de recriação do paraíso no presente como em Schiller, são todos sintomas do que Löwy e Sayre (2015, p. 43) chamam de “experiência de perda” na modernidade, daí a sua dolorosa melancolia – que não deixa de ser uma forma de luto. No clássico *Cultura e sociedade*, Raymond Williams afirma que havia no romantismo inglês (Burke, Cobbett, Carlyle, Blake, Dickens, Ruskin, Morris) o sentimento de defesa da arte e da cultura ameaçadas pelos valores da civilização industrial, assim como a luta para salvar “um modo de experiência e atividade humana que o progresso social parecia crescentemente negar” (apud LÖWY; SAYRE, 2015, p. 33). O repúdio à realidade atual, a experiência da perda, a nostalgia melancólica e a procura pelo que foi perdido são, de acordo com os autores, os principais componentes da visão romântica.

Essa busca romântica e desesperada pelo que foi tolhido e alienado na modernidade não conduz o homem moderno somente a lugares geográficos imaginários como o Éden ou Atlantis perdidos; conduz também ao refúgio da subjetividade individualista, não necessariamente como a característica do romantismo, mas como uma forma de resistência à reificação. Outra forma de refúgio pode ser procurada no “ideal da esfera da infância, esperando encontrar preservados nas crianças os valores que permeavam a sociedade adulta em um estado primitivo da humanidade – sua ‘infância’, como se diz” (LÖWY; SAYRE, 2015, p. 46). O ideal romântico da infância é o centro da dialética benjaminiana diante das técnicas de reprodução audiovisual, cinema e rádio. As

inúmeras referências a pensadores e a pedagogos românticos testemunham essa filiação e a alusão aos contos de fadas presentes em diversas obras de Benjamin como “O narrador” e nas radiopeças evidencia o papel decisivo desse gênero literário infantil em oposição ao mito moderno do esclarecimento “racional científico”.

Löwy e Sayre (2015) trazem diversos exemplos que justificam esta tese. Mas um caso é particularmente notável, o conto “O pequeno Zacarias chamado Cinábrio”, de E.T.A. Hoffmann. Uma sátira contra o “racionalismo oficial e filisteu” dos prussianos que descreve um principado onde viviam inúmeras fadas num clima harmonioso e maravilhoso. Para Hoffmann, as fadas dedicam-se “a perigosas atividades com o maravilhoso e não receiam difundir, sob o nome da poesia, um veneno secreto que torna as pessoas totalmente incapacitadas para servir ao iluminismo”. Até o dia em que o soberano do local decidiu proclamar a instituição do Iluminismo e banir “aquelas convicções perigosas que não dão ouvidos à razão”. Com isso, ficou decidido que os cisnes das fadas seriam assados na cozinha real e os cavalos alados seriam transformados em animais úteis, cortando-lhes as asas. “Essa pequena obra prima da ironia põe em cena o último combate do maravilhoso e do encantamento contra a maquinaria pesada e cinzenta da racionalização do Estado” (LÖWY, SAYRE, 2015, p. 54).

Em “O Inquietante” (1919), ao analisar os contos fantásticos de E.T.A. Hoffmann, Freud (2010) os remete quase sempre às recordações da infância. O demoníaco, o sobrenatural, o mau-olhado, a crença na alma imortal são elencados no estranhamento do “inquietante”, com significado psicanalítico relacionado ao Eu. Por exemplo, o “sósia” ou “duplo” a “imagem no espelho e a sombra” – temas constantes na obra de Hoffmann – são relacionados à identificação com outra pessoa, de modo a equivocarse quanto ao próprio Eu ou colocar um outro Eu no lugar dele. Segundo Freud, o temor da morte e o espírito protetor (o duplo) foram originalmente uma garantia contra o desaparecimento do Eu e a “alma imortal” foi provavelmente o primeiro duplo do corpo. Todos esses casos são um recuo a determinadas fases da evolução do sentimento do Eu, uma regressão a um tempo em que o Eu ainda não se delimitava em relação ao mundo externo e aos outros. Portanto, o inquietante relaciona-se com a “onipotência do pensamento”:

A análise de casos do inquietante nos levou à antiga concepção do *animismo*, que se caracterizava por preencher o mundo com espíritos humanos, pela superestimação narcísica dos próprios processos psíquicos,

a onipotência dos pensamentos e a técnica da magia, que nele se baseia, a atribuição de poderes mágicos cuidadosamente graduados a pessoas e coisas estranhas (*mana*). [...] Parece que todos nós, em nossa evolução individual, passamos por uma fase correspondente a esse animismo dos primitivos, que em nenhum de nós ela transcorreu sem deixar vestígios e traços ainda capazes de manifestação, e que tudo o que hoje nos parece ‘inquietante’ preenche a condição de tocar nesses restos de atividade psíquica animista e estimular sua manifestação (FREUD, 2010, p. 359).

Freud (2010, p. 360) conclui afirmando que “o inquietante é algo que deveria permanecer oculto, mas apareceu”. Sendo inerente às práticas mágicas, o inquietante ressurgue quando a fronteira entre a fantasia e a realidade é apagada. O lugar privilegiado para essa ressurgência são as fábulas e o conto de fadas, que colocam-se abertamente na posição animista da onipotência dos pensamentos e desejos. Mas nesses gêneros literários de ficção o elemento inquietante desaparece. “No mundo dos contos de fadas não devem ser despertados sentimentos de angústia, e tampouco sentimentos inquietantes” (FREUD, 2010, P. 376).

Nas narrativas de Benjamin, o conto de fadas está presente em “O coração gelado: uma peça de rádio adaptada do conto de fadas de Wilhelm Hauff”, escrita por Benjamin e Ernst Schoen, músico, compositor e diretor artístico da rádio de Frankfurt. Na peça adaptada para a rádio, o Homenzinho de Cristal, um personagem da Floresta Negra, realiza os desejos puros de quem o encontra, o que ocorre com Peter Munk, o protagonista do conto, que se alegra ao saltar dos livros infantis para “o País das Vozes” e ser ouvido por milhares de crianças. O locutor adverte, porém, que no país das vozes pode-se ouvir, mas não se pode ver. Todavia, o uso desafortunado dos desejos que lhe foram concedidos, no jogo de azar, acaba por se tornar um infortúnio quando Peter é ludibriado por um certo “holandês” a trocar seu coração por um objeto de mármore, daí o “coração gelado”. Por sorte, Peter reencontra o Homenzinho que o concede um desejo final: restituir seu coração. A lição é aprendida: nem todos os desejos substituem um coração puro.

O encantamento do conto de fadas em oposição ao mito é finalmente revelado no ensaio “O narrador”. Para Benjamin, tais contos ainda são o primeiro conselheiro das crianças, porque foram os primeiros da humanidade e sobreviveram na narrativa.

O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O personagem ‘tolo’ nos mostra como a humanidade se fez de ‘tola’ para proteger-se do mito; o

personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentaram as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica; o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas; o personagem ‘ingênuo’ mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto as feitas pela esfinge; o personagem do animal que socorre uma criança mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito (BENJAMIN, 1994, p. 215).

De forma semelhante ao narrador moderno, o conto de fadas fornece bons conselhos e ensina a enfrentar as forças do mundo mítico – antigo e moderno – com astúcia e arrogância. “Assim, o conto de fadas dialetiza a coragem (*Mut*) desdobrando-a em dois polos: de um lado *Untermut*, isto é, astúcia, e do outro *Übermut*, isto é, arrogância”¹⁸⁷ (BENJAMIN, 1994, p. 215). A astúcia e a altivez dos contos também podem ser decisivas na constituição psíquica do indivíduo. Isso fica evidente na radiopeça “Um aumento de salário?! O que lhe deu essa ideia?”, diálogo entre o locutor e um debatedor cético quanto à possibilidade de aumento salarial em tempos de crise. O primeiro trabalhador, ao pedir aumento, mostra uma atitude insegura, pouca convicção e baixa capacidade de persuasão para tal feito. O segundo, um contador, convence o chefe de que o aumento seria propositivo para a própria imagem da empresa perante os clientes e sócios. Sua atitude é de firmeza, de seriedade e demonstra habilidade de convencimento, além de coragem e de naturalidade. O Sr. Frisch [trabalhador que pede aumento] concebe sua luta como um esporte ou um jogo afrontando amigavelmente as dificuldades da vida (BENJAMIN, 2014, p. 321). Os reveses dos trabalhadores que enfrentam o arrocho salarial parecem se confundir com aqueles da vida profissional do próprio Benjamin. Sua atitude perante os fracassos não é, porém, condescendente. Ele encara as dificuldades para que elas não o afetem ao ponto de incapacitá-lo para uma nova luta.

Segundo Freud (2011), os contos de fadas ainda preservam traços nítidos da horda primitiva, sobretudo dos irmãos contra o pai. Eles só podem desafiá-lo com a ajuda de uma hoste de pequenos animais (formigas, abelhas), que seriam os irmãos da horda primordial, tal como no simbolismo dos sonhos, insetos e vermes significam irmãos em geral. Pode-se

¹⁸⁷ Na tradução de João Barrento, “O narrador” é transcrito como “O contador de histórias” e *Übermut* traduzido como “altivez”: “[...] o conto de fadas polariza assim a coragem de forma dialética, fazendo coexistir o aquém da coragem – a astúcia – e o além da coragem – a altivez” (BENJAMIN, 2018, p. 160).

reconhecer assim em cada tarefa dos mitos e contos um sucedâneo do feito heróico. Sendo assim, o mito é o passo com que o indivíduo emerge da psicologia da massa. Para Freud (2011, p. 103), o primeiro mito foi psicológico, o mito do herói; o mito explicador da natureza surgiria posteriormente. Em *A psicanálise dos contos de fadas*, Bettelheim chegou a conclusões razoavelmente similares às de Benjamin, apesar de não o citar e da ênfase maior na relação dos contos com o complexo de Édipo¹⁸⁸ e a constituição do ego e do superego. Para o psicanalista, há uma distinção evidente entre o mito e o conto de fadas [*Märchen*].

No mito há apenas dificuldade e derrota insuperáveis; no conto de fadas há idêntico perigo, mas ele é superado com êxito. Não morte e destruição, mas uma integração superior – simbolizada pela vitória sobre o inimigo ou competidor, pela felicidade – é a recompensa do herói no final do conto. [...] Isso dá à criança a coragem para não se deixar desanimar pelas dificuldades que encontra em sua luta pela identidade (BETTELHEIM, 2016, p. 277).

