

O PROBLEMA DA MODERNIDADE EM WALTER BENJAMIN: UMA ABORDAGEM SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO

the problem of modernity at Walter Benjamin: a focus on children and education

Edson Arantes Junior¹

Ana Carla de Jesus Alcântara²

Rayane Ávila Cintra³

Resumo

O presente estudo sobre a modernidade em Walter Benjamin apresenta ideias desse filósofo sobre as formas de conceber infância e educação na modernidade. Ele investiga a relação da criança com os adultos e com os objetos, do professor com o aluno, bem como a capacidade da imaginação infantil em subverter a realidade e criar situações que fogem da lógica adulta. Nosso objetivo é compreender como a modernidade interfere na infância, na educação e na representação que a criança faz acerca do que a envolve. Somente a partir do debate sobre a modernidade podemos entender como a educação torna-se um objeto de preocupação para Walter Benjamin e a modernidade é questionada por meio da forma distinta daquela que a criança constrói sobre o real. A conclusão deste trabalho evidenciou que essas questões remetem à força que a ideologia capitalista exerce sobre o mundo moderno, o que ocasiona a perda da experiência que atinge os adultos, a educação e a sociedade, cujos padrões de percepção do mundo são baseados em uma lógica restrita. A criança, ao contrário do adulto, encontra prazer na repetição e seu imaginário ainda não está totalmente domesticado pela cultura capitalista.

Palavras chaves: Modernidade. Capitalismo. Infância. Educação. Imaginário.

Abstract

The present study on modernity in Walter Benjamin presents ideas that this writer proposes ways of conceiving children and education in the perspective of the modern world including the child's relationship with the adult and the object, the teacher with the student, as well as the ability child's imagination in subverting the story and create situations that are beyond the logical adult. The development of this work was conducted from literature searches this author's work and writings of its scholars. The objective was to understand how modernity affects childhood, education and representation made by children about what it involves. Understanding why education becomes an object of concern to Walter Benjamin and questioning how modernity influences the child's universe. The conclusion of this work

¹ Professor da Universidade Estadual de Goiás-Unidade Universitária de Uruaçu. Doutorando em História pela UFG. Bolsista da Universidade Federal de Goiás. Mestre em História pela UFG. Desenvolve a pesquisa intitulada *Cruzando fronteiras, construindo espaços: narrativa mítica, regimes de memória e formação de professores*.

² Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEG- Uruaçu. Sob orientação do professor Ms. Edson Arantes Junior.

³ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UEG- Uruaçu. Sob orientação do professor Ms. Edson Arantes Junior

showed that these questions relate to force the capitalist ideology has on the modern world which results in loss of experience that affects adults, education and standards of society whose perception of the world are based on a modal logic. Children, unlike adults, finds pleasure in repetition and imagery is not yet fully domesticated by capitalist culture.

Key words: Modernity. Capitalism. Childhood. Education. Imaginary.

Introdução

Este artigo é fruto dos estudos empreendidos durante a graduação em Pedagogia e proposto após vasto contato com os textos do filósofo alemão Walter Benjamin. Desse modo, analisamos a óptica do filósofo sobre a modernidade a partir do estudo sobre a infância e da caracterização da criança como uma das intérpretes privilegiadas do seu tempo. O adulto deve reconhecer que esse estágio possui suas particularidades. Sendo assim, o filósofo alemão adentrou-se pelos meandros de tópicos como a imaginação infantil e o brincar, abordando a história cultural deste último e criticando seu modo de produção em série, a qual acaba por descontextualizá-lo e fá-lo perder o seu sentido histórico.

Para o pensador, a criança detém percepção ampliada — uma vez que esta transita entre o real e o imaginário — e apresenta o seu próprio modo de observar e representar o que a cerca. As obras do filósofo alemão estão permeadas por diversos estilos de escrita, como alegorias, prosas, aforismos, citações e fragmentos de suas próprias memórias infantis. Aliás, Benjamin sentia-se mais atraído pela forma dada ao que estudava do que propriamente pelo seu objeto de estudo e preocupava-se mais com ela também.

Em face disso, foram trabalhados alguns textos do autor, como: *A vida dos estudantes* (1915), *Livros infantis velhos e esquecidos* (1924), *História cultural do brincar* (1928), *Rua de mão única* (1926-1928), *Programa de um teatro infantil proletário* (1928), *Uma pedagogia comunista* (1929), *Pestalozzi em Yverdon* (1932), *Parque Central* (1938) e, também, itinerários benjaminianos presentes nas obras de outros escritores, como Damiano (2008), Freire (1996), Freud (2003), Gagnebin (2008), Kramer (2008), Rego (1995) e Scholem (2008).

