



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Memória Social - PPGMS

FERNANDA DA ROCHA MARQUES NUNES

O GESTO INFANTIL: raízes de uma memória criativa

RIO DE JANEIRO
2022



FERNANDA DA ROCHA MARQUES NUNES

O GESTO INFANTIL: raízes de uma memória criativa

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) para obtenção do título de Doutora em Memória Social.

Orientadora: Profa. Dra. Josaida de Oliveira Gondar

RIO DE JANEIRO
2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

d972 da Rocha Marques Nunes, Fernanda
O gesto infantil: raízes de uma memória criativa /
Fernanda da Rocha Marques Nunes. -- Rio de Janeiro,
2022.
119 f

Orientador: Josaida de Oliveira Gondar.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Memória Social, 2022.

1. Memória . 2. Subjetividade. 3. Infância. 4.
Criatividade . 5. Estética . I. de Oliveira Gondar,
Josaida , orient. II. Título.

FERNANDA DA ROCHA MARQUES NUNES

O GESTO INFANTIL: raízes de uma memória criativa

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro para obtenção do grau de Doutora em Memória Social.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Profa. Dra. Josaida de Oliveira Gondar
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

Prof. Dr. Francisco Ramos de Faria
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

Profa. Dra. Johanna Gondar Hildenbrand
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO)

Profa. Dra. Eliana Schueler Reis
(Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos - EBEP)

Prof. Dr. Sergio Gomes da Silva
(Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro - CPRJ)

*Aos meus filhos, Leon e Antônio, por
atualizarem em mim a potência do
cotidiano.*

AGRADECIMENTOS

Ao artista da minha vida, meu marido Rodrigo d'Avila, pelo afeto e pela presença, pela ambiência artística e sensível composta em nosso lar e em nossas vidas.

Aos meus filhos, Leon e Antônio, por me trazerem muitas inspirações e por fazerem parte, indiretamente, da minha escritura.

Aos meus pais, Hylka e Roberto, pela presença afetiva e incentivo constante e por acreditarem na potência de seus filhos.

Aos meus irmãos, Patrícia, Flavia e Ricardo, e sobrinhos – Bruna, Julia, Pedro d'Avila, Lara, Pedro Balistieri e Carol -, que, mesmo distantes, estão sempre afetuosamente presentes.

Agradeço especialmente a minha orientadora, Jô Gondar, por se interessar pelas minhas ideias, pela forma sensível que me recebeu e ouviu durante esses anos, e por me dar espaços para a criação desta pesquisa.

Agradeço ao professor Dr Francisco que acompanhou, carinhosamente, o meu percurso no PPGMS.

Agradeço à Dra Johanna Gondar, por aceitar o convite para participar desta banca.

Agradeço à professora Dra Eliana Reis, pela sensibilidade que me apresenta a psicanálise e por aceitar fazer parte desta banca.

Agradeço ao professor Dr Sergio Gomes que, gentilmente, demonstrou interesse na minha pesquisa e aceitou participar desta banca.

Agradeço à equipe da Pedagogia de Emergência, especialmente ao William Bouldakian, ao Gildásio Januário e ao Reinaldo Nascimento que, num momento de catástrofe, me deram, sensivelmente, as mãos e, juntos, acolhemos muitas outras. Além deles, agradeço, carinhosamente, cada membro da equipe voluntária que participou da intervenção em Petrópolis: Paulo Vicente, Renata Peniche, Bianca Maidlinger, Vivian de Sousa, Ivonete Cavalcante, Renata Meirelles e Hannah Furuyama.

Agradeço de forma especial, à minha amiga querida, Ana Mariana, pelas trocas afetivas, sensíveis e benjaminianas, que potencializou a minha escrita, tornando-a muito mais leve e prazerosa.

Agradeço às minhas amigas Ana Claudia Moretti, Cristiana Corsini e Flávia Miranda pelo contínuo apoio e afeto.

Agradeço ao Walter Benjamin e ao Rudolf Steiner por me apresentarem, através da arte, da educação e da infância, o sentido da vida.

NUNES, Fernanda da Rocha Marques. **O gesto infantil: raízes de uma memória criativa.** 2022. Xf. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RESUMO

Esta tese estabelece uma relação entre memória, infância e processos criativos a partir do pensamento de Walter Benjamin. Frente às críticas culturais que o filósofo realiza em sua obra, principalmente ao que tange ao encurtamento do pensamento e dos modos de sentir, Benjamin propõe vias reflexivas e criativas. Estas visam retirar os sujeitos de suas posições passivas, ou mesmo de suas paralisias, diante dos constantes choques, advindos da égide da catástrofe, marca indelével de nossa contemporaneidade. A partir de seus textos sobre o surrealismo, o teatro épico e de sua experiência com o teatro infantil proletário de Asja Lacis, Benjamin enaltece uma estética da experimentação, que põe em cena o *Spielraum* (espaço do jogo), em contraposição à uma estética da visibilidade, que reforça uma postura contemplativa diante à arte e à vida. O gesto infantil exprime o que Benjamin quer ressaltar: a face lúdica e experimental da mimese. A criança, ao experimentar o mundo, cria, desconstrói e reconstrói novas imagens e novas configurações e, assim, rememora o presente. Dessa maneira, encontramos no gesto infantil a dinâmica de uma memória criativa, potencializadora do devir.

Palavras-chave: Memória. Gesto. Criação. Infância.

NUNES, Fernanda da Rocha Marques. **The child gesture: roots of a creative memory** 2022. Xf. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

ABSTRACT

This thesis establishes a relation between memory, childhood, and creative processes based on Walter Benjamin's thought. The philosopher proposes reflecting and creative ways from the cultural criticism of his work, especially regarding the reduction of thought and ways of feeling. Proposing this, he aims to remove the subjects from their passive positions, or even from their paralysis, in face of constant shocks resulting from the catastrophe aegis, an indelible mark of our contemporaneity. From his texts on surrealism, epic theater, and his experience with Asja Lacis' proletarian children's theater, Benjamin praises an experimentation aesthetic, which spotlights the *Spielraum* (playing space). His new aesthetic proposal contrasts with an aesthetic of visibility, which reinforces a contemplative attitude before art and life. The child gesture expresses what Benjamin wants to emphasize: mimesis playful and experimental face. The child, while experiencing the world, creates, deconstructs, and reconstructs new images and new configurations; therefore, he/she remembers the present. In this sense, we find the dynamics of a creative memory in the child gesture, a driving force of future.

Keywords: Memory. Gesture, Creativity, Childhood.

POEMINHA EM LÍNGUA DE BRINCAR

*“Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
Falava em língua de ave e de criança.*

*Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que de pensar com elas.
Dispensava pensar.*

*Quando ia em progresso para árvore queria florear.
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do
que de fazer ideias com elas.*

*Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem
que chegar ao grau de brinquedo
Para ser séria de rir.*

*Contou para a turma da roda que certa rã saltara
sobre uma frase dele
E que a frase nem arriou.*

*Decerto não arriou porque não tinha nenhuma
Palavra podre nela.*

*Nisso que o menino contava a estória da rã na frase
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
A Dona usava bengala e salto alto.*

*De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:
Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,
nem consistência de corda para aguentar uma rã
em cima dela.*

*Isso é língua de Raiz – continuou
É Língua de Faz-de-conta
É Língua de brincar!*

*Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave
extraviada
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.*

*E jogava pedrinhas:
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada
sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado
na telha.*

*Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:
Mas lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e
ademais a lata não tem espaço para caber uma
Tarde nela!
Isso é Língua de brincar
É coisa-nada.*

*O menino sentenciou:
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.*

*E se internou na própria casca ao jeito que o
jabuti se interna”.*

(Manoel de Barros)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Morro da Oficina, 2022, Renata Meirelles..... | 90 |
| Figura 2 – Doações, 2022, Renata Meirelles..... | 91 |
| Figura 3 – A roda, 2022, Benito Conrad..... | 102 |
| Figura 4 – Aquarela 1, 2022, Benito Conrad..... | 104 |
| Figura 5 – Aquarela 2, 2022, Benito Conrad..... | 104 |
| Figura 6 - Aquarela 2, 2022, Benito Conrad..... | 104 |
| Figura 7 – Olho Divino 1, 2022, Renata Meirelles..... | 106 |
| Figura 8 – Olho Divino 2, 2022, Benito Conrad..... | 106 |
| Figura 9 – A mão na lã, 2022, Renata Meirelles..... | 107 |
| Figura 10 – A mão e a lã na água, 2022, Renata Meirelles..... | 107 |
| Figura 11 – Olhos atentos, 2022, Renata Meirelles | 108 |
| Figura 12 – O paraquedas vento, tenda, 2022, Benito Conrad..... | 109 |
| Figura 13 – O paraquedas roda, 2022, Benito Conrad..... | 109 |
| Figura 14 – O paraquedas cabana, 2022, Benito Conrad..... | 110 |
| Figura 15 – As mãos e as estrelas, 2022, Benito Conrad..... | 110 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 DO ESPÍRITO À AÇÃO CRIATIVA | 21 |
| 2.1 O espírito jovem, criativo | 21 |
| 2.2 A totalidade do tempo, juventude e infância | 25 |
| 2.3 Infância, linguagem e verdade: resgate da dimensão sensível | 26 |
| 2.4 Mimesis e experiência: o sensível em ação..... | 33 |
| 2.5 Estética da experimentação, mimese como jogo, <i>Spielraum</i> | 37 |
| 2.5.1 O gesto surrealista | 37 |
| 2.5.2 O teatro: palco do jogo e da vida..... | 40 |
| 2.5.2.1 Brecht e o teatro épico | 42 |
| 2.5.2.2 Asja, Benjamin e o teatro infantil | 44 |
| 2.5.3 Espaço para o precioso, espaço da criação:..... | 48 |
| 2.5.4 Criação de espaços: a nova barbárie | 50 |
| 2.5.5 A experiência aurática: entre o choque e o olhar | 53 |
| 3 O GESTO INFANTIL..... | 60 |
| 3.1. A criança e a construção do novo | 60 |
| 3.2 A brincadeira viva..... | 61 |
| 3.3 Mimeses infantil | 63 |
| 3.3.1 A dimensão estética-sinestésica da experiência e da memória | 65 |
| 3.4 O gesto infantil: entre a fantasia e o despertar | 66 |
| 3.5 O gesto do narrador, o gesto infantil..... | 67 |
| 3.6 A (in)sensibilidade moderna | 68 |
| 3.7 A ética da memória, o gesto do colecionador e o gesto infantil..... | 71 |
| 4 MEMÓRIA CRIATIVA | 74 |
| 4.1 A lembrança do presente de Henri Bergson..... | 74 |
| 4.2 Temporalidade do possível..... | 76 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.3 | “O jogo das letras” e “a mão que ainda pode”: um exemplo da lembrança do presente em Walter Benjamin | 77 |
| 4.4 | Patologia da memória (<i>déjà vu</i> , falso reconhecimento) | 78 |
| 4.5 | Patologia pública da memória | 80 |
| 4.6 | A rememoração em Walter Benjamin | 82 |
| 4.7 | Aproximações entre a teoria da memória de Bergson e Benjamin | 85 |
| 5 | O GESTO INFANTIL NA CENA TRAUMÁTICA: DEVANEIOS BENJAMINIANOS INSPIRADOS NA INTERVENÇÃO DA PEDAGOGIA DE EMERGÊNCIA EM PETRÓPOLIS | 87 |
| 5.1 | Relato da catástrofe (Pré-intervenção) | 88 |
| 5.2 | A Pedagogia de Emergência..... | 92 |
| 5.3 | O gesto infantil e o impulso lúdico..... | 94 |
| 5.4 | A criação dos espaços, o <i>Spielraum</i> | 96 |
| 5.5 | Memória Criativa..... | 98 |
| 5.6 | A intervenção da PdeE em Petrópolis | 100 |
| 5.6.1 | A preparação do espaço..... | 101 |
| 5.6.2 | Cuidando do cuidador | 102 |
| 5.7.3 | As Oficinas | 103 |
| 5.7.3.1 | <i>Oficina de Aquarela</i> | 103 |
| 5.7.3.2 | <i>Oficina de Artesanato: Olho divino</i> | 105 |
| 5.7.3.3 | <i>Oficina com a primeira infância: experimentação e contação de histórias</i> ... | 106 |
| 5.7.3.4 | <i>Oficina do Brincar</i> | 108 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| | REFERÊNCIAS..... | 116 |

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surge de inquietações acerca do processo criativo e a formação da memória na atualidade. Inquietações provocadas, inicialmente, pela observação do universo infantil - na relação das crianças com os brinquedos e o brincar. Analisando a cultura contemporânea, observamos uma unilateralidade no que é destinado às crianças: há uma oferta de objetos prontos e completos, acompanhados de excessiva informação e estímulos. Os brinquedos, incorporados à tecnologia, estão cada vez mais barulhentos. Carregados de atraentes detalhes – sons, movimentos, cores e luzes – são eles que se mexem enquanto as crianças os observam, muitas vezes estáticas diante de excessivos estímulos. Podemos pensar na enorme interferência que poderá causar, no universo sensível e criativo da criança, a chegada de um boneco falante, quando este poderá causar a interrupção da possibilidade da criança inventar uma voz ou criar situações para aquele personagem.

Os brinquedos comercializados são cada vez mais estruturados e informativos; eles vêm acompanhados de manuais que ditam a forma correta de brincar. Brinquedos e telas se aproximam cada vez mais. Além dos manuais impressos, hoje temos um excessivo manual virtual. Diante deste cenário coloca-se a seguinte questão: e se as crianças acreditarem que a única forma de brincar é a que está descrita ou a que é dita pelos *influencers* digitais? Outro ponto ainda mais preocupante: as crianças passarem a acreditar que precisam dos produtos e de seus manuais para conseguirem brincar. Dessa forma poderiam se sentir insuficientes, incapazes de inventar o seu próprio mundo. Quais são as consequências da diminuição do brincar livremente? Será que esse sentimento de incapacidade e insuficiência reforçaria uma posição passiva diante do mundo? A psicóloga norte americana Susan Linn (2010, p.62) observa uma rigidez e uma resistência ao brincar livremente. Submetidas permanentemente a estímulos excessivos, a criança pode se calar ou se sentir impotente, havendo assim, um aguçamento de sua passividade que a sustenta numa condição de espectadora. Começamos a desconfiar da capacidade das crianças de gerar atividade construtiva por conta própria? Cabe pontuar que, apesar das imposições normativas, as crianças ainda são capazes de manter uma centelha criativa.

Além disso, a cultura adultocêntrica cria necessidades e deficiências nos infantes, que demandam uma rede de assistência para supri-las. Assim, as crianças vivem um dia a dia atribulado, pois educar uma criança transformou-se em um empreendimento futuro, com uma redução significativa de tempo para o brincar livre. Tais premissas de ocupação do tempo e de estimulação partem do pressuposto de que as crianças são sujeitos passivos e incapazes, sujeitos

em falta que precisam de estímulos para serem ativados e preenchidos com aquilo que parece ser a garantia de um futuro promissor. A escola responde bem a esse modelo.

A partir da minha experiência como psicóloga escolar e clínica pude observar os efeitos decorrentes da aplicação de um método educativo que, embora contestado ou polemizado, não sofre mudanças substanciais no que se refere ao essencial. Ainda presenciamos salas de aula constituídas basicamente com os mesmos elementos dispostos da mesma forma: carteiras enfileiradas onde os alunos sentam para ouvir professores que articulam aulas expositivas, embora saibamos que há exceções; quadro ao fundo para registrar o conteúdo e avaliações padronizadas e quantificadas.

Em função do modo tradicional das práticas educativas presenciamos adolescentes em crises de ansiedade, depressão, desinteresse e absenteísmo escolar. No caso dos alunos da educação infantil e do ensino fundamental I, constatamos uma incapacidade, tanto dos pais quanto da equipe pedagógica, em lidar com qualquer peculiaridade que fuja aos parâmetros estabelecidos. Nesse momento é que entram em cena as inúmeras indicações para médicos, terapias e eventuais drogas que venham a integrar convenientemente o aluno/filho ao sistema. A hegemonia das práticas educativas contemporâneas aponta para um achatamento e até mesmo para uma paralisação do ato criativo na infância e na adolescência.

Diante deste panorama, me senti convocada a refletir sobre as consequências geradas por esse modelo que: (1) oferece excessivo estímulo, acreditando que as crianças precisam deles para se desenvolver, modelo alimentado pelo consumo desenfreado; (2) limita os espaços de experimentação livre, de construção de pensamento crítico e de práticas criativas; e dessa forma, (3) fomentam uma postura passiva, a-crítica e consumista. Que relação com a temporalidade e a memória as experiências de confinamento e submissão aos discursos e às imagens, podem estar gerando? De quais experiências e memórias estamos falando? Como resistir a tanta sedução externa ou como lidar criativamente com a atual realidade? Seguindo a dica de Linn (2010), a brincadeira criativa viria do silêncio do brincar e do ambiente. Em uma ampla concepção sobre o silêncio, entendemos que ele não representa apenas a ausência de som ou de palavras. Sobre este aspecto, nos diz Sérgio Gomes (2017, p.11):

Sabemos que o silêncio carrega inúmeros sentidos, não podendo ser concebido simplesmente como o negativo da palavra ou a ausência de comunicação. Assim, podemos pensar no silêncio da intimidade, do êxtase, do medo, da morte; nos silêncios indispensáveis na música, ou nos silêncios que, entrelaçados às palavras, encontramos poesia, numa multiplicidade de formas e sentidos.

As questões apontadas acima, referidas ao brincar, à educação e ao excesso de informação e estímulos, que podem reforçar uma posição de passividade, não dizem respeito apenas às crianças; elas acontecem também com os jovens e adultos. Nos perguntamos: como cultivar uma cultura do silêncio na atualidade? Como criar espaços para os gestos criativos?

À margem dos grandes relatos e escapando de discursos dominantes e totalizadores, Benjamin investigou, sensivelmente, o universo infantil e lhe deu um valor significativo. A brincadeira viva da criança, segundo o autor, não se abate com a industrialização dos brinquedos. O filósofo afirma a existência de uma pulsão narrativa, uma ação que insiste em se expressar. Essa observação fez-se centelha para esta pesquisa. Se a criança tem a capacidade de transpor os objetos, criando um jeito próprio de se relacionar com eles e aí, sim, transformá-los em brinquedo, ao meu ver, Benjamin estaria dando uma pista sobre o processo criativo diante os estímulos culturais ofertados. Esta faísca impulsionou os meus estudos sobre o gesto infantil na obra de Benjamin, sua relação com a memória e com os processos criativos.

Entretanto, devido a estrutura fragmentada de sua obra, um estudo aprofundado sobre o tema demandou um percurso na obra de Benjamin muito além dos seus textos sobre a infância. Segundo a leitura que Beatriz Sarlo (2013, p. 32) faz do livro *Passagens* ([1926]2009m) de Benjamin, ele se apresenta como um quebra-cabeça cujo modelo desapareceu, ou seja, não há imagem definitiva a ser recomposta, não há paisagem nem figuras a serem concluídas, o que o leitor recompõe é uma suposição daquilo que essa estampa era para Benjamin, mas essa estampa não está realmente completa em lugar nenhum. Dessa maneira, Sarlo (2013) define, exatamente, o traço compositivo de Benjamin: a incompletude. E é esta incompletude que marca a abertura de sua obra e torna os seus textos uma massa de matéria viva, onde encontramos caminhos abertos para reconstruirmos e atualizarmos, criativa e singularmente, os seus fragmentos. Abertura que possibilitou a escritura desta tese. A montagem desse estudo se constituiu a partir de fragmentos sobre a infância, sobre gestos criativos e sobre a dinâmica da memória, e teve como fio condutor o estabelecimento de relações entre eles que apontassem saídas diante o perigo de dominação e paralisação de forças existenciais e sensíveis. Essas ideias têm como cenário a crítica social e política da modernidade, que, no pensamento benjaminiano, perpassam por reflexões estéticas e alcançam o desenvolvimento e o uso das técnicas.

Iniciaremos o primeiro capítulo analisando os textos da juventude de Benjamin, pois estes oferecem discussões que marcaram a teoria da memória do filósofo alemão e o lugar da infância em sua obra. O filósofo apresenta uma incisiva crítica ao adulto filisteu (burguês) que despreza a energia criadora, vinda do que ele denomina “espírito jovem”. O adulto filisteu desvaloriza a experiência dos mais jovens, nega o tempo e a novidade das futuras gerações. A

experiência que o burguês valoriza é a que se associa à vida sóbria e séria do adulto, marcada por uma repetição do passado sem vislumbre de um futuro diferente. O espírito burguês, presente na universidade, também se torna fonte de suas críticas em relação à educação. Diante uma juventude submissa, acrítica e inerte ao projeto profissionalizante da ciência, Benjamin defende a postura de uma “juventude esclarecida” associada à expressão do espírito, da criação e da renovação. Juventude que reconhece sua idade e, por reconhecer, valoriza as gerações passadas e futuras, sentimento que, de acordo com o filósofo, é fundamental para a criação.

Veremos que, com o desenvolvimento da teoria da linguagem de Benjamin, a revelação do espírito jovem vai sendo transposta para uma expressão na linguagem. O filósofo desenvolve uma dimensão da linguagem, que se manifesta em sua forma material e sensível. Dessa maneira, ele critica o reducionismo da “concepção burguesa da linguagem” que encara a língua como mero meio de comunicação e propõe uma linguagem bidimensional que, além de portar uma dimensão instrumental, valoriza o lado imaterial e sensível, marca da infância do homem (AGAMBEN, 2005) e da inesgotável expressão da língua. Assim, Benjamin resgata o potencial criativo da linguagem, compreendendo-a enquanto incessante movimento, construído e motivado na relação do ser humano com o mundo. É a diversa experiência humana que coloca ação na língua e compõe a história e a cultura. A verdade, antes reivindicada em sua juventude pela expressão da totalidade, toma agora a forma de fragmento. A experiência não é mais um estado de espera da revelação do espírito, mas uma construção, a partir dos fragmentos da realidade. Nesse processo criativo, necessário para enfrentar a captura e a manipulação da linguagem pelo capitalismo, Benjamin resgata as duas faces do comportamento mimético, aparência e jogo, mas privilegia o lado lúdico para firmar uma estética da experimentação – o *Spielraum* (espaço do jogo) em contraposição à uma estética da contemplação. E, como veremos, será nas experimentações das vanguardas artísticas e nas brincadeiras infantis que o filósofo se apoiará para alicerçar sua teoria do conhecimento.

No gesto surrealista, através das iluminações profanas, os artistas rompem com a estrutura da arte tradicional burguesa combinando experiências oníricas com experiências cotidianas. Ao confrontarem as imagens otimistas da social-democracia, constroem uma nova relação e um novo espaço de imagem, nomeado por Benjamin como “espaço do corpo” ([1929]1994c, p. 35). Este novo espaço compreende uma postura atuante e não contemplativa e atinge o ser humano comum, o coletivo, o cotidiano. Deixam de ser apenas aparência e são lançadas ao jogo, ao *Spielraum*.

O teatro épico de Brecht também se apresenta como exemplo de ruptura radical com a estética contemplativa, convocando o espectador, à ação experimental do teatro e da vida. O

seu maior potencial estaria na transformação de uma atitude passiva/receptiva em uma atitude de curiosidade ativa (GAGNEBIN, 2014, p. 148).

O encontro de Benjamin com a artista e diretora de teatro, Asja Lacin, mereceu destaque, neste capítulo. Asja foi colaboradora de Brecht e aplicava os princípios do teatro épico numa prática teatral com crianças de rua e órfãos da guerra. O seu teatro também propõe um novo modelo de prática estética, de experimentação lúdica. Benjamin se apaixonou por Asja. E dessa relação surgiu um dos principais textos que sustentam esta tese: o “Programa de um teatro proletário para crianças” ([1928]2009i). Este texto foi escrito para fundamentar o teatro de Asja “com e para” crianças, e é nele que encontramos a definição do gesto infantil. Podemos supor, inclusive, que o interesse de Benjamin pelo universo infantil se deu a partir deste vínculo com Asja. Pois, todos os seus textos sobre infância, trabalhados nesta tese, foram escritos a partir de 1924, ano em que se conheceram.

Ainda no primeiro capítulo, abordaremos os conceitos de “novos bárbaros”, que com seu “caráter destrutivo” criam, a partir dos restos e destroços. Discorreremos também sobre a “experiência aurática”, presente na poesia de Baudelaire, enquanto exemplo de gesto poético, fundamental para enfrentar a experiência de choque, característica da modernidade.