Diferentemente da fábula, que limita o conteúdo a uma lição de moral, geralmente sobre o trabalho, sem demonstrar as contradições inerentes ao contexto, o conto de fadas não pretende descrever o mundo como ele é, mas indicar os limites pré-conscientes para sua superação. O pensamento mágico da criança (PIAGET, 2005; BENJAMIN, 2009b; BETTELHEIM, 2016) representa e experimenta o mundo a partir das imagens formadas pela imaginação aguçada pelos contos, sobretudo quando são contados ou narrados e não lidos. Segundo Bettelheim (2016, p. 227), “o conto de fadas é a cartilha em que a criança aprende a ler a sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite o entendimento antes de atingir a maturidade intelectual”. Isso não significa que a constituição psíquica da criança é condicionada apenas pelas fantasias e pela imaginação dos contos, mas inversamente que eles são fundamentais para a leitura do mundo real, telúrico. Como demonstrou Darnton (1986), os contos de fadas compilados por Charles Perrault e pelos irmãos Grimm têm origem direta na tradição oral do folclore campesino.

¹⁸⁸ O historiador Robert Darnton, especialista na cultura iluminista do século XVIII, faz uma severa crítica ao psicologismo dos contos e fadas em Bettelheim e Erich Fromm. Ele diverge principalmente da ausência de historicidade na análise psicológica ao abordar os contos “como pacientes num divã”. Ambos os trabalhos, o psicológico e o historiográfico, são porém complementares no nosso entendimento.

Darnton analisa os contos populares como raros documentos históricos que permitem a imersão na cultura do povo iletrado sob o Iluminismo. “Chapeuzinho Vermelho”, “A Bela Adormecida”, “Cinderela”, “João e Maria”, “O Gato de Botas”, entre outros, explicitam a contradição entre o ideal iluminista e a aterrorizante realidade deslocada da Idade da Razão. “Longe de ocultar sua mensagem com símbolos [crítica a Fromm], os contadores de histórias do século XVIII, na França, retratavam um mundo de brutalidade nua e crua” (DARNTON, 1986, p. 29). O período é profundamente marcado por guerras, fome e miséria, que se refletem em situações brutais na tradição oral dos contos, como infanticídio, estupro, abandono e até canibalismo. Se a epopeia de Ulisses demonstra esclarecimento em relação às forças míticas com o desvio do Eu da trajetória lógica, o conto de fadas dialetizado por Benjamin na forma do *logos* dialógico está em oposição e em contradição com a razão técnica. É nesse sentido que se pode falar de um “esclarecimento para crianças” [*Auklärung für Kinder*].

O contraste romântico dos contos populares com a técnica industrial fica mais evidente quando Benjamin impele as crianças em direção às ruas, aos parques, às fábricas, aos monumentos arquitetônicos e aos brinquedos. Conhecer o labirinto da cidade moderna equivale ao mito do minotauro, no qual as narrativas radiofônicas são algo análogo ao que foi o Fio de Ariadne para Teseu. Deixar de lado o rádio e experimentar a cidade é uma mensagem clara das radiopeças, nas quais a figura do *Flâneur* ocupa um lugar central nas “longas galerias de brinquedos *sem fadas nem magos*: as lojas de departamentos” (BENJAMIN, 2015, p. 61, grifo nosso).

4.3. Da flânerie infantil ao flâneur on-line

O *flâneur* é uma designação limiar e sociológica para o habitante da cidade moderna, desenvolvido por Benjamin no trabalho das *Passagens* e em “A Paris do Segundo Império na obra de Baudelaire”. O *flâneur*, ou aportuguesado “flanador”, encontra-se ainda no limiar tanto da grande cidade quanto da classe burguesa. O limiar expõe também o conforto da solidão no interior da residência e a solidão desconfortável entre a multidão. Dessa forma, o flanador assemelha-se ao detetive dos contos de Allan Poe e ao solitário identificado em Baudelaire.

O *flâneur* é um homem abandonado no meio da multidão. Isso o coloca na mesma situação da mercadoria. Apesar de não ter consciência dessa particularidade, ela nem por isso deixa de atuar sobre ele. Penetra-o como um narcótico que o compensa de muitas humilhações. O transe a que se entrega o *flâneur* é o da mercadoria exposta e vibrando no meio da torrente dos compradores (BENJAMIN, 2015a, p. 57).

Segundo Benjamin (2015a, p. 39), “o *flâneur* é uma espécie de botânico do asfalto”, seu habitat são as Passagens, uma cidade em miniatura do fetichismo e de fantasmagorias. A rua transforma-se na sua casa, onde se sente confortável entre as fachadas dos prédios, como o burguês entre as suas quatro paredes. O flanador representa o ponto intermediário entre a perda da aura e da experiência na massificação. Ele ainda tenta resistir ao ritmo temporal do mero caminhante apressado e do passeante distraído, assim como difere do *voyeur*. Ele procura as imagens, onde quer que elas morem. “O *flâneur* é o sacerdote do *genius loci* [espírito do local]” (BENJAMIN, 2015a, p. 208). Os poemas “A perda do halo” e “A uma passante”, de Baudelaire, testemunham o afastamento progressivo da experiência, da memória épica e da transmissão do conhecimento.

Para o *flâneur*, o mundo da experiência não se extinguiu de todo. Perambulando pela cidade, ele recorre às memórias nela depositadas, e recorda-se do seu próprio passado. O *flâneur* ainda tem a capacidade de narrar, e o que narra é o que ouviu da cidade. Por um instante efêmero, a memória individual e a coletiva voltam a convergir (ROUANET, 2008, p. 65).

Assim como o narrador benjaminiano, o *flâneur* ainda mantém a capacidade de contar histórias. Ao insistir na criação a quem se destinam as radiopeças de Benjamin como “aprendiz de flânerie”, Sanches (2017) fornece um importante esclarecimento sobre o sentido educativo daquelas narrativas. “Sob o nome de pedagogia do passeante, o estudante desta escola, o *flâneur* aprendiz, seria orientado em um longo passeio pela cidade, para aprimorar sua sensibilidade em reconhecer e decifrar a modernidade” (SANCHES, 2017, p. 134). Em uma resenha sobre o livro *Passear em Berlim*, de Franz Hessel, intitulado “O regresso do flâneur”, Benjamin (2015a, p. 210) distingue estudar de aprender: “Estudar é algo que qualquer um pode fazer; aprender, só aqueles que estão

dispostos a persistir”. Persistir e narrar são os ecos daquilo que outrora a cidade contou à criança.

A razão de ser da flânerie é revelada no aforismo Tiergarten,¹⁸⁹ em *Infância berlinense: 1900*: “Não há nada de especial em não nos orientarmos numa cidade. Mas perdemos-nos numa cidade, como nos perdemos numa floresta, é coisa que precisa de se aprender” (BENJAMIN, 2017b, p. 78). Nas obras sobre Baudelaire, a cidade é constantemente associada à selva primitiva, as construções de concreto à floresta selvagem; no trabalho das *Passagens*, a cidade é descrita em sentido análogo ao sonho do labirinto. Mas, apesar dos riscos, é preciso perder-se para encontrar-se. Nas narrativas radiofônicas, há um constante estímulo para o ouvinte sair às ruas: “Quem abrir os olhos, apurar os ouvidos e caminhar por Berlim, poderá reunir muito mais dessas belas histórias do que as que eu contei hoje aqui no rádio” (BENJAMIN, 2015, p. 17).

Algumas das narrativas giram em torno da experiência na cidade moderna, do mesmo modo que os romances de Aragon e Breton sobre Paris. Mas esses programas não eram ficção e seu conteúdo pouco relaciona-se com o movimento surrealista. Para Buck-Morss (2002, p. 61), “seu objetivo era pedagógico: ensinar a jovem audiência a ler a paisagem urbana e os textos literários gerados por ela como expressões de história social”. Seu conteúdo é implicitamente político, mas totalmente livre de uma voz autoritária. A mensagem didática vence a resistência do ouvinte com anedotas, humor¹⁹⁰ e aventuras, bem como com a linguagem apropriada e direcionada ao público jovem. Benjamin parece estar em plena cumplicidade com as crianças, é seu aliado, assim como com as classes baixas, para quem a educação geralmente significava autoridade e humilhação intelectual.

Isso fica evidente na radiopeça “As travessuras de Kasper”,¹⁹¹ personagem que simboliza o espírito infantil. O menino, atrapalhado com a linguagem adulta e com as

¹⁸⁹ Tiergarten, que Benjamin (2015a, p. 207) define como “o bosque sagrado da flânerie”, é o local das memórias afetivas de sua infância, presente nas lembranças de *Infância berlinense: 1900* e nas narrativas radiofônicas.

¹⁹⁰ Na radiopeça “Literatura para crianças”, o programa começa de forma bem humorada: “estimados invisíveis”.

¹⁹¹ Título em inglês *Much Ado About Kasper: A Radio Play*; em espanhol *Los alborotos de Kasper: Una comedia radiofónica*. Uma tradução não literal seria “As travessuras de Kasper: uma peça de rádio”. Peça escrita e dirigida por Benjamin, apresentada na rádio de Frankfurt em 10 de março de 1932 e na rádio de Colônia em 9 de setembro de 1932. É o único trabalho em que ainda existem gravações parciais, porém não de Benjamin. Em carta a Scholem de 28 de fevereiro de 1933, Benjamin se refere a ela como “uma notável peça para crianças”.

normas sociais, é persuadido pelo Sr. Mauschmith – hipotético diretor e apresentador de rádio – a falar ao microfone. Contudo, Kasper espanta-se com as novidades técnicas e foge, sendo perseguido pela cidade, disfarçado-se até retornar para casa e perceber que em seu quarto há um gravador e que mesmo sem intenção acaba por falar ao rádio. Só assim ele compreende o que é o rádio, isto é, Benjamin aborda ludicamente a questão da onisciência da voz no novo *medium*. A mensagem que ensina é óbvia, ainda que pouco perceptiva, que não se pode ficar indiferente ao desenvolvimento técnico, o que não significa ficar restrito à reprodução técnica sonora.

Nas primeiras narrativas, Benjamin conduz o ouvinte “aprendiz de flânerie” a conhecer a antiga Berlim do século XIX, através da autobiografia de um conhecido jornalista do período. Leva-os a conhecer os brinquedos da cidade, dando preferência aos artesanais. Ensina-os a história arquitetônica da cidade com a radiopeça “As casernas de aluguel” e a importância histórica do “Marco de Brandenburgo”. Conduz as crianças proletárias e burguesas para dentro das fábricas de latão e indústrias como a gigantesca Borsig, numa perspectiva imersiva que lembra os trabalhos ulteriores de Simone Weil sobre a indústria moderna.