Partindo dessa situação, manifestou-se a seguinte problemática: ao estudar a modernidade, Benjamin questiona o universo infantil, tendo em vista a especificidade da percepção da criança da realidade. Logo, interessa-nos compreender esse processo e o seu alcance para o debate sobre a educação hoje.

Como objetivo geral, intentamos perceber como a modernidade interfere na sociedade, na educação e na representação que a criança faz acerca do que a envolve segundo Walter Benjamin. E, como objetivos específicos, buscamos identificar a concepção de infância nas obras benjaminianas; entender por que a educação torna-se um objeto de preocupação para o filósofo; questionar se a modernidade influencia o universo infantil e discutir como o brinquedo torna-se um veículo por meio do qual a criança vê o mundo de maneira particular.

Para o autor, o mundo moderno e, em particular, o ensino institucional moderno não promovem o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois não lhe possibilitam investigar a história ao contrário do esperado, uma “história a contrapelo”. Ao pensar a escola de seu tempo, ele observa o determinismo sugerido pela História — e a ideia de progresso da humanidade, ensinada por muitos educadores, é um dos agravantes que contribuem para a consagração de uma sociedade vazia de significado histórico e cultural. Todavia as crianças, em seu universo de “sonhos”, conseguem driblar tal situação.

Dada a amplitude dos textos benjaminianos, este trabalho é indissociável de um debate crítico sobre a sociedade e a educação contemporâneas.

Situando Walter Benjamin na História

Walter Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, na cidade de Berlim, vindo de família da burguesia judia. Ele viveu sob a tensão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da iminência da Segunda Guerra Mundial (1939-1945): conflitos dos quais a Alemanha foi protagonista, mormente na última, quando sofreu com o Regime Nazista (1933-1945), de Adolf Hitler, e com o Fascismo (1919-1945), de Benedito Mussolini, no país vizinho, a Itália.

Em 1912, ele iniciou sua carreira universitária em Filosofia. Benjamin estudou na Universidade Albert Ludwing, em Freiburg e depois na Universidade de Berlim. Na última instituição, estudou com nomes como Georg Simmel (1858-1918), Ernest Cassirer (1874-1945) e Kurt Breysig (1890-1947).

Em 1940, depois de ser destituído de sua cidadania alemã e de fracassar em sua tentativa de naturalizar-se francês, Benjamin decidiu fugir do país juntamente com um pequeno grupo de pessoas. Após o intenso percurso pelos Pirineus, chegaram à fronteira espanhola, mas, no posto policial, foram impedidos de prosseguir com base na alegação de

falta de documentos, no entanto conseguiram permissão para passar a noite em um hotel (GAGNEBIN, 2008).

No dia 26 de setembro de 1940, Benjamin morreu por volta das 22 horas, depois de ter tomado, na noite anterior, uma dose letal de morfina, que sempre carregava consigo. Para Scholem (2008), o escritor estava convencido de que outra guerra explodiria e de que ela traria o fim de toda a civilização. O grupo que o acompanhou durante todo o percurso de fuga e que assistiu à sua morte conseguiu autorização do chefe da polícia local para passar a fronteira e seguir rumo a Portugal.

No início do século XX, Benjamin já manifestava uma constante preocupação com o rumo da educação e, principalmente, a formação (*Bildung*) dos alemães. Ele fascinou-se pelo Movimento da Juventude (*Jugendbewegung*), em Berlim, sendo indicado, em 1913, como seu principal orador. O objetivo desse movimento era a reestruturação do sistema educacional alemão, porquanto eles consideravam que a estrutura educacional alemã era um tanto quanto burocrática e de caráter utilitário, omissa à realidade histórica e cultural alemã, logo, eles buscavam maior autonomia estudantil.

[...] um fato apenas deve ser destacado como notável e espantoso: como na instituição acadêmica a totalidade dos alunos e dos professores, à semelhança de um gigantesco jogo de esconde-esconde, passa uns pelos outros e nunca se enxerga. Aqui o estudentado, que não ocupa cargos públicos, fica sempre atrás do professorado, e a base jurídica da universidade, personificada no ministro da Cultura, nomeado não pela universidade, mas pelo soberano, é uma correspondência semivelada da burocracia acadêmica com órgãos estatais passando por cima das cabeças dos estudantes (e, em casos raros e felizes, também dos professores) (BENJAMIN, 2002, p. 33; 34).