No segundo capítulo, nos dedicaremos aos textos de Benjamin sobre o gesto infantil. Há algo específico na relação da criança com o mundo que o filósofo insiste em lembrar. Benjamin (2009m) destaca a capacidade da criança em construir o novo: comportamento sensivelmente observado pelo filósofo e descrito através da relação dos infantes com os diferentes objetos culturais (livros, madeiras, pedras, brinquedos, entre outros). E é nessa relação, que chamaremos de experiência estética-sinestésica, que se dá a criação do novo advinda do comportamento mimético e do brincar.

No que tange ao gesto infantil, Benjamin (2009i) o define como a “correspondência precisa” entre a inervação receptiva e a inervação criadora. As crianças têm a capacidade de receber e criar. Elas brincam e jogam com a realidade. O gesto infantil é o movimento “entre” recepção e criação. Ele implica uma ação e um tipo de memória. Memória que julgamos necessária frente a um perigo que estamos submetidos na atualidade: o reforço de uma postura passiva. Pretendemos, então, investigar a relação entre infância e memória a partir do gesto infantil em Walter Benjamin, apontando sua relevância para a constituição de uma memória criativa. Para que o gesto infantil se estabeleça enquanto raiz dessa memória, é necessário um solo, um espaço – o *Spielraum* -, que favoreça o seu desenvolvimento. Surge aí, a importância de refletir sobre a relação da criança com o seu ambiente, com a sua cultura. Esta pesquisa está situada neste contexto e a sua questão principal parte do gesto infantil tal como é pensado por

Benjamin, ([1928]2009i) debruça-se sobre ele, mas não o restringe a uma experiência da criança. O que nos interessa é o que está implicado no gesto infantil enquanto possibilidade de uma memória criativa. A memória na obra benjaminiana não poderia, jamais, ser circunscrita a uma fase da vida. Falar de infância e memória nos remete a todos os tempos: passado, presente e futuro. E mais, nos remete ao entrecruzamento dos tempos.

Observamos em sua obra uma convergência entre a ideia de infância e sua filosofia da história e memória (NUNES, 2014). Contra uma visão progressiva e linear, sua filosofia porta uma noção de salvação do passado que, ao invés de nostálgico, torna-se fonte de libertação (BENJAMIN, [1940]1994h). Benjamin reconhece uma perda da tradição na modernidade, mas, ao mesmo tempo, aponta novas possibilidades frente à barbárie cultural. Escapando dos discursos que desvalorizam o passado e a experiência dos mais jovens, ele positiva o gesto infantil e o gesto do colecionador como experiência criativa e libertadora, fundamental para o enfrentamento da dominação cultural que tende a privilegiar um projeto futuro, dissociado da potência do passado. Por este motivo, ele concebe a criação como reatualização do passado. O gesto criador é um gesto que relança a tradição sob uma nova forma.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre a memória criativa. O ponto de partida será a reflexão sobre infância e memória apontada por Benjamin. Diz ele: “A criança é capaz de fazer algo que o adulto não é capaz: rememorar o novo” (2009m, p.435). A cada ordenamento verdadeiramente novo da natureza correspondem “novas imagens” que são incorporadas ao patrimônio das imagens da humanidade. O adulto rememora a sua infância, a criança rememora sua experiência presente (BENJAMIN, 2009m, p.435). Mas o que significa rememorar o novo? O que significa rememorar o presente? Partiremos destas questões para entender o que a infância nos aponta sobre a dinâmica da memória. Antes de explorarmos a teoria da memória de Benjamin, nos dedicaremos aos estudos de Henri Bergson, filósofo francês, sobre o conceito de lembrança do presente e as reflexões sobre o fenômeno mnêmico do *déjà vu* (2006). Sabemos que Benjamin estudou com o filósofo durante o período que frequentou a universidade em Freiburg, por orientação de seu professor neokantiano Heinrich Rickert (EINLAND; JENNINGS, 2013, p.33). Observamos uma influência dos conceitos de Bergson na teoria da memória de Benjamin. Antes de Benjamin, Bergson ([1939]1999) já apontava em sua teoria da memória a coexistência entre passado e futuro. Tentaremos estabelecer uma articulação entre o conceito de lembrança do presente, de Bergson, e o conceito de rememoração em Benjamin, apontando a relação desses conceitos com a dinâmica processual da memória.

Nos embasaremos também nas reflexões do historiador Paolo Virno sobre o tema. Virno (2003) ampliou as reflexões de Bergson sobre o fenômeno mnêmico do *déjà vu* para uma

dimensão supra pessoal, marcando seu caráter público. E é este caráter público que nos remete à dimensão social e coletiva dos estudos da memória em Benjamin. Segundo o historiador, este fenômeno mnêmico transposto para a esfera pública estaria associado ao discurso pós-histórico do fim da experiência histórica, o que caracterizaria uma patologia pública. Patologia que vela a potência criativa da memória.

O último capítulo articula as ideias desenvolvidas nos capítulos anteriores com a intervenção da Pedagogia de Emergência na catástrofe de Petrópolis, ocorrida em fevereiro deste ano. Poderíamos dizer que se trata de um relato e de devaneios de uma benjaminiana num cenário de catástrofe. Diante um trauma coletivo, a paralisação se faz presente, toma a cena. A Pedagogia de Emergência atua para minimizar os choques traumáticos das crianças e adolescentes, prevenindo patologias mais graves, através de atividades lúdicas e artísticas. Arriscamo-nos a fazer aproximações entre esta intervenção e os conceitos abordados nesta tese – o *Spielraum*, o gesto infantil e a memória criativa.

2 DO ESPÍRITO À AÇÃO CRIATIVA

Neste capítulo pretendemos traçar um trajeto que insira a criança, com o seu gesto, na cena da obra de Benjamin. Iniciaremos com textos da sua juventude, em que o filósofo já aponta suas primeiras críticas sociais, reivindicando a expressão de uma juventude esclarecida, crítica e criativa. Abordaremos sua teoria da linguagem em que o conceito de mimeses, em união à experiência que Benjamin busca elaborar está, imediatamente, associada ao prazer de conhecer. Em sequência, abriremos a pesquisa à estética da experimentação, quando fundamentaremos as reflexões sobre a mimeses em sua vertente lúdica e experimental, o *Spielraum*. Para tanto, buscaremos no gesto surrealista, no teatro épico e na “nova barbárie”, expressões de aberturas de espaços para o precioso, em sua forte potência criativa. Finalizaremos este capítulo com a pesquisa na direção da transformação da experiência na vida moderna. Traremos, a partir do texto sobre Baudelaire, a dimensão sensível do sujeito em sua relação com o mundo. Serão as reflexões acerca da égide do choque e da experiência aurática.

2.1 O espírito jovem, criativo

Walter Benjamin nasceu em uma família de alta classe média, em Berlim, Alemanha, no ano de 1892. Filho de um comerciante judeu abastado, em 1902 estudava na melhor escola de Berlim (Kaiser Friedrich-Wilhelm), uma instituição progressista que lhe trouxe experiências não tão felizes e até traumáticas. Por conta de problemas de saúde, Benjamin foi internado, em 1904, numa escola no campo, em Haubinda. Nela vivenciou nova experiência de vida comunitária escolar, baseada no pensamento de Gustav Wynecken.

Wynecken erguia e sustentava as suas propostas pedagógicas apoiado na filosofia romântica, sobretudo a de Hegel, filósofo alemão que influenciou diversos segmentos da vida intelectual alemã e europeia, entre eles, a filosofia política, particularmente a de Karl Marx. Benjamin fora profundamente marcado por essa experiência, que fundou seu pensamento e o introduziu ao projeto de reforma escolar.

Ativista do Movimento da Juventude (Jugendbewegung) liderado por Wynecken, Benjamin se tornou seu principal representante na capital alemã. O Movimento da Juventude contrastava com as tradicionais e conservadoras corporações estudantis por ambicionar a transformação radical da sociedade e da cultura, pelas mãos ativas de uma juventude esclarecida. O projeto da cultura da juventude nunca foi para ele limitado a um programa de reforma escolar/acadêmico, mas sim a uma revolução do pensar e do sentir. Representava não

apenas um movimento político cultural, mas uma filosofia de vida, mais especificamente, uma filosofia do tempo histórico.

A ideia de Benjamin sobre uma juventude esclarecida, desenvolvida em textos de 1911-1915, é fundamentada nos ensinamentos de Wyneken mas tem suas raízes no pensamento alemão do século XIX, a partir de Schlegel, Novalis e Nietzsche. Esses escritos são impregnados de uma originalidade que marcaram virtualmente tudo o que Benjamin escreveu depois.

A crítica de Benjamin discorre sobre uma juventude que se apresenta paralisada, apática, entorpecida por uma formação escolar baseada num “romantismo da objetividade”, num “romantismo do ideal”, responsável por transmitir um saber desvinculado de sua verdade, um saber isolado de seu contexto espiritual (BENJAMIN, [1913]2013a, p. 53-7). E é esse isolamento e distanciamento da história viva, do devir da ciência, do devir da arte, do devir do Estado e do direito que impediria o pensamento e a ação, fabricando uma juventude sem ideias, apolítica e isolada do real. Ao invés de se pautar na história, no devir do ser humano, esta formação prepara os jovens, isolando os fatos de um contexto histórico de sua época. E como resultado, este modelo de educação narcotiza as ideias da juventude.

Apoiado nas ideias de Nietzsche e na tradição romântica, Benjamin (2009e, 2013a) sugere a criação de uma comunidade “bela e livre” onde o jovem possa se expressar com propriedade e autenticidade. Para ele, o aspecto romântico não é antiquado, nunca será superado e por isso não deve ser dispensado. A vontade romântica para a beleza, para a verdade e para a ação é vivenciada de modo original e impulsivo pelos jovens. Em contraponto ao romantismo da objetividade, Benjamin (2013a) propõe um novo romantismo que se caracteriza pela franqueza e tem como tarefa fazer do conhecimento uma vivência própria, abrindo, assim, outra perspectiva de educação. Para o jovem Benjamin, a transformação cultural se daria pela força da juventude que, imbuída de uma visão radicalmente nova, propulsionaria a luta para uma nova humanidade. Juventude, para ele, era definida como reverberação constante do sentimento do espírito puro (*Geist*). Ser jovem é sentir com alegria a presença do espírito, algo que nem todos são capazes.

No texto “Experiência” ([1913]2009e), Benjamin empreende uma dura crítica à sociedade burguesa e contesta a pretensa superioridade dos adultos que banalizam o entusiasmo juvenil. Sua crítica é feita ao adulto filisteu, à cultura dos pais, ao pedagogo sisudo e cruel, que encara o jovem com ares de superioridade, desvalorizando sua experiência presente, acreditando ser ela apenas uma época da vida em que ocorre um mergulho no “êxtase infantil” e cometem-se apenas “doces asneiras”. Para o filisteu, a legítima experiência estaria associada

à vida sóbria e séria do adulto. Este olhar arrogante atinge o jovem fazendo-o sentir que sua juventude - experiência presente-, “não passa de uma curta noite” e, logo, ao acordar, ele enfrentará os anos de compromisso, de pobreza de ideias, de lassidão. “Assim é a vida, dizem os adultos, eles já experimentaram isso” (BENJAMIN, 2009e, p. 22).

Benjamin (2009e) afirma que para os jovens existe uma outra experiência, a cujo serviço eles se colocam. O nosso autor questiona: “Será necessário que o objeto da nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado?” (BENJAMIN, 2009e, p. 23). Benjamin não segue esta direção e aponta a experiência do jovem como aquela que efetivamente possui conteúdo, conteúdo conferido a partir do espírito. A experiência do adulto filisteu careceria de conteúdo justamente por ele ser desprovido de valores espirituais. E esta ausência de sentido o deixaria vinculado à repetição do passado, sem possibilidade de vislumbrar uma nova experiência e um futuro diferente. Pois, ele já experimentou tudo: eternamente a mesma experiência da ausência de espírito.

Em 1915, Benjamin se aprofunda no tema da crise do estudantado alemão, considerando-o como reflexo de um momento histórico. Benjamin se baseia na crítica de Nietzsche ao historicismo do século XIX, a crítica à doutrina de que o historiador pode atingir o conhecimento do passado como ele realmente foi. No texto “A vida dos estudantes” ([1915] 2009a) Benjamin expõe as consequências da nebulosa concepção do progresso humano enquanto uma linha reta no tempo, que segue em direção ao futuro.

Um traço essencial na vida dos estudantes de sua época é a submissão acrítica e inerte ao projeto profissionalizante da ciência, que visa a moldar com exclusividade a vida de quem o segue, já que “ciência não tem nada a ver com a vida” (BENJAMIN, 2009a, p. 32). Aceitar uma profissão significaria submeter-se a um único princípio, imbuir-se de uma ideia, fato que para a juventude esclarecida deveria ser encarado com aversão.

O autor aponta para o fato de que as ciências, envolvidas em seu aparato técnico e profissionalizante, foram desviadas de sua origem comum: a busca do saber. Como produto da linearidade da ciência, a universidade vivenciaria, numa dimensão particular, uma cisão entre estudantes, o saber e o todo social. Dessa forma, o estudantado estaria se distanciando daquilo que o caracterizaria: o espírito, a criação e a renovação. Benjamin se refere a esse espírito jovem como uma “unidade interior” (BENJAMIN, 2009a, p. 32). Para ele, “todo indivíduo atuante aspira pela totalidade. E o valor do desempenho individual reside precisamente nessa totalidade, no fato de que a essência total e indivisível de um ser humano possa ganhar expressão” (BENJAMIN, 2009a, p. 35). No entanto, a realização desta expressão encontra-se inteiramente fragmentada. Não existe ligação entre a experiência espiritual de um estudante e seu interesse

pela sociedade. Sua ligação se limita ao sentimento de dever, dever desvinculado de uma “unidade interior”, de um trabalho pessoal e, portanto, distorcido e calculado. Benjamin lamenta o fato de os estudantes não conseguirem dar forma à sua necessidade espiritual, e de não poderem expressar sua totalidade enquanto indivíduos ativos e desejosos. “A falsificação do espírito criador em espírito profissional, (...) apossou-se por inteiro da universidade e a isolou da vida intelectual criativa e não enquadrada no funcionalismo público” (BENJAMIN, 2009a, p. 39).

Neste contexto, a universidade não se baseia mais na participação dos alunos, como estava no espírito de seus fundadores que encaravam os estudantes, ao mesmo tempo, no papel de aluno e professor. Suas diretrizes se baseiam agora em um conhecimento direcionado para a segurança burguesa, deixando de contemplar as gerações mais jovens. O jovem aprende com o professor sua ciência sem segui-lo na profissão. Assim, “uma concepção de vida banal troca o espírito por imitações” (BENJAMIN, 2009a, p.42) e o ensino é encarado como acúmulo de conhecimento. “A reação mecânica com que o auditório segue o conferencista seria, para uma sensibilidade estética, o fenômeno mais marcante e aflitivo da universidade” (BENJAMIN, 2009a, p.40). Benjamin (2009a, p. 41), recorrendo aos filósofos, às “imagens utópicas dos pensadores”, indica que a filosofia seria a possibilidade de fazer o elo entre indivíduos criadores e a comunidade. O aprofundamento entre profissão e vida só seria possível através das questões metafísicas de Platão e Espinosa, dos românticos e de Nietzsche. A partir de uma postura filosófica, o estudantado conseguiria se expressar em sua função criativa, advinda previamente de uma experiência com a arte e com a vida social, para depois ser despertada em questões científicas. A esfera do espírito e da filosofia, no contexto dos anos da juventude, está relacionada ao cultivo de ideais artísticos e intelectuais e não ao que advém da ordem da prática política, nem da ciência ou da profissionalização.

Sendo assim, a tarefa da universidade, para Benjamin, seria a de conferir unidade, a partir da vida espiritual, àquilo que se encontra disforme e fragmentado. Pontua o autor que o estudantado alemão, que vendeu sua alma à burguesia, encontra-se obcecado em “gozar a juventude”, apegar-se aos poucos anos de liberdade burguesa. Nesse tempo ocorre uma espera irracional pelo cargo profissional e pelo casamento. Benjamin (2009a) valoriza outro estado de espera, aquele que se dá no domínio da crítica, cultivado pela experiência artística e filosófica. Esse estado de espera diria respeito a uma disponibilidade atenta à revelação do espírito, àquilo que o caracterizaria como fruto de seu genuíno desejo.

2.2 A totalidade do tempo, juventude e infância

O tempo para o qual Benjamin (2009a) parece se referir, em relação à experiência da cultura da juventude, é o futuro. Mas, ao visionar um futuro diferente, é ao passado que Benjamin se remete: a juventude de hoje será o passado das crianças que lhe são contemporâneas. “Os estudantes não são a geração mais jovem, mas sim aquela que envelhece” (BENJAMIN, 2009a, p. 45). Ao reconhecer a possibilidade de seu envelhecimento, o jovem se abre ao sentimento mais fundamental para a criação – a saudade da infância (MURICY, 2009). Somente a lembrança de uma infância bela e de uma juventude digna é a condição do criar. Sem o lamento por uma grandeza perdida, não será possível nenhuma renovação da vida (BENJAMIN, 2009a, p. 46). Os jovens que não envelhecem estariam tendo como única referência os pais (o futuro), esquecendo daqueles que nasceram depois. E não reconhecendo sua idade, os jovens negam o tempo e a novidade das futuras gerações, permanecendo ociosos.

Benjamin () transcende a concepção cronológica do tempo sustentando a ideia da totalidade do tempo: a História e a vida seriam a luta entre o futuro e o passado, e o presente o locus dinâmico dessa luta. O presente é a dialética viva entre passado e presente. Assim, Benjamin (2009a; 2009e) amplia e intensifica a ideia do tempo presente ao valorizar a experiência (presente) do jovem. “Se o presente pode mudar o futuro é porque pode transformar o passado deste futuro, ou seja, ser capaz de impor uma ruptura na continuidade opressiva do tempo” (MURICY, 2009, p. 65). E nessa perspectiva, a infância não é considerada como um passado findado, inscrito numa temporalidade linear. A infância já aparece nos textos da juventude como possibilidade de memória, memória criativa. A juventude esclarecida, como também a infância, mais do que etapas da vida, se caracterizam enquanto espírito, enquanto potência, enquanto memória, que pode e deve perdurar, convocando o adulto a uma experiência criativa, dotada de sentido.

O projeto metafísico da juventude, amparado nas imagens utópicas dos pensadores e na intenção totalizadora e unificadora, como forma adequada de apresentação da verdade, desaparecerá nos textos posteriores de Benjamin (MURICY, 2009). A expressão do espírito jovem, a partir da crítica filosófica, vai sendo transposta desde 1916 com o desenvolvimento de sua teoria da linguagem, para uma expressão na linguagem. E como veremos a seguir, essa expressão da verdade se apresentará de forma fragmentada.

2.3 Infância, linguagem e verdade: resgate da dimensão sensível

A origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – *fan*, falante – e de sua negação *in*. O infante é aquele que, como assinala Gagnebin (1997, p.172), ainda não adquiriu “o meio de expressão próprio da sua espécie: a linguagem articulada”. O prefixo *in* ainda sugere algo da ordem do não exprimível; mais do que uma ausência, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto, que ainda não se pode expressar em termos lógicos, linguísticos e pragmáticos. Deste modo, em sua origem etimológica, a infância corresponde a um silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, caracterizando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se esbarra ao longo de sua vida. Agamben (2005, p. 58) nomeia este silêncio que precede a linguagem de experiência “muda”, uma infância do ser humano da qual a linguagem assinala o seu limite uma vez que, ao se constituir na linguagem e através da linguagem, o sujeito se expropria desta experiência originária. Contudo, o filósofo sabe que a in-fância jamais poderá ser buscada antes e independentemente da linguagem e do sujeito. Dessa forma, infância e linguagem correspondem-se uma à outra: a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Agamben (2005) pontua que é justamente nessa relação que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância humana.

Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito. (p. 59)

À vista disso, a ideia de encontrar uma infância pré-subjetiva ou um sujeito pré-linguístico revela-se enquanto mito pois o ser humano não pode jamais ser encontrado fora da linguagem. O ser humano constitui-se enquanto sujeito na trama entre experiência e linguagem. A infância humana não pode ser encarada como fato historicamente acontecido, visto que ela ainda não cessou de acontecer. “Que o homem não seja sempre já falante, que ele tenha sido e seja ainda in-fante, isto é a experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 62). E é a linguagem o lugar em que a experiência deve tornar-se verdade.

Escapando da reflexão científica moderna sobre a linguagem, Benjamin inspira-se nas místicas dos pré-românticos e românticos, principalmente de Friedrich Schlegel. No seu ensaio “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem” (2013b) o autor desenvolve uma

concepção de linguagem bidimensional na qual, a partir da materialidade da língua (falada ou escrita), temos acesso à outra dimensão, à essência espiritual. Nessa nova perspectiva, a linguagem humana não se restringe apenas à expressão verbal, mas se estende a conteúdos não-verbais. Ele expõe a teoria de uma “linguagem em geral” que abrange também os seres da natureza e os objetos, todos os seres animados e inanimados. Tudo possui uma linguagem, tudo se apresenta em uma forma que não se dissocia do conteúdo. A expressão da essência espiritual não é um privilégio humano. Assim, cada coisa apresenta um conteúdo espiritual a ser comunicado. E este conteúdo não se apresenta através da linguagem, mas na linguagem.

Isso significa que a língua alemã, por exemplo, não é, em absoluto, a expressão de tudo o que podemos – supostamente – expressar através dela, mas sim, a expressão imediata daquilo que *se* comunica dentro dela. Este “se” é uma essência espiritual. Com isso, à primeira vista, é evidente que a essência espiritual que se comunica na língua não é a própria língua, mas algo que dela deve ser diferenciado. (BENJAMIN, 2013b, p.51)

A essência espiritual não está na linguagem, mas se comunica nela. Essa diferença é fundamental pois essência e linguagem não são a mesma coisa. A essência espiritual é idêntica à linguística apenas “na medida em que é comunicável” (BENJAMIN, 2013b, p.52). As coisas podem ser ditas na medida em que participam da linguagem. O que se comunica em uma coisa é a coisa-linguagem e não a coisa toda. Por exemplo, a linguagem de uma lâmpada não comunica a lâmpada, mas a lâmpada-linguagem, a lâmpada-na-comunicação, a lâmpada-na-expressão. A linguagem é assim o meio (*Medium*) da comunicação, onde algo comunica-se imediatamente a si mesmo. Cabe ressaltar que o termo *Medium*, na reflexão benjaminiana, se distingue de *Mittel*: o primeiro refere-se ao meio enquanto matéria, ambiente e o modo da comunicação é imediata; e o segundo tem a significação de meio para determinado fim, característico de um contexto instrumental, que exige mediação (GAGNEBIN, 2014).

Para Benjamin (2013b), o imediatismo é a principal questão da teoria da linguagem, pois o caráter imediato da linguagem remete ao seu caráter mágico e infinito.

Pois precisamente porque nada se comunica através da língua, aquilo que se comunica na língua não pode ser limitado nem medido do exterior, e por isso em cada língua reside sua incomensurável, e única em seu gênero, infinitude. É a sua essência linguística, e não seus conteúdos verbais, que define o seu limite. (BENJAMIN, 2013b, p.54)

Assim, aquilo que se comunica de forma imediata na língua é muito mais do que a essência linguística. A coisa lâmpada, em sua expressão imediata, é muito mais do que a lâmpada-linguagem.

A linguagem humana quando pensada a partir desta perspectiva, ganha também nova dimensão. O ser humano comunica sua própria essência espiritual *na* sua linguagem. Mas a linguagem do ser humano fala por palavras. “Portanto, o ser humano comunica sua própria essência espiritual (na medida em que seja comunicável) ao *nomear* todas as coisas” (BENJAMIN, 2013b, p.55). Esta capacidade de denominar as coisas se dá devido ao fato de as coisas se comunicarem ao ser humano. Pois, se as coisas não se comunicassem aos homens, eles não poderiam nomeá-las. Benjamin (2013b, p.55) esclarece que não se trata de antropomorfismo. Mas sim da relação entre ser humano e coisa, coisa e ser humano. A linguagem humana adquire um significado altamente elevado, pois o nome é “a essência mais íntima da própria linguagem”. O nome assegura que a língua é pura e simplesmente a essência espiritual do ser humano. E como a essência espiritual do ser humano é a língua, ele não pode se comunicar através dela, mas dentro dela. O ser humano é o único ser que, ao nomear, fala a pura língua. A natureza, quando se comunica, se comunica na língua, no ser humano. “Por isso ele é o senhor da natureza e pode nomear as coisas” (BENJAMIN, 2013b, p.56).