Tais narrativas direcionadas ao flâneur infantil poderiam ser elencadas no que se convencionou chamar de “educação em espaços pedagógicos não escolares”. Mas o flâneur também se insere na educação formal escolar. *Skolé*, a palavra grega da qual deriva escola tem amplo campo semântico relacionado ao ócio criativo, com sentido de “estudo”, “discussões científicas”, “lazer”, “tempo livre” e até “preguiça”. Para Fontes, “[...] o escoliasta seria, afinal de contas, um *flâneur* cerimonioso, [...] um jogo às margens dos discursos, um convite para que o leitor se transforme também ele em *flâneur*” (apud MATOS, 2010, p. 186). “O flâneur, assim se pode dizer, retorna o tipo ocioso que Sócrates escolheu como interlocutor no mercado de Atenas. Porém, não há mais nenhum Sócrates. E também o trabalho escravo que lhe permitia a ociosidade” (BENJAMIN, 2009a, p. 379).

A modernidade substitui o ócio pelo negócio, que é a negação do ócio criativo. A Revolução Industrial consolida não apenas uma mudança no ritmo e nos meios de produção, mas subjacente a isso uma alteração radical na concepção de temporalidade histórica. Hobsbawm, E. P. Thompson, Williams, autores que analisaram o período, sublinham a constante aceleração do tempo e sua adequação à disciplina da máquina. O

flâneur é um tipo sociológico limiar porque não está completamente adequado e adaptado àquela temporalidade industrial. A pontualidade britânica, sobejamente abordada pelos ingleses, é o inverso do tempo escolar de Benjamin, sempre atrasado. O deambular do *flâneur* na torrente de caminantes indica sua não identidade em relação à massa e a seus passos acelerados como o cronômetro do relógio de bolso.

Todavia, a não identidade do aprendiz de *flâneur* não significa o mesmo que a não identificação. A criança precisa identificar-se com o outro e com a multidão da mesma forma que o sujeito precisa do objeto. Segundo Freud (2011), a identificação é um importante e o mais antigo mecanismo de ligação afetiva a outra pessoa. A primeira identificação é com os pais: com a mãe há um investimento objetal direto “por apoio”; com o pai, uma identificação que o toma “por modelo”. No complexo de Édipo, o menino percebe no pai um obstáculo entre ele e a mãe, sua identificação com o pai adquire então uma tonalidade hostil e torna-se idêntica ao desejo de substituir o pai também junto à mãe. Identificação é, portanto, ambivalente pois pode ser expressão de ternura e desejo de eliminação.

É fácil exprimir numa fórmula a diferença entre essa identificação com o pai e a escolha do pai como objeto. No primeiro caso o pai é aquilo que se gostaria de *ser*, no segundo, o que gostaria de *ter*. Depende, portanto, de que a ligação recaia no sujeito ou no objeto o Eu. [...] Percebe-se apenas que a identificação se empenha em configurar o próprio Eu à semelhança daquele tomado por ‘modelo’ [*Vorbild*]” (FREUD, 2011, p. 62).

“Semelhança” e “modelo” são outros vocábulos para *mimesis*. A criança tem necessidade de identificar-se com as outras crianças, “[...] e assim forma no bando de crianças um sentimento de massa ou de comunidade, que depois continua a desenvolver-se na escola. A primeira exigência dessa formação reativa é aquela por justiça, tratamento igual para todos” (FREUD, 2011, p. 81). Com predomínio dos mecanismos do inconsciente na infância, sucede com frequência que a escolha de objeto se torna novamente identificação, ou seja, que o Eu adote características do objeto. “*A identificação tomou o lugar da escolha de objeto, e a escolha de objeto regrediu à identificação*” (FREUD, 2011, p. 63, grifos do autor). Nesse sentido, a identificação é a mais primordial

forma de ligação afetiva a um objeto e do objeto no Eu. Em suma, há uma relação mútua entre o objeto e o Eu.

Sem a identificação, a criança simplesmente não desenvolve as faculdades cognitivas básicas como a fala. A importância da socialização pela flânerie e a capacidade de sugestibilidade¹⁹² pelas semelhanças miméticas são imprescindíveis para a constituição do sujeito histórico e cultural. Em termos sociológicos, os grupos têm uma função psicossocial específica:

[...] o contato direto entre os homens que pertencem a tais grupos permite a identificação com os outros membros, com os quais têm uma experiência real e imediata, e com o próprio grupo. A visão da vida dos indivíduos e de suas relações recíprocas é adquirida em grupos deste tipo, não só na origem – a infância – mas também na vida adulta, em que toda essa experiência original é consolidada e ampliada” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978, p. 71).

Sem a identificação, há o que se poderia chamar de “Síndrome de Kaspar Hauser”. O enigma de Kaspar Hauser abordado por Benjamin nas narrativas fornece o contraste nítido com a ideia da flânerie. Trata-se do caso muito bem documentado, o que descarta a possibilidade de fraude, de um rapaz em idade adulta que apareceu com trajes de camponês na cidade de Nuremberg, em maio de 1828. Kaspar Hauser apresentava dificuldades de locomoção e de postura ereta, assim como limitações linguísticas e intelectuais. A aparição repentina despertou o interesse de Anselm von Feuerbach, magistrado local e pai do filósofo Ludwig Feuerbach, autor de *A essência do cristianismo*, a primeira influência materialista para Marx.

As anotações de Feuerbach e os inquéritos policiais que se seguiram somam 49 volumes no Arquivo da Cidade de Munique. Tais documentos revelam a incredulidade das

¹⁹² Em *Psicologia das Massas*, Gustave Le Bon sustenta que existe uma “alma coletiva” nas ações dos indivíduos inseridos na coletividade massificada, nas multidões e grupos. Nas massas o indivíduo adquire um sentimento de poder invencível, que lhe permite ceder ao instinto [*Trieb*] que, estando só, manteria sob controle. Isso se deve a certo “contágio mental” ou sentimento contagioso capaz de sacrificar o interesse pessoal ao coletivo. O contágio das massas se deve ao que Le Bon chama de “sugestionabilidade” ou estado em que o indivíduo, tendo perdido sua personalidade consciente, obedece a todas as *sugestões* de quem a fez perdê-la, cometendo atos contrários ao seu caráter e a seu costume. Portanto, uma vez inserido na massa o indivíduo não seria mais consciente de seus atos. Em suma, Le Bon salienta que, por via da sugestão e do contágio de sentimentos da massa, há um “evanescimento da personalidade consciente” do indivíduo. “Ele não é mais ele mesmo, mas um autômato cuja vontade se tornou impotente para guiá-lo” (apud FREUD, 2011, p. 23).

autoridades com um personagem “totalmente incivilizado”, descrito na melhor das hipóteses como um “semisselvagem” e na pior como “estúpido ou deficiente mental”. As únicas palavras pronunciadas por Kasper eram “*reuta wörn*” [tornar-se cavaleiro] e “*waas nit*” [não sei]. Algo curioso é que mesmo sem o desenvolvimento da fala articular, o rapaz soube escrever seu nome, o que pode ter aumentado as suspeitas de se tratar de um impostor. Mas Feuerbach percebeu que apesar das limitações físicas e intelectuais, havia no rapaz traços nobres como marcas de vacina, que na época eram acessíveis apenas a famílias aristocráticas. Logo suspeitaram de ser o filho abandonado grão-duque de Baden e até mesmo um suposto filho bastardo de Napoleão, gerado durante as guerras de coalizão contra Prússia e Áustria. Em tese isso explicaria o isolamento de Kaspar em relação à civilização.

Tais especulações não foram confirmadas, mas se tornaram importantes para o repentino interesse científico em torno de Kaspar Hauser, embora o rapaz fosse eventualmente empregado como atração circense. Sob a tutela de Feuerbach, o jovem foi entregue ao professor Daumer, em Nuremberg e “instalado num ambiente que pudesse estimular e sustentar sua ânsia em aprender, que havia sido despertada e crescia agora com vivacidade cada vez maior” (BENJAMIN, 2015, p. 176). O novo ambiente intelectual repleto de livros e música erudita contribuiu decisivamente para o florescimento das aptidões intelectuais do rapaz, ele desenvolveu a habilidade da escrita e da comunicação, além do aprendizado de piano, ainda que toscamente. Finalmente revelou a origem de suas condições limitadas. Ele parece ter passado vários anos de sua infância num calabouço subterrâneo, sem qualquer contato com a sociedade e alimentando-se apenas de pão e água. Dois brinquedos de madeira teriam sido suas únicas companhias até os 17 anos.

O emblemático caso de Kaspar Hauser é fundamental para a compreensão da relação sujeito e objeto mediada pela faculdade mimética, da qual o *flâneur* é um exemplo notório. Nos últimos anos de sua vida, antes de ser assassinado em 1833, Kasper regrediu em seu crescimento espiritual, tornando-se um homem “absolutamente medíocre” e “uma pessoa ruim” (BENJAMIN, 2015, p. 178). Sem uma infância plenamente realizada, ele jamais se tornou um sujeito pleno. A ausência completa de objetos e de socialização em seu calabouço fornece uma importante analogia para o problema da não identificação quase dois séculos depois, na era digital e virtual. Trata-se da expressão cunhada por

Bauman (2013), do “*flâneur on-line*”. São indivíduos isolados e solitários não mais na multidão como em Baudelaire e Benjamin, mas sim na eterna busca por reconhecimento e pertencimento que se revelam, afinal, um contrassenso na ausência da materialidade. A era da reprodução técnica digital configura o que Crochík (2011) denomina de “forma sem conteúdo e sujeito sem subjetividade”.

[...] do período fascista até os nossos dias foram criados novos instrumentos de comunicação de massas e aperfeiçoados os já existentes, para que essas massas não precisem somente da multidão de homens solitários e frios para se constituir: o rádio, a televisão, a internet, o celular, evidenciam que o ‘amor ao próximo’ foi substituído pelo ‘amor a distância’. O fortalecimento da ‘realidade virtual’, não imediata, indica que a identificação não é mais com o próximo, mas com a aparência que surge fora do alcance da percepção da realidade (CROCHÍK, 2011, p. 18).

Crochík aborda o problema da dificuldade de identificação na atualidade, expressada pela identificação negada e, por conseguinte, pela ausência de identificação. Se os homens não podem mais se identificar por meio de suas diferenças, mas somente por meio de uma racionalidade que de meio se converteu em fim, a identificação resultante é a negação da própria identificação. Em outras palavras, “[...] uma consciência ‘extrojeteada’ não se identifica com os homens, mas com as máquinas, com a produção” (CROCHÍK, 2011, p. 12). Segundo Bauman, a desagregação dos vínculos inter-humanos é o sintoma da modernidade líquida, e os analgésicos desse definhamento e desagregação estão no consumo. É uma análise parcial e moderada, visto que Freud (2011) já condicionava a limitação do ideal de Eu em relação aos objetos à identificação com o líder, o que levou Adorno (2015) a falar da identificação das massas com o *Führer*, o líder fascista.