A filósofa Jeanne Marie Gagnebin assevera que, mais do que uma crítica a universidade, o *Jugendbewegung* tratava-se de uma crítica a toda a cultura (*Kulturkritik*) e à sociedade alemã (GAGNEBIN, 2008). A crítica à cultura baseou-se na versão do movimento ao seu massacre, nesse sentido, a cultura perderia seu verdadeiro significado na era da industrialização, deixando o estado presente em um vácuo, sem ligações com o passado e, conseqüentemente, com o futuro. Destarte, a modernidade transforma a cultura em “indústria cultural”, termo cunhado por Adorno na década de 1940 e que diz respeito à monopolização da cultura, transformando-a em uma só para todos, a “cultura de massa”, o que, para Benjamin, era um dos problemas da sociedade moderna (MATOS, 2006).

A educação é, para Benjamin, um forte veículo utilizado pela ideologia que domina o mundo moderno para propagar e amparar seus intentos na sociedade. Em seu texto, *Parque*

Central (1938), Walter Benjamin, subvertendo as palavras, escreve que as flores que enfeitam o capitalismo são na verdade flores do mal, assim, o “mito do progresso” empreendido pelo capitalismo é, na verdade, uma tentativa, por parte desse sistema, de fazer-se esquecer toda a barbárie trazida por semelhante progresso. Essa barbárie acarreta, entre outras consequências, a perda da experiência⁴ a destruição da aura⁵ e, também, o fato de a escola ter se voltado para a formação de profissionais para o mercado de trabalho e não mais para a conquista de uma autonomia intelectual e social — para o escritor, o movimento do “estudantado livre” pouco ou nada contribuiu para reverter essa situação.

Voz indecisa demais para fazer-se ouvir. Sua oposição move-se pelos trilhos nivelados da política liberal, de maneira que o desenvolvimento de seus princípios sociais permaneceu estagnado no nível da imprensa liberal. O “estudantado livre” não examinou a fundo a verdadeira questão da universidade. [...]. O estudantado atual não se encontra nos lugares onde se luta pela ascensão espiritual da nação, não se encontra de maneira alguma no campo de sua nova luta pela arte, de maneira alguma do lado de seus escritores e poetas, de maneira alguma nas fontes da vida religiosa” (BENJAMIN, 2002, p. 38; 39).

Consoante Benjamin, foi a universidade, aliada à comodidade dos estudantes e dominada pelos interesses da burguesia, que “furtou” os anos da juventude. A necessidade de uma rápida ascensão social, de estabilidade econômica e do próprio casamento impediu que esses estudantes da modernidade vivessem o auge de sua juventude, seu espírito de indignação, contraposição e rebeldia, o que os impossibilitou de lutar com afinco por melhorias na universidade e, igualmente, na sociedade. Consequentemente, os seus debates indignados representavam ou ainda representam uma tentativa de fugir do estigma burguês, tentativa por vezes fracassada. “Pois os estudantes não são a geração mais jovem, mas sim aquela que envelhece” (BENJAMIN, 2002, p. 45).

Para o autor de *A vida dos estudantes* (1915), era necessária uma educação que incentivasse e valorizasse o espírito crítico dos educandos, o que só seria possível se os alunos fossem formadores de suas próprias indagações e tomassem posições concretas no presente, sem estarem presos ao passado.

⁴ No texto, *Experiência*, de 1913, Walter Benjamin expõe a perda da experiência como a desapropriação da essência da existência do homem, provocada pela correria própria do modelo industrial em ascensão na modernidade. Assim, ela está associada à perda do significado e ao sentido da cultura e da história do indivíduo.

⁵ Benjamin explica, em seu texto, *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, de 1935/1936, que a aura “é uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja.” A destruição dessa aura está, então, ligada à “crescente difusão e à intensidade dos movimentos de massas”.

Na verdade, o estudantado alemão como tal não existe. E isso não porque ele não participe das correntes mais recentes e mais “modernas”, mas sim porque, como estudantado, ignora todos esses movimentos em sua profundidade. Porque esse estudantado vai deslizando continuamente pelos canais mais amplos da opinião pública, a reboque desta. Porque é a criança mimada e “estragada” de todos os partidos e associações, elogiada por todos, pois pertencente, de certo modo, a todos, mas inteiramente privada da nobreza que até cem anos atrás conferia visibilidade ao estudantado alemão e fazia-o ocupar posições visíveis, como defensor da vida mais elevada (BENJAMIN, 2002, p. 39).

A criança mimada e “estragada” à qual alude Benjamin ao falar da juventude da universidade alemã está relacionada à sua crítica quanto à acomodação e à passividade dos estudantes diante do que lhes é apresentado como pronto e acabado, inclusive, o filósofo vê nessa conformidade um problema ou mesmo uma consequência do ensino contemporâneo, no qual educadores pregam o ideal positivista dos acontecimentos históricos e em que a forte influência midiática, voltada para atender aos interesses capitalistas, impregna uma visão utilitarista da vida. Para ele, “o marcante na vida dos estudantes é, de fato, a aversão em submeter-se a um princípio, em deixar-se imbuir de uma ideia” (BENJAMIN, 2002, p.32).