Sendo o nome a linguagem do ser humano, a essência espiritual humana é a única totalmente comunicável. A linguagem humana carrega uma magia imaterial, puramente espiritual. A linguagem da matéria não se encontra expressa nas coisas. “...as línguas dos objetos são imperfeitas, e eles são mudos” (BENJAMIN, 2013b, p.56). As coisas se comunicam magicamente através de sua materialidade, mas não falam. A linguagem humana das palavras pode ser compreendida enquanto tradução da “muda” linguagem da natureza. O filósofo, além de assinalar a separação entre o ser humano e a natureza, aponta para o domínio que o ser humano pode ter sobre ela. Para explicar essa dimensão metafísica da linguagem, o filósofo recorre à origem bíblica segundo a qual, no início, a palavra não era destinada à comunicação entre os homens, mas se constituía como revelação de um saber que dispensava mediações. No nome, a linguagem comunicava a si própria e de maneira absoluta; o nome estava em íntima identidade com a coisa. Depois do pecado original, com a extinção da linguagem “divina”, adâmica, surgiu o verbo propriamente humano. Com a queda do ser humano do paraíso, instaurou-se um divórcio entre as palavras e as coisas (PIRES, 2014). A linguagem humana deparou-se com o seguinte paradoxo: expressar a essência espiritual da coisa sem, no entanto, ter acesso à linguagem divina, no qual as coisas se tornariam imediatamente cognoscíveis. A linguagem humana fundou-se nesse abismo: nomear, expressar aquilo que não se dá totalmente à expressão. E, como aponta Agamben (2005), é justamente ao inefável que a infância nos remete.

Mesmo sendo o único meio (*Medium*) de expressão da essência espiritual, a linguagem não esgota esse conteúdo espiritual. Sobre esta diferenciação, Schneider (2008) comenta:

A essência espiritual é o que se diferencia na atividade da linguagem enquanto participação. A diferenciação para a qual se chama atenção não é uma diferença que pudesse chegar à imagem da separação, pois a linguagem como participação expressiva de algo não pode ser a totalidade do que expressa, caso contrário haveria de imediato um esgotamento semântico e a falta de movimentação participativa da própria linguagem, dado que tudo estaria definido à primeira palavra. O fato, porém, de haver a linguagem enquanto relação sempre inovada, deslocamento de sentido e multiplicidade de sentido nas descrições das coisas, apresentação e contraposição de discursos, aponta para a inesgotabilidade da expressão de algo que Benjamin aqui chama de essência espiritual. (SCHNEIDER, 2008, p. 212)

Ainda que toda a essência espiritual só possa ser expressa na linguagem, não havendo assim separação entre ambas, a linguagem, nesse momento de expressão não esgota a essência espiritual das coisas. A infância do ser humano instaura na linguagem humana uma cisão entre língua e discurso, marcando assim a experiência como descontinuidade. Em consequência disto, a linguagem é exigida a expressar, num ritmo intermitente e renovado, aquilo que não se deixa expressar totalmente, aquilo que não se deixa findar. É esse caráter de inexauribilidade que movimenta, que possibilita infundáveis relações e insere a linguagem num processo contínuo criativo. Ao reconhecer a essência espiritual da linguagem, Benjamin (2013b) resgata o potencial criativo da mesma; potencial que pode se expressar na relação entre o ser humano e as coisas, entre o ser humano e o mundo.

Benjamin (2013b) identifica duas posturas diferentes na relação com a linguagem. A primeira delas ele nomeia de “concepção burguesa da linguagem” que se caracteriza por uma redução da linguagem à dimensão puramente instrumental. Nessa concepção o ser humano comunica alguma coisa a outros seres humanos. “Essa visão afirma que o meio (*Mittel*) da comunicação é a palavra; seu objeto, a coisa; seu destinatário, um ser humano” (BENJAMIN, 2013a, p.55). O que ele denuncia nesta concepção é a perda do ideal expressivo da própria linguagem, dado que sua função passa a ser reduzida a encontrar e definir signos, convencionalmente estabelecidos, para servir à comunicação entre os homens. Desse modo, a linguagem não é concebida como exercício sempre renovado de expressar a essência espiritual das coisas, mas sim como simples comunicação onde as coisas permanecem externas à linguagem e não se transmitem nela, mas apenas através dela. No entanto, o filósofo reconhece que a crítica à concepção burguesa não pode ser feita simplesmente com base na teoria linguística mística:

...a refutação da teoria burguesa da linguagem por parte da teoria mística é igualmente equivocada. Pois segundo esta, a palavra é por definição a essência da coisa. Isso é incorreto, pois a coisa enquanto tal não tem nenhuma palavra; criada a partir da palavra de Deus, ela é conhecida em seu nome pela palavra do homem. (BENJAMIN, 2013b, p. 63)

Dessa maneira, Benjamin (2013b) afirma que a “queda” é irreversível e aponta para a impossibilidade de recuperar o “paraíso perdido”. Porém isto não significa admitir a compreensão burguesa onde a linguagem se perde completamente em sua instrumentalização. A linguagem que Benjamin (2013b) confronta à concepção burguesa é a linguagem enquanto intermitente exercício de expressão da coisa. Ao nomear as coisas, o ser humano não o faz de maneira espontânea. Nomear “não acontece a partir da linguagem de maneira absolutamente ilimitada e infinita como ocorre na Criação; o nome que o homem atribui à coisa repousa sobre a maneira como ela se comunica a ele” (BENJAMIN, 2013b, p.64). Ao nomear, o ser humano traduz a linguagem das coisas para a linguagem humana. Assim, “No nome, a palavra divina não continua criadora; ela se torna em parte uma receptividade ativa... Essa receptividade responde à linguagem das coisas mesmas, das quais, por sua vez, a palavra divina se irradia, sem som, na magia muda da natureza” (BENJAMIN, 2013b, p.65). Benjamin contesta a utopia mística de promover a língua humana a uma Revelação divina. O filósofo compreende a distância entre palavra divina e palavra humana não como insuficiência da linguagem humana, mas sim como marca do caráter inesgotável e do dinamismo incessante do espírito humano, em sua tentativa para capturar o divino (MERQUIOR, 2017, p.157). Dessa forma, a linguagem – ao invés de ser concebida como depósito - é encarada como atividade produtora. No ato de nomear, a linguagem humana se expressa enquanto incessante movimento provocado pela relação do ser humano com o mundo. O que coloca a ação na língua é a atividade do locutor, sua enunciação. Justamente por ter uma infância, por não ser sempre falante, o ser humano rompe o mundo dos signos e o transforma em discurso. A infância se constitui num *experimentum linguae* (AGAMBEN, 2005), pois é na fala da criança que se realiza a passagem do signo linguístico para a ordem do sentido, da semiótica à semântica. Sendo um momento na história do ser humano, que se repete incessantemente, a infância evidencia aquilo que essencialmente permanece como fato humano. É no trânsito entre semiótico e semântico, entre língua e discurso, que o ser humano se compõe e constitui a cultura e a história.

Benjamin (1994h), influenciado pela mística judaica, indica que a linguagem humana, desgastada, poderá salvar a verdade perdida da língua adâmica, apenas por uma “frágil força messiânica” que conserva uma centelha, mesmo que sutil, do seu caráter expressivo original. A utopia do retorno à língua edênica representa um modo de conceber a origem que não se opõe

ao senso histórico: língua originária e diversidade da experiência humana aparecem como conceitos complementares (MERQUIOR, 2017, p.158). Considerando esta ideia, Agamben (2005, p. 65) assinala que a saída da pura língua edênica e o ingresso no balbuciar da infância é a origem da história. Deste modo, a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é na sua essência intervalo, descontinuidade. O potencial messiânico de revelação e redenção está contido na linguagem humana e por isso ela é tão importante para Benjamin. A linguagem apresenta a verdade. Mas não a apresenta em forma de símbolos, pois nesse caso seria possível, no máximo, representá-la e não a apresentar como verdade. A verdade possui uma dimensão sensível, ela não se separa da sua apresentação. Como propôs Gagnebin (2014, p.64), o conceito de *Darstellung* deve ser traduzido na obra de Benjamin como apresentação ou exposição, e não por representação, justamente para evitar a associação da filosofia da linguagem de Benjamin com a filosofia clássica. Contrapondo o conceito clássico-romântico de símbolo, o filósofo se apoia na ideia de alegoria. O símbolo possui um caráter universal concreto, exprime sempre uma visão da totalidade. Dessa forma, o símbolo pretende revelar o inexprimível. Já a alegoria é estranha a este alcance direto do universal. Ela não procura a representação da totalidade, mas sim pauta-se na leitura monadológica do particular. Ou seja, a leitura do particular como mônada só é possível porque o particular comporta uma dimensão alegórica, quer dizer, não se esgota em si mesmo (SOUSA, 2009, p. 195). Ao contrário da ideia monista que indica para uma suposta unidade do diverso, a alegoria é pluralista, remete à diversidade. O objeto alegórico é representação de vários outros, mas não do todo. Cada objeto pode representar um outro, pois nada merece uma fisionomia fixa. É este caráter alegórico que torna os objetos atraentes e mágicos e permite que o mundo possa ser visto como um tesouro de sentido (MERQUIOR, 2017, p.120). Distante de abarcar a totalidade, a linguagem, na teoria de Benjamin, apresentará a verdade de forma alegórica e fragmentada.

Ao considerar a dimensão alegórica, a verdade para Benjamin (1984) não é capturada sob a forma de conhecimento, no sentido cartesiano do conceito. Benjamin (1984) desconstrói a ideia de conhecer, no sentido de apreender cada vez mais informações sobre um objeto externo, com o intuito de apoderar-se dele. Sua filosofia da verdade repudia o saber enquanto posse e o método enquanto caminho para obter o objeto a possuir (BENJAMIN, 1984, p. 51-2). Para o filósofo não existe método direto para se chegar à verdade. Método é desvio, como ele afirma nesse texto. O desvio enquanto método privilegiado de produção de conhecimento considera a infinidade dos caminhos a seguir. Desviar significa extrair as palavras e as ideias

do fluxo onde elas habitualmente se encontram, transformando-as em infinitas interrogações. Sobre este assunto, Sousa (2009) comenta:

Benjamin reivindica para as ciências humanas uma outra forma de expor a verdade, forma que se distingue profundamente do que chamamos conhecimento empírico do real e que, portanto, questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível. (p.187)

Segundo Sousa (2009), Benjamin propõe uma redefinição dos paradigmas das ciências humanas ao abarcar a dimensão sensível do ser humano e do mundo. Na concepção benjaminiana, aquele que conhece inclui a si mesmo e se compromete; o conhecimento é parte do acontecer, é parte da experiência. Ao invés de uma ideia totalizante reivindicada pela juventude esclarecida, a verdade, a partir da teoria da linguagem, se apresenta pela natureza monadológica. A experiência não é mais um estado de espera da revelação do espírito, ela é agora objeto de uma construção participativa, construção que implica a relação, expressa na linguagem, entre o ser humano e as coisas. Essa importante mudança determinará uma nova compreensão da experiência. E é este entendimento que poderá representar uma alternativa para uma época que padece daquilo que Benjamin (1994d) apresenta como a decadência da experiência no contexto de sua análise da modernidade.

Ao pretender desenvolver uma teoria do conhecimento – à margem dos grandes relatos e coerente com seu método desviante – Benjamin recorreu à percepção infantil, aos ditos selvagens e aos escritos daqueles considerados doentes mentais (BOCK, 2011). Fiel ao método que consagra a análise do atípico, do monstruoso e do deformado – como os seres híbridos de Kafka – ou do perverso e anormal – como os doentes de Freud, ele fareja nesses discursos indícios de uma verdade possível.

Sobre a teoria da linguagem de Benjamin e a expressão infantil, Konder (2002, p.157) pontua:

Benjamin sustenta que na organização da sociedade burguesa a linguagem foi sendo forçada a se afastar de uma certa magia que tinha nas suas origens. As inovações terminológicas, sob o controle de critérios comunicativo utilitários, foram sendo relegadas aos campos específicos das tecnologias, dos conhecimentos especializados e das atividades pragmáticas. E o uso mais livremente criativo das palavras ligadas aos sentimentos vividos e às tensões da subjetividade ficou mais ou menos relegado à espontaneidade das crianças ou à audácia da expressão dos poetas, dos artistas.

Ao lermos a citação de Konder, devemos nos atentar para não correremos o risco de interpretarmos a obra de Benjamin num tom nostálgico. Pois, se cairmos na tentação de acreditar

que cabe apenas às crianças e aos artistas o uso criativo das palavras estaríamos negando o potencial criativo humano. Eis aqui o ponto central desta pesquisa: lembrar a infância enquanto possibilidade de expressão criativa através de um trabalho da memória. Benjamin reconhece a criança como aquela que está mais próxima de uma linguagem mais sensível, menos instrumental, e por isso observa o universo infantil atentamente. Aproximar-se do *experimentum linguae* é o que lhe interessa. Não apenas para identificá-lo enquanto característica de uma idade do ser humano, mas, principalmente, para atualizá-lo e relançá-lo à experiência, marcando a infindável capacidade expressiva do ser humano em sua relação com a cultura e na construção da história. Dessa maneira, a infância do homem nos lembra a condição humana de eterna construção; condição necessária para nos inserirmos, enquanto sujeitos, e darmos nossa própria forma à vida. Não compete apenas às crianças o impulso de construir o seu mundo no mundo dos gigantes, mas sim a todos os seres humanos. Esta é uma condição que deve resistir a qualquer força que tenta anulá-la.

2.4 Mimesis e experiência: o sensível em ação

A experiência que Benjamin busca salvar parece estar associada à faculdade mimética. Ao se contrapor ao conhecimento pautado na abstração, “a experiência benjaminiana procurava preservar um contato imediato com o comportamento mimético” (TIEDEMANN, 2009, p. 18). Benjamin (1994b, p. 108) reconhece as brincadeiras infantis enquanto escola da faculdade mimética. E com o intuito de nos aprofundarmos no gesto infantil, nos dedicaremos ao tema.

Walter Benjamin (1994b) distingue dois momentos da atividade mimética humana: o reconhecimento e a produção das semelhanças. O ser humano é capaz de produzir semelhanças porque reage às semelhanças já existentes no mundo. A natureza engendra semelhanças. Mas é o ser humano que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente determinada pela faculdade mimética (BENJAMIN, 1994b). No decorrer dos séculos, essas semelhanças não permaneceram as mesmas, e Benjamin (1994b) supõe uma história da faculdade mimética, tanto no sentido filogenético como ontogenético. As semelhanças não existem em si, imutáveis e eternas, mas são descobertas pelo conhecimento humano de maneira diferente, de acordo com as épocas. No que diz respeito à ontogênese, a brincadeira infantil constitui a escola da faculdade mimética. “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação das pessoas. A criança não brinca apenas de ser

comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem” (BENJAMIN, 1994b, p. 108). Ela não imita apenas os comportamentos humanos, mas também as coisas.

Na *Poética* de Aristóteles (2003) a mimesis se apresenta como forma humana privilegiada de aprendizado. Sua questão não diz respeito ao que deve ser imitado ou representado, mas sim à forma que se imita.

13. (...) O imitar é congénito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado.

14. Sinal disto é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais exactas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, [as representações de] animais ferozes e [de] cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efectivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas [e dirão], por exemplo, "este é tal". Porque, se suceder que alguém não tenha visto o original, nenhum prazer lhe advirá da imagem, como imitada, mas tão-somente da execução, da cor ou qualquer outra causa da mesma espécie. (p. 106-107)

Aristóteles inclui a mimeses na atividade humana de conhecer, apresentando-a como um componente ativo e criativo. O prazer em conhecer não irrompe apenas pela observação, mas pelas ilimitadas conexões que surgem na relação entre o objeto e o ser humano que o imita. O que é conhecido não é tanto o objeto reproduzido, mas sim a relação estabelecida com o objeto. Na teoria aristotélica, o aprendizado mimético é tido como atividade prazerosa e agradável, facilitadora do processo de conhecimento. Os homens olham para as imagens e reconhecem nelas uma representação da realidade. A atividade intelectual repousaria mais no “reconhecimento” das semelhanças do que numa relação de causa e efeito. Assim como em Aristóteles, a mimeses na teoria benjaminiana está associada ao jogo e ao aprendizado, ao prazer de conhecer.

Benjamin (1994b) vai além e associa a faculdade mimética ao “saber oculto” e a uma experiência que não se limita à consciência empírica. Refletindo sobre o significado filogenético do comportamento mimético, o autor, escapando do sentido contemporâneo racional e lógico da semelhança, nos lembra que outrora nossa existência era regida pela lei da semelhança, pelo domínio do micro e macrocosmos. O universo dos povos antigos e primitivos mantinha correspondências mágicas que hoje não podemos nem mesmo desconfiar (BENJAMIN, 1994b, p. 109). Em “A caminho do planetário”, Benjamin (2011a, p. 63-64) aponta a radical diferença entre os antigos e os modernos:

A Terra pertencerá unicamente àqueles que vivem das forças do cosmos. Nada distingue tanto o homem antigo do moderno quanto sua entrega a uma experiência cósmica que este

último mal conhece. O naufrágio dela anuncia-se já no florescimento da astronomia, no começo da Idade Moderna. (...) O trato antigo com o cosmos cumpria-se de outro modo: na embriaguez. É embriaguez, decerto, a experiência na qual nos asseguramos unicamente do mais próximo e do mais distante, e nunca de um sem o outro. Isso quer dizer, porém, que somente na comunidade o homem pode comunicar em embriaguez com o cosmos. É o ameaçador descaminho dos modernos considerar essa experiência como irrelevante, como descartável, e deixá-la por conta do indivíduo como devaneio místico em belas noites estreladas.

Na cultura antiga, o termo embriaguez expressaria o movimento cósmico libertador, a poderosa força vital que emana das coisas e integra o ser humano com a natureza. Livre da representação da consciência, o mundo antigo regido pelas correspondências, através da experiência mimética, diz respeito aos astros, à Terra e às estrelas. Simbolizando a abertura uma exterioridade radical, a semelhança constituía o elemento de uma leitura e escritura sagrada. Benjamin (2021) nomeia esta forma humana de se relacionar com a natureza e com o cosmos de “primeira técnica”. Trata-se de uma experiência na comunidade que permite a relação do mais próximo (o outro) e do mais distante (cosmos). Neste contexto, a embriaguez não se dá apenas pelo sentido da visão, através de uma atitude contemplativa, mas ela também é corpórea, ela é experienciada. Na arte pré-histórica, por exemplo, magia e práxis estavam combinadas: “... a técnica existia apenas enquanto fundida com o ritual” (BENJAMIN, 2021, p. 65).

Na modernidade, em oposição ao saber racional, as leis da similitude são taxadas, depreciativamente, de “mágicas”. E, geralmente, o progresso científico é compreendido como causa da eliminação crescente desses elementos mágicos. Benjamin (1994b) reconhece na experiência moderna esta crescente fragilidade do dom mimético, pois o universo moderno parece conter as correspondências mágicas em muito menor quantidade que os povos antigos. Os modernos rebaixaram a experiência da embriaguez ao nível da individualidade e romperam com o elemento ético da coletividade que regiam os povos antigos. Contudo, Benjamin (2021) propõe uma “segunda técnica” necessária para resgatar a humanidade diante do perigo em que ela se encontra, perigo resultante da apropriação capitalística da técnica que restringe o humano às aquisições materiais e suas exigências. Para o filósofo, a sociedade burguesa desacopla a técnica da espiritualidade (SELLIGMAN-SILVA, 2019), da face sensível, e as consequências desta realidade para a humanidade são brutais. A “segunda técnica” não teria como incumbência o domínio da natureza, mas, o domínio da relação entre natureza e humanidade. Pois o uso da técnica somente como objeto de dominação da natureza produz morte e destruição. A guerra é a manifestação da técnica como produção da morte e do silenciamento da natureza. Assim, em Benjamin, “Não há mais mimese da natureza como mera aparência, mas, antes, mimese como

jogo: trata-se de um jogar com a natureza” (SELLIGMANN-SILVA, 2021). Nas palavras de Benjamin (2021, p. 65), “A origem da segunda técnica deve ser buscada onde o ser humano, com uma astúcia inconsciente, chegou pela primeira vez a tomar uma distância em relação à natureza. Em outras palavras, ela encontra-se no jogo”. A segunda técnica inaugura um novo campo de ação, *Spielraum*, espaço do jogo.

Benjamin (1994b) considera que a capacidade mimética humana não desapareceu em proveito de uma maneira de pensar abstrata e racional, mas transformou-se com o passar do tempo. A vida moderna e as novas formas de temporalidade que se consolidaram em nossa sociedade introduziram uma alteração na produção e percepção de semelhanças. A mimeses migrou para o campo da linguagem. Se entre os antigos lia-se o futuro nas estrelas, entre os modernos as semelhanças não sensíveis, imateriais, encontram expressão na linguagem. A linguagem, entendida como arquivo de semelhanças não sensíveis se converteu no *Medium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais delicadas, nos próprios aromas (BENJAMIN,1994b, p. 112), como o sabor da *madeleine* para Proust (2016). A linguagem se apresenta como a esfera em que se guardou algo do passado perdido e que pode ser redescoberto, atualizado, na narrativa atual, presente. A linguagem, em sua forma oral e escrita, transformou-se num arquivo de semelhanças e correspondências não sensíveis. Um arquivo humano aberto aos infindáveis arranjos possíveis de serem expressos numa relação lúdica do ser humano com o mundo, com a vida.

Benjamin (1994b) distingue uma dimensão “semiótica” e uma dimensão “mimética” da linguagem. A primeira englobaria o aspecto da transmissão dos significados e abarcaria a função comunicativa e instrumental da linguagem. E a segunda, diz respeito às semelhanças, à magia, apresentando o lado mais sensível, espiritual e afetivo do ser humano. A dimensão mágica não se apresenta isoladamente da semiótica (BENJAMIN,1994b). É a partir do texto literal que o semelhante emerge, “num instante, com a velocidade do relâmpago” (BENJAMIN,1994b, p. 112). Assim, todo ato de leitura abriria a possibilidade de ser percebido em seu “extraordinário duplo sentido” (BENJAMIN,1994b, p. 112): profano e mágico. A crítica do filósofo se fundamenta na captura e manipulação da linguagem pelo capitalismo que, priorizando o lado semântico, faz um mal proveito da técnica e apaga a dimensão humana mágica e sensível. Benjamin (1994d; 2021) acredita que para existir, a humanidade precisa se apropriar da técnica e se debruça sobre as novas tecnologias que habilitarão a humanidade no resgate da relação com o sensível. E é no jogo, na brincadeira e na arte vanguardista que ele

encontra alguns caminhos para respaldar a “segunda técnica” entendida como experiência libertadora, “que cura, traz a vida, ao invés de mares de sangue” (SELLIGMANN, 2019).

2.5 Estética da experimentação, mimese como jogo, *Spielraum*

... a imitação mais antiga conhece apenas uma única matéria para a criação: o corpo do próprio imitador. Dança e fala, gestos corporais e labiais são as primeiras manifestações da mimese. – O imitador torna o seu objeto aparente. Pode-se dizer também: ele atua [*spielt*] o objeto. E com isso esbarra-se na polaridade que rege a mimese. Na mimese dormitam, dobradas estreitamente uma sobre a outra, como os cotilédones de um broto, os dois lados da arte: aparência e jogo [*Schein und Spiel*]. É claro que essa polaridade só pode ter interesse para o dialético se ela tiver um papel histórico. Mas é justamente esse o caso. A saber, esse papel é determinado pela diferenciação na história mundial, entre a primeira e a segunda técnicas. Pois a aparência, de um lado, é o esquema mais distante, mas com isso também o mais consistente de todos os modos de ação mágicos da primeira; o jogo, de outro, é o reservatório inesgotável de todos os modos de ação experimental da segunda técnica. (BENJAMIN, 2021, p. 77)

Como vimos, na mimese, o conhecer não corresponde meramente à contemplação do objeto que será imitado. Há também, uma experimentação, corporal, de quem imita. A hipótese dialética de Benjamin consiste em firmar uma vertente da mimese lúdica e experimental – o *Spielraum* - em contraposição à uma estética da contemplação, da visibilidade (GAGNEBIN, 2014, p. 155) que, ao contrário, privilegia a face mimética das belas e ilusórias aparências. Diante disto, as experimentações das vanguardas artísticas e as brincadeiras infantis passam a ter uma relevância na obra do filósofo. “Crianças e artistas se põem a experimentar com o mundo, isto é, a destruí-lo e a reconstruí-lo, porque não o consideram como definitivamente dado” (GAGNEBIN, 2014, p. 155). Como veremos, a seguir, o seu interesse pelo surrealismo merece destaque, pois o gesto surrealista representa a ruptura radical com a estética contemplativa, visual, implicando a ação experimental, corpórea, enquanto exercício fundamental para a salvação do homem moderno. Veremos, também, como o gesto de ruptura aparecerá no teatro épico de Brecht, no teatro proletário infantil, na ideia de nova barbárie e na poesia de Baudelaire. E na seção 3, nos dedicaremos, especificamente, aos textos de Benjamin dedicados às experimentações infantis.