4.4. Uma pedagogia antifascista nas radiopeças

No capítulo XI de *Psicologia das massas e análise do eu*, intitulado “Um grau no interior do Eu”, Freud (2011, p. 92) reitera que “[...] cada indivíduo é um componente de muitos grupos, têm múltiplos laços por identificação, e constitui seu ideal de Eu segundo os mais diversos modelos”. Dessa forma, o indivíduo participa da alma de muitos grupos, como de sua raça, da sua classe, da sua comunidade de fé, da sua nacionalidade etc. No

entanto, Freud não aceita o teor eminentemente regressivo da “alma coletiva” de Le Bon, em *Psicologia das Massas*. Ao lado da inegável regressão intelectual, crítica e da consciência na massa, coexistem as “geniais criações do espírito, como a própria língua demonstra, acima de tudo, e também o canto popular, o folclore etc” (FREUD, 2011, p. 33). Para Freud, a análise das massas de Le Bon considera apenas grupos heterogêneos, disformes e efêmeros, sem levar em conta o que de fato constitui o grupo ou multidão em massa, isto é, “que esses indivíduos tenham algo em comum, um interesse partilhado num objeto, uma orientação afetiva semelhante em determinada situação e (eu acrescentaria: em consequência) um certo grau de capacidade de influenciar uns aos outros” (FREUD, 2011, p. 34, 35). Segundo Freud, o mais notável e o mais importante fenômeno na formação da massa é o aumento da afetividade. Na massa o sujeito também pode erguer-se além da multidão, atingindo independência e originalidade, mas tal prodígio desaparece quando o indivíduo renuncia ao seu ideal de Eu e o troca pelo ideal da massa corporificada pelo líder. Eles são arrebatados “sugestivamente”, isto é, por identificação com o líder.

O rádio torna-se aí a voz universal do Führer, nos auto-falantes de rua, sua voz se transforma no uivo das sirenes anunciando o pânico, das quais, aliás, a propaganda moderna é difícil de se distinguir. Os próprios nacional-socialistas sabiam que o rádio dera forma à sua causa, do mesmo modo que a imprensa fizera para a Reforma. O carisma metafísico do Führer, inventado pela sociologia da religião, acabou por se revelar como a simples onipresença de seus discursos radiofônicos, que são uma *paródia demoníaca da onipresença do espírito divino*. [...] Colocar uma palavra como algo de absoluto, como um falso imperativo, é a tendência imanente do rádio (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 132, grifo nosso).

Também para Benjamin (2013), o êxito do nazismo deve-se a uma imitação grotesca de elementos míticos e milenaristas sob a forma sintética do Terceiro Reich, em que todos teriam acesso à felicidade. Porém, “o Reino de Deus os alcança como catástrofe”, pois “ela é algo como sua imagem inversa, o aparecimento do anticristo.”¹⁹³

¹⁹³ Segundo Löwy (2019), esta passagem é uma espécie de crítica judaico-cristã do nazismo como falso Messias, como anticristo, como manifestação diabólica do espírito do mal, enganador e ardiloso. O socialismo é interpretado teleologicamente como o equivalente da promessa messiânica, enquanto o regime de Hitler é a imensa mistificação que se pretende “socialista e nacional”. Nunca é demais lembrar que apenas a semântica da palavra nazismo assemelha-se a algo parecido com socialismo. Ele deriva das iniciais de Nacional Socialismo, do pomposo nome batizado por Hitler ao “Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães”.

Como se sabe, este arremeda¹⁹⁴ a bênção que foi anunciada como messiânica. Assim sendo, o Terceiro Reich arremeda o socialismo” (BENJAMIN, 2013, p. 163). A referência teológica visa uma confrontação dialética com o falso messias¹⁹⁵ e à interrupção violenta do desenvolvimento cronológico. O caráter de culto religioso dos rituais nazistas pode ser observado nos discursos emotivos de Hitler; na queima de livros proibidos pelo partido, uma mistura de caça às bruxas com ritual de exorcismo católico; no culto aos mortos, os “mártires” do *Putsch* de Munique, em 1923. Até mesmo as novas bandeiras de novas unidades das SA e das SS eram “batizadas” por Hitler em um ritual místico semelhante à eucaristia do catolicismo, algo análogo à consagração do pão, uma espécie de sacramento (LENHARO, 1989, p. 44). O messianismo histórico é um dos fundamentos da filosofia benjaminiana presente em obras de juventude até as teses de 1940. Contraditoriamente ao ideal redentor, há o crescente antifascismo em suas obras. Antes mesmo de 1929, quando os nazistas elegem a maioria do *Reichstag*, Benjamin soou alarme de incêndio no conjunto de aforismos de *Rua de mão única* com o subtítulo “Viagens através da inflação alemã”:

[...] se a eliminação da burguesia não estiver efetuada até um momento quase calculável do desenvolvimento econômico e técnico (a inflação e a guerra de gases o assinalam), tudo estará perdido. Antes que a centelha chegue à dinamite, é preciso que o pavio que queima seja cortado (BENJAMIN, 1995, p. 46).

O conjunto de aforismos, iniciado em 1923 durante a grave inflação alemã e publicado em 1928,¹⁹⁶ contém alguns comentários melancólicos e lutosos análogos ao drama trágico do barroco alemão, que veio ao público no mesmo ano. São objetos mórbidos, imagens de ruínas, rituais sociais vazios e predomínio do inorgânico. Os momentos de felicidade são relacionados quase sempre à criança e ao amante. Os

¹⁹⁴ Arremedar, assemelhar, parodiar ou imitar são correlatos da falsa mimese. Crochik (2011) observa que o impulso mimético é substituído pela falsa mimese, a identificação pela imitação. No decorrer do processo histórico há a supressão da tendência de representar o outro, uma tendência que implica na identificação.

¹⁹⁵ Algumas narrativas fazem alusão a falsários como “As fraudes em filatelia” e a típicos impostores vigaristas como “Cagliostro”, um conhecido charlatão que enganou boa parte da Europa no final do século XVIII. Em pleno século das Luzes, que Benjamin (2015, p. 200) define como um período de “tanto progresso no campo da liberdade e da cultura”, Cagliostro se impôs com um misticismo vulgar e truques baratos. O alerta diz tanto sobre o Iluminismo quanto acerca da conjuntura fascista, sobretudo da ascensão de Hitler entre 1929-1933.

¹⁹⁶ Trabalho merecedor de resenhas de Adorno, Kracauer e Ernst Bloch, que definiu a obra como “Um mosaico surrealista. [...] Aqui estava a abertura de uma loja de filosofia com os novos modelos de metafísica na vitrine” (apud BUCK-MORSS, 2002, p. 64).

aforismos são reunidos sem considerar a disparidade temporal do descontínuo, “como peças discretas de uma fotomontagem ou como uma colagem cubista. Em síntese, *Rua de mão única* apresenta uma estética modernista, de vanguarda” (BUCK-MORSS, 2002, p. 41). O biógrafo de Benjamin, Witte (2017, p. 73) notou que os aforismos da obra organizam-se textualmente com as imagens de uma rua tradicional berlinense. No lado direito surgem paisagens da modernidade (posto de gasolina), no lado oposto estão as figuras da tradição arquitetônica (loja de antiguidades). No centro de todos os aforismos está a figura da criança, sob o título “ampliações”. O sujeito adulto é praticamente ausente no texto, preterido por paisagens, panoramas, cenários e sonhos. A predileção urbana em detrimento da subjetividade humana e a criança no centro da *Rua de mão única* denotam a esperança na infância e a frágil força messiânica que cada geração tem para interromper o processo histórico catastrófico.

Em síntese, *Rua de mão única* parece estar para a República de Weimar como o “*Spleen* de Paris” de Baudelaire estava para a França do Segundo Império, isto é, o escritor face a face¹⁹⁷ com os choques da cidade moderna. Onde Baudelaire procura recriar a experiência não mais pela resistência, mas mediante o tédio e a melancolia, Benjamin vislumbra nas ruínas e nos escombros materiais e psíquicos do homem algo que ainda poderia ser salvo. Aí reside sua aproximação com a psicanálise freudiana. De acordo com Rouanet (2008), a matéria sobre a qual trabalha a psicanálise é o rejeitado, o objeto expulso como um lixo psíquico inassimilável. “Quanto mais desprezível esse particular, maior a probabilidade que se abra caminho para a descoberta da verdade. [...] Da mesma forma, para Benjamin, os objetos da contemplação alegórica pertencem ao domínio do rejeitado e do desprezível” (ROUANET, 2008, p. 36-37).

Se a psicanálise objetiva trazer à consciência o que se encontra submerso no inconsciente, a alegoria visa restituir à cena histórica o que o passado esqueceu. Há um significado incompleto a ser decifrado tanto pela psicanálise quanto pela alegoria, em ambos os casos por meio da palavra. Na alegoria há “uma patologia da comunicação [...] que favorece a procura e a interpretação dos sentidos arruinados do mundo” (MATOS,

¹⁹⁷ Para Benjamin (2015), Baudelaire foi o último escritor alegórico da modernidade. Baudelaire recusa a falsa aura que a mercadoria se atribui através da publicidade, e se instala num mundo desencantado em que reinam as mercadorias, sem qualquer transfiguração. A mercadoria-fetice quer assumir um rosto humano, o Reino do inorgânico quer ser visto como orgânico, o que Benjamin (2009) chama de “*sex appeal* do inorgânico”.

2011, p. 147) “O protótipo da verdadeira redenção é o esquema básico da alegoria: extração do objeto do seu contexto espaço-temporal” (ROUANET, 2008, p. 29). Apenas em síntese com o conceito de alegoria as narrativas radiofônicas terão sua inteligibilidade em sentido antifascista. São textos que trazem consigo o índice do sobrevivente, pois Benjamin mantinha os manuscritos num arquivo em seu apartamento durante o exílio em Paris, incluindo os textos datilografados para a rádio. Os documentos foram confiscados pela Gestapo em 1940 e escaparam da destruição por uma série de acontecimentos casuais. Enviados para o arquivo “Diário de Paris” e salvos graças a um ato de sabotagem, passaram então para a União Soviética e apenas nos anos 1960 retornaram à Alemanha Ocidental com inclusão nas obras completas do autor.

A última emissão radiofônica de Benjamin na rádio de Berlim foi “O transbordamento do rio Mississippi”, em 23 de março de 1932. Suas cartas a Scholem nesse período evidenciam o crescente controle da rádio, mesmo antes da tomada do poder por Hitler. Em 29 de janeiro de 1933, ele realizaria seu último trabalho na rádio de Frankfurt sobre a *Infância em Berlim por volta de 1900*. Em “A situação da radiodifusão”, Benjamin (2014, p. 385) faz um alerta sobre a ampliação das redes de longa difusão do rádio, pois o motivo de tal ampliação das emissoras é claramente político, uma vez que se dispõe de instrumentos de propaganda de longo alcance em caso de guerra. A suspeita de Benjamin é corroborada pela transferência do controle da rádio para o Estado, ainda sob o governo do chanceler Franz von Papen, o que abriu caminho para o controle total dos nazistas a partir de janeiro de 1933.