O problema da modernidade e a infância: por uma educação a contrapelo

Nos seus escritos sobre educação, o filósofo abordou principalmente o ensino alemão, entretanto identificou que o problema educacional não se restringia a universidade tampouco à Alemanha, tratava de um problema da modernidade, que atropela toda e qualquer experiência, tornando a vida vazia de significado. Desta feita, ele ressalta a importância de uma educação que promova a emancipação e instigue a criticidade do aluno desde a tenra idade. “Para Benjamin, a criança está inserida na história, pertence a uma classe social, é parte da cultura e produz cultura” (KRAMER, 2008, p. 20). Por isso, é essencial para o filósofo que o processo educacional pelo qual a criança passa não a infantilize. “A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não ‘infantil’” (BENJAMIN, 2002, p. 55).

Conforme este escritor, pensar na educação da criança é acreditar em sua potencialidade, valorizar sua liberdade imaginária. A criança não ocupa em Benjamin um estereótipo pré-definido de plena pureza e inocência, nem de um ser vazio, o qual o adulto, no papel de educador, deve moldar ou mesmo “preencher” com o seu conhecimento. Desse modo, Benjamin demonstra sua preocupação com a relação ensino e aprendizagem, bem como com o objetivo essencial da educação. O pensador é crítico da relação hierárquica, vertical e indiferente que atrapalha ou impede a aprendizagem significativa.

Pensar a educação com Benjamin requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e alunos são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e serem autores. [...] Outro ponto diz respeito à necessidade de considerar as crianças na sua condição de sujeito da história, em vez de percebê-las de forma descontextualizada, fora de uma classe social, de uma cultura, etnia, da sua história (KRAMER, 2008, p.24).

A criança, para o escritor, é capaz de construir sua própria história e fá-lo por meio de suas interações com o ambiente, com as pessoas e com os objetos. Tais relações enredam-se em uma lógica, que possui grande significado para ela. Por esse motivo, não convém ao adulto tampouco ao educador subirem no seu pedestal incontestável de sapiência ao lidarem com a criança, ao contrário, eles devem respeitá-la como ser que tem muito a ensinar.

Benjamin ainda “denuncia a didatização dos objetos e da cultura e critica o autoritarismo que submete e subjuga as crianças” (KRAMER, 2008, p. 20). O educador, em Benjamin, não é, de modo algum, o único ou maior detentor do saber, aliás, as crianças têm mais a ensinar do que o adulto, pois ainda não estão totalmente domesticadas pela indústria da modernidade que passa por cima de tudo e de todos. Para o filósofo, “toda dominação é antieducação” (KRAMER, 2008, p. 20). Assim, o intuito educacional de reprodução, que, segundo Benjamin, é um ideal da burguesia é uma dos responsáveis pelo “adultocentrismo”, que também incomodava o filósofo, pois, nessa concepção,

As crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática de reprodução. A burguesia encara sua prole como herdeiros; os deserdados, porém, encaram-na como apoio, vingadores ou libertadores. Essa é uma diferença suficientemente drástica. Suas consequências pedagógicas são incalculáveis (BENJAMIN, 2002, p. 122).

Eis outra denúncia de Benjamin: a diferença entre o ideal de educação aspirado pela burguesia e o ideal de educação aspirado pela classe proletária. Em um fragmento de *Uma pedagogia comunista*, ele afirma que “ela [a educação] coloca, segundo o credo comunista, a avaliação completa do meio social dado a serviço de metas revolucionárias. [...] a educação apresenta-se, ao mesmo tempo, como educação revolucionária do trabalho” (BENJAMIN, 2002, p. 123). Com efeito, a educação é tanto para a burguesia quanto para o proletariado o espaço ideal para que se concretize, na primeira, a reprodução e, na segunda, a revolução.

Posicionando-se de modo contrário à ideologia capitalista, no pensamento benjaminiano os fatos históricos deveriam ser estudados ao contrário do esperado para promover-se uma educação que libertasse uma “educação a contrapelo”. Esse termo é utilizado por ele para denotar que a História não pode ser vista como pronta e acabada, ao

contrário, ela é passiva de indagações e intervenções, sendo que o presente deve ser entendido como um momento de transformações, visto que o passado não pode inferir no presente e, por consequência, no futuro como algo determinante.