2.5.1 O gesto surrealista

Benjamin escreveu o texto “O Surrealismo. O último instante da inteligência europeia” em 1929, período em que a influência do marxismo e a crítica à ideologia burguesa aparecem

de maneira mais relevante. As vanguardas do século XX tem como particularidade a vontade de romper com a estrutura da arte tradicional burguesa e atuar na vida efetiva. Desta maneira, pretendiam destruir, por meio da instigação e da montagem, a arte que estivesse dissociada da vida prática. Na interpretação benjaminiana, a vanguarda surrealista mostra um horizonte de experiências mágicas possíveis dentro do cotidiano de uma cidade moderna. A característica do surrealismo é expressa através do contraste entre a expansão dos domínios da imaginação - por meio de imagens que remetem ao mundo infantil e da valorização do antiquado - e o mundo burguês utilitário, o que pode explicar as deformações de suas imagens que reúnem tanto a subjetividade do sonho como a objetividade da modernidade. Benjamin não está interessado nas experiências mágicas peculiares dos surrealistas no que concerne ao sonho ou à entorpecência. Segundo o filósofo:

Na estrutura do mundo, o sonho mina a individualidade, como um dente oco. Mas o processo pelo qual a embriaguez abala o Eu é ao mesmo tempo a experiência viva e fecunda que permitiu a esses homens fugir ao fascínio da embriaguez. Não é este o lugar para descrever a experiência surrealista em toda a sua especificidade. [...] É um grande erro supor que só podemos conhecer das 'experiências surrealistas' os êxtases religiosos ou os êxtases produzidos pela droga. [...]. Porém a superação autêntica e criadora da iluminação religiosa não se dá através do narcótico. Ela se dá numa *iluminação profana*, de inspiração materialista e antropológica, à qual podem servir de propedêutica o haxixe, o ópio e outras drogas. (BENJAMIN, [1929]1994f, p. 23)

Como vemos, o que Benjamin destaca como relevante é o contato das experiências oníricas com o mundo cotidiano. Através desse encontro, a descoberta do mágico dentro da modernidade será possível. E esse encontro não se dá por meio de uma iluminação religiosa ou pela droga, e sim pela iluminação profana que, por isso mesmo, não é mística, mas materialista e está relacionada a uma experiência que é, sobretudo, revolucionária. O surrealismo expressa a tensão revolucionária na própria criação artística.

A relação dos surrealistas com o passado também encontra ressonâncias no pensamento de Benjamin. “O truque que rege esse mundo de coisas [...] consiste em trocar o olhar histórico sobre o passado por um olhar político” (BENJAMIN, 1994f, p. 26). Na contramão de uma posição contemplativa, que via o passado como homogêneo, bem peculiar à concepção da história tradicional, os surrealistas encaram o passado enquanto fonte de ação para o presente. Dessa maneira, o movimento surrealista ultrapassa a esfera da manifestação estética e atua diretamente no processo histórico, através da ação revolucionária. Mas como esta ação revolucionária se manifesta? Benjamin considera como grande contribuição do surrealismo o desenvolvimento, no plano intelectual, de metáforas e imagens pautadas no pessimismo que

confrontaria as propostas otimistas da social-democracia e do socialismo soviético. Dessa forma, ele diz:

Pois o que é o programa dos partidos burgueses senão uma péssima poesia de primavera, saturada de metáforas? O socialista [...] vê ‘o futuro mais belo dos nossos filhos e netos’ no fato de que todos agem ‘como se fossem anjos, todos possuem tanto ‘como se fossem ricos’ e todos vivem ‘como se fossem livres’. Não há nenhum vestígio real, bem entendido, de anjos, de riquezas e de liberdade. Apenas imagens. E o tesouro de imagens desses poetas da social-democracia, seu *gradus ed Parnassum*? O otimismo. (BENJAMIN, 1994f, p. 33)

Assim como a inteligência burguesa age nas imagens, o surrealismo também deve atuar neste campo de ação. Mas, contrário ao simulado otimismo, ele atua veementemente com uma atitude pessimista absoluta, desconfia de tudo, distorce e se apropria da imagem, criando um novo e poderoso espaço. Por isso, as imagens surrealistas, interpretadas por Benjamin (1994f), têm um papel revolucionário. A revolução se dará através de uma “destruição dialética” onde, na ação da destruição da imagem, há também a destruição do indivíduo, garantindo a construção de uma nova relação e um novo espaço de imagem.

(...) em toda parte que uma ação produz a imagem a partir de si mesma e é essa imagem, extrai para si essa imagem e a devora, em que a própria proximidade deixa de ser vista, aí se abre esse espaço de imagem que procuramos, o mundo em sua atualidade completa e multidimensional, no qual não há lugar para qualquer ‘sala confortável’, o espaço, em uma palavra, no qual o materialismo político e a criatura física partilham entre si o homem interior, a psique, o indivíduo ou o que quer que seja que desejemos entregar-lhes, segundo uma justiça dialética, de modo que nenhum dos seus membros deixe de ser despedaçado (BENJAMIN, 1994f, p. 34-35)

Benjamin (1994f, p. 35) descreve o novo espaço de imagem como um “espaço do corpo”. Este espaço também tem um sentido coletivo pois, para o filósofo, “Também o coletivo é corpóreo” (BENJAMIN, 1994f, p. 35). À vista disso, Benjamin reivindica um materialismo antropológico - inspirado nos surrealistas e descendente de Hegel, Georg Brüchner, Nietzsche e Rimbaud – que abarca o corpo (*physis*), tanto individual quanto coletivo. Neste espaço do corpo, *physis* e técnica formam uma unidade com o corpo coletivo e ganham força revolucionária, no frescor da atualidade.

Somente quando o corpo e o espaço de imagens se interpenetram, dentro dela, tão profundamente que todas as tensões revolucionárias se transformem em inervações do corpo coletivo, e todas as inervações do corpo coletivo se transformem em tensões revolucionárias; somente então terá a realidade conseguido superar-se, segundo a exigência do *Manifesto Comunista*. (BENJAMIN, 1994f, p. 35)

Benjamin reconhece que os surrealistas com suas “iluminações profanas” nos iniciaram em um novo campo ou espaço da imagem. E é neste espaço que os intelectuais devem agir, não apenas para confrontar a inteligência burguesa, mas também atingir a experiência cotidiana e, dessa forma, o ser humano comum. A partir disso, os intelectuais se colocam numa postura atuante, não contemplativa; jogam, experimentam, brincam com a realidade – características da “segunda técnica”. Não se trata aqui de sujeitos isolados contemplando imagens fixas como num museu, mas de uma massa revolucionária, crítica, de indivíduos cindidos, produzindo e devorando um fluxo de imagens (WOHLFARTH, 2016).

2.5.2 O teatro: palco do jogo e da vida

Como vimos, em sua juventude Walter Benjamin lutava por uma educação libertária, que propiciasse a experiência criativa, a experiência do novo. Suas reflexões sobre um modelo educacional libertador encontraram ressonância com as ideias da atriz e diretora de teatro infantil marxista, Asja Lacis. Em 1924, na cidade de Capri, Benjamin conhece e se encanta por Asja. Ela era cidadã soviética e comunista convicta, mulher do diretor teatral alemão Bernhard Reich e colaboradora de Bertolt Brecht. Benjamin ficou profundamente marcado por ela, dedicando-lhe inclusive, o livro *Rua de Mão Única* (2011f), àquela que “como engenheira, abriu a rua no próprio autor”. Desse encontro derivam várias produções das quais destacaremos alguns textos da *Rua de Mão Única* (2011f) e o *Programa de um teatro infantil proletário* ([1928]2009i).

Antes de adentrarmos na relação de Asja e Benjamin, nos deteremos a detalhes biográficos de Asja. Este desvio se faz necessário para compreendermos o encantamento de Benjamin por ela e a influência dela em seu pensamento, principalmente no que tange ao seu olhar sobre a arte vanguardista, a política e o universo infantil.

Asja:

Asja nasceu em Kempji, cidade do interior da Letônia e aos sete anos de idade se mudou, com os seus pais, para Riga. O seu pai era artesão, tapeceiro e alfaiate, sua mãe costureira. A família empobrecida buscava melhores oportunidades e condições de vida na capital. Riga foi o primeiro grande centro de cultura na vida de Asja, onde recebeu as primeiras impressões do teatro. Lacis teve a oportunidade de estudar em uma escola privada fundada e mantida pela elite local. Na época, o quadro docente era formado pela classe artística do país. Eles lutavam pela disseminação e permanência da arte e cultura letas, como também por maior igualdade e justiça social. Apesar da diferença social em relação às suas colegas de turma, Lacis recebia admiração

de seus professores que reconheciam seu grande interesse pela arte e literatura (CORTEZ, 2018, p.23).

Na capital, o seu pai se tornou operário do setor de construção de maquinaria, na fábrica de vagões Russo-Báltica. A família de Lacis, assim como outros operários, morava numa cabana no entorno das instalações da fábrica, nas proximidades da linha ferroviária (CORTEZ, 2018, p. 21). No início do século XX, a região acompanha a organização do movimento proletário russo. Movimento ao qual o seu pai se envolve e se torna sua principal referência de ação quando adulta. Desde cedo, Asja esteve ciente das injustiças sociais de sua época e teve sua consciência de classe despertada pela vontade de tomar parte na luta revolucionária (CORTEZ, 2018, p.22). O seu pai também foi fundamental na formação de seu pensamento feminista e emancipatório, educando-a a buscar uma vida livre e independente (CORTEZ, 2018). Por outro lado, mesmo que Asja admirasse os dons artísticos de sua mãe, eles eram totalmente dedicados à vida religiosa, fato que contribuiu para o distanciamento entre elas (CORTEZ, 2018).

Asja saiu da Letônia para estudar em São Petersburgo na Faculdade de Estudos Avançados em Neuropsicologia Vladimir Bekhterev que, naquela época, era a única que aceitava mulheres. Era uma instituição privada, de tendência liberal, tolerada pela administração czarista russa, onde judeus, mulheres e estudantes de baixa renda podiam estudar (CORTEZ, 2018, p.24). Nesse período, Asja absorveu os novos ares das vanguardas, onde conheceu novas experiências estéticas. Acompanhou o trabalho daquele que seria o seu maior modelo no teatro – Vsevolod Meyerhold – diretor que se comprometera com afinco à experimentação. Sua influência no teatro infantil de Asja aparece através do interesse da atriz em se dedicar à improvisação e à fantasia no processo de elaboração teatral (CORTEZ, 2018, p. 26). Em 1915, com a eclosão da primeira guerra, Asja se dirige a Moscou e começa a dar aula para crianças letãs que moravam na cidade. E em 1917 inicia seus estudos no estúdio Komissarchevsi onde teve possibilidade de fortalecer seu convívio com os intelectuais da época e se engajar nos movimentos políticos. Lacis as de Moscou em 1918 e no ano seguinte vai para Orel. Ao encontrar as crianças órfãs e as de rua, solicita à prefeitura de Orel permissão para trabalhar com elas. Em 1920 migra para Berlim em busca de novas oportunidades. No período que permaneceu na Alemanha, Asja estreitou vínculos com artistas e intelectuais e estabeleceu conexões entre as vanguardas russas e alemã. A condição de “bolchevique” da atriz despertava curiosidade e fascinação nos pensadores e artistas alemães. Entretanto, Asja rapidamente passou a ser reconhecida como intelectual e colaboradora atuante tendo um papel central no trânsito de ideias entre a União Soviética e a Alemanha. Em 1923 conhece o dramaturgo Bertold

Brecht com quem estabeleceu um produtivo relacionamento, trabalhando como atriz, assistente e colaboradora do diretor. Importante ressaltar o quanto Lacis foi importante para a consolidação da estética brechtiana, já que a bibliografia sugere o apagamento de sua participação no desenvolvimento da teoria de Brecht (CORTEZ, 2018, p. 30).

2.5.2.1 *Brecht e o teatro épico*

Benjamin, fascinado por Asja Lacis e por sua experiência artística e política, passou a ter grande interesse por Bertold Brecht. E em 1924, através de Asja, Benjamin conhece o dramaturgo e revolucionário do teatro. A radicalidade de Brecht, apresentada através da ruptura com o teatro tradicional, ilusório, coincide com o interesse de Benjamin de se contrapor às táticas ideológicas de legitimação da sociedade burguesa. Nos deteremos às duas versões do texto “Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht”, a primeira de 1931 e a segunda de 1939. Ele inicia o estudo com a seguinte questão:

O que está acontecendo, hoje, com o teatro? Essa pergunta pode ser melhor respondida se tomarmos como ponto de referência o palco, e não o drama. O que está acontecendo é, simplesmente, o desaparecimento da orquestra. O abismo que separa os atores do público, como os mortos são separados dos vivos, o abismo que, quando silencioso, no drama, provoca emoções sublimes e, quando sonoro, na ópera, provoca o êxtase, esse abismo que de todos os elementos do palco conserva mais indelevelmente os vestígios de sua origem sagrada perdeu sua função. (BENJAMIN, [1931]1994g, p. 78)

O teatro épico rompe com o abismo entre o público e o palco, promovendo um desencantamento do espaço teatral que passa a se configurar como espaço crítico e político, expondo toda a sua visibilidade. O abismo provocava uma aproximação afetiva com o público e, ao mesmo tempo, fomentava o distanciamento crítico. O abismo, a distância do palco, mantinha a cena teatral num pedestal para ser contemplada e admirada pela plateia. As massas proletárias não chegam ao teatro para contemplar o espetáculo das imagens consolidadas e arquitetadas. O teatro épico desencanta essas imagens provocando o despedaçamento das ilusões em muitos cacos que, disseminados, tornam fonte de reconstrução de novas experiências e novos mundos. Ao contrário do palco naturalista, enquanto “palco absolutamente ilusório” (BENJAMIN, 2017a, p. 13), que pretende representar a realidade, o teatro épico não perde de vista a materialidade: trata “os elementos do real no sentido de uma ordem experimental e as situações estão no final dessa experiência, não em seu início” (BENJAMIN, 2017a, p. 13). Dessa forma, “o espectador as reconhece como verdadeiras – não com a complacência do teatro

do naturalismo, mas com espanto. (...) O interesse é despertado naquele que se espantou; nele está o interesse em sua forma primordial” (BENJAMIN, 2017a, p. 13). A arte do teatro épico é provocar espanto e o seu objetivo é resistir a qualquer empatia com os afetos e sensibilidade sedimentados na sociedade burguesa. “Em uma fórmula: o público, em vez de sentir empatia pelo herói, deve aprender a se espantar com as situações em que esse herói se encontra” (BENJAMIN, 2017b, p. 25). Brecht e Benjamin estavam atentos ao perigo provocado pela fusão entre arte e política. Os mecanismos de empatia e identificação – verificados, por exemplo, na adoração pelo *Führer* ou na comoção do espectador diante as dores do herói no palco (GAGNEBIN, 2014, p. 143) – precisavam ser combatidos. Em oposição a esses mecanismos, segundo Benjamin (2017a), Brecht estabelece enquanto método um distanciamento que, ao invés de promover a ilusão, incita o pensamento crítico e gera um estranhamento (*Verfremdungseffekt*) no espectador. O estranhamento provocado pela cena épica, espanta, perturba, sacode o espectador e desperta o interesse. O interesse é despertado naquele que se espantou, naquele que se sentiu provocado pela cena a ponto de interferir nela, participando, não mais como passivo espectador, mas enquanto sujeito que pretende agir e transformar o enredo da história, seja da peça de teatro, seja da vida. Benjamin (2017a) considera que, ao despertar esse interesse primordial, o teatro de Brecht pretende transformá-lo em interesse técnico. E assim, “o materialismo dialético de Brecht se impõe de maneira incontestante” (BENJAMIN, 2017a, p. 13). Gagnebin (2014, p.148) pontua que o maior potencial do teatro épico brechtiano se encontra na transformação de uma atitude passiva/receptora em uma atitude de curiosidade ativa.

Para causar espanto, a técnica se pauta em táticas de interrupção. A ruptura com o encadeamento do enredo promove a aparição dos gestos e abre diversas possibilidades de se conduzir a história em cena. Estes intervalos ocasionam experiências de choque que impedem a ilusão do público e prejudicam sua disposição à empatia. No teatro de Brecht não só os atores participam, os espectadores são incitados a participar da peça, havendo assim uma troca do público com os atores e dos atores com o público. E é esse o papel didático do teatro épico: despertar o público para uma apropriação e incorporação da técnica. Suas peças se esforçam “para desmontar o espectro do ‘evento’ (*Erlebnis*) e dele extrair as cores da experiência (*Erfahrung*)” (BENJAMIN, 2017b, p.27). A matéria-prima do teatro épico é a realidade atual, o gesto encontrado hoje. A encenação “deve ser arquitetada de maneira transparente” (BENJAMIN, 2017b, p.27, p.23) para que o público consiga analisar os eventos apresentados, trazendo suas próprias experiências. Dessa forma, o espectador compreende as encenações e o teatro se aproxima das experiências da vida, do cotidiano, do atual. E assim, o teatro épico de

Brecht se abre enquanto espaço de jogo, espaço para experimentação – *Spielraum* – do palco e da vida.

2.5.2.2 *Asja, Benjamin e o teatro infantil*

Em 1925, Benjamin viaja à Riga e conhece o trabalho de Asja com as crianças no teatro. E em dezembro de 1926 e janeiro de 1927, esteve em Moscou para encontrá-la e sentiu-se fascinado pela experiência soviética. Segundo Konder (1989), o diário de viagem de Benjamin registra momentos de surpreendente enternecimento pela cidade e por aquilo que ela simbolizava, tanto no plano político como no plano afetivo. Lacis introduziu Benjamin na literatura e no mundo do teatro soviético e o levou a pensar no problema da educação segundo um ponto de vista de classe. Nesta viagem, o filósofo se aproximou do teatro “com e para crianças” de rua e órfãos da revolução russa, desenvolvido por Asja.

Em 1928, Benjamin escreve o “Programa de um teatro infantil proletariado” (2009i) para fundamentar teoricamente a companhia de teatro infantil da atriz. Em suas memórias, Lacis recorda a origem deste texto:

Em 1928, eu estava em Berlim e falei do meu trabalho a Johannes Becher e Gerhart Eisler. Eles gostaram muito de meu modelo de uma educação estética para crianças, e sugeriram que eu abrisse um teatro para crianças na Casa Liebknecht. Para isso, eu tinha de desenvolver um programa. Walter Benjamin já conhecia, desde Capri, minhas ideias sobre o teatro de crianças, demonstrando um enorme interesse pelo assunto. “Vou escrever o programa”, disse ele, “e assim expor e fundamentar o seu trabalho prático”. E, de fato, ele o escreveu. Mas em sua primeira versão as minhas teses foram apresentadas de um modo monstruosamente complicado. Na Casa Liebknecht, o texto foi lido e as pessoas riram: “Foi o Benjamin que escreveu isso para você! Devolvi o texto a ele, pedindo que o redigisse de forma mais compreensível. Assim surgiu o *Programa de um teatro proletário para crianças*, em sua segunda versão, a primeira se perdeu. (LACIS apud CORTEZ, 2018, p.58)

O texto foi construído a partir de conversas com Asja e responde à necessidade de uma prática teatral, educacional, que pudesse ter efeitos estéticos e políticos concretos. Trata-se de um programa filosófico de educação emancipatória em um período revolucionário. A questão da formação da classe operária era um assunto que estava mobilizando em toda a Europa intelectuais, artistas e educadores, em contraste com a já estabelecida educação burguesa (LACIS apud CORTEZ, 2018, p.65). O principal foco do documento é contribuir para a formação ética, política e estética dos filhos dos trabalhadores, das novas gerações, para que as conquistas sociais da revolução permaneçam e de fato consigam transformar os hábitos da vida burguesa.

No programa do teatro, a problematização já apontada entre o jovem e o filisteu reaparece, mas agora, refletida nas diferenças entre o sistema educacional burguês e o sistema educacional proletário. Suas proposições partem do princípio de que o movimento proletário valoriza a nova geração, encarando-a como potência. Ao contrário, o movimento burguês esvazia o entusiasmo juvenil, subjuga a infância impondo-lhe uma disciplina pautada numa ideologia que utiliza “métodos” fundados na psicologia ¹. Conforme indicação de Cortez (2018, p.66), Benjamin enfrenta um problema no texto que se dá por meio da negociação que ele precisa fazer com o partido: “Como pensar a educação proletária em consonância com o partido, mas sem reduzi-la à fraseologia de um programa partidário?” (CORTEZ, 2018, p.66). No texto, como veremos, o autor considera essa educação como algo a ser construído pelo partido, mas, num segundo momento, ele desenvolve a questão de uma forma mais ampla, escapando de uma visão restrita política e atingindo uma concepção de infância enquanto experiência libertária-redentora. Segundo o autor, a própria ideologia atinge a criança apenas enquanto frase, e sobre crianças “(...) frases não têm nenhum poder” (BENJAMIN, 2009i, p.112). Trata-se de um sistema assistemático e desumano em seus conteúdos, que não atinge a experiência da criança mais nova e, portanto, fracassa. Pois para Benjamin, nesta idade “apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva” (BENJAMIN, 2009i, p.112). Assim, tanto um discurso ideológico quanto um anti-ideológico não teriam sustentação para um trabalho com as crianças. “Ou seja, a educação proletária deve apresentar algo novo na forma, não apenas no conteúdo. E para isso as observações de Lacis sobre a capacidade de jogo e improvisação das crianças compartilhadas com Benjamin desde a viagem à Itália, foram fundamentais” (CORTEZ, 2018, p. 66-67).

Benjamin (2009i; [1929] 2009j) observa que a criança proletária não nasce no seio da família, como a burguesa, mas sim dentro da prole de sua classe. E como elemento da classe, nenhuma meta educacional determinará o que ela se tornará, mas sim a situação da classe. Desde o ventre materno e depois na própria vida, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência é aguçada para a consciência de classe. Para a doutrina comunista, a educação não teria apenas como função a luta de classes, ela se estende ao meio social englobando o trabalho. A educação comunista é uma educação revolucionária do trabalho. E este trabalho não prevê a dissociação entre prática e teoria; ele está pautado na formação politécnica e no universalismo em oposição à mão de obra especializada. Ao invés de humanista e contemplativo, é um

¹ No texto ‘Uma pedagogia comunista’, de 1929, Benjamin esclarece que a maneira de pensar da burguesia está cindida de uma forma não dialética e rompida interiormente e o reflexo desta cisão apareceria na pedagogia burguesa: por um lado a psicologia, tentando entender a natureza do educando, e por outro, a ética, representando a meta da educação. Benjamin aponta ambas como máscaras, adornos da filosofia idealista. E no texto, “A pedagogia colonial”, Benjamin associa a psicologia infantil a uma pedagogia que desconsidera a demanda espiritual infantil, a sua autenticidade e fantasia.

trabalho ativo e prático, que reúne as mais diferenciadas vivências do ser humano nas transformações do meio social, empregando suas energias a serviço da classe. Estes seriam os “princípios fundamentais da educação das massas, cuja fecundidade para a educação dos jovens se pode apalpar com as mãos” (BENJAMIN, 2009j, p.124).

Seguindo a ideia da consciência de classe, o sistema da educação proletária deve ser construído pelo programa do partido. Ele necessita de um terreno objetivo, de um contexto bem delimitado e de um objetivo no qual se educa, e não apenas de uma ideia para a qual se educa. Se a educação exige abranger toda a vida, na educação proletária a totalidade da vida aparece emoldurada no teatro e, por isso, é para a criança proletária, o lugar da educação dialeticamente determinado. O teatro infantil exige um público que dê sentido à coletividade, exige a classe para atuarem produtivamente. Apenas a classe operária presta a máxima atenção à coletividade infantil e a valoriza como possibilidade de expressão das forças mais poderosas e também as mais atuais.

Comparada à pedagogia burguesa, a pedagogia proletária demonstra a sua superioridade justamente por garantir às crianças a realização de sua infância. Os conteúdos e símbolos ideológicos, de maneira lúdica, estão presentes, mas não assumem um domínio formal sobre as crianças. A sua educação de classe se inicia na puberdade. Ao contrário, a pedagogia burguesa subjuga a sugestibilidade infantil, mascarando as lutas de classes em milhares de palavrinhas, e impondo uma disciplina idealista.