Com a ascensão do fascismo, a atmosfera política em Berlim tornou-se irrespirável para Benjamin. Não apenas o boicote aos seus trabalhos, mas a perseguição aos opositores eleva-se ao nível crítico. A inundação do rio Mississippi em 1925 foi um desastre real e aparentemente natural, mas causado deliberadamente pelo Estado. Com a destruição de represas, houve devastação de regiões agrícolas e Benjamin conta a seus ouvintes a história de dois irmãos com destino distinto nessa tragédia. Enquanto a margem do rio subia, eles se abrigaram no telhado para escapar da enchente. Um dos irmãos, desesperado com a devastação da fazenda e com a morte iminente, jogou-se na água: “Adeus Louis! Você vê, estava demorando muito. [...] Para mim já chega”. O outro, mais comedido, segura-se e aguarda até passar um barco e sobrevive para contar a história. De

acordo com Buck-Morss (2002), esses dois irmãos personificam os dois lados da reação do próprio Benjamin ante a tragédia econômica de crises e a catástrofe política com o fascismo. Como demonstram as cartas desse período a Scholem, Benjamin cogitava seriamente o suicídio. A correspondência é quase análoga à tragédia dos irmãos do Mississippi, quando Benjamin se descreve “como alguém que se mantém à tona num naufrágio por subir no topo de um mastro que já se desmorona. Mas dali ele tem uma oportunidade de fazer sinais que levem à sua salvação”.

Além da enchente do rio Mississippi, outras catástrofes são anunciadas ao ouvinte. Em “A destruição de Herculano e Pompeia”, Benjamin faz uma releitura histórica pautado nas fontes de Plínio, o jovem, sobre a erupção do Vesúvio. Em “O terremoto de Lisboa” ele aborda a destruição da cidade portuguesa em 1755, com base nos relatos de Kant que inauguraram a Geografia científica e a sismologia da Alemanha. A referência ao desenvolvimento da técnica capaz de prevenir ou remediar catástrofes como a de Lisboa não se limita à ciência.

Mas a técnica irá encontrar aqui também suas formas de remediar as coisas, ainda que percorrendo os desvios das previsões. Por enquanto, ao que parece, os órgãos dos sentidos de alguns animais ainda são com certeza mais eficazes que os nossos instrumentos de alta precisão. Os cães, por exemplo, demonstram uma agitação tão evidente dias antes de um terremoto que são utilizados nos observatórios de sismologia em regiões onde há incidência de tremores (BENJAMIN, 2015, p. 242).

Em linguagem alegórica, trata-se da “sismologia do fascismo” como catástrofe anunciada. A referência ao instinto animal capaz de prever os terremotos antes da técnica avançada é uma alusão ao inconsciente infantil, se concebido no âmbito do conto de fadas. Os cães estão presentes em ao menos três das radiopeças, sendo uma delas dedicada inteiramente à sensibilidade do animal. Na radiopeça “O incêndio do teatro de Cantão” o antifascismo é mais explícito. Ao abordar uma tragédia no palco da cena histórica que deixou cerca de 2000 mortos na China em 1845, Benjamin vaticina o incêndio criminoso do Parlamento alemão em 1933, que deu margem para a aprovação das leis de exceção convertidas em ditadura. Do mesmo modo, ao trazer ao presente os excluídos e marginalizados em “Processos contra as bruxas” e “A Bastilha, a antiga prisão nacional da França”, como alegoria para os tribunais de exceção, como o nazismo, Benjamin ensina

que as barbáries do passado foram justificadas juridicamente e cientificamente. Como a Inquisição medieval, o fascismo inaugurava sua “caça às bruxas”: judeus, comunistas, homossexuais, ciganos, deficientes mentais.

Sob essa perspectiva de análise, Benjamin resgata mais uma vez os elementos miméticos do conto de fadas, por meio da bruxa, uma personagem corriqueira nas histórias infantis, para representar e ser testemunha da capacidade inquisitória que a humanidade pode produzir, seja no passado ou no presente histórico onde as narrativas foram compartilhadas com o público alemão, em plena ascensão do nazismo. Além disso, esse exemplo contribui para fortalecer a ideia de que há nas narrativas radiofônicas uma relação com a formação mediante um método. Retomar as origens da caça às bruxas, conforme a lógica do romantismo, por meio da análise da origem [*Ursprung*], ajuda a compreender como foi possível no século XX a edificação de “novas bruxas” no imaginário social.

O descompasso entre a desenvolvimento da técnica e a debilidade cultural em resolver problemas morais, tendo em vista que a superestrutura se modifica mais lentamente que a base material (BENJAMIN, 2017a; ADORNO, 2002), é apresentado em “O desastre ferroviário na ponte do Rio Tay”. A narrativa aborda o desenvolvimento econômico da primeira Revolução Industrial condicionado pelas ferrovias e locomotivas a vapor. No século XIX, dizia-se que o trilho de ferro vale mais que um belo par de asas, o que se reflete também na linearidade do Positivismo. Ao demonstrar que as pontes ferroviárias são suscetíveis às forças da natureza, como no caso escocês, Benjamin se refere às interrupções do desenvolvimento histórico. Trata-se de “explodir o *continuum* da história”, conceito ainda embrionário nas radiopeças, desenvolvido posteriormente nas teses “Sobre o conceito de história”.

Colocar a dialética da barbárie em estado de suspensão [*Dialektik im stillstand*], dando voz à dialética da infância, por meio de um ambiente “ludo-dialético” produzido em suas narrativas, parece ser um dos objetivos de Benjamin no rádio. Ciente de fazer parte de uma geração vencida, ele apresentou à nova geração as contradições de seu tempo, seu legado histórico e sua possibilidade de supressão. E o fez mediante o diálogo, entre renovações constantes do contexto e de interlocutores, de sobressaltos e interrupções. A forma dialógica tal como em Platão visa, segundo Gagnebin (2009a, p. 204), a “uma *experiência*: a do movimento incessante do pensar, através da linguagem racional (*logos*) e

para além dela – ‘para além do conceito através do conceito’, dirá também Adorno”.

Nesse sentido, Benjamin conseguiu transubstanciar todo o peso do passado histórico que determinou em seu tempo a existência de forças destrutivas como as do nazi-fascismo em uma forma leve e acessível à criança e ao jovem. O ouvinte das narrativas deveria aprender a discernir entre comportamento “errado” e “certo”, ou seja, entre obediência a apelos mistificadores do poder e uma postura que tornava transparente as artimanhas de seus agentes (SANCHES, 2017, p. 113). Está aí uma intencionalidade formativa – pedagógica – implícita nas narrativas que contribui para fortalecer a tese de que o autor promove uma dialética da infância, por meio da forma leve com que conteúdos densos são ofertados para a sensibilidade infanto-juvenil, que estava na mira da juventude Hitlerista.

Considerações finais

“Où tout, même l'horreur tourne aux enchantements” (Charles Baudelaire).

“Onde tudo, mesmo o horror, se transforma em encantamento”. O verso do poema “*Le petit vieilles*” do ciclo de *As flores do mal*, sintetiza com rara beleza o mundo da criança e o pensamento de Benjamin sobre a infância. Esta pesquisa procurou reviver o encantamento da experiência formativa para o ensino infantil a partir da perspectiva metodológica desenvolvida na filosofia benjaminiana. Apesar da advertência de Reboul (2017), ao afirmar que a filosofia da educação não corresponde necessariamente à Pedagogia *stricto sensu*, a totalidade das reflexões teóricas e práticas nos escritos de Benjamin permite, ao menos, questionar a sentença.

É certo que a filosofia fornece modelos especulativos e reflexivos para a educação, influenciando tendências e concepções pedagógicas, mas seus dispositivos raramente são dotados da intencionalidade das práticas educativas. Por outro lado, a Pedagogia, de *paidagogein* ou “ato de conduzir as crianças”, nasce justamente na cisão do diálogo crítico entre sofistas e socráticos. Mesmo o diálogo, elemento imprescindível em todo processo de ensino e de aprendizagem, deriva primeiramente da narrativa oral, depois do pensamento de Sócrates, Platão e Luciano, até sua reelaboração no formato dialógico na teoria da linguagem de Bakhtin, na pedagogia libertária de Paulo Freire e no diálogo radiofônico de Benjamin.

Argumenta-se que cada época revive um processo pedagógico com a filosofia, até mesmo a teologia patrística e medieval soube dialogar com o Cristo educador, como em *O Pedagogo*, de Clemente de Alexandria (2014). Talvez o utilitarismo pragmático das tendências pedagógicas pós-modernas, regredidas à doutrina mercadológica, seja um sintoma mórbido do afastamento da filosofia e, com isso, de seu rigor e densidade teórica. Com isso em mente, a tarefa deste trabalho foi restituir ou reaproximar a filosofia de Benjamin e dos frankfurtianos com o ensino infantil. O procedimento metodológico orientou-se a partir do método benjaminiano, ou seja, a montagem criativa e a imagem dialética presentes no livro das *Passagens*, e a concepção da história como catástrofe

permanente, desenvolvida na obra sobre o Barroco alemão e nas teses “Sobre o conceito de História”.

A remontagem dos fragmentos e alegorias acerca da criança permite vislumbrar a totalidade do pensamento de Benjamin sobre a infância. O propósito da tese consiste na remontagem dos temas educativos em Benjamin, aqueles relacionados com a criança e com a escola. Da mesma forma que o filme tem sua cognoscibilidade somente se montado a partir de inúmeros *takes*, ou o aparato industrial com base em diversas peças da linha de montagem, a estrutura pedagógica de Benjamin se revela na reunião dos estilhaços de sua explosão do *continuum* da história. Por essas razões, as imagens tornam-se fundamentais para o saber histórico a partir do momento em que são perspectivadas em montagens de inteligibilidade. Montar não significa apropriar-se de algo consolidado, mas recriar novas perspectivas constituídas mimeticamente a partir do modelo original.

Na reunião das peças filosóficas, o diálogo com Adorno mostrou-se fundamental. Suas obras sobre a dialética, em especial *Três estudos sobre Hegel*, permitem sustentar uma conexão direta entre a *mimesis* e o pensamento dialético, como mediação entre os extremos e nos próprios extremos. Algo que aparece apenas esboçado por Benjamin na obra sobre o Barroco alemão e nos breves ensaios sobre “A doutrina das semelhanças” e “A faculdade mimética”. Com Roger Caillois, a *mimesis* ganha uma nova adequação no universo lúdico e na sociologia dos jogos. Na filosofia da linguagem de Bakhtin, o diálogo é reincorporado em sua dimensão narrativa e formativa, que juntamente com a concepção do teatro épico e das peças didáticas de Brecht serão os fundamentos pedagógicos das narrativas radiofônicas [*Hörspiele*] para as crianças.