Por uma emancipação mais individual do que revolucionária, destaca-se, nesse cenário, o renomado educador brasileiro, Paulo Freire (1921-1997), o qual comenta que o discurso determinista da História e a culpa pela própria situação, atribuída única e exclusivamente ao indivíduo, fazem parte dos objetivos da ideologia capitalista, que almeja, a qualquer preço, embutir seus ideais na sociedade. “É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante o inculcamento, nos dominados, da responsabilidade por sua situação” (FREIRE, 1996, p. 92).

Como Walter Benjamin, Paulo Freire vê a “educação a contrapelo” como vigoroso potencial para reverter esse discurso, ainda que o último não se utilize desse termo. Tanto o filósofo quanto o educador veem o papel do professor como primordial para uma educação libertadora, pois, como escreve Sônia Kramer (2008), para Benjamin, a principal função de quem ensina é não deixar que a memória dos oprimidos seja esquecida, entendendo o “agora” como um tempo de revoluções e, o passado, como obra inacabada. Freire, por sua vez, ressalta que “saber [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Desse modo, nas palavras do educador, “O mundo não é [determinismo]. O mundo está sendo [dialética]” (FREIRE, 1996, p. 85).

Nesse contexto, o educador é dotado de um papel fundamental: impedir que a barbárie provocada pelo capitalismo continue a subjugar os alunos, sobretudo os alunos do proletariado. O professor não pode deixar o ato de educar ser algo impositivo, monótono e, principalmente, sem sentido, deve “[...] escovar a história a contrapelo, contra a ilusão do progresso.” (KRAMER, 2008, p. 17). Para Benjamin, o que aparenta ser inquestionável é passível de indagações.

[...] a tarefa mais importante do intelectual é impedir o esquecimento que se consolidará caso a barbárie continue a ganhar, porque a ameaça que pesa sobre a humanidade é a da perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem (KRAMER, 2008, p.18).

A preocupação do pedagogo deve estar pautada em uma educação que permita à criança desenvolver seu pensamento, sem que, para isso, seja preciso ou mesmo obrigatório que exista um jeito certo de ser ou fazer. A criança não precisa ser compreendida em uma

lógica formal, como se tenta fazer com o adulto, ela precisa ser valorizada como um ser único, capaz de pensar e produzir, cabendo ao pedagogo orientá-la, mas não a mudar.

Por um lado, a pergunta pela natureza do educando: psicologia da infância, da adolescência; por outro, a meta da educação: o homem integral, o cidadão. A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos — a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico — e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia (BENJAMIN, 2002, p.121).

Isso permite identificar por que a criança torna-se uma peça fundamental em todo o discurso benjaminiano sobre a educação. A criança é a peça-chave de todo o processo educacional, já que educar significa formar o adulto de amanhã. Acreditando nisso, o modo de produção capitalista enxerga a escola como o caminho mais eficaz para se alcançar seus objetivos.

Contudo esse sistema trabalha a infância de modo manipulador, tendo a mídia como principal aliada nesse intento: adequar a criança “aos modos do capital” é desmerecer sua habilidade de subverter a ordem, mostrando outra maneira de enxergar o real e construir sua própria ideia obtida de tudo que a cerca por meio de sua imaginação (KRAMER, 2008). Para o filósofo alemão, uma característica comum da modernidade é a preocupação do pedagogo em sempre inovar para manter a criança interessada, seja nos estudos, seja nos jogos, o que também era um dos ranços do Iluminismo.

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas. [...]. Desde o Iluminismo, é essa uma das mais rançosas especulações do pedagogo. [...]. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas processa-se de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja (BENJAMIN, 2002, p. 57).

Essa característica própria da infância era algo que chamava a atenção de Benjamin: o interesse das crianças pelos “detritos da História”. Esse é também um dos objetivos a serem alcançados por via de uma “educação a contrapelo”: dar ênfase ao que não é contado ou visto por ninguém, o que está obscuro na História, mas que possui importância e interferência substanciais no momento presente. Em vista disso, o educador precisa observar. Para o filósofo, toda e qualquer ação pedagógica deve ser precedida de observação e análise. O educador deve manter-se atento e procurar perceber o modo como a criança apropria-se da realidade:

[...] o verdadeiro gênio da educação: a observação. Apenas essa é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da própria vida infantil a abdicar do ímpeto e prazer que sente, na maioria dos casos, em corrigir a criança, baseado em presumível superioridade intelectual e moral [...], mas à observação — e somente aqui começa a educação — toda ação e gesto infantil transformando-se em sinal, [...] sinal de um mundo em que a criança vive e dá ordens (BENJAMIN, 2002, p. 115).