O trabalho de Asja Lacis enfatiza o processo em detrimento do resultado, a prática e a dimensão do coletivo são mais importantes do que o espetáculo, encarado como mercadoria. Nas palavras da artista:

A educação burguesa está dirigida ao desenvolvimento de algum talento a partir de faculdades específicas, afinal a sociedade burguesa quer que as pessoas produzam mais cedo quanto possível, algum tipo de mercadoria. Esse princípio se explicita na educação infantil em todos os aspectos. Quando essas crianças fazem teatro, p. ex., temos como resultado principal a encenação, a entrada diante do público. De pronto está perdida toda a alegria da produção. O objetivo da educação comunista, por outro lado, é, em nome de uma exigente e elevada formação, emancipar. (LACIS apud CORTEZ, 2018, p.67)

Considerando as observações de Lacis, a verdadeira educação se dá diante a experimentação e preparação da encenação. Não há espaço para a repetição mecânica das frases e textos. O educador, ao contrário do adulto filisteu, não encara as crianças com ares de superioridade, mas propiciam um espaço no qual elas consigam agir e pensar com autonomia e segurança. O programa de Benjamin (2009i) divide o teatro em dois tipos diferentes de práticas: a encenação e as oficinas. No momento das encenações, o diretor se mantém mais distante, ele

sai de cena, libera espaços, justamente para deixar as “milhares de variações surpreendentes” (BENJAMIN, 2009i) aparecerem. E é justamente esse espaço não preenchido que permite a experimentação. O verdadeiro gênio da educação é, então, a observação. As encenações acontecem de passagem, por descuido, quase como uma travessura das crianças. Ao diretor não cabe o ensinamento moral. O verdadeiro educador deve observar a vida infantil e abdicar do impulso e do prazer de corrigir a criança com superioridade moral e intelectual. A própria coletividade infantil encarrega-se dos ajustes morais tendo assim o poder de atuar sobre os adultos como autêntica instância moral.

Benjamin, apoiado nas experiências de Lacis, propõe uma inversão: as crianças sobem ao palco, ensinam e educam os atentos educadores. Novas forças e novas inervações se apresentam nessa “selvagem libertação da fantasia infantil” (BENJAMIN, 2009i) surpreendendo o diretor naquilo que ele jamais teria programado. A partir da observação, toda ação e gesto infantil transformam-se em sinais. Sinais de um mundo próprio no qual a criança cria, vive e ordena. Caberá ao diretor libertar os sinais infantis do “perigoso reino mágico da mera fantasia e conduzi-los à sua execução nos conteúdos” (BENJAMIN, 2009i). Eis a função das oficinas: proporcionar a experimentação com a materialidade. As oficinas – pintura, recitação, música, dança, improvisação – teriam como função o desenvolvimento do gesto infantil nas diferentes formas de expressão. Nelas, as crianças manuseiam diferentes materiais e constroem, com as próprias mãos, os cenários e figurinos. Mas também experimentam a materialidade do seu próprio corpo. Sem esse trabalho concreto com a matéria, as crianças correriam o risco de ficarem presas e impotentes no seu reino mágico e também profundamente frustradas e diminuídas quando tivessem que voltar ao mundo real. Graças a este confronto com a matéria, que permite a transformação da fantasia em signos materiais, a “mera” fantasia se torna um jogo de experimentações concretas (“informação verbal”)².

Nas oficinas o diretor tem uma participação mais ativa e seu papel seria o de organizar os sinais infantis, não perdendo jamais a improvisação como eixo das atividades. Sem se preocuparem em seguir um texto previamente formatado, as crianças realizam no jogo teatral a temporalidade da experimentação, pois estão livres do compromisso de produzir um produto acabado, mas sim entregues à experimentação lúdica em sua radicalidade. “A encenação contrapõe-se ao treinamento educativo como libertação radical do jogo, num processo que o adulto pode tão somente observar” (BENJAMIN, 2009i).

² GAGNEBIN, 2017

Na encenação aconteceria a síntese de todas as oficinas, ela seria o autêntico espaço para a expressão do gesto infantil. E neste espaço, o desempenho infantil se orientaria pelo “instante” do gesto, pela efemeridade do momento criativo, improvisado. A temporalidade da experimentação indica a uma temporalidade efêmera, ou seja, a uma inovação constante. É por isso que Benjamin afirma que “Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil” (BENJAMIN, 2009i, p.117). Neste exercício da encenação, as crianças libertam-se, não são forçadas a um desempenho acabado, eterno. Libertam-se no exercício da criação do novo. Para Benjamin há no teatro infantil proletário uma força verdadeiramente revolucionária: atua-se no gesto infantil, o sinal secreto do vindouro (BENJAMIN, 2009i).

O teatro infantil, inspirado no trabalho de Asja e fundamentado por Benjamin, propõe um novo modelo de prática estética: não mais o espaço da obra como espaço autônomo, fechado em si e que perdura, mas espaço de jogo como espaço para práticas de experimentação lúdica, que são, também, práticas de experimentação perceptiva e num sentido mais amplo, práticas de experimentação política (GAGNEBIN, 2014, p. 175).

2.5.3 Espaço para o precioso, espaço da criação:

A presença de Asja foi muito relevante na forma como Benjamin passou a observar o território infantil e lúdico incorporando-o a uma visão do espaço enquanto movimento e jogo. No texto que escreveram juntos sobre Nápoles, observamos esta influência na imagem das casas porosas, transformadas em palco:

A arquitetura é porosa como essas rochas. Construção e ação se entrelaçam uma à outra em pátios, arcadas e escadas. Em todos os lugares se preservam espaços capazes de se tornar cenário de novas e inéditas constelações de eventos. Evita-se cunhar o definitivo. Nenhuma situação aparece, como é, destinada para todo o sempre; nenhuma forma declara o seu “desta maneira e não de outra”. (BENJAMIN; LACIS, 2011, p. 138-139)

Nápoles se apresenta como o palco do teatro épico – com suas infinitas configurações resultantes da experimentação do público com o enredo e com o cenário da peça. A vida assume um aspecto teatral. “Usam-se prédios como palcos populares. (...) Balcões, átrios, janelas, portões, escadas, telhados, são ao mesmo tempo palco e camarote” (BENJAMIN; LACIS, 2011, p. 139). A porosidade – natural e arquitetônica – permite uma circulação, um fluxo, um movimento constante que impede a fixação de formas definitivas, engessadas. Passado (ruínas, rochas) e presente (construções) se misturam e se arranjam num contínuo jogo de improvisação.

“Em tais recantos mal se percebe o que ainda está sob construção e o que já entrou em decadência. Pois nada está concluído. A porosidade se encontra não só com a indolência do artífice meridional, mas sobretudo com a paixão pela improvisação” (BENJAMIN; LACIS, 2011).

Benjamin e Asja observam na cidade italiana uma indissociação entre o espaço público e o privado. “A vida doméstica é repartida, porosa e entremeada” (BENJAMIN; LACIS, 2011, p. 143). Cada ação e atividade privada é inundada por correntes da vida comunitária. O “existir” (BENJAMIN; LACIS, 2011, p.143) se torna objeto da coletividade. O apreço pelo interior característico da vida burguesa é rompido e a vida privada alcança a rua. “Música circula ao redor: não melancólica para os pátios fechados, mas radiante para as ruas. (...) toda a alegria é transportável: música, brinquedo, sorvete, se alastram pelas ruas” (BENJAMIN; LACIS, 2011, p. 140). A paisagem urbana toma forma de “palco e camarote”. A força da coletividade também atinge profundamente as relações. Se um pai de família morre ou uma mãe adoece, “Uma vizinha aceita à sua mesa uma criança por prazo curto ou longo, e desse modo as famílias se interpenetram em relações, que podiam se equipar à adoção” (BENJAMIN; LACIS, 2011, p. 145).

Esta nova apreensão do espaço também é apontada na experiência da simplicidade e da pobreza. Assim como o dispositivo cênico do teatro épico era composto por objetos simples, “transparentes”, que facilitassem a entrada e o manuseio do público, as habitações rurais de Ibiza, descritas na reunião de textos intitulada de “Sequência de Ibiza” ([1932], 2011g) apresentam uma austeridade preciosa, como destacado no texto a seguir.

Espaço para o precioso.

Através das portas abertas, em frente das quais estão recolhidas cortinas de pérolas, nas pequenas aldeias do Sul da Espanha, o olhar penetra os interiores, de cuja sombra o branco das paredes se destaca deslumbrantemente. (...) E em frente à parede dos fundos geralmente ficam rigidamente alinhadas e simétricas, três, quatro cadeiras. (...). Assim como estão ali, despreziosas na forma, mas com a entrança dura singularmente bela, muita coisa se pode ler nelas. Nenhum colecionador poderia expor tapetes de Isfahan ou pinturas de van Dyck com maior altivez nas paredes de seu vestíbulo como o faz o camponês com essas cadeiras em sua despojada antessala. Mas não são apenas cadeiras. Quando o *sombrero* está pendurado no espaldar, num abrir e fechar de olhos mudaram a sua função. E no novo grupo o chapéu de palha não aparece menos precioso que a simples cadeira. Assim podem se encontrar a rede de pesca e o tacho, remos e ânfora de barro, e cem vezes ao dia, por conta da necessidade, estarão prontos a mudar de lugar, a se reunir novamente. Todos eles são mais ou menos preciosos. E o segredo de seu valor é a sobriedade – aquela parcimônia do espaço vital no qual não ocupam apenas o local visível que ocupam, mas também os espaços sempre novos para os quais são criados. Na casa sem cama existe o tapete com o qual o morador se cobre à noite; na carroça sem coxim, a preciosa almofada, que é colocada em seu piso duro. Mas em nossas casas bem providas não há espaço para o precioso porque não há folga para os seus serviços. (BENJAMIN, 2011g, p. 231)

Nesse lindo texto, Benjamin aponta na sobriedade e na parcimônia do ambiente a abertura para o precioso. O que se apresenta enquanto precioso não é nenhum tesouro ou joia rara. A preciosidade é tida aqui enquanto ausência, vazio, que promove o movimento, a troca dos lugares e das funções dos mais modestos objetos. Esse espaço precioso assegura a criação e a transformação, pois a simplicidade abre espaço para novas configurações, conforme a necessidade do momento. Dessa forma, o espaço se torna visível enquanto *Spielraum* e isto só é possível porque ele não está entulhado de mercadorias, lembranças, bibelôs, brinquedos, como as residências burguesas.

Foi em Ibiza que, em 1933, Benjamin escreveu o texto “Experiência e pobreza” (BENJAMIN, [1933] 1994d). Gagnebin (2017) nos lembra que, neste momento, ele vivia num quarto vazio, sem vidro nas janelas; a pobreza e a solidão faziam parte de sua vida no exílio. E nesse texto ele descreve o quarto burguês como um espaço entulhado, que oprime qualquer ação: “Não tens nada a fazer aqui” pois “... não há nesse espaço um único ponto em que seu habitante não tivesse deixado seus vestígios” (BENJAMIN, 1994d, p.117). O excesso da vida burguesa tampona a circulação, o movimento, o manuseio, as trocas e as possíveis ressignificações. Não há como o espaço se tornar palco de experimentação, pois está tudo pronto e acabado. E é neste sentido que o precioso se torna vital, pois com a liberdade de ação limitada, o ser humano está entregue às amarrações burguesas, permanecendo inerte diante a lógica do espetáculo.

Mas como criar espaços? A seguir veremos como através dos conceitos de caráter destrutivo e dos novos bárbaros Benjamin observa saídas criativas e sensíveis necessárias para a sobrevivência da humanidade.

2.5.4 Criação de espaços: a nova barbárie

Nos ensaios dos anos 30, Benjamin responde às necessidades da análise da mudança na estrutura da experiência na modernidade. No texto “Experiência e pobreza” (BENJAMIN, 1994d), discorrendo sobre arte, arquitetura e cultura, Benjamin faz uma série de constatações a respeito da pobreza que se estabelece no campo da experiência na modernidade. Ele inicia com a narração de uma pequena parábola: um velho no leito de sua morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Pretendia transmitir aos filhos o que ele próprio constatou com o passar do tempo, através da lição da experiência: a felicidade é fruto do trabalho e do tempo. Benjamin (1994d) lembra que era a transmissão da experiência que conferia autoridade aos mais velhos. O significado da experiência se dava na comunicação entre as gerações a partir da narração de histórias e provérbios. Constatando o declínio da experiência ele questiona:

Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração a geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994d, p.114)

A experiência (*Erfahrung*) se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações, supondo uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho. Experiência das sociedades “artesaniais” em oposição ao tempo deslocado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno (GAGNEBIN, 2011, p.57). Benjamin (1994d) relaciona a queda da experiência à barbárie das guerras mundiais. Os horrores da Primeira Guerra Mundial e suas nefastas consequências como a inflação e a fome evidenciam o declínio da experiência:

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. (...) Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadoras que a experiência estratégica pela guerra das trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1994d, p.114-115)

A sujeição do indivíduo às forças impessoais e todo-poderosas da técnica manifestadas pela Primeira Guerra transforma cada vez mais nossas vidas de forma tão rápida e devastadora que não conseguimos assimilar essas mudanças pela palavra (GAGNEBIN, 1999, p.59). Benjamin (1994d) chama a atenção para duas reações possíveis a esta ausência de palavra comum. A primeira é uma crítica a burguesia do fim do século XIX que, para compensar a frieza e o anonimato sociais criados pela organização capitalista do trabalho, cria um processo de interiorização psicológico. Os valores individuais e privados substituem cada vez mais as crenças e os valores coletivos e neste momento Benjamin (1994d) aponta um novo conceito de experiência, a vivência (*Erlebnis*). A *Erlebnis* será então a experiência vivida, característica do indivíduo moderno, solitário. A segunda reação diz respeito a uma interiorização espacial. O autor analisa os interiores burgueses como uma espécie de refúgio contra o mundo exterior hostil e anônimo. O indivíduo burguês temendo o anonimato no mundo público investe na intimidade de seus lares e em tudo que lhe pertence no privado. A casa burguesa, refúgio da intimidade, estaria carregada de objetos e acessórios – móveis estofados, tapetes espessos, fotografias, pinturas – representando a necessidade desesperada de deixar marcas e rastros.

Assim como as guerras, o desenvolvimento tecnológico acarreta uma nova forma de pobreza. Benjamin (1994d), analisando os escritos de Scheerbart – quem em seus textos projetava construções em cristal, em lugar de tijolos -, reflete que “(...) o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro

não têm nenhuma aura. O vidro é em geral inimigo do mistério. É também inimigo da propriedade” (BENJAMIN, 1994d, p.117). O vidro torna-se metáfora desta época de quebra dos vínculos, emblema da modernidade. Comparadas à morada burguesa do século XIX, cheia de vestígios de seus habitantes nos mínimos detalhes, cujos hábitos se fazem presentes no estilo decorativo de seus interiores, as moradias do século XX são espaços onde é difícil deixar marcas. As construções modernas dirigem sua arquitetura a um novo homem. Esse novo ser humano formata-se aos espaços modulados e funcionais, adaptados às práticas da vida moderna, nos quais todo rastro deve ser apagado.

Benjamin (1994d) constata que esse declínio da experiência é na verdade uma pobreza que não se limita à esfera privada, mas abraça toda a humanidade, inaugurando uma nova barbárie. Com isto ele introduz um conceito novo e positivo de barbárie. Aos novos bárbaros resta seguir em frente, começar de novo, contentar-se com pouco, mas construir e criar a partir do quase nada e dos destroços. A pobreza de experiência vivida pelo “novo bárbaro” parece mostrar que pela destruição da tradição comum e, só por isso, pode-se criar. O olhar para o novo, resultado da catástrofe arrasadora, empurra para a criação e para a possibilidade de se haver, através desse novo, um olhar que recrie as peças do patrimônio humano abandonadas por centésimos de seu verdadeiro valor. Encontra-se aí a riqueza de seu texto, que aponta saídas inerentes ao próprio problema, marcando o paradoxo que o acompanha ao longo de seu pensamento e de sua obra.

O novo bárbaro parece dispor do “caráter destrutivo”, qualificado por Benjamin como a jovialidade e a alegria, pois destruir, remoça; seu lema é criar espaços (BENJAMIN, 2011d, p.223-224).

O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas eis precisamente porque vê caminhos por toda parte. (...) Já que vê caminhos por toda parte, está sempre na encruzilhada. Nenhum momento é capaz de saber o que o próximo traz. O que existe ele converte em ruínas, não por causa das ruínas, mas por causa do caminho que passa através delas. (BENJAMIN, 2011d, p. 225)

Estar despossuído do passado significa não só constatar a pobreza do presente, mas, principalmente, a urgência em construir o novo, em abrir novos espaços. E os “novos bárbaros”, operando numa tábula rasa, seriam a possibilidade de sobrevivência da cultura por darem à massa um pouco de humanidade. Benjamin reitera que esta humanidade um dia talvez retribua a isso com juro e com os juro dos juro. A ruína da experiência em Benjamin, ao invés de nostálgica, nos aponta para um espaço reflexivo e criativo da barbárie. A perda dessa

experiência que rompe com a tradição, é também um sinal de fidelidade ao seu tempo (CORSINO, 2009, p.233).

Tanto um pintor complexo como Paul Klee quanto um arquiteto programático como Loos rejeitam a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época. (BENJAMIN, 1994d, p.116)

Reiterando a ideia de Benjamin de que a barbárie faz parte da criação da cultura e de seus modos de transmissão, Sousa comenta que o processo civilizatório é um jogo de perdas e conquistas, envolvendo a cada lance um novo risco e uma nova ameaça. E, apesar das rupturas desestabilizarem a ordem estabelecida, trazem algo de “novo”. A barbárie “pode impulsionar uma nova possibilidade crítica de emancipação, uma expansão do pensamento em direção a outras formas de liberdade ainda não previstas pelo homem” (SOUSA, 2001, p.166).

Diante da perda da experiência comunicável que acarretaria a separação entre os interesses do ser humano e os de sua vida coletiva, Benjamin (2011d, 1994d) vislumbra no gesto destrutivo e na nova barbárie a possibilidade de constituição de uma experiência histórica frente à barbárie da cultura burguesa. E será a partir desse ímpeto destrutivo que Benjamin (2011d, p.225) construirá, na forma fragmentada, a sua verdade da história.

O caráter destrutivo tem a consciência do homem histórico, cujo sentimento básico é uma desconfiança insuperável na marcha das coisas e a disposição com que, a todo momento, toma conhecimento de que tudo pode andar mal. Por isso, o caráter destrutivo é a confiança em pessoa.

O sentimento básico da desconfiança aponta para uma ação crítica frente as certezas e a linearidade da história. Dessa forma o historiador deve quebrar, romper a linearidade temporal para obter os fragmentos com os quais construirá imagens que se oferecerão, como alegorias, à interpretação. Costa (2004, p. 12), remetendo à ideia de tradição no sentido benjaminiano, nos faz lembrar que o substrato da tradição é o tempo e a mudança, e, portanto, ela é permanentemente refeita pela incorporação de novos estilos de vida e visões de mundo. Esta ideia se contrapõe à noção de tradição enquanto aspiração à segurança e confiança, noção esta que pretende tornar o futuro, próximo e familiar, anulando, assim, os desafios culturais inéditos que, facilmente, são taxados de perigosos e ameaçadores.

2.5.5 A experiência aurática: entre o choque e o olhar

No texto “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1994i), Benjamin retoma a ideia da transformação da experiência na vida moderna. Ele parte da constatação de uma situação de crise na percepção, crise esta, resultante da experiência vivida nas grandes cidades. O âmago do texto encontra-se na análise das consequências da experiência própria à modernidade, que vem a ser, a experiência do choque. Para Benjamin (1994i), esta será encontrada em todas as esferas da moderna sociedade industrial. Do encontro do indivíduo com a massa, às técnicas de reprodução, tendo em vista o aspecto do trabalho mecanizado, surge, sob a égide do choque, uma sensível alteração na forma de percepção do ser humano.

O tema da multidão aparece como um dos riscos do choque para a experiência do sujeito moderno. Ao se referir ao conto “O homem das multidões” de Poe, Benjamin (1994i) destaca o poder de atração que a multidão provoca naquele que a observa. Ao mesmo tempo que o sujeito se sente impelido a participar da multidão, ela o ameaça. “A multidão metropolitana despertava medo, repugnância e horror naqueles que a viam pela primeira vez” (BENJAMIN, 1994i, p. 124). O homem da multidão experimenta a sensação de mergulhar num tanque de energia elétrica. Tentando evitar este estado aflitivo da experiência do choque, muitos se confortam no isolamento, como podemos deduzir nesta passagem de Engels, citada por Benjamin (1994i):

“... e, no entanto, não ocorre a ninguém conceder ao outro um olhar sequer. Essa indiferença brutal, esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, avultam tanto mais repugnantes e ofensivos quanto mais estes indivíduos se comprimem num exíguo espaço”. (p.115)

O filósofo reconhece nesse isolamento, nessa falta de contato entre os sujeitos, solitários, fechados em seus mundos, uma nova forma de barbárie. Com o distanciamento entre as pessoas, o indivíduo isolado tende a se aproximar da mecanização. E é nesse sentido que Benjamin (1994i) aponta para o fato de as obras do poeta Poe e do pintor Ensor tornarem inteligível o confronto entre selvageria e disciplina. A selvageria representando o pavor do estranho, do diferente e do novo; e a disciplina simbolizando a necessidade de segurança, de um ancoramento, de uma vida regrada e previsível. Além disso, a multidão aflora uma outra ameaça para o homem moderno, a perda da individualidade, visível no comportamento dos autônomos e nos seus gestos uniformizados: “no trato com a máquina, os operários aprendem a coordenar seu ‘próprio movimento ao movimento uniforme, constante, de um autônomo’” (BENJAMIN, 1994i, p. 125).

À vivência do choque, sentida pelo transeunte na multidão, Benjamin (1994i, p.126) corresponde a vivência do operário com a máquina. No curso da evolução técnica, nosso

sistema sensorial foi sendo submetido a um treinamento de natureza complexa. Com a Revolução Industrial, passam a existir as ferramentas que se movem por si mesmas, repetidamente, de modo idêntico. E, na relação com as máquinas, os operários das fábricas foram usados para ajustar os movimentos de seus organismos ao movimento esquematizado delas, havendo assim um processo de objetivação do organismo humano (TURCKE, 2016). O resultado desse processo no sistema sinestésico é brutal. As aptidões miméticas são usadas como bloqueio ao sistema sinestésico, e é na fábrica que mimese, como reflexo defensivo, fica mais evidente (BUCK-MORSS, 2012, p.168-169). Como vimos, Benjamin (1994b) procura resgatar a dimensão sensível do ser humano, implicando-o enquanto sujeito na sua relação com o mundo. A ideia de mimeses que ele se apoia abarca a dimensão corpórea e sensível humana. A objetivação provocada pela produção industrial paralisa o organismo e bloqueia sua capacidade de resposta ativa. Dessa forma, para o filósofo, a atividade do trabalhador assalariado na fábrica é algo inútil, pois cada operação na máquina não tem relação com a anterior e, não podendo concluir nenhum processo, ele repete rigorosamente sua ação mecânica. Adaptados à automatização, como reação aos choques, só conseguem se expressar de forma automática (1994i, p.128). Esta ocupação é isenta de conteúdo, é vazia, e está associada ao “tempo infernal” (1994i, p. 129) que segue a marcha do ponteiro do relógio.

O personagem Joseph Walser, criação do escritor português Gonçalo M. Tavares (2010, p. 53), encarna esse comportamento, digno do autômato.

Joseph Walser envelhece, mas mantém a adoração pela “sua” máquina de trabalho e por todos os mecanismos. Em diversos momentos o som do motor e o seu trepidar confundem-se com o bater cardíaco, pois ambos os “órgãos” estão em pleno funcionamento, em plena excitação, e encostados uma ao outro misturam-se, provocando em Walser, por vezes, sobressaltos ridículos quando, a horas certas, às horas exatamente planeadas, o motor da máquina subitamente cessa. É aí que Walser percebe a ligação que existe entre seu corpo e a máquina. O cessar repentino provoca na sua pele um frio instantâneo, uma sensação rápida e tão desagradável que o faz, por exemplo, procurar em livros científicos a descrição pormenorizada do que sente alguém quando o coração falha. Walser tenta perceber se a separação brutal entre o funcionamento do seu coração e o funcionamento do motor da máquina não é algo semelhante à separação entre o coração de um homem e esse mesmo .

A vida de Joseph Walser se mistura com o funcionamento da máquina. Walser sente com a máquina, se relaciona com a máquina, desenvolvendo todo um comportamento maquinal. “Sua” máquina exige uma atenção exata, um conjunto de gestos determinados, repetidos, e de sequência constante. Qualquer desvio teria como consequência uma perturbação na eficácia da máquina e, portanto, uma menor produção. Mais grave que isso, “... a máquina que o salvava *monotonamente*, poderia de um momento para o outro acabar-lhe com a vida ou com o modo de o seu corpo contactar com a vida” (TAVARES, 2010, p.53).