O título da pesquisa, “Dialética da infância”, advém dessa tripla associação – *mimesis*, lúdico e linguagem – entrelaçada nos processos pedagógicos para o ensino infantil. Ele deriva de uma passagem pouco notada entre os especialistas e os comentadores de Benjamin e que diferencia a educação tradicional daquela concepção crítica: “[...] a maneira de pensar da burguesia, aqui como em todos os âmbitos, está cindida de uma forma não dialética” (BENJAMIN, 2009b, p. 121). A dialética benjaminiana confunde-se com a própria ideia de crítica; ela procura “escovar a história a contrapelo” e inverter os lugares comuns da educação tradicional que acompanha a racionalização das estruturas ideológicas da sociedade. Nos processos de ensino, a dialética

quebra a compulsão à identificação total do sujeito ao objeto, como no positivismo lógico e evolucionista. A relação meramente projetiva ou refletida da pedagogia ao trabalho, ou vice-versa, é defletida pela inflexão mimética.

Não bastaria, porém, apenas organizar o trabalho com base na estrutura dialética da antítese (o problema da experiência formativa), da tese (a potencialidade formativa da mimese para o desenvolvimento da criança) e da síntese (a práxis pedagógica nas radiopeças que evidenciam uma “pedagogia antifascista”). Conforme Safatle (2019), esta é uma orientação do *trivium* medieval com pouca correspondência com dialética moderna, sobretudo após Hegel e Marx. Limitar a dialética a essa tríade seria como restringir a utopia ao lugar geográfico de Thomas Morus, ou conceber a eletricidade como o âmbar amarelo, a forma com que os gregos a perceberam pela primeira vez (BLOCH, 2005). A dialética procura revelar as contradições do processo educativo por meio da própria linguagem formativa, cujo gênero linguístico é a narrativa dialógica. Esta é a razão pela qual, em todos os capítulos da tese, há um outro dialogando com Benjamin, por vezes negando-o, por outras reiterando-o. Este outro é Theodor Adorno. A correspondência Adorno-Benjamin mostrou-se significativa no sentido de apresentar as fissuras e contradições do objeto através do diálogo, de modo que o leitor reflita sobre as proposições e os enunciados. O que não ocorre no monólogo ou na exposição diretiva e unilateral.

A regressão cognitiva e estética que se verifica na cultura de massas, cujo rádio é o fenômeno prototípico, manifesta-se na forma da experiência linguística reduzida a caracteres limitados e restritos à *imagem* da indústria cultural. Imagem que mantém o pensamento dialético estático, paralisado ou suspenso [*Dialektik im stillstand*]. Todavia, “a dialética revela [...] toda imagem como uma forma de escrita. Ela ensina a ler em seus traços a confissão de sua falsidade, confissão essa que a priva de seu poder e o transfere para a verdade. Desse modo, a linguagem torna-se mais que um simples sistema de signos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 32). Como lembrou Berman (1994) a partir de Marx, com a dialética “tudo que é sólido desmancha no ar”, assim subentende-se a fragmentação da totalidade na montagem ensaística de Benjamin.

A dimensão mimética da linguagem, do teatro radiofônico, do jogo, entra em curto-circuito com a identidade absoluta do sujeito na cultura de massas. A imagem reificada da reprodução técnica e digital segue o esquema transcendental da *mimesis*,

porém de maneira inversa ao induzir à alteridade. “A figura modela uma identidade, a imagem deseja uma alteridade” (NANCY, 2015, p. 60). A identificação, sem a mediação mimética para o diferenciado, impede a reflexão. O ato de produzir semelhanças, típico da mimese, equivale a algo como uma aproximação distante em relação ao objeto, de forma análoga à definição de aura¹⁹⁸ no ensaio sobre a arte. Com o que se imita? Pergunta Didi-Huberman (2013, p. 100), ao mesmo tempo em que subscreve uma mediação entre o sensível e o inteligível: “Quando responde: *com o olho*, o olho se legitima pela Ideia. Quando responde: *com o espírito*, o espírito se legitima pelo visível”.

Nas concepções pedagógicas atuais, a mediação entre os extremos e nos extremos localiza-se na interseção entre o protagonismo da criança na Sociologia da Infância e na Escola Nova e a primazia docente como sujeito do processo de ensino, na escola tradicional. Mediação pressupõe dialogicidade e interação entre docente e discente. Benjamin ressalta que em alguns casos, como no teatro infantil e no jogo, quando os adultos interferem, irrompem tolices. São práticas especificamente das crianças e para elas, nas quais o desenvolvimento ocorre tanto melhor quanto menor for a intervenção docente. Todavia, ele não nega a intencionalidade no processo formativo ou no conteúdo curricular; pelo contrário, ele destaca a correspondência entre as imagens e as ilustrações nos livros infantis e nas cartilhas e a necessária mediação pedagógica. Disciplinas como literatura infantil, arte e história encontram a mediação dialógica na dialética benjaminiana.

Ao dessublimar a ressurgência o mito moderno sob a forma das fantasmagorias da segunda natureza técnica, da qual a escola e a razão iluminista não estão isentos, Benjamin encontra no romantismo uma forma de contrapor à racionalização o encantamento do conto de fadas. Na literatura infantil, a contação de histórias desse gênero mostra-se fundamental para a formação do não-idêntico, para o diferenciado, para o espírito e não para a

¹⁹⁸ Para Benjamin (1994, 2017, 2017a) a aura é a manifestação ou “aparição única de uma coisa longínqua por mais próxima que esteja”. Na correspondência com Adorno, ele define a aura como “traço do trabalho humano esquecido na coisa”. Não deixa de ser curioso que não haja uma definição precisa de aura em nenhuma das quatro versões do ensaio sobre a reprodutibilidade técnica da arte. Sua descrição, de 1930, é detalhada em *Imagens do pensamento*: “Primeiro, a ausência da aura manifesta-se em todas as coisas, e não apenas em algumas, como em geral se pensa. Segundo, a aura transforma-se totalmente com cada movimento do objeto dessa aura. Terceiro, a aura de modo algum é aquele feixe mágico e impecável de luz espiritual que aparece nas imagens da literatura mística vulgar. Pelo contrário, o que caracteriza a aura é o ornamento, um envolvimento ornamental no qual a coisa ou o ser estão mergulhados como num estojo. Talvez nada dê uma ideia tão autêntica da aura como os quadros tardios de van Gogh, nos quais – poderiam descrever-se assim esses quadros – a aura é parte integrante da pintura de todos os objetos (BENJAMIN, 2013, p. 157).

moralidade da fábula. O capítulo sobre as narrativas radiofônicas expôs a relevância do conto de fadas a partir de Benjamin, Freud e Bettelheim.

As categorias de tempo e espaço no jogo e na educação infantil relacionadas com o *Flâneur*, atuam resignificando a dicotomia entre o antigo e o moderno, entre o iluminismo e o romantismo, pois a criança como aprendiz de flânerie, dotada do pensamento mágico, ainda encontra-se no limiar do antigo e do novo. Nas brincadeiras infantis, a relação entre jogo e mimese [*mimicry*], entre a criança e o objeto, conserva a ligação originária entre infância e o profenômeno [*Ur-phenomenon*], vivificados nos brinquedos artesanais, nas marionetes no teatro de bonecos, diferenciando-os das artes do espetáculo e da identificação com as celebridades, astros e “líderes”. Didi-Huberman (2010, p. 180) considera que o jogo infantil, se concebido alegoricamente, pode oferecer uma figura da imagem dialética na produção da “novidade” que se experimenta no próprio vazio da descoberta das palavras. Quando a criança constrói sua novidade configurada na ultrapassagem do mesmo, ela cria uma forma artística.

A arte ocupa um capítulo à parte no universo mágico da criança em formação, com relação direta no processo de aprendizado por semelhanças e com o método de montagem criativa, o qual encontra nos artistas expressionistas sua definição. Colagens, manchas e traços que se propõem a criar formas e significados marcaram a vanguarda e já anunciavam o novo sujeito a partir de múltiplas associações, ao contrário do uno e indivisível sujeito ariano esboçado pelo nazismo. Não é por acaso que o Expressionismo foi definido como “arte degenerada” pela estética neoclássica fascista. Pintores como Klee, Marc, Chagall, Kandinsky, recriaram o todo a partir das partes, como a criança o faz em seu primeiro contato com o desenho. Como manifestação mimética, o desenho é a protoforma de três formas de arte: a arquitetura, a pintura e a escultura. Montessori e Vigotski destacaram o desenho como princípio do desenvolvimento da escrita alfabética, visto que até a antiguidade o signo e a imagem coincidiam, como atestam os hieróglifos. Originalmente, a palavra exerceu também a função de imagem.

Linguagem narrativa dialógica, ludicidade, literatura, teatro e arte são, portanto, os conteúdos curriculares da educação infantil com potencial desenvolvimento mimético. Todos pressupõem interação e mediação entre o docente e a criança, da mesma forma com que são dotados a intencionalidade pedagógica na filosofia de Benjamin, sem desprezar a

autonomia infantil. Com base na faculdade mimética, os campos de experiências da Base curricular poderiam ser apropriados com vistas à educação livre e criadora, preterindo a formação por habilidades e competências que levam à adaptação cultural e à resignação fatalista quanto ao novo. Sobretudo os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), são hipostasiados limitando sua potencialidade mimética latente. Processo que conduz a criança à adaptação ao mundo reificado, tolhendo o vir-a-ser utópico e diferenciado.

Adorno (2015, p. 103) insiste que o ser humano adaptado ou “correto” no sentido freudiano, não mutilado por recalques, “se assemelharia quase indistintamente na sociedade aquisitiva de hoje ao animal predador com apetite saudável”. Isso equivale a dizer que a sociedade atual premia o indivíduo grosseiro e primitivo, a extroversão do *go-getter* ou pessoa agressivamente empreendedora. Ao contrário, segundo Adorno, o que representa um estado humanamente mais elevado é o “danificado” e não o mais “harmônico”, aquele capaz de resistir. Trata-se da negação determinada em relação à mera adaptação do ser humano na sociedade.