A observação é uma das características mais presentes nos escritos desse autor, talvez por isso ele tenha conseguido identificar particularidades tão intrínsecas do universo infantil. O ato de observar permite analisar situações próprias vividas na educação infantil, sendo que, sem essa atenção, passariam despercebidas durante a aprendizagem, sem ganhar proporções adequadas no ensino das crianças.

A questão que envolve a imposição e a obrigatoriedade era algo de que Benjamin discordava, talvez por isso tenha sido um admirador do educador suíço, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que se pautava em um ensino livre de castigos, prêmios ou notas e valoriza a teoria e a prática. O filósofo alemão chegou a resenhar o livro *Vida e educação*, sobre o instituto de Pestalozzi, em Iferten, no qual contava a vida do educador suíço. Benjamin elogiou, em alguns excertos, o ensino pestalozziano.

Pestalozzi nada tinha de exemplar. O que ele dava para as crianças, sem as quais não podia viver, não era o seu exemplo, mas sim a sua mão: a mão estendida, para falar com uma de suas expressões favoritas. Essa mão estava sempre pronta, seja quando ajudava em um jogo ou trabalho, seja quando acariciava de repente a fronte de uma criança que passava (BENJAMIN, 2002, p. 160-161).

Com um olhar particular sobre o mundo infantil, Benjamin detectava detalhes, que poucos estudiosos da criança conseguiram fazê-lo. Pestalozzi certamente chamou a atenção do filósofo porque ele identificou a importância de trabalhar-se com o sentimento infantil, o que não acontecia frequentemente em escolas, preocupadas apenas em ensinar conteúdos, muitas vezes sem sentido e fora do cotidiano infantil. A desvalorização da criança como um ser completo e a ideia de reprodução imbricados no contexto escolar constituíram-se choques provocados pela modernidade, pois “está ligado à mudança dos seres humanos em autômatos, peças de linha de montagem, sem significado” (KRAMER, 2008, p.18).

Para o filósofo alemão, a infância não é apenas uma mera fase cujo principal objetivo é o de tornar-se o adulto, ao contrário, as crianças devem ser vistas como sujeitos da história, que conservam suas particularidades, que vivem momentos diferentes e apresentam características adquiridas por intermédio de suas próprias interações sociais e, por isso, não são ou estão aquém do jovem e do adulto.

Benjamin entende que a criança possui grande potencial, por isso, ele enaltece uma prática educativa mais perspicaz e menos inócua. De posse dessa compreensão, o educador deve pautar o seu ensino sabendo que a criança não está descontextualizada do mundo em que vive, mas dele participa ativamente, criando situações, interagindo com o ambiente e com as pessoas e construindo a sua própria história.

Brinquedo e imaginário infantil em Walter Benjamin

O pensamento benjaminiano acerca do brinquedo tem como base sua história cultural, nesse sentido, o autor destaca a origem artesanal dos brinquedos, uma vez que, antes do século XIX, eles eram produzidos a partir de materiais rudimentares e de maneira bastante informal, o que no século XX já não mais ocorria devido ao forte apelo industrial que se instaurou.

O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância única de que o brinquedo representava, antigamente, um produto secundário das diversas oficinas manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia ao seu ramo (BENJAMIN, 2002, p. 90).

Em Walter Benjamin, o brinquedo e o próprio brincar dispõem de ampla relevância social, pois o que anteriormente se pensava era que o ato de brincar da criança fosse estabelecido e definido pelo brinquedo, no entanto o pensamento benjaminiano contrapõe-se a tal ideia, uma vez que, para o filósofo, a criança é quem atribui significação ao brinquedo, utilizando-se da ludicidade e do imaginário que lhe são próprios. “Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditam ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário” (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Ao tratar dos impulsos industriais no que tange aos brinquedos, Benjamin cita o que define como “emancipação” do brinquedo. Segundo ele, o avanço industrial na produção dos brinquedos descaracteriza-os, pois perdem o potencial provocador do imaginário infantil, bem como seu significado como objeto histórico: “[...] em suas brincadeiras, as crianças repetem tudo que lhes causou grande impressão na vida real” (FREUD, 2003, p. 21). Por essa forma, os brinquedos qualificam-se como meros meios de entretenimento infantil e deixam de fazer parte do instigante diálogo da criança com o que a cerca e com sua própria história, pois passam a não oferecer quaisquer subsídios ao contexto social.

[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Entender a criança como ser socialmente participativo leva-o a perceber o brinquedo como objeto possuidor de vasto conteúdo, ou seja, uma fonte histórica que auxilia a compreensão de especificidades de um determinado contexto, tornando-se, por assim dizer, relevante fonte de informação, estudo e análise, assumindo função documental.