Diferentemente da prática artesanal, que exige uma experimentação e um processo de aperfeiçoamento lento, o autômato é um operário que se submete a um adestramento. Sinestesticamente anestesiado, ele executa tarefas ou segue ordens como se estivesse destituído de vontade ou espontaneidade. Sua vitalidade parece provir e depender do maquinário. Ao mesmo tempo em que oferece “vida”, a máquina ameaça extingui-la constantemente.

Benjamin (1994i) recorre aos estudos de Freud sobre o trauma para desenvolver sua ideia da experiência do choque. Para a psicanálise, existe uma correlação oposta entre memória e a consciência: o sistema percepção-consciência tem a função de proteger o aparelho psíquico contra estímulos e não de registrar traços de memória. “O consciente surge no lugar de uma impressão mnemônica” (BENJAMIN, 1994i, p. 108). Segundo o filósofo, nosso organismo, submetido ao consciente desperto, passa por um treinamento no controle dos estímulos, atenuando a recepção dos choques. Esta experiência de submissão ao consciente é descrita por Benjamin sob a forma de vivência (*Erlebnis*), não sendo inscrita enquanto traço de memória. Quanto maior for o choque, maior será a presença do consciente, e em decorrência disso, haverá uma diminuição da possibilidade de as impressões serem incorporadas à experiência, prevalecendo assim, o estatuto de vivência (*Erlebnis*). A intensificação da ocorrência da vivência gera o comportamento “autômato e coisificado”, característico dos autômatos. Em oposição à vivência (*Erlebnis*), Benjamin (1994i) coloca a experiência autêntica (*Erfahrung*). Para que essa possa ocorrer, os elementos presentes na memória são determinantes. “Onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do coletivo” (BENJAMIN, 1994i, p. 107). A *Erfahrung* é capaz de estabelecer uma continuidade, um fluxo que sustenta a tradição. E essa forma de experiência encontra-se enfraquecida na modernidade, havendo, conseqüentemente, um abalo na transmissibilidade dos conteúdos da tradição.

Na obra de Proust, Benjamin (1994i) encontra algo semelhante à psicanálise freudiana. Assim como para Freud o efeito do choque convoca a consciência e ‘esteriliza’ a memória, a condição de vivência tornaria a experiência “estéril” para a poesia (BENJAMIN, 1994i, p.110). Diferentemente da consciência, a memória só pode ser constituída por aquilo que Freud nomeou de impressões mnemônicas e, em termos proustianos, só pode se tornar elemento da memória involuntária aquilo que não foi expresso, ou seja, aquilo que não sucedeu ao sujeito como vivência. Segundo Benjamin (1994i), Proust aponta que as imagens emergentes da memória involuntária se distinguem da pobreza e da falta de profundidade daquelas oferecidas pela memória voluntária, pois elas possuem aura (BENJAMIN, 1994i, p. 139) – conceito de vital relevância na obra benjaminiana e que trabalharemos, com maior proximidade, a seguir. Nesse

sentido, na interpretação de Benjamin (1994i), o artista trabalharia somente com os traços inconscientes, guardados a salvo do poder destruidor das lembranças conscientes.

Buscando entender a característica aurática das imagens da memória voluntária, nos deteremos, brevemente, ao conceito de aura e sua relação com a estética da experimentação. De acordo com Palhares (2006), o conceito de bela aparência em Benjamin tem afinidade com a obra de arte aurática – lembrando que a aparência é um dos lados da mimesis. Ambas – bela aparência e aura - compartilham a mesma essência: permanecem inacessíveis em sua verdade, tecendo, assim, um mistério (PALHARES, 2006). Por isso pode ser dito que a aura é “Uma trama peculiar de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja” (BENJAMIN, 2021, p. 59). Com o avanço tecnológico essa distância deixa de existir. Segundo Benjamin (2021, p.61), “a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a pela primeira vez na história mundial de sua existência parasitária em relação ao ritual”. A reprodução adquire uma independência em relação ao original e, ao mesmo tempo, atinge outros espectadores, antes excluídos (PALHARES, 2006, p. 50). O fato das massas terem a possibilidade de se aproximar das coisas faz com que a autenticidade da obra perca o sentido. Pois, mesmo que a massa tenha contato com o conteúdo das obras, ela jamais terá acesso ao seu “aqui e agora” (BENJAMIN, 2021, p. 56), ao seu original, à peça única produzida pela mão do autor. Dessa maneira, a aura da obra de arte perde o seu valor na modernidade. Eis, o declínio da aura. Contudo, é somente em relação às obras de arte que isso se apresenta como algo problemático. Benjamin indica que a aura é algo que pertence também à natureza. “Observar calmamente, em uma tarde de verão, uma paisagem montanhosa no horizonte, ou um ramo que joga sua sombra sobre o observador – é isso que significa respirar a aura dessas montanhas, desse ramo” (BENJAMIN, 2021, p. 59). Associar a aura à natureza sugere a possibilidade de encará-la como experiência particular, desvinculada de sua unidade física ou originalidade material. A aura da montanha pode ser experienciada “por uma situação específica do sujeito, que em um determinado instante (histórico) a sente como uma experiência misteriosa do distante” (PALHARES, 2006, p. 53). E assim, Benjamin (2021) aponta para outro aspecto da decadência da aura: “o motivo antropológico da metamorfose da percepção” (PALHARES, 2006, p. 53), como veremos no seu texto sobre Baudelaire. Em Baudelaire, a forma de percepção da aura dependerá da relação entre sujeito e objeto.

Na poesia de Baudelaire, Benjamin (1994i, p.139) observa que, apesar da preponderância da experiência do choque na vida moderna, o poeta encontrou “espaços vazios” que possibilitaram sua fertilidade. Pois, mesmo sendo “(...) um homem espoliado em sua experiência – um homem moderno” (BENJAMIN, 1994i, p. 130), ele desejou dar à sua vivência

(Erlebnis) “o peso da verdadeira experiência” (BENJAMIN, 1994i, p. 145). Ao invés de se sentir anestesiado ou extenuado na relação com o choque, o poeta teve a sensibilidade de transformá-lo em sua nova e principal fonte de criação. Baudelaire abraçou, espiritual e fisicamente, a causa de apurar os choques incorporando-os à estrutura de sua poesia. E segundo Benjamin, Baudelaire capturou a verdadeira experiência através de uma qualidade do olhar, extraindo dela toda a potência aurática. Para o filósofo, a experiência do olhar não é uma via de mão única. “É contudo, inerente ao olhar a expectativa de ser correspondido por quem o recebe. (...) Onde essa expectativa é correspondida, aí cabe ao olhar a experiência da aura, em toda a sua plenitude” (BENJAMIN, 1994i, p. 139).

O olhar do transeunte não é capaz de ser devolvido porque não está apto a olhar. Portanto, esse olhar não capta nada, sai vazio, sem experiências para contar e sem registros em sua memória.

A experiência da aura se baseia, portanto, na transferência de uma forma de reação comum na sociedade humana à relação do inanimado ou da natureza com o homem. Quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de uma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar. (BENJAMIN, 1994i, 139-140)

Dessa forma, o que se coloca no centro da experiência aurática é uma forma de comunicação que se dá numa relação intersubjetiva, a partir do investimento do olhar, a partir da nossa “sensibilidade” (BENJAMIN, 1994i, p. 140). “As coisas que vejo me veem tanto quanto eu as vejo” aponta Paul Valéry (apud BENJAMIN, 1994i, p. 140) a respeito da percepção do sonho e que Benjamin (1994i) interpreta como uma percepção da aura. A aura não está fora do sujeito, não lhe é externa como a imagem do divino e do Belo. A aura é uma experiência, impulsionada por uma forma de olhar (sensível e fugaz). Com o declínio da aura, não vem à tona um mundo desencantado ou insosso. Lembrando: a polaridade da mimeses – aparência e jogo – só pode interessar ao dialético se ela tiver um papel histórico. Esse papel é determinado pelo confronto entre primeira e segunda técnicas. Ou seja, na primeira técnica a aparência é o esquema mais abstrato, onde prevalecem os processos mágicos; na segunda, predominam as infinitas experimentações, que se dá através de uma relação lúdica com o mundo. A aposta dialética de Benjamin consiste na emergência deste processo lúdico. A aura, encarada enquanto experiência, passa a ter um potencial antropológico resgatado pela segunda metade da mimeses, a experiência do lúdico. Encontrar a aura na modernidade se faz necessário ao enfrentamento daquilo que Benjamin (2021) condena como resultado da reprodução em massa: a produção de uma aura fictícia que teria como função reencantar o mundo, eliminar a

devastação do real e fazer acreditar que é possível comprar felicidade, reforçando assim, uma postura a-crítica e passiva na relação com a realidade.

Poderíamos inferir que Baudelaire encarnaria a figura do ‘novo bárbaro’, capaz de desfrutar ao máximo do seu ‘caráter destrutivo’, pois ele rompe com a concepção acadêmica e tradicional do Belo como forma eterna e absoluta e pretende desenvolver uma “teoria racional e histórica do belo” que dê conta do elemento temporal, histórico, fugitivo da beleza (GAGNEBIN, 1997, p. 143). E assim, Baudelaire se entrega à experimentação. O poeta deseja continuar a ser um escritor sensível ao invés de se conformar com a trivialidade de um mundo de mercadorias (GAGNEBIN, 2014).

3 O GESTO INFANTIL

Nesse capítulo, nos concentraremos nas ideias de Walter Benjamin sobre a infância, tentando nos aproximar daquilo que ele define como gesto infantil. Sabemos que o filósofo não é considerado um teórico da infância, mas sim um observador sensível do universo infantil. Mesmo que ele tenha se dedicado a escrever alguns textos sobre as crianças, observamos que o tema aparece em sua obra de forma fragmentada; forma coerente com o seu método. Reuniremos alguns desses fragmentos com o intuito de constituirmos uma noção sobre o gesto infantil em Benjamin, demonstrando a afeição pela experimentação, característica da face lúdica da mimeses. Partiremos da relação entre a tarefa da criança e a missão dos “novos bárbaros”: a construção do novo. Construção aparente também em seu modo de brincar, como veremos. Nos dedicaremos aos estudos sobre a mimeses infantil, apontando sua dimensão estética-sinestésica, característica do gesto infantil e do gesto do narrador. Apontaremos o conceito de gesto infantil a partir da teoria da cor. Abordaremos também a análise de Benjamin sobre a (in) sensibilidade que se instaura na modernidade em relação ao universo infantil. E por fim, nos dedicaremos à relação entre o gesto infantil e a figura do colecionador, apontando as aproximações entre ambos e sua relação com a ética da teoria da memória de Benjamin.

3.1. A criança e a construção do novo

Na experiência da criança, na sua relação com o mundo, tudo é novo. A criança estranha tudo e assim se deixa impactar e se interessar pelas coisas e acontecimentos do mundo. Diante do novo, do desconhecido, a criança tem a necessidade de estabelecer incessantemente relações com a realidade, através da imaginação e da atividade criadora. Para melhor compreendermos esta condição infantil nos remeteremos à aproximação que Baudelaire faz entre a criança, o artista e o convalescente, em seu texto “O pintor da vida moderna” ([1859]2010).

Neste texto, Baudelaire desenvolve uma teoria da modernidade inspirada na vida e obra do pintor Constantin Guys, afirmando que a chave do caráter de Guys é um estado de espírito próximo ao do convalescente, sendo que a convalescença representa para o autor um retorno à infância. O convalescente, depois da doença e do afastamento do mundo, redescobre – tal como a criança descobre em primeira mão – a vida, em suas ínfimas e cotidianas manifestações.

Tal como a criança, o convalescente goza, no mais alto grau, da faculdade de se interessar vivamente pelas coisas, até por aquelas mais triviais. (...) A criança vê tudo com novidade; ela sempre está inebriada. Nada se assemelha tanto mais àquilo que

chamamos de inspiração do que a alegria com a qual a criança absorve a forma e a cor. (BAUDELAIRE, 2010, p. 25)

É a essa curiosidade profunda e alegre que se deve atribuir o olhar fixo e irracionalmente estático das crianças diante do novo, qualquer que seja ele, rosto ou paisagem, luz, dourado, cores, tecidos furta-cores, (...). (BAUDELAIRE, 2010, p.28)

Baudelaire, além de considerar o Sr G. como eterno convalescente, afirma ser ele um homem-criança, como aquele que possui o gênio da infância, isto é, um gênio para o qual nenhum aspecto da vida está embotado (BAUDELAIRE, 2010). Segundo Gagnebin (1997), para Baudelaire a verdadeira arte é a busca incessante do “novo”. E o novo é uma qualidade do olhar, própria do artista, do convalescente e da criança. A criança tem esse dom, esse olhar de maneira natural, mas não tem os meios da razão para expressá-lo. A criança é pura sensibilidade. Ao se tornar adulto, ela adquire a razão e, geralmente, perde a intensidade da visão, não consegue ver o novo porque perdeu a capacidade de encontrá-lo.

O homem de gênio tem os nervos sólidos; a criança tem-nos fracos. Num, a razão tomou um espaço considerável; na outra, a sensibilidade ocupa quase todo o ser. O gênio não é, entretanto, senão a infância controladamente recuperada, a infância agora dotada, para expressar-se de órgãos viris e do espírito analítico que lhe permitem ordenar a soma involuntariamente acumulada de materiais. (BAUDELAIRE, 2010, p. 28)

Apenas um retorno organizado à infância permite a conjunção da curiosidade, da intensidade (próprias da criança) e da organização voluntária (própria do adulto) que geram a expressão artística. O artista é aquele que conjuga infância e vontade para continuar exprimindo novas formas no mundo. Este retorno à infância nos remete ao conceito de atualização de Benjamin, pois não se trata de um retorno a um passado-infantil, findado, mas sim, do entrelaçamento entre os tempos, tomado enquanto intensidade e memória, tema que será desenvolvido no capítulo três.

Assim como na literatura de Baudelaire, nos escritos de Benjamin encontramos no gesto infantil este interesse vivo pelas coisas, como veremos adiante.

3.2 A brincadeira viva

O fim da indústria doméstica, como consequência da modernidade, é para Benjamin também o fim da relação viva das crianças com os brinquedos. Ele esclarece que: “(...) quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam do brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva”

(BENJAMIN, 2009f, p. 93). Ou seja, quanto mais industrializados e instrumentalizados são os brinquedos, mais distantes estariam de provocar nelas uma atitude ativa e criadora.

Embora o autor se refira às perdas na quebra da tradição, ele também observa a permanência da atitude ativa da criança, da “brincadeira viva”. A criança mantém a capacidade de perceber os brinquedos e as formas de brincar nos mais diferentes objetos. Por mais elaborado e sedutor que o brinquedo seja, ele não reduz as possibilidades do brincar infantil. “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio (...)” (BENJAMIN, [1928]2009k, p. 85).

Ao falar da repetição intrínseca ao brincar, Benjamim (2009b, p.101) a diferencia da mera imitação: “Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. (...) Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes”.

Nessa passagem, ele evoca o duplo sentido da palavra jogos — *spiele* (jogos ou brincadeiras) — em alemão:

... talvez aqui resida a mais profunda raiz para o duplo sentido nos “jogos” alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (BENJAMIN, 2009b, p. 102)

As atividades infantis não se limitam à mera reprodução. A repetição da brincadeira apresenta uma diferença, traz sempre algo novo. E, segundo Solange Jobim e Sousa, a capacidade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem (SOUSA, 2012, p. 148). Até o século XIX, o adulto constituía o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança. No modelo racionalista, a imitação era a principal interpretação dada à brincadeira. Benjamin critica um autor que declara que a criança desejará para a sua boneca somente aquilo que vê e reconhece no adulto. Não, diz ele. “(...) para a criança que brinca, a sua boneca é ora grande, ora pequena (...)” (BENJAMIN, 2009b, p.100). Em outro texto Benjamin desenvolve esta ideia nas seguintes palavras:

Enquanto vigorava um naturalismo obtuso, não havia nenhuma perspectiva de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia

e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2009f, p. 93)

Benjamin defende a ideia de que o verdadeiro rosto da infância se encontra na experiência mimética, experiência de imaginação e fantasia, que transcende os objetos em sua materialidade, e traz a vivacidade da brincadeira.

3.3 Mimeses infantil

Benjamin assinala a mimeses infantil como dimensão de produção e reconhecimento das semelhanças. O filósofo explicita a mistura da criança com a materialidade dos objetos, demonstrando sua capacidade de transpô-los e re-significá-los.

CRIANÇA ESCONDIDA. Já conhece todos os esconderijos da casa e retorna a eles como a um lar onde está seguro de encontrar tudo como antes. O coração palpita-lhe, ela prende a respiração. Aqui ela está encerrada no mundo material. Este mundo torna-se extraordinariamente nítido para ela, acerca-se dela em silêncio. Assim, somente alguém que vai ser enforcado se dá conta do que significam cordas e madeira. Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é a porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitará todas as pessoas que entrarem desprevenidas. Por preço algum ela deve ser encontrada. (...) (BENJAMIN, 2011c, p. 36-37)

Com estas palavras, Benjamin demonstra o quanto a experiência infantil está longe de se limitar à consciência empírica. Conforme sugere Claudia Maria de Castro (2010), fazer justiça ao estatuto filosófico da ideia de infância em Walter Benjamin é concebê-la como uma investigação dos limites da subjetividade, em que esta se constitui a partir daquilo que a ultrapassa. Neste sentido, a infância sugere uma interioridade paradoxal. Ou seja, através do comportamento mimético — dessa mistura entre o dentro e o fora, desse apagamento fantasioso do sujeito em objeto, a subjetividade irrompe, ganhando expressão na linguagem. O sujeito se constitui na relação com a materialidade. Na criação de palavras e imagens, na criação de seu mundo próprio, a criança emerge, entre a desconstrução de significados habituais e a construção e conquista do sentido.

A mimeses infantil, tida como a maneira que a criança se relaciona com o mundo, nos remete ao conceito de “cartografia dinâmica”, desenvolvido por Deleuze (2011). Segundo o filósofo, a criança está implicada em sua trajetória histórica, e essa implicação tem a ver com a forma que ela se relaciona com o mundo. A criança não para de dizer o que está fazendo ou

tentando fazer; ela explora os meios, por trajetos dinâmicos e traça mapas correspondentes (DELEUZE, 2011, p.86). Ao pensar em cartografia, Deleuze se opõe àquilo que chamou de uma concepção arqueológica da psicanálise. Esta última estaria associada a uma ideia memorial e cumulativa do inconsciente, que privilegia as pessoas e os objetos e subjuga a potência dos meios. Ao contrário, Deleuze (2011) inclui o meio enquanto referência externa portadora de qualidades e forças, potências e acontecimentos que nos afetam. Por exemplo, a rua, com seus barulhos, suas matérias, paralelepípedos, asfalto, ruídos, gritos e dramas. “ A criança é encharcada de mundo, da cidade em que vive, do seu momento histórico, da sua natureza” (KNIJNIK, 2012, p. 3). Poderíamos pensar em qualquer ambiente com suas qualidades interferindo diretamente na nossa subjetividade e, a partir dessa relação, estabelecemos trajetos singulares. Para o filósofo, o trajeto se confunde com a subjetividade de quem o percorre, mas também com a subjetividade do próprio meio, já que ele se reflete naquele que o traça (KNIJNIK, 2012). A criança está a todo tempo mergulhada num meio atual. Os próprios pais são meios aos quais elas percorrem e traçam seus mapas. Seria errôneo imaginar que as crianças estivessem primeiro limitadas a seus pais e depois chegassem aos meios, por derivação. A criança se relaciona com o meio e se subjetiva nessa relação, criando seus trajetos e mapas, se singularizando.

A ideia de cartografia em Deleuze (2011) nos convida a superar a relação binária entre sujeito e objeto, entre materialidade e subjetividade. Para o filósofo, a distinção entre o real e o imaginário não é pertinente. Tais conceitos devem ser considerados como duas partes distintas de uma mesma trajetória, carregadas de forças específicas, que se justapõem; duas partes que não cessam de intercambiar-se. Assim, referências externas (o real) estimulam, provocam, convocam forças internas (criando imagens virtuais) e, ao mesmo tempo, essa ‘paisagem imaginária’ se inscreve no real. A experiência subjetiva se dá nesse intercâmbio entre real e imaginário, guiada por uma libido que mapeia trajetórias históricas. Dessa forma, as crianças são ativas, abertas à experimentação, vivem intensamente o seu devir, e conseguem resistir às referências centrais culturais mais do que os adultos (DELEUZE, 2011, p. 84). Segundo Katz (1996, p. 90), ser criança “não é apenas obedecer aos poderes, mas exercício imanente de potências”.

Um dos elementos fundamentais em Benjamin, ao abordar a experiência infantil, é a capacidade de participação da criança. Diante da imagem ou do texto, ela aparece não somente como criadora, mas também como personagem ativo. Sua intensa experiência, imersa na fantasia e na imaginação, torna o mundo permeável — vence a parede ilusória da superfície —, e ela, sem se censurar pelos sentidos, expande-se no cenário. A criança não lê o texto com

distanciamento, mas, ao contrário, se aproxima e se transporta ao universo do livro, adentrando o palco e vivendo a história. Importante notar que o livro marca uma presença exterior, em sua matéria, em suas imagens, estimulando a criança a participar e a criar sua própria história. Mas é a criança que olha, captura e nomeia sua história.

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando — a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como uma nuvem que se impregna do esplendor desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoistas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. (BENJAMIN, 2009l, p. 69)

O livro, entre texto e figuras, sob o olhar da criança, ganha movimento e vida, ele se agita.

CRIANÇA LENDO. Da biblioteca da escola recebe-se um livro. Nas classes inferiores os livros são distribuídos. Vez ou outra apenas se ousa expressar um desejo. Frequentemente veem-se com inveja livros almejados caírem em outras mãos. Por fim recebeu-se o seu. Durante uma semana o leitor esteve inteiramente entregue à agitação do texto, que suave e secretamente, densa e ininterruptamente, envolveu-o como flocos de neve. Adentrou-se assim o interior com ilimitada confiança. Silêncio do livro que atraía mais e mais. Cujo conteúdo não era assim tão importante. Pois a leitura ainda caiu naquela época em que se inventam na cama as próprias histórias. A criança vai rastejando esses caminhos semi encobertos. Durante a leitura, ela tapa os ouvidos; o seu livro fica sobre aquela mesa demasiado alta e uma mão está sempre sobre a página. Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos. Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto. É atingida pelo acontecimento e pelas palavras de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura. (BENJAMIN, 2011c, p. 34)

Num jogo de imagens e palavras, a criança estabelece correspondências mágicas entre seu mundo interior e o mundo percebido. Neste sentido, não importa tanto o conteúdo, pois a criança, com ilimitada confiança, ultrapassa o “sentido” comunicativo do texto, dando-lhe o seu próprio sentido, rastejando seus próprios caminhos. De ouvidos tampados, penetra em sua interioridade e transporta o texto para uma nova dimensão, incorporando-o aos acontecimentos da vida, consegue sentir os personagens e os objetos (flocos de neve) em sua própria pele.

3.3.1 A dimensão estética-sinestésica da experiência e da memória

O gesto mimético nos remete à uma dimensão estética e sensorial da experiência. Para entendermos melhor essa relação cabe resgatar o sentido etimológico da palavra “estética”. *Aisthesis* vem do grego e designa o que é percebido pelas sensações; é a experiência sensorial

da percepção que se ancora num sistema de comunicação não-verbal. Essa forma de conexão com o mundo, própria ao período infantil, está pautada por uma “língua do corpo”, primária, sensorial, rítmica, de porosidade com os objetos e o ambiente.

No decorrer da era moderna o termo “estético” deslocou-se preponderantemente para a arte. Os sentidos tornaram-se ameaça à autonomia do homem moderno racional. Mas o campo original da estética não é a arte, mas a realidade – natural, corpórea. É uma forma de cognição obtida por meio do paladar, do tato, da audição e do olfato – de todo o sensorio corporal. Os sentidos localizam-se na superfície do corpo, na fronteira mediadora entre o interno e o externo. Esse aparato físico-cognitivo é anterior à mente, à lógica e ao próprio significado. E é esse caráter primário que faz os sentidos conservarem um núcleo de resistência à domesticação e à dominação cultural.

Assim, supomos que, na contracorrente da filosofia de sua época, Walter Benjamin retoma a dimensão sinestésica da estética - na mimese e na memória involuntária -, inserindo-a na compreensão da experiência moderna submetida aos choques.

3.4 O gesto infantil: entre a fantasia e o despertar

Benjamin (2009I) desenvolve uma teoria da cor e da fantasia que se aplica particularmente às crianças. Sua teoria parte da análise dos antigos livros infantis. Neste momento, o autor se interessa pelo livro como texto e imagem. No encontro e na relação com o livro ilustrado, as coisas não chegam isoladas às crianças.