Apesar do pessimismo cultural, da desconfiança em relação ao progresso técnico e à evolução social, o pensamento da primeira geração da Escola de Frankfurt difere radicalmente da resignação fatalista de Max Weber. Ainda que Löwy (2014, p. 118) afirme que “a visão da história de Horkheimer e Adorno é essencialmente de inspiração weberiana”, pois assim como o autor de *A ética protestante*, eles percebem a evolução histórica da civilização ocidental como um processo milenar de desencantamento de mundo. Mais próximos de Marx e de Freud, Benjamin e os frankfurtianos denunciam a reificação produzida pela razão calculadora que reduz a substância do real a quantidades abstratas, à razão instrumental. Esta diferenciação entre Adorno e Weber, para além de questões epistemológicas, esclarece os pressupostos e objetivos da estrutura curricular, no que diz respeito ao seu psicologismo inerente, voltado para a adaptação. Para o sociólogo de Heidelberg:

No presente, com nossas instituições políticas, jurídicas e comerciais, com as formas de gestão empresarial e a estrutura que é própria da nossa economia, esse ‘espírito’ do capitalismo poderia ser entendido como puro *produto de uma adaptação*, conforme já se disse. A ordem econômica

capitalista precisa dessa entrega de si à ‘vocação’ de ganhar dinheiro [...]. Aquele que em sua conduta de vida não se *adapta* às condições do sucesso capitalista, ou afunda ou não sobe” (WEBER, 2004, p. 64, grifo nosso).

Esta visão de mundo resignada é diametralmente oposta ao que escreve Adorno, em “Sobre a relação entre psicologia e sociologia”.

O mecanismo de adaptação às relações enrijecidas é ao mesmo tempo de enrijecimento do sujeito em si: quanto mais adaptado à realidade, tanto mais se transforma ele próprio em coisa, tanto menos vive, tanto mais insano é todo o seu ‘realismo’. [...] A psicanálise, de acordo com a práxis dominante e sua tradição, desacostuma os seres humanos do amor e da felicidade em favor da capacidade de trabalho e da *healthy sex life* [vida sexual saudável]. A felicidade se torna infantilidade e o método catártico em algo mau, hostil, inumano. No adulto isso irá se manifestar como uma satisfação deformada, somaticamente localizada, dissociada da satisfação completa, reduzida profundamente em *some fun* [alguma diversão] (ADORNO, 2015, p. 94).

“A felicidade se torna infantilidade”, ao passo que a infância regride cada vez mais aos “adultos em miniatura”, como Arriès refere-se à criança antes do século XVIII. O processo de desenvolvimento social e de maturação individual é pago com a constituição de um passado recalçado, no qual estão as marcas da brutalidade da dinâmica de racionalização social. A incapacidade de recordar esse passado, integrando-o em um novo arranjo do presente, é fonte maior de patologia e sofrimento. Por isso, Freud (2011, p. 83) tem “[...] o propósito de situar o sentimento de culpa como o problema mais importante da evolução cultural e de mostrar que o preço do progresso cultural é a perda de felicidade, pelo acréscimo do sentimento de culpa”. Nisso reside “o mal estar na civilização”. Nas palavras de Rouanet (2008, p. 43), “o preço que pagamos pelo progresso da civilização é uma perda de felicidade, através da intensificação do sentimento de culpa”.

Segundo Löwy (2019, p. 15), também para Benjamin, a desesperança e a infelicidade são “o estado religioso do mundo sob o capitalismo”. Em *O capitalismo como religião*, um breve e denso texto inacabado, Benjamin (2012) afirma que o capitalismo é um culto que não redime, mas deixa um sentimento de culpa, não visa a redenção, portanto. A palavra alemã *Schuld*, empregada no fragmento, tem o duplo significado de “culpa” e “dívida”. Dívida econômica moderna e culpa mítica estão entrelaçadas no

pensamento benjaminiano. De acordo com a interpretação de Löwy, a culpa é universal no sentido da culpa pelo consumismo extremo e da própria pobreza ou miséria. “Os pobres se sentem culpados pelo fracasso de não terem conseguido fazer dinheiro e estarem endividados” [...] (LÖWY, 2019, p. 20). Daí a propedêutica pedagógica das habilidades e competências socioemocionais ao interiorizar culpa e dívida como afetos subjetivos.

Contudo, entre o pessimismo e o fatalismo, Benjamin interpõe uma dialética da redenção. Como observa Didi-Huberman (2020, p. 238), a redenção [*Erlösung*] foi para os pensadores de origem judaica e língua alemã a frágil porém necessária resposta à máquina de terror que o termo *Endlösung* [Solução final] denota. Trata-se da tentativa de romper o tecido histórico, uma irrupção no seio do tempo histórico de sua alteridade absoluta, uma forma de experiência radicalmente diferente da imediaticidade do mesmo e sempre-igual. Redenção entendida assim, no plano histórico, diz respeito menos à relação do homem com Deus, mas sim a uma dimensão estética do ser humano com a história, no momento em que esta demonstra-se incapaz de manter a ilusão do progresso.

Em um artigo sobre o romance *O resgate*, da escritora Anna Seghers,¹⁹⁹ intitulado “Crônica dos desempregados alemães”, Benjamin (2013, p. 166, grifos do autor) conclui o texto com uma pergunta angustiada: “Essas pessoas conseguirão se *libertar*? Flagramo-nos com a sensação de que para elas, como pobres almas que são, só existe uma *redenção*”. Mas de onde viria a redenção? Para Benjamin, a salvação virá “das crianças proletárias” das quais o romance fala. Nas notas para as teses “Sobre o conceito de história”, Benjamin (2020, p. 171) anota: “As crianças como representantes do paraíso”. Razão pela qual “[...] verdadeira maturidade não consiste em desprezar a juventude, [...] mas em salvá-la em si mesma” (REBOUL, 2017, p. 17). Nesse sentido, este trabalho procurou remontar a potencialidade formativa dos escritos de Benjamin, em especial a antinomia entre *mimesis* e a razão técnica, de modo a manter a esperança em encontrar um conceito novo e positivo na barbárie. “Pois a dialética não precisa de distâncias brumosas: está em casa dentro das quatro paredes da prática, e, em pé na soleira do momento, recita as palavras que encerram *A mãe* [de Brecht]: ‘E o nunca se tornará ainda hoje!’” (BENJAMIN, 2017c, p. 41).

¹⁹⁹ No capítulo sobre “Teologia e antifascismo em Walter Benjamin”, Löwy (2019, p. 114) afirma que a resenha sobre o romance de Seghers, escritora judia-alemã e comunista exilada, em “vários aspectos pode ser considerado um tipo de sequência do grande ensaio sobre ‘O narrador’, de 1936”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Sociologia**. Organização de Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 1986.
- ADORNO, Theodor W.. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Tradução Augustin Wernet e Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.
- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. Tradução e apresentação Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003.
- ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão**, ano IV, n. 191, Porto Velho – RO, ago., 2005.
- ADORNO, Theodor W.. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- ADORNO, Theodor W. **Três estudos sobre Hegel**. Tradução Ulisses Razzante Vaccari. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- ADORNO, Theodor W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. Tradução Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ADORNO, Theodor W. **Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2015a.
- ADORNO, Theodor W. **Primeiros escritos filosóficos**. Tradução Verlaine Freitas. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural**. Tradução Vinicius M. Pastorelli. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ADORNO, Theodor; BENJAMIN, Walter. **Correspondência, 1928-1940**/Theodor Adorno, Walter Benjamin. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos da Sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha (Homo Sacer III)**. Tradução Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **O aberto: o homem e o animal**. Tradução Pedro de Mendes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

- AGAMBEN, Giorgio. **O tempo que resta**: Um comentário à Carta aos Romanos. Tradução Davi Pessoa e Cláudio Oliveira. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- AGAMBEN, Giorgio. **A comunidade que vem**. Tradução Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- AGAMBEN, Giorgio. **O fogo e o relato**: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução Andrea Santurbano, Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AGAMBEN, Giorgio. **Signatura rerum**: sobre o método. Tradução Andrea Santurbano, Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2019.
- AGUIAR JUNIOR, José W. C. Lichtenberg: um radiodrama de Walter Benjamin transformado em filme. **Animus**: Revista Interamericana de Comunicação Midiática. v. 18 n. 38, p. 130-152.
- AGOSTINI, Nilo. **Os desafios da educação a partir de Paulo Freire e Walter Benjamin**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- ALEKSIÉVICH, Svetlana. **As últimas testemunhas**: crianças na Segunda Guerra Mundial. Tradução de Cecília Rosas. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BACHELARD, Gaston. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Prefácio Roman Jakobson; apresentação Marina Yaguêlo. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da UNB, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BANDEIRA, Manuel. **Melhores poemas**. Seleção Francisco de Assis Barbosa. São Paulo: Global/Gaia, 2008
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- BASÍLIO, R. S. B. SOUSA, Rui B. Teoria Crítica e teoria Histórico-Cultural: interfaces entre Benjamin e Vigotski. **Debates em Educação**. Vol. 13, Nº. 31, Jan./Abr. 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. Obras escolhidas volume 3. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- BENJAMIN, Walter. **O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão**. Tradução e prefácio de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas volume 2. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. **Sonetos de Walter Benjamin**. Tradução Vasco Graça Moura. Portugal: Campo das Letras, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2009a.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009b.
- BENJAMIN, Walter. **Ensaio reunidos**: escritos sobre Goethe. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009c.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Organização e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BENJAMIN, Walter; et.al. **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.
- BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. Organização Michael Löwy; tradução Nélcio Schneider, Renato Pompeu. São Paulo: Boitempo, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens do pensamento**: sobre o haxixe e outras drogas. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
- BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. Apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013b.
- BENJAMIN, Walter. **Radio Benjamin**. Edited by Lecia Rosenthal. London, New York, Verso: 2014.
- BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin. Tradução Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a.
- BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única, Infância berlinense: 1900**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.