A partir de sua sensibilidade única e de seu olhar aguçado, Walter Benjamin construiu um ideário inovador e estabeleceu comunicação com o campo educacional pelo qual tanto se interessou. Partindo de tal premissa, podemos entender o destaque dado pelo pensador à percepção infantil.

A criança, em Benjamin, tem percepção ampliada em detrimento da percepção do adulto, o qual já tem internalizados inúmeros aspectos sociais, resultado de sua trajetória de vida. A criança, por sua vez, ainda se mantém isenta de tais internalizações, visto que possui capacidade de transitar, sem restrições, entre a realidade e a fantasia. Tal processo é denominado por Benjamin de “subversão da realidade”, a qual não é exclusiva da criança, mas também de indivíduos que rompem com a cultura vigente ou não se adaptam a ela, como loucos, bêbados e usuários de haxixe, como o próprio Benjamin o era. Semelhante pressuposto legitima a relevância atribuída pelo filósofo à simplicidade da manufatura na produção dos brinquedos, pois “[...] não está nas formas dos brinquedos, mas na transparência do seu processo de produção” (BENJAMIN, 2002, p. 98).

Benjamin concebe a criança como um ser altamente perceptivo e sensível, por conseguinte, é interessante ressaltar o olhar do próprio autor ainda em sua infância. Os relatos contidos em seu texto, *Infância em Berlim*, por volta de 1900, impressionam pelos detalhes e pela precisão das descrições.

O CARROSSEL – O tablado como os solícitos animais girava muito próximo ao chão. Tinha a altura na qual melhor se sonha sair voando. A música irrompia, e o menino girava às sacudidelas, afastando-se da mãe. No início, tinha medo de abandoná-la. Mas, depois, percebia como era fiel a si próprio. Estava sentado no trono como leal soberano, governando o mundo que lhe pertencia (BENJAMIN, 1995, p. 106).

Na referida citação, Benjamin demonstra que a perspectiva infantil não é inocente como se pensava, pois apreende aspectos cotidianos de forma detalhista e diferenciada. A criança constrói figuras que, para ela, são únicas, mas que, aos olhos adultos, são irrelevantes

e corriqueiras. Apreciando tal premissa, o pensador critica a incompreensão e o egoísmo do adulto, quando este concebe uma peça em sua forma inteira com a qual ele se imagina brincando, enquanto o olhar infantil dirige-se a resíduos e detritos.

Elucidar pedantemente 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 procurarem 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 ela unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, por meio daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova e brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar à atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (BENJAMIN, 1995, p. 18 e 19).

Ao abordar a percepção do imaginário infantil, Benjamin estabelece uma conexão na qual se nota a indiscutível influência da geração mais velha no universo cultural da criança, ou seja, na transmissão dos conhecimentos e, conseqüentemente, na petrificação cultural. Ele observou que o desenvolvimento e o aprendizado infantis são necessariamente mediados, uma vez que as habilidades e competências diversas necessitam de instruções adultas para que a criança aproprie-se melhor do saber.

Ainda em se tratando do universo infantil, Benjamin construiu constantes e seletas análises acerca dos jogos e das brincadeiras, a ponto que atribuiu especial atenção ao que denominou de lei da repetição, a qual, para ele, encontra-se engendrada no jogo simbólico. No referido conceito, Benjamin aborda “o sempre de novo” próprio da infância, uma vez que, durante o brincar, o indivíduo apresenta o desejo de querer repetir várias vezes a brincadeira que lhe causou agradável sensação. “[...] A grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que, para a criança, ela é a alma do jogo, que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’” (BENJAMIN, 2002, p. 101).

Nesse aspecto, é válido salientar que, assim como Benjamin, Freud dedicou-se à investigação da repetição, essência dos jogos infantis. Para o psicanalista, há uma estreita relação entre o querer e o prazer sexual, o qual, segundo o teórico, seria expresso pela criança

em suas brincadeiras naturais. Segundo Freud, o brinquedo constitui-se em uma ferramenta de subversão da realidade na execução do ato de brincar. Aliás, essa teoria é também sustentada nos textos benjaminianos, nos quais tal subversão caracteriza-se pelo fato de que a criança transfere à brincadeira seus mais ínfimos desejos, os quais ela não executa na realidade.

[...] É obvio que todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e de poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. [...]. Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, dessa maneira, vinga-se num substituto (FREUD, 2003, p. 21).

A lei da repetição, bem como o fenômeno da subversão da realidade descrito por Benjamin, ilustra fielmente a liberdade imaginária propiciada pela ímpar percepção infantil, porque a criança transita livremente entre o real e o imaginário sem qualquer empecilho.