Benjamin (2009I) comenta que, durante a Restauração, de 1815 a 1848, verifica-se um novo estilo na pintura e na literatura. A época *Biedermeier*, caracterizada pelo afã da burguesia em imprimir sua marca na cultura e na arte, reflete os valores conservadores dessa classe que a fomenta. No que se refere ao livro infantil, o estilo *Biedermeier* apresenta um mundo de cores ostensivo e autossuficiente, marcado por um excesso de colorido. Para Benjamin, este excesso convida a criança à fantasia pura e ao exercício contemplativo, a uma interioridade passiva. Ele acredita que a percepção da cor pertenceria às faculdades das “correspondências passivas” (BENJAMIN, 2009I, p. 79). Para Benjamin, a cor pura é o meio da fantasia, a pátria de nuvens da criança que brinca, e não a regra rigorosa do artista que constrói (BENJAMIN, 2009I). O engenho da cor repousaria na fantasia e não na força da criação.

Já os livros infantis compostos por xilogravuras em branco e preto tirariam a criança de seu próprio interior. Por serem discretas, tais imagens despertariam a palavra na criança. Pela ausência de certo adensamento, ela é convocada a descrever as gravuras e, para isso, abusa de

todos os seus sentidos: ela as habita, penetra nelas com palavras criativas e as cobrem de rabiscos. “Nessas imagens, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita: os hieróglifos” (BENJAMIN, [1924]2009g, p. 66). Esse movimento dinâmico – que convoca a criança a preencher os espaços vazios das xilogravuras - corresponderia, para Benjamin, ao que ele denomina “correspondências ativas” (BENJAMIN, 2009g, p. 66).

Benjamin recorre à definição de pintor de K. Fiedler³ (BENJAMIN, [1928] 2009i) para elucidar o gesto infantil. Segundo Benjamin (2009i, p. 116), Fiedler entendeu o pintor não como aquele homem que vê de maneira mais naturalista, poética ou estática, mas sim, como aquele que observa mais intimamente com a mão quando o olhar se tolhe; e ainda, como aquele que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação criadora da mão. Para Benjamin (2009i), esta definição de pintor equivaleria a todo gesto infantil: inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva. Segundo BUCK-MORSS (2012, p.199), “inervação” é o termo benjaminiano para uma recepção mimética do mundo externo, uma recepção capacitadora, em contraste com uma adaptação mimética defensiva que protege, ao preço de paralisar o organismo, roubando-lhe sua capacidade de imaginação e, portanto, de resposta ativa. Nesse contexto, a criança, em seu gesto, exprime a mimeses em sua dupla dimensão, aparência e jogo. A criança recebe as imagens – a realidade externa - e brinca, joga, cria com elas.

3.5 O gesto do narrador, o gesto infantil

Pretendemos explorar o conceito de narração em Benjamin buscando uma aproximação entre o gesto do narrador e o gesto infantil. Partimos do pressuposto de que ambos – narrador e criança - apresentam uma experiência estética/corporal semelhante. Sabemos que a arte de narrar para Benjamin é muito mais complexa do que apenas contar histórias. Para o filósofo: “... a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum produto exclusivo da voz” (BENJAMIN, [1936]1994e, p. 220-1).

Na verdadeira narração, a mão, com seus gestos e movimentos, tem o papel fundamental de sustentar o fluxo e o ritmo do que é dito. Está implícito no ato de narrar uma experiência corporal complexa que integra a ação da mão, a voz, o olho e a alma. A narrativa, justamente por atravessar o corpo, e assim carregar uma marca singular, ultrapassa qualquer sentido

³ Konrad Fiedler (Oederan, 23 de setembro de 1841 — Munique, 13 de junho de 1895) foi um crítico de arte alemão, um dos responsáveis pela criação da "Teoria da Visibilidade Pura" (Sichtbarkeit). Conforme essa teoria, a arte deve ser analisada a partir do olhar artístico, e não por outros fatores normalmente considerados pelos críticos tais quais: a técnica, os reflexos socio-políticos, a biografia dos artistas, entre outros. Sendo assim, só as propriedades formais devem valer na crítica da arte.

evidente. Ela foge a explicações e reserva ao encontro dos acontecimentos com a liberdade do leitor/ouvinte, sua forma secreta, sua criação. E o narrador não inclui apenas a própria memória e experiência, mas também a dos mais velhos, do alheio, daquilo que permanece como caco, como resto. Ele nos oferece a possibilidade de uma relação outra que, ao invés de aprisionar o objeto em uma ideia, permite várias possibilidades de interpretação, de contar de novo, de contar o novo e de inserir a experiência do ouvinte. Uma relação de deliberada diluição, de perder-se, de permitir impregnar-se pelo outro. E é neste sentido que na obra de Benjamin a experiência narrativa se assemelha à experiência infantil. Expressão corporal, mimética; ligação entre mão e alma parecem atravessar o gesto infantil e o gesto do narrador na obra de Walter Benjamin.

3.6 A (in)sensibilidade moderna

Em textos da segunda metade da década de 1920, Benjamin aponta para o fato de que, assim como o movimento burguês esvazia o entusiasmo juvenil, ele também subjuga a infância impondo-lhe uma disciplina pautada na psicologia. Benjamin associa a psicologia infantil a uma pedagogia que desconsidera a demanda espiritual infantil, a sua autenticidade e fantasia (BENJAMIN, [1930]2009h, p.147-148). Estas ciências surgem como *bandeiras* da reforma burguesa contribuindo para a construção de uma nova ideia de infância, pautada na fraqueza infantil e na construção de um modelo a ser seguido.

Perante esta (in)sensibilidade moderna do universo infantil, Benjamin (2009g; 2009h; 2009k) desenvolve suas críticas. Para ele, instala-se na modernidade um preconceito “de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas” (BENJAMIN, 2009g, p.57). Em sua unilateralidade, o pedagogo, desde o Iluminismo não percebe que a “Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil” (BENJAMIN, 2009g, p.57) e se ocupa nesta invenção ociosa. Citando a adaptação do conto maravilhoso como exemplo desta transformação, Benjamin (2009h, p.148-149) se questiona:

(...) o ogro até bem pouco tempo atrás deve ter sido um personagem bastante comum no cotidiano alemão, ele agora tornou-se estranho à ‘sensibilidade moderna’. Pode ser. Mas como se explica então que as crianças, colocadas perante a escolha, preferiram correr antes para as goelas do ogro do que para as dessa nova pedagogia? Terão assim também elas se mostrado estranhas à ‘sensibilidade moderna’?

De acordo como filósofo, a sensibilidade moderna é insensível ao interesse infantil. Para Benjamin (2009b), ao imaginar brinquedos mirabolantes, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil, satisfazendo suas próprias necessidades pueris. E nem sempre aquilo que o adulto concebe como infantil condiz às exigências das crianças. Benjamin (2009b) reconhece nas sociedades tradicionais uma seriedade na relação da cultura com a infância, que vem se transformando com a modernidade. Ele defende a ideia de que as crianças exigem do adulto uma seriedade que venha sincera e diretamente do coração, e não daquilo que o adulto julga ser infantil (BENJAMIN, 2009g, p. 55).

Expondo sua análise crítica da historiografia do livro infantil, o autor considera que, a partir do final do século XIX, a literatura infantil – apoiada na pedagogia racionalista e no conhecimento psicológico da vida interior da criança – parece perder o caráter ético e profundo de uma antiga pedagogia. Esta perda significa que: “O entendimento secreto entre o artesão anônimo e o leitor infantil desaparece; cada vez mais escritor e ilustrador dirigem-se à criança mediante o meio ilícito das preocupações e modas fúteis” (BENJAMIN, 2009g, p. 68). E como drástica consequência, o conteúdo dos livros infantis se aproximaria das palavras da imprensa diária; e suas ilustrações, dirigidas a uma ideia distorcida de infância dócil, perderiam o formato discreto e nobre, sendo inseridas na categoria *kitsch*.

Com a modernidade, a literatura infantil ocupa um novo espaço, preocupa-se com a atenção do público e torna-se dependente das palavras da imprensa. Entre artesão e leitor infantil instalam-se as demandas do mercado; os textos se aproximam da informação e da explicação; os resíduos desaparecem e a abertura para uma experiência ativa e espontânea se dilui. Melhor dizendo, os resíduos e os restos não somem, mas sim, são encobertos e, por isso, mais difíceis de serem captados e percebidos diante um discurso e experiência que tende a apagar os rastros. A partir da modernidade é necessário um esforço extrassensível (BENJAMIN, [1933]1994b) e voluntário para perceber essas nuances do passado que abrem a possibilidade de vivenciarmos uma experiência crítica, sensível e criativa no presente.

Benjamin (2009b; 2009c; 2009; 2009f; 2009k) também se dedica aos brinquedos infantis. Na Europa, os brinquedos de madeira, estanho e outros materiais, inicialmente elaborados em pequenas oficinas, apresentavam diferenças nas formas e materiais utilizados, marcando a singularidade do artesão. Ao longo do século XVIII, com o desenvolvimento de uma fabricação especializada, a divisão do trabalho foi imposta para atender a demanda do mercado e, com isso, o marceneiro foi proibido de pintar suas bonequinhas. As oficinas tiveram que enfrentar as restrições corporativas (BENJAMIN, 2009f, p. 90).

No ensaio “Brinquedos russos”, de 1930, Benjamin admira a riqueza das formas primitivas advinda da produção dos camponeses e dos artesãos. Esta riqueza constituía, até a modernidade, a segura base para o desenvolvimento do brinquedo infantil.

O espírito do qual descendem os produtos, o processo total de sua produção, e não apenas o resultado, está sempre presente para a criança no brinquedo, e é natural que ela compreenda muito melhor um objeto produzido por técnicas primitivas do que um outro que se origina de um método industrial complicado. (BENJAMIN, [1930]2009c, p. 127)

Benjamin (2009c) aproxima a criança do artesão e das formas primitivas de produção. O artesão e sua obra parecem representar o elo entre infância e tradição, entre experiência e sentido. A marca do primitivo na construção de seu brinquedo possibilita à criança não apenas imaginar como ele foi feito, mas imaginar como ela pode produzi-lo. O interesse da criança estaria mais no processo da produção do que no produto. E segundo o autor, é exatamente isso que ela deseja saber, é isso que a faz estabelecer uma relação viva com as coisas (BENJAMIN, 2009c).

Benjamin (2009f, p.92) expõe a importância da exterioridade e materialidade do brinquedo.

(...) nenhum [material] é mais apropriado ao brinquedo do que a madeira, em virtude tanto de sua resistência como da capacidade de assimilar cores. De modo geral, é este ponto de vista extremamente exterior — a questão da técnica e do material — que permite ao observador penetrar fundo no mundo dos brinquedos.

A simplicidade da matéria do brinquedo aparece como ponto fundamental na construção da brincadeira ativa. O autor, refletindo sobre a criança que brinca, observa que nada é mais adequado a ela do que reunir em suas construções os materiais mais heterogêneos. Ninguém é mais puro em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 2009f). A exterioridade do brinquedo, a técnica e o material utilizados para a produção do mesmo, também expressa, para nosso autor, a maneira que a sociedade se relaciona com a infância. Benjamin lamenta a falência das indústrias domésticas que, de certa forma, ao produzirem brinquedos artesanais, promoviam um vínculo das crianças com o primitivo (BENJAMIN, 2009f, p. 92-93). Para ele:

Madeira, ossos, tecidos, argila representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro.

A partir da segunda metade do século XIX, Benjamin (2009f, p. 91) fala sobre a mudança que se revela na forma dos brinquedos: os brinquedos se tornam maiores, e perdem aos poucos o elemento discreto, minúsculo e sonhador. Questiona-se se é neste momento histórico que as crianças passam a ganhar o seu próprio quarto de brinquedos, ou sua estante particular de livros, separando, então, seus objetos dos objetos dos pais. Para Benjamin (2009f, p.91-92), não há dúvida.

(...) em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes in quarto mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna. Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.

A tradição, mediada pelo adulto (o artesão ou os pais), antes experienciada numa relação coletiva, passada entre as gerações, se transforma com a modernidade. Ao apontar a transformação do brinquedo em decorrência da industrialização, aponta também uma transformação nas relações. Parece haver um distanciamento entre as crianças e os pais que, antes, produziam os brinquedos ou a brincadeira, juntos. A industrialização e a emancipação do brinquedo parecem acompanhar a passagem da experiência compartilhada, coletiva (*Erfahrung*) para a vivência (*Erlebnis*), solitária na modernidade. No ambiente familiar, os brinquedos, assim como a experiência, ocupavam um lugar e um sentido que eram compartilhados e transmitidos de geração em geração. Ao sair do controle das mãos familiares, os brinquedos perdem o sentido que os ligavam a uma tradição.

3.7 A ética da memória, o gesto do colecionador e o gesto infantil

Os escritos de Benjamin sobre livros e brinquedos antigos podem contribuir para uma reflexão sobre a memória. Se de um lado, ele realça a riqueza da tradição e chama a atenção para o desaparecimento das condições materiais que tornavam a experiência possível, de outro, é também esse mesmo desaparecimento que abre a possibilidade de uma nova relação entre presente e passado. A figura do colecionador encarna perfeitamente essa dinâmica paradoxal.

As coleções tornam-se matéria e fonte de inspiração para suas reflexões político filosóficas. Elas representam um movimento de retorno à tradição, numa tentativa de salvar o passado do esquecimento, a que está submetido pelo progresso da civilização técnica. A

apreciação sobre os colecionadores e a sua prática, segundo o olhar de Benjamin, nos remete ao seu conceito de memória, na medida em que o colecionador, investindo o seu objeto de paixão, o atualiza, revestindo-o de novos significados. Dessa forma, se materializaria a dinâmica que está presente na memória, fruto do entrecruzamento do passado com o presente e o porvir. Para resgatar a tradição, Benjamin (2009b; 2009c; 2009f; 2009g; 2009k; 2009l) recorre às coleções: miniaturas, ilustrações, brinquedos e livros infantis. Em sua obra, o colecionador ocupa lugar de destaque, e é nele que o autor baseia seus textos sobre brinquedos e livros infantis. “(...) o colecionador consegue lançar um olhar incomparável sobre o seu objeto, um olhar que vê mais e enxerga diferentes coisas do que o olhar do proprietário profano, e o qual deveria ser mais bem comparado ao olhar de um grande fisionomista” (BENJAMIN, 2009m, p. 241).

Para Benjamin (2009g), o simples ato de colecionar objetos infantis já é uma atitude louvável, mas não suficiente. Colecionar não significa apenas acumular objetos, enumerá-los ou criar um inventário completo de dados. Implica uma atitude apaixonada, atravessada por um olhar que, por sua vez, se caracteriza por um “inesgotável magnetismo” (BENJAMIN, [1930]2009d, p. 134), transformando a relação do sujeito com o objeto.

O Eros que, esfolado, volta esvoaçando à boneca é o mesmo que outrora se emancipou dela em calorosas mãos infantis, razão pela qual o colecionador e amante mais extravagante está aqui mais próximo da criança do que o cândido pedagogo, que trabalha por empatia. (BENJAMIN, 2009d, p.134)

Segundo Benjamin (2009d), esta paixão se equivaleria a da criança e a do amante. Tanto a paixão do colecionador quanto a do amante representariam uma atualização da paixão infantil. Diferentemente do pedagogo moderno, cuja ação denota não existir uma proximidade com a criança, evidenciando que nem todos os adultos são capazes de recuperar o Eros infantil, característico do colecionador. A propósito das similitudes e diferenças na relação do colecionador e da criança com os objetos, Benjamim (2011c, p.36) pontua:

CRIANÇA DESORDEIRA: Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção, e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção. Na criança, essa paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio que continua a arder nos antiquários, pesquisadores e bibliômanos, porém com um aspecto turvado e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. Caça os espíritos cujos vestígios farejam nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais o seu campo visual permanece livre de seres humanos (...).

No olhar apaixonado e no gesto de caçar, a criança cria sua singular coleção e revela o seu verdadeiro rosto. Para Benjamin (2009d), o colecionador e a criança situam-se no mesmo terreno e são movidos por uma paixão, montando suas singulares coleções e encontrando-se nelas. Enquanto a visão cristalina infantil percebe e cria vestígios espirituais nas coisas, o campo visual do colecionador é impregnado de estímulos acumulados no tempo. A percepção do colecionador decorre de suas relações com outros seres humanos e com a cultura, cujo resultado é um olhar turvado e maníaco, porém não menos potente que o da criança. Assim como o paradoxo move o conceito da memória em Benjamin, também opera na ação do colecionador, que lança mão de uma atitude destrutiva para poder construir seu próprio mundo.

(...) esta é a sua dialética: vincular a fidelidade ao objeto, ao único, ao elemento oculto nele, o protesto subversivo e inflexível contra o típico, o classificável. A relação de propriedade coloca acentos inteiramente irracionais. Ao colecionador o mundo está presente em cada um de seus objetos; e, na verdade, de modo ordenado. Mas ordenado segundo uma relação surpreendente, incompreensível para o profano. (BENJAMIN, 2009d, p. 137)

A paixão do colecionador organiza uma coleção aparentemente irracional. Para lhe ser fiel é necessária uma sensibilidade que escape ao entendimento comum e puramente profano. Ele não se inspira apenas no seu objeto, mas também no passado deste, em sua origem e nos pormenores de sua história — informações e fatos que se agrupam numa verdadeira enciclopédia mágica. Nesta construção, o colecionador recria as obras do passado, atualizando a tradição de forma singular. E é neste sentido que na teoria do colecionismo de Benjamin está implícito um trabalho de memória (SELIGMANN-SILVA, 2010, p.56).

A ética da memória em Benjamin implica um duplo ato: a destruição da falsa ordem das coisas e a construção de um novo espaço mnemônico (SELIGMANN-SILVA, 2010). Poderíamos supor que, assim como a figura do colecionador, a criança, na teoria benjaminiana, também encarnaria este duplo ato. Ambos se interessam e apropriam-se de objetos descartados pela História e, ao mesmo tempo, ambos se relacionam de forma peculiar com os objetos encontrados, dando-lhes uma nova configuração e sentido.

A teoria e a prática do colecionismo de Benjamin trazem um vigoroso ataque contra a compulsão à identidade (SELIGMANN-SILVA, 2010, p.57). No gesto da destruição e criação está implícita uma experiência singular e autêntica. Podemos supor que, assim como o colecionismo, o gesto infantil aparece em sua obra como atitude resistente à domesticação cultural, atitude que se firma na diferenciação, como veremos a seguir.

4 MEMÓRIA CRIATIVA

Neste capítulo partiremos da reflexão sobre infância e memória apontada por Benjamin. Diz ele: “A criança é capaz de fazer algo que o adulto não é capaz: rememorar o novo” (BENJAMIN, 2009m, p.435). A cada ordenamento verdadeiramente novo da natureza correspondem “novas imagens” que são incorporadas ao patrimônio das imagens da humanidade. O adulto rememora a sua infância, a criança rememora sua experiência presente (BENJAMIN, 2009m, p.435). Mas o que significa rememorar o novo? O que significa rememorar o presente? Partiremos destas questões para entender o que a infância nos aponta sobre a dinâmica da memória, especificamente, sobre a memória que aqui nomeamos de criativa. Antes de explorarmos a teoria da memória de Benjamin, nos dedicaremos aos estudos de Henri Bergson, filósofo francês, sobre o conceito de “lembrança do presente” e as reflexões sobre o fenômeno mnêmico do *déjà vu* ([1908]2006a). Sabemos que Benjamin estudou com o filósofo durante o período que frequentou a universidade em Freiburg, por orientação de seu professor neokantiano Heinrich Rickert (EINLAND; JENNINGS, 2013, p.33). Observamos uma influência dos conceitos de Bergson na teoria da memória de Benjamin. Antes de Benjamin, Bergson (1999) já apontava em sua teoria da memória a coexistência entre passado e futuro. Tentaremos estabelecer uma articulação entre o conceito de lembrança do presente, de Bergson, e o conceito de rememoração em Benjamin, apontando a relação desses conceitos com a dinâmica processual da memória.

Nos embasaremos também nas reflexões do historiador Paolo Virno sobre o tema. Virno (2003) ampliou as reflexões de Bergson sobre o fenômeno mnêmico do *déjà vu* para uma dimensão supra pessoal, marcando seu caráter público, social. Segundo o historiador, este fenômeno mnêmico transposto para a esfera pública estaria associado ao discurso pós-histórico do fim da experiência histórica, o que caracterizaria uma patologia pública. Patologia que vela a potência criativa, sensível e experimental da memória.

4.1 A lembrança do presente de Henri Bergson

Segundo Bergson (2006a), a formação da recordação nunca é posterior à da percepção. O filósofo francês distingue dois aspectos de toda percepção: a impressão bruta produzida na consciência e a apropriação desta impressão pelo espírito. À medida que a percepção se dá, a lembrança se projeta ao seu redor, como a sombra ao lado do corpo. Dessa forma, a formação

da lembrança nunca é posterior à da percepção: a lembrança se cria na medida em que ocorre a própria percepção. Percepção e lembrança são simultâneas, mas heterogêneas.

A lembrança está para a percepção como a imagem percebida no espelho está para o objeto posto diante dele. O objeto é tocado, é visto, ele age sobre nós como agimos sobre ele; ele está carregado de ações possíveis, ele é atual. A imagem é virtual e, embora semelhante ao objeto, jamais poderá agir como ele. Em relação à nossa existência, Bergson (2006a) afirma que a vida apresenta a todo momento dois aspectos: o atual e o virtual. O momento presente se divide ao mesmo tempo que ocorre.

Desdobramo-nos a cada instante em percepção e recordação em tudo o que vemos, sentimos, experimentamos, tudo aquilo que somos com tudo aquilo que nos circunda. Se tomamos consciência deste desdobramento, a totalidade de nosso presente nos aparecerá, a um tempo, como percepção e recordação. (BERGSON, 2006a, p.112)

A existência consiste nessa própria divisão. Se não fosse o espelho móvel que reflete continuamente a percepção, tornando-a lembrança, o instante presente correria o risco de ser reduzido a uma simples abstração. Dessa forma, o tempo seria concebido como uma soma de momentos exteriores uns aos outros, um puro presente. Para que haja uma apropriação da experiência presente, com traços na memória, o presente deve, a todo instante, se desdobrar em dois jatos simétricos, um que se dirige ao passado formando a lembrança e outro que, a partir da percepção presente, se projeta no futuro. A lembrança não se confunde com a percepção nem com a sensação. Ela pode ser uma força de sugestão, ou seja, a lembrança de uma sensação é capaz de sugerir esta sensação a ponto de fazê-la renascer, inicialmente fraca. Mas à medida que damos atenção a ela, torna-se cada vez mais forte e, portanto, passível de atualização no presente. Como força de sugestão, a lembrança é a marca do que não é mais, mas ainda quer ser. A lembrança é uma força que se lança ao futuro.

Vimos, então, que a lembrança do presente se justapõe a sua percepção. A lembrança marcha com a percepção que ela reproduz. “É, no momento atual, uma lembrança desse momento. É o passado quanto à forma e o presente quanto à matéria. É uma lembrança do presente” (BERGSON, 2006a, p.112). A recordação (um dispositivo da memória), ao impulsionar a realidade ao passado, lhe confere um caráter potencial. “A ordem da potência coincide com a da memória...” (VIRNO, 2003, p. 25-26). A potência surge do movimento e ligação entre algo que foi e algo que está sendo. O possível só é potente quando atualizado.

Dessa forma, Bergson refuta a ideia da preexistência do possível ao real, defendida pelas doutrinas filosóficas clássicas. Para o filósofo francês, a possibilidade das coisas não precede sua existência.

O erro das doutrinas – bem raras na história da filosofia – que souberam abrir espaço para a indeterminação e para a liberdade no mundo foi o de não terem visto aquilo o que sua afirmação implicava. Quando falavam de indeterminação, de liberdade, entendiam por indeterminação uma competição entre possíveis, por liberdade uma escolha entre os possíveis – como se a possibilidade não fosse criada pela própria liberdade! Como se toda outra hipótese, pondo uma ideal preexistência do possível ao real, não reduzisse o novo a ser apenas um rearranjo de elementos antigos! Como se não devesse ser levada assim, cedo ou tarde, a tomá-lo por calculável e previsível! Aceitando o postulado da teoria adversa, introduzia o inimigo no reduto. É preciso aceitá-lo: é o real que se faz possível e não o possível que se torna real. (BERGSON, 2006b, p. 119)

Não é o possível que se torna real, mas sim o real que se faz possível. O real está aí, está dado. A realidade simplesmente é. Nós a sentimos tal como ela se mostra. O possível é fruto de uma realidade a qual se soma algo: “o possível é apenas o real com, em acréscimo, um ato do espírito que repele sua imagem para o passado assim que ele se produziu” (BERGSON, 2006b, p.114). E o possível se instaura no passado a todo instante, é algo que se acrescenta à realidade, é a realidade se dobrando, se refletindo em nós. O possível é sempre pensado a partir do real recombinação, expandido. Mas estariam todos os possíveis ancorados no presente, presos em recombinações amarradas na realidade, no que está aí? Para Bergson, pensar o presente como real e o futuro como possível reduziria o tempo a uma cronologia e assim ele - o tempo - perderia sua característica de duração. O filósofo recoloca a questão em termos de atual e virtual: é preciso algo mais para obter o virtual do que o real (BERGSON, 2006b, p. 116).

Em outras palavras: o virtual não é o possível. O virtual é o passado que dura no presente e se atualiza em algo novo. O virtual é a duração que – exatamente por durar – se atualiza em algo novo, transformando o atual. Todos os possíveis estão ancorados no atual e não no real. O possível e o real também são atuais. A virtualidade é contemporânea da atualidade, surge com ela. “O virtual é simultâneo ao atual porque a recordação é simultânea à percepção”. Bergson afirma que a vida é criação contínua de imprevisível novidade, em que, a todo momento há “o jorro ininterrupto de novidade” (BERGSON, 2006b, p. 103).

4.2 Temporalidade do possível

De acordo com Virno (2003, p.27), “A temporalidade da potência possui o seu centro de gravidade no passado”⁴. Porém, de qual passado se trata? O passado no qual se inscreve o possível não tem data, nem poderia ter. É então, um passado indeterminado, indefinido,

⁴ “La temporalidade de la potencia posee su próprio centro de gravedad em el pasado” (VIRNO, 2003, p. 27).

nomeado por Bergson (2006a) como passado em geral. A lembrança não se deixa se circunscrever na sucessão cronológica, não se encontra num ponto preciso do passado, mas sim num simples ‘antes’, ou melhor, no indeterminado de todos os tempos. O “passado em geral” não é o passado particular de tal ou qual presente, mas é condição para a passagem de todo presente particular. “É o passado em geral que torna possíveis todos os passados” (DELEUZE, 2012, p. 48). O passado em geral acompanha a atualidade, mas sem ter sido, por sua vez, atual. Acompanhar é a forma pura da anterioridade, forma que dá condições de qualquer experiência - passada, atual e vindoura - acontecer.

Um fato ocorrido se inscreve no passado duplamente: como algo percebido e algo que foi recordado enquanto sucedia, um ‘então’ real e um ‘então’ virtual, um passado localizado cronologicamente e um passado em geral. Um fato do presente mostra sua potencialidade apenas quando projeta anacronicamente sua imagem num passado indefinido. A temporalidade da potência corta, irrompe a sucessão cronológica linear, a dilata e a complica. Simultaneamente, lembrança e percepção mostram sua heterogeneidade essencial, sua diferença de natureza, mas a mesma potência (VIRNO, 2003, p. 20). Segundo Virno (2003), a diferença entre as formas pelas quais apreendemos o agora é uma diferença modal: modalidade do possível ou modalidade do real, memória da potência ou percepção do ato. Há um presente percebido e um presente do qual se tem memória. Entre o possível e o atual também há uma diferença de natureza: embora compartilhem o mesmo conteúdo da experiência, estão separados por um hiato intransponível. A potência alcança o seu ápice quando surge ao lado do ato correspondente. O possível não se anula no real, mas o ultrapassa, trazendo um novo modo de ser. É a ação dessa dinâmica da memória (lembrança do presente) que provoca a experiência do possível. Não haveria memória se ela não fosse, antes de tudo, memória do presente (VIRNO, 2003).

4.3 “O jogo das letras” e “a mão que ainda pode”: um exemplo da lembrança do presente em Walter Benjamin

No texto “O jogo das letras” (2011e, p.99), Benjamin relembra saudosamente de um jogo com o qual brincava em sua infância. Era um jogo de manipular plaquinhas, que continham “elegantes” letras do alfabeto gótico, para formar palavras. Benjamin (2011e, p.99) comenta que as palavras eram formadas por um “estado de graça”, pois sua mão, por mais que se esforçasse, não conseguia. “...sua relação com as letras era cheia de renúncia”. Sua mão, num

“estado de graça” se entregava à brincadeira com as letras e assim formava as palavras, brincando e experimentando.

Ao se lembrar do jogo, Benjamin (2011e) não se via apenas diante da saudade do hábito de jogá-lo, mas da saudade de sua infância “por inteiro”, de todo um passado que o autor não pode definir. A infância que “sabia manipular a mão que empurrava as letras”, e que nunca poderá repetir-se do mesmo modo. Assim como o saber andar, ele diz, “posso sonhar como no passado aprendi a andar... porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo” (BENJAMIN, 2011e, p.99). Todavia, há algo que permanece, depois de vivida a vida, de esquecidos os fatos. Benjamin continua: “A mão pode ainda” (BENJAMIN, 2011e, p.99). A potência, que antes era evidenciada no hábito do jogo, aparece agora, no presente do Benjamin adulto, no hábito da escrita e da leitura. A saudade desperta um passado potente. A mão, que ainda pode, está revestida de potência (passada/presente) que se atualiza no presente. O “vestígio dos hábitos perdidos” (BENJAMIN, 2011e, p.99), os ecos de um passado brincante, torna-se potência para a experiência presente. É esta a potência da faculdade da memória: deixar o passado encontrar sua própria condição de possibilidade; atualizar um passado indefinido que se abre no tempo presente como experiência. A potência da memória não seria, então, a saudade de uma experiência brincante? Saudade que motiva uma ação presente, entrecruza os tempos, e a transforma em experiência. E não seria esse entrecruzamento entre os tempos, este jogar com o tempo e com a potência da memória, o *Spielraum*?

4.4 Patologia da memória (*déjà vu*, falso reconhecimento)

O que se dá quando a lembrança do presente não se realiza? Como veremos a seguir, Bergson (2006a) se dedicou ao estudo do fenômeno mnêmico *déjà vu* para entender os caminhos possíveis da memória e suas consequências no estado de ânimo dos indivíduos.

No fenômeno mnêmico do *déjà vu*, também chamado de falso reconhecimento, não há a diferença modal entre lembrança e percepção. Ambas as faculdades operam em uníssono e o evento parece, ao mesmo tempo, atual e potencial. Mas é potência do seu próprio ato e não de um ato por vir. O presente toma forma de recordação, é evocado ao mesmo tempo que se cumpre: o agora se disfarça de já ocorrido, duplicando-se em um ‘então’ imaginário. A experiência atual parece reeditar uma experiência prévia. Poderíamos inferir que aqui, não há espaço para experimentação e jogo (*Spielraum*), mas sim repetição, fixação. Há a ilusão de que se revive nos mínimos detalhes alguns momentos da vida pregressa. Entretanto, sabemos que

viver o mesmo momento duas vezes não é possível. Por isso, trata-se efetivamente de um falso reconhecimento, de uma ilusão.

Diferentemente do processo de percepção na lembrança do presente - onde há, por um lado, a impressão bruta produzida na consciência e, por outro, a apropriação desta impressão pelo espírito – há, no falso reconhecimento, um atraso na ação do espírito; com isso a imagem bruta se duplica, dando lugar à ilusão. Ilusão de ter vivido algo que está acontecendo agora. A forma passado, que confere ao presente um caráter virtual, é reduzida a um fato do passado, datado, do qual o presente parece reproduzir sua cópia fiel. Assim, o virtual é anulado drasticamente, já que toma o aspecto de algo que já foi real. Se o virtual é anulado, não há formação da memória enquanto potência. E é justamente a potência da memória que a qualifica enquanto criativa, pois promove a construção de um novo presente. O falso reconhecimento oculta a tarefa do possível que a lembrança do presente revela.

Sendo assim, quais as consequências do falso reconhecimento?

O estado de ânimo associado ao sujeito submetido ao *déjà vu* é típico de quem se prepara para ver-se vivendo: apatia, fatalismo, indiferença por um devir que parece prescrito em detalhes (VIRNO, 2003, p. 16). O sujeito é dominado por uma sensação de previsibilidade e inevitabilidade, como se nada pudesse deter as palavras e os atos que estão por vir. “O indivíduo à mercê do *déjà vu* é o epílogo de si mesmo” (VIRNO, 2003). Vive-se o sentimento de que o futuro está fechado. É como se o presente vestisse as roupas do passado e não pudesse incidir em seu curso. Deixa-se de agir. O sujeito torna-se estranho a si mesmo a ponto de se assistir como mero espectador ao que diz e ao que faz. Sente-se automatizado. A percepção do tempo fica confusa, não há distinção entre presente, passado e futuro. “... o sujeito, confuso pelo que há de incompletamente real e, conseqüentemente, de incompletamente atual em sua percepção, não sabe muito bem se ela se relaciona ao presente, ao passado ou mesmo ao futuro” (BERGSON, 2006a, p. 103).

Outro aspecto singular do sujeito submetido ao falso reconhecimento é a percepção do mundo em forma de sonho. A percepção e a memória que se exercem no sonho não têm uma preocupação vital, como o estado de vigília tem com a ação a se realizar. O estado onírico paralisa a ação do sujeito e o distancia de um futuro possível.

Não se pode procurar a causa inicial do falso reconhecimento em uma suspensão momentaneamente de nosso elán de consciência, suspensão que não muda nada na materialidade de nosso presente, mas o separa do futuro ao qual está intimamente ligado e da ação que seria a conclusão normal, dando-lhe assim o aspecto de um simples quadro, de um espetáculo que se oferece a si mesmo, de uma realidade transposta em sonho? (BERGSON, 2006a, p.119)

Segundo Bergson (2006a), a origem do falso reconhecimento estaria associada a uma redução do tom mental, a uma perturbação da vontade, o que afetaria a ação do sujeito. Estar desperto significa querer. E querer está ligado ao élan vital e à vontade. Para ele, o falso reconhecimento aconteceria a todo instante caso a vontade não impedisse o presente de retornar a si mesmo, impulsionando-o indefinidamente ao futuro. O sujeito submetido ao falso reconhecimento, a um estado onírico que o faz perceber o presente com indiferença e certa confusão, está ligado, conseqüentemente, à suspensão ou paralisação da apropriação da experiência e da história.

4.5 Patologia pública da memória

Paolo Virno (2003) ampliou as reflexões de Bergson sobre o fenômeno mnêmico do falso reconhecimento para uma dimensão supra pessoal, marcando seu caráter público. Em que consiste o significado público dos processos mnêmicos? A memória, enquanto faculdade que distingue a existência singular, é histórica; ela busca uma via de acesso à historicidade da experiência. Porém esta memória, que é sempre individual, também constitui uma espécie de recapitulação ontogenética dos diversos modos do ser histórico. Esta seria sua índole pública. Virno propõe a apreensão dos aspectos não psicológicos, mas sim daqueles públicos, supra pessoais, para analisar a formação e a destruição da lembrança.

A partir da análise do falso reconhecimento, Virno (2003) apresenta a relação entre a teoria da memória e a filosofia da história: o falso reconhecimento permite decifrar criticamente o discurso do fim da história, como também ilumina um estado de ânimo característico das formas de vida contemporâneas.

O *déjà vu*, para além de individual, marca uma condição histórica, social, sendo interpretada por Virno (2003) como uma patologia pública que oculta a historicidade da experiência. O discurso do esgotamento da História, nomeado também como condição pós-histórica, é marcado pela patologia mnésica, provocada pelo estado de ânimo característico do sujeito submetido ao falso reconhecimento. Pois, se não há nada de novo, cada momento é uma repetição do passado. Se tudo já aconteceu, nada vale a pena.

Conforme já dito, a lembrança do presente se dá devido à diferença entre os simultâneos: percepção (ato) e recordação (faculdade). Esta diferença funda um hiato entre potência e ato que é a matriz do tempo histórico, a base de toda experiência histórica. O falso reconhecimento nega a simultaneidade e encerra o hiato entre potência e ato, ocultando assim a historicidade da experiência.

Há história porque há língua, mas só se fala mediante um ato de palavra (VIRNO, 2003, p.37). Sabemos que se a língua está no passado em geral, indeterminado, ela é inatualizável, mas é condição de possibilidade da palavra (ato). Caso a forma passado seja substituída por um fato passado (fixado, cronológico) – como acontece no falso reconhecimento - a competência linguística se reduz às palavras já ditas. “A língua equiparada a uma enunciação já pronunciada, não pode ser simultânea a uma enunciação que está sendo pronunciada agora. ... a língua parece comensurável, melhor dizendo, homogênea ao ato da palavra realizado no instante presente”⁵ (VIRNO, 2003, p.39). Desta forma, a língua que deveria ser potência de um ato por vir, se reduz a um ato prévio que se repete. E esta é a “ladainha funesta e indigesta do *déjà vu*”, marca da ideologia pós-moderna frente a hiperhistoricidade da experiência: tudo já ocorreu, a história caiu na ordem do reciclado, toda ação possui o estatuto e os encantos de uma citação (VIRNO, 2003, p.40). Ladainha marcada pela repetição do mesmo e negação da novidade.

Como podemos ver, a memória que nomeamos como criativa não se aproxima, em nada, da memória enquanto arquivo. Conceber a memória como conjunto organizado de registros perceptivos e cognitivos a partir de fatos e objetos, pronto para que dele se disponha em um momento posterior, é uma concepção reducionista da memória e francamente ilusória. Essa concepção entende a memória enquanto conservação do passado. Memória característica do historiador antiquário⁶ (NIETZSCHE, 2003). Virno (2003, p. 61), referindo-se à historiografia antiquária apontada por Nietzsche, comenta que o comportamento antiquário é imprescindível às formas de vida características do *déjà vu* enquanto patologia pública. Mas o passado que se

⁵ “La lengua, equiparada a una enunciación ya pronunciada, no puede considerarse simultánea a una enunciación que se está pronunciando ahora mismo... la lengua parece conmensurable, mejor dicho, del todo homogénea al acto de palabra realizado em el instante presente” (VIRNO, 2003, p. 39).

⁶ Nietzsche coloca a história a serviço da vida: no modo antiquário ela se apresenta como um cuidado de preservação e veneração do passado. “Conforme cuida, com a mão muito precavida do que ainda existe de antigo, busca preservar as condições sob os quais surgiu para aqueles que virão depois dele – e assim ele serve a vida”. (NIETZSCHE, 2003, p. 25). Desta forma, a história antiquária serve para preservar aquele passado necessário de veneração ao homem, tido como essencial à vida. O valor antiquário é aquele que se volta para o passado com amor e fidelidade. No momento que usa o passado como preservação de uma memória, uma tradição, este passado se apresenta útil à vida. Contudo, não é apenas em torno dos grandes acontecimentos do passado que a história serve à vida. A história antiquária traz como valor para vida, desde um objeto até uma crença, como algo que deve ser preservado e venerado. Esta preservação e veneração auxilia o homem a compreender suas raízes e heranças necessárias do passado. “A história antiquária degenera-se justamente no instante em que a fresca vida do presente não a anima e entusiasma” (NIETZSCHE, 2003, p. 28). Porém este tipo de história pode ser bastante nociva para vida, no momento que ela alcança seu excesso. A história antiquária se torna sufocante ao homem do presente, já que este prefere ficar preso no passado e tenta entendê-lo tal como foi. Eis aqui um perigo: tudo se transformar em antigo e passado, mas continua no interior do campo de visão, é assumido por fim como igualdade venerável, enquanto tudo o que não vem ao encontro deste antigo com veneração, ou seja, o que é novo e o que devém, é recusado e hostilizado. (NIETZSCHE, 2003, p. 28). O perigo se aproxima e pode destituir à vida, no momento em que o homem valida tudo no passado, e tudo é venerável e reservável, com isso, tudo que vem do presente, a novidade lhe é estranha e hostil. Deste modo, a vida sucumbe, pois, o passado não é preservado, mas mumificado.

busca preservar é o próprio presente, presente disfarçado por qualquer coisa que já aconteceu. Assim, a historiografia antiquária se consome de nostalgia pelo instante em curso, o que corresponde ao *modernariato*. Denomina-se *modernariato*:

... o interesse – sentimental, estético, comercial- por objetos e manufaturas pertencentes ao passado próximo (tão próximo em alguns casos que chega perto de hoje): a música dos anos sessenta, os cartazes políticos da década anterior e depois, aos poucos, a máquina de lavar quase obsoleta ou o chapéu da moda visto no verão. (VIRNO, 2003, p. 61-62)⁷

O *modernariato* significa o desenvolvimento sistemático de uma sensibilidade antiquária, na qual prevalece o sentimento, provocado pelo *déjà vu*, de que o futuro está fechado. É um sintoma do desdobramento do presente num ilusório ‘já sido’. Se o futuro está fechado, há um interesse insaciável ao agora. É uma história antiquária do presente. A ideia pós-histórica de que é muito tarde para fazer algo melhor, se encarna na figura do colecionador pós-histórico. Segundo Virno (2003, p.63), a história antiquária do presente – o *modernariato* – se identifica plenamente com a sociedade do espetáculo: o indivíduo se torna espectador de si mesmo, coleciona sua própria vida ao invés de vivê-la.

O excesso de memória, característico da contemporaneidade (HUYSSSEN, 2009), é interpretado pelas ideologias que se pautam no discurso da pós-história como a causa principal do desfalecimento da experiência histórica. Virno (2003) rejeita essa interpretação e afirma que a paralisia da ação, acompanhada de certo desencanto, deriva sobretudo da incapacidade de suportar a experiência do possível promovida pela lembrança do presente. O motivo concreto da paralisia seria a destruição da lembrança do presente pelo falso reconhecimento. Virno (2003) encara o excesso de memória como a manifestação explícita da lembrança do presente. Isto significa que o excedente da memória não induz à abolia ou à resignação, mas, ao contrário, garante a mais intensa atividade. A ideia de um fim da história não seria a consequência do seu excesso, mas, sim, o seu velamento.

4.6 A rememoração em Walter Benjamin

No ensaio “A imagem de Proust” (1994c, p. 36-49) Benjamin revela que a grande questão da obra proustiana não é descrever uma vida como ela de fato ocorreu, mas como ela é

⁷ “... el interés – sentimental, estético, comercial – por objetos y manufaturas pertenecientes al pasado próximo (tan próximo em algunos casos que llega a rozar el hoy): la música de los años sessenta, los afiches políticos de la década siguiente y luego, poco a poco, el lavarropas apenas obsoleto o el sombrero de moda visto em el verano” (VIRNO, 2003, p.61-62).

lembrada por quem a viveu. O importante para o autor que rememora não é o que ele viveu, mas sim o tecido de sua rememoração (*Eingedenken*). O trabalho da rememoração — ligado à memória involuntária e ao inconsciente — deriva do esquecimento; já o trabalho da lembrança (*Erinnerung*) associa-se à memória voluntária e à consciência.

Proust (2016) personifica a força redentora da memória deixando-se guiar pela recordação involuntária de odores e sabores. Não é a visão do biscoito (*Madeleine*) ou de uma paisagem que provoca a aparição da lembrança, mas sim um contato, um tocar. Mesmo que sejam imagens (visões) que emergem da memória, aquilo que lhes dá intensidade provém de uma sensação primitiva, como o tato, o gosto ou o olfato – sensação anterior à construção do visível que, como se sabe, é tardia na criança (GAGNEBIN, 2014, p.170). As imagens que Proust evoca brotam da memória involuntária e de sensações táteis. São imagens que surgem da memória do corpo, e escapam à consciência e à inteligência. Poderíamos dizer que são memórias sinestésicas, estéticas. Assim, Proust (GAGNEBIN, 1994, p.15) realiza a proeza de introduzir, através da memória involuntária, o infinito nas limitações da existência individual burguesa. “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (BENJAMIN, 1994c, p. 37).

Proust (2016) busca as analogias e semelhanças entre o passado e o presente (características do comportamento mimético). Ele não reencontra o passado em si, mas a presença do passado no presente e o presente que já estava lá, prefigurado no passado, ou seja, uma semelhança profunda, mais forte do que o tempo que se esvai sem que possamos segurá-lo (GAGNEBIN, 1994, p. 15-16). Segundo Gagnebin (2014, p. 164), Benjamin reformula uma teoria da imagem aurática, a partir da obra de Proust, permitindo-o a criar um novo conceito de imagem: não mais segundo uma estética da visão e da contemplação, mas sim, baseado numa reflexão sobre a memória e sobre a imagem mnemônica. Essa passagem da visão ao da memória é decisiva pois devolverá à imagem sua potencialidade aurática e possibilitará o surgimento daquilo que Benjamin (1994h) nomeou como a “verdadeira imagem do passado” (p.224).

O tempo perdido de Proust é um tempo reencontrado, um tempo de produtividade. Em Proust não há mais cronologia, mas uma desorganização do tempo, desvios como opções criativas. Segundo Gagnebin (2011, p.80), a filosofia da história de Benjamin insiste em dois componentes da memória: a dinâmica infinita da lembrança (*Erinnerung*), que submerge a memória individual e restrita, e a concentração do rememorar (*Eingedenken*), que interrompe o curso do tempo e recolhe, num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente (GAGNEBIN, 2011). Esta atenção ao presente associa-se à

noção fundamental do despertar, este instante de concentração de energias, de construção consciente. Ela seria uma exigência política e ética de agir sobre o real; o momento de intervenção decisiva que rompe o infinito desenrolar histórico; a possibilidade da verdadeira experiência histórica se realizar (GAGNEBIN, 2011).

Assim como em Proust, as imagens do passado em Benjamin voltam para iluminar o presente por uma similitude instantânea que não depende da memória voluntária do sujeito. Entretanto em Benjamin, essas coincidências não ocorrem por acaso. Elas remetem a esta espécie de atenção, a este despertar que ele insiste ser uma função, ao mesmo tempo, leve e intensa. Esta atenção indica uma presença do sujeito no mundo de tal forma que saiba deter-se, admirado, respeitoso, hesitante, às vezes perdido, deixando que as coisas aconteçam lentamente, não se entregando à indiferença do olhar ordinário. Este despertar é o instante em que o tempo se suspende e, livre da linearidade, da causalidade e da cronologia, possibilita a criação. É o momento da produção da semelhança (mimese), da construção de um sentido redentor que vem à luz na atualidade do “agora”.

O texto “Infância em Berlim por volta de 1900” (BENJAMIN, 2011c), marcado por uma renúncia ao estilo clássico autobiográfico, demonstra, através de uma construção estética literária, o trabalho da memória proposto em sua filosofia da história. Conforme Benjamin relata a Scholem (BENJAMIN; SCHOLEM, 1993, p. 33), este texto trata de “recordações de infância — que você terá já percebido não tratar-se, de forma alguma, de relato ao modo de crônicas e sim de uma ou outra expedição às profundezas da memória”. Esta outra expedição se propõe a ultrapassar a particularidade das lembranças de um menino sensível, judeu, berlinense. E se aproxima de uma narrativa mais ampla, um entrelaçamento entre sua história pessoal e a história coletiva. O fato de Benjamin jamais escrever o termo “eu” ao narrar essas recordações só confirma essa ideia. Sua força reside justamente na condensação de imagens do inconsciente e imagens políticas (GAGNEBIN, 2011, p.83).

Nesta obra, a infância encontra-se no centro da concepção benjaminiana de memória histórica. Ao falar da infância, Benjamin (2011c) não evoca nenhum paraíso perdido. Interessante menos um passado lembrado e idealizado, do que um passado atualizado numa ação presente. Segundo Bock (2011), a estética benjaminiana, em “Infância em Berlim por volta de 1900” (BENJAMIN, 2011c), e em outros textos, expressa a destruição da aura da lembrança. Ou seja, no lugar de uma narrativa nostálgica, que encare a infância como passado encerrado, Benjamin toma a infância com seriedade e como um espaço de experiência e de memória, antes de tudo, construído pelo adulto: a elaboração e a lembrança são inseparáveis.

4.7 Aproximações entre a teoria da memória de Bergson e Benjamin

Segundo Maria Cristina Franco Ferraz (2008), a memória na teoria de Henri Bergson nos acompanha em sua integralidade ao longo de nossa vida, mas se mantém, em sua totalidade, num estado virtual, atualizando-se em função de situações e interesses presentes. A autora aponta que, ao contrário do pensamento de sua época, Bergson refutou a equiparação do cérebro a um reservatório de lembranças e imagens do passado. Para ele, o cérebro teria uma função mediadora entre as lembranças que se atualizam e a totalidade da memória que permanece na virtualidade. Uma vez que a memória se vincule à virtualidade, o esquecimento deixa de ser pensado como operação negativa, no sentido de eliminação das lembranças, passando a se confundir como mecanismo de suspensão para o plano da virtualidade, ou seja, como a sobrevivência de todo vivido em outro modo de existência, inconsciente. Assim, o passado não se encontra abolido, mas, a partir de um trabalho de memória, está sempre em relação de simultaneidade com o presente e o vivido. O conceito de memória em Bergson, fugindo da