- BENJAMIN, Walter. **Ensaio sobre Brecht**. Tradução Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017c.
- BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o programa da filosofia do por vir**. Tradução de Helano Ribeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Organização e tradução Adalberto Müller, Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Alameda, 2020.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- BERTOLINI, Bruna de O. **Walter Benjamin: e a categoria de Experiência (Erfahrung)**. Passo Fundo, RS: Daniel Confortin, 2020.
- BERTONHA, João F. **A Primeira Guerra Mundial: o conflito que mudou o mundo (1914- 1918)**. Maringá: Eduem, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Tradução de Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Eduerj: Contraponto, 2005.
- BOLLE, Willi. Walter Benjamin e a cultura da infância. In: BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna: representação da história em Walter Benjamin**. São Paulo: Editora Edusp, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília. Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRIGHOUSE, Harry. **Sobre educação**. Tradução Beatriz Medina. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BUCK-MORSS, Susan. **Dialética do olhar: Walter Benjamin e o projeto das passagens**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Chapecó/SC: Editora Universitária Argos, 2002.
- BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestésica: uma reconsideração de *A obra de arte* de Walter Benjamin. In: BENJAMIN, Walter; et.al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- CHAVES, Ernani. Inconsciente ótico e função terapêutica do cinema. In: COUTO, E. S.; DAMIÃO, C. M. **Walter Benjamin: formas de percepção estética na modernidade**. Salvador: Quarteto Editora, 2008.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- CORREA, Bianca Cristina. De que Base a Educação Infantil necessita? In: SILVA, Fabiany de C.T.; XAVIER FILHA, Constantina. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.
- COSTA, Emília Viotti da. **A dialética invertida e outros ensaios**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CROCHÍK, José Leon. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CNPq, 2011.
- DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: **O grande massacre de gatos**, e outros episódios da história cultural francesa. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DIDI-HUBERMAN. **Atlas, ou, O Gaio saber inquieto**. Tradução Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo**. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. São Paulo: Editora 34, 2020.
- DUARTE, Rodrigo. **Mímesis e racionalidade**: a concepção de domínio da natureza em Theodor W. Adorno. São Paulo: Loyola, 1993.
- DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Tradução Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FARIA, Ana L. G. de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.
- FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pró-Posições**, v. 15, n. I (43), jan./abr. 2004.
- FREDERICO, Celso. Brecht e a “Teoria do rádio”. **Estudos avançados**. 21 (60), 2007.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Prefácio Moacir Gadotti. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Partir da infância: diálogos sobre a educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREUD, Sigmund. **História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”): Além do princípio de prazer e outros textos (1917-1920)**. Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. O poeta e o fantasiar. In: DUARTE, Rodrigo (Org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FREITAS, Romero. Estética e fascismo em Walter Benjamin. In: FRECHEIRAS, Maria L.O.; NEVES, Sérgio R. (Orgs.). **Linguagem e filosofia**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Linguagem como corpo do pensamento. In: FRECHEIRAS, Marta Luzie; NEVES, Sérgio Ricardo. **Linguagem e filosofia**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. De uma estética da visibilidade a uma estética da tatibilidade em W. Benjamin. In: COUTO, E. S.; DAMIÃO, C. M. **Walter Benjamin: formas de percepção estética na modernidade**. Salvador: Quarteto Editora, 2008.
- GAGNEBIN, Jeanne Maria. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2009a.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**. Ensaio sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.
- GALUCH, Maria T. B.; CROCHICK, José Leon. **Formação cultural**, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental. Maringá: Eduem, 2018.
- GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A.L.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio: ou da arte universal de ensinar tudo a todos totalmente**. Maringá: Eduem, 2015.
- GEBAUER, Günter; WULF, Christoph. **Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas**. São Paulo: Annablume, 2004.
- GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, mimese e socialização: os sentidos do jogar coletivo na infância**. São Paulo: Alameda, 2011.
- HANSEN, Miriam. Benjamin, cinema e experiência: a flor azul na terra da tecnologia. In: BENJAMIN, Walter; et.al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- HÖLDERLIN, Friedrich. **Poemas**. Seleção, tradução, introdução e notas de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- HORN, Cláudia; BARAZZUTTI, Fernanda et.al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Meditação, 2018.
- HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- JAMESON, Fredric. **O marxismo tardio: Adorno ou a persistência da dialética**. São Paulo: Editora Unesp: Editora Boitempo, 1997.
- JANUÁRIO, Adriano. **Educação e resistência em Theodor W. Adorno**. São Paulo: Edições Loyola, 2020.
- JAY, Martin. **A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- KOHAN, Walter O. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.
- KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário da psicanálise**. Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache; tradução Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.
- LENHARO, Alcir. **Nazismo: “o triunfo da vontade”.** São Paulo: Ática, 1989.
- LEVI, Primo. **Assim foi Auschwitz: testemunhos 1945-1986.** Org. Fabio Levi e Domenico Scarpa; tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LEWIS, C. S. **Cristianismo puro e simples.** Série de conferências na rede BBC de rádio no período da Segunda Guerra Mundial.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). **Mimesis e a reflexão contemporânea.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- LOPES, Lindicéia Batista de França. **As legislações e políticas para a educação infantil no Brasil e no Paraná e seus atores: uma análise da normatização para educação infantil paranaense (Deliberação no 02/2014 CEE/PR).** Tese (Doutorado): Uem, 2017.
- LOWY, Michael. **Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários.** São Paulo: Lech Editora, 1979.
- LÖWY, Michael. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa Central: um estudo de afinidade eletiva.** São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- LÖWY, Michael. **A filosofia da história de Walter Benjamin.** IEA-USP, 2002.
- LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- LÖWY, Michael. **Romantismo e messianismo: ensaios sobre Georg Lukács e Walter Benjamin.** Tradução de Myrian Veras Baptista. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 2010.
- LÖWY, Michael. **A jaula de aço: Max Weber e o marxismo weberiano.** São Paulo: Boitempo, 2014.
- LÖWY, Michel. **A estrela da manhã: surrealismo e marxismo.** Tradução Eliana Aguiar. São Paulo: Boitempo, 2018.
- LÖWY, Michael. **A revolução é o freio de emergência: ensaios sobre Walter Benjamin.** Tradução Paolo Colosso. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- LÖWY, Michael; BESANCENOT, Oliver. **Afinidades revolucionárias: nossas estrelas vermelhas e negras. Por uma solidariedade entre marxistas e libertários.** São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. **Revolta e melancolia: o romantismo na contracorrente da modernidade.** Tradução Nair Fonseca. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, Semiformação e Educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto 2003.
- MACHADO, Carlos Eduardo. **Um capítulo da história da modernidade estética: debate sobre o expressionismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

- MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Apresentação e posfácio Daniel Bensaid; tradução Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010a.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélio Schneider. Prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**, ou A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MATE, Reyes. **Meia-noite na história**: comentários às teses de Walter Benjamin “Sobre o conceito de história”. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2011.
- MATOS, Olgária C. F. **O iluminismo visionário**: Benjamin leitor de Descartes e Kant. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- MATOS, Olgária C. F. **Benjaminianas**: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- MEDITSCH, Eduardo. O elogio do invisível pelo mestre da imagem: Rudolf Arnheim e o poder estético do rádio. In: **Teorias do rádio**. MEDITSCH, E (Org.). Florianópolis: Insular, 2005.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. **Pedagogia do tempo e da história**. Recife: Imprensa Universitária, 1965.
- MISSAC, Pierre. **Passagem de Walter Benjamin**. Tradução de Lilian Escorel; apresentação Olgária Matos. São Paulo: Iluminuras, 2020.
- MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. Dissertação de mestrado. São Paulo: Unesp - Presidente Prudente, 2007.
- MONNIER, Adrienne. **Rua do Odéon**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- NANCY, Jean-Luc. Imagem, mimesis & *méthexis*. In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OLIVEIRA, Marta R.F. de. A razão instrumental e os processos semiformativos dos indivíduos: implicações no trabalho docente. In: GASPARIN, João Luiz; MASHIBA, Glaciane C. X. **Os clássicos e a educação**: um retorno necessário em tempos de crise. Curitiba: CRV, 2019.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- PAGNI, Pedro Angelo. **Anísio Teixeira**: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Tradução Rogério Luz *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- PIAGET, Jean. **As formas elementares da dialética**. Tradução Fernanda Mendes Luiz. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

- PIAGET, Jean. **A representação do mundo pela criança**: com um concurso de onze colaboradores. Tradução Adail Ubirajara Sobral. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.
- RAMOS, Graciliano. **Infância**, posfácio de Octávio de Faria, ilustrações de Darcy Penteado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.
- RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Tradução Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2017.
- RODRÍGUEZ, Margarita V. Religião e formação nacional: o pensamento de Alceu Amoroso Lima. In: OLIVEIRA, Terezinha (Org.). **Religiosidade e Educação na História**. Maringá: Eduem, 2010.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Édipo e o anjo**: itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.
- SAFATLE, Vladimir. **Dar corpo ao impossível**: o sentido da dialética a partir de Theodor Adorno. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SAFATLE, Vladimir. Espelhos sem imagens: *mimesis* e reconhecimento em Lacan e Adorno. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 28(2), p. 21-45, 2005.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**: com aquarelas do autor. Tradução Dom Marcos Barbosa. 1.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2016.
- SANCHES, Eduardo Oliveira. **Cultura da criança e modernidade**: experiência e infância em Walter Benjamin. Tese (Doutorado), Unesp Presidente Prudente, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Abordagem científica da educação: o lugar da pedagogia e da psicologia. In: NAGEL, L.H.; CARVALHO, E.J.; MACHADO, M.C. **Bases teóricas e práticas da educação brasileira**. Maringá: Eduem, 2018.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A atualidade de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SCHLESENER, Anita H. **Mosaicos, colagens, desvios, paisagens**: a educação a partir de Walter Benjamin. Curitiba: UTP, 2019.
- SCHOLEM, Gershom. **Walter Benjamin**: a história de uma amizade. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- SCHOLEM, Gershom; BENJAMIN, Walter. **Correspondência (1933-1940)**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- SILVA, Cleonice Aparecida Raphael. **História, consciência histórica e formação**: a Base Nacional Comum Curricular para o ensino de História. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2021.
- SLOTERDIJK, Peter. **O desprezo das massas**: ensaio sobre lutas culturais na sociedade moderna. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.

- SOUSA, Rui B.; IWASSE, Lilian A.F. Formação para adaptação e pseudoformação: uma análise da BNCC a partir da Teoria Crítica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 29, jul./ago. 2021.
- SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- SOUZA, Claudia Moraes de. **Pelas ondas do rádio**: cultura popular, camponeses e rádio nos anos 1960. São Paulo: Alameda, 2013.
- SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela S. Base Nacional Comum Curricular: a Educação Infantil existe e insiste. In: SILVA, Fabiany de C.T.; XAVIER FILHA, Constantina. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.
- TOMÁS, Catarina, FERNANDES, Natália (Org.). **Brincar, brinquedos e brincadeiras**: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa. Maringá: Eduem, 2014.
- THOMSON, David. **Pequena História do Mundo Contemporâneo**, 1914-1961. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- VEDDA, Miguel. Emancipação humana e “felicidade não disciplinada”. Walter Benjamin e a poética do conto de fadas. In: MACHADO, C. E. J.; MACHADO JR, R.; VEDDA, M. (Orgs.) **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas** . São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Tradução e revisão Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VIRILIO, Paul. **Estética da desapareição**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos M. de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- WERLE, Marco Aurélio. Dialeto e linguagem em Hebel e Heidegger. **Aoristo** - International Journal of Phenomenology, Hermeneutics and Metaphysics. Toledo, v. 5, n°1 (2022) p. 65-76.
- WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Organização e tradução de José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.
- WITTE, Bernd. **Walter Benjamin**: uma biografia; tradução Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.