Na perspectiva benjaminiana, a lei da repetição configura-se como importante ferramenta pedagógica, pois demonstra sua visão de mundo e permite o desenvolvimento do hábito, imprescindível ao universo educacional.

Pois é o jogo, e nada mais, que dá luz a todo hábito — comer, dormir, vestir-se, lavar-se — e devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira e, nela mesma, em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho de brincadeira (BENJAMIN, 2002, p. 102).

Ao refletir criticamente acerca da percepção e do aprendizado infantil, Benjamin deixa-nos, em seu legado, uma nova óptica pedagógica, outro olhar sobre a concepção da criança e, prioritariamente, sobre os atos de ensinar e de aprender, uma vez que oferece suas teorias como formas de inovar e subsidiar o pensamento educacional. Suas ideias propiciam-nos o entendimento da criança pelo olhar próprio dela, detalhado e mágico acerca da realidade que se apresenta tão comum aos olhos adultos. Nesse sentido, Benjamin sugere que, compreendendo melhor o mundo infantil, teremos mecanismos eficientes para direcioná-las diante da imensidão do universo de coisas que vivenciamos.

Considerações finais

Diante do estudo realizado, pode-se afirmar que, para o filósofo alemão, Walter Benjamin, o problema da modernidade consiste em estabelecer uma era que não reconhece nem se interessa pela sua história, atingindo todos os âmbitos da sociedade: a escola, a universidade, a comunicação, a economia. Como um crítico da cultura moderna, o escritor

apontou que a principal característica da modernidade é que ela não encontra mais sentido no que realiza e os seres humanos tornaram-se autômatos, mecânicos.

Como acontece com as produções no processo industrial, o mundo moderno, utilizando-se de seus meios — como a mídia, a escola, o mercado —, tenta produzir uma ideia de progresso, mas que, para Benjamin, é, de fato, uma catástrofe, que destrói toda e qualquer experiência. O que antes possuía significado para o ser humano, tornou-se hoje algo monótono que não o surpreende mais. A agitação do dia a dia e a aspiração em querer alcançar patamares cada vez mais altos são ideais capitalistas que fizeram com que as pequenas descobertas não tivessem mais valor, contrariando o que, consoante Benjamin, era fundamental: “a felicidade não está no tesouro encontrado, mas no trabalho de cavar a terra”.

A criança, entretanto, ainda conserva e valoriza os pequenos detalhes que fazem da vida mais instigante e prazerosa, como afirma Walter Benjamin (2002, p. 107): “na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar do índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos”. Tudo se torna, para ela, descoberta surpreendente, pois é diferente do adulto, que, domesticado pela cultura da modernidade, pensa já ter vivido tudo.

Como mostra o estudo realizado a partir da obra benjaminiana, os jovens, antes perspicazes e indignados, também foram atingidos pela modernidade. Para tanto, não detém mais o ímpeto de revolucionar, antes acreditam no discurso capitalista que usa de demagogia, elogiando-os em sua passividade.

Dentro desse contexto, Benjamin vê no educador o potencial de reverter a situação provocada pela modernidade, por via de uma educação menos romântica e mais revolucionária, valorizando “os detritos da história”, cuidando para não deixar que o passado de lutas e transformações seja esquecido e não permitindo que a história seja estudada numa perspectiva de vencedores, mas sim de lutadores inconformados com a realidade que se apresentava de modo imponente, mas que, efetivamente, não era.

Resgatar, portanto, esse espírito de altivez pressupõe, para o filósofo, considerar e valorizar o modo como a criança expressa-se e como observa o que está a sua volta. À face disso, Benjamin critica toda forma de autoridade e obrigatoriedade imposta pelo adulto ao lidar com a infância. Segundo o escritor, se o educador não reconhece a importância da óptica infantil, ele é responsável por provocar nela o que a modernidade já se encarregou de

provocar no jovem e no adulto: a visão de uma vida sem graça e sem sentido, na qual tudo já foi experimentado.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. Tradução de José Martins Barbosa; Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

_____. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª edição. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única; Infância em Berlim; Imagens do pensamento*. 5ª edição. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho; José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Walter Benjamin, um “estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã”*. Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 6-15, mar. 2008.

KRAMER, Sônia. *Educação a contrapelo*. Revista Educação, São Paulo, ano II, n. p. 16-25, mar. 2008.

SCHOLEM, Gershom Gerhard. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza; Natan Nobert Zins; J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Trabalho enviado em junho de 2012, trabalho aceito em setembro de 2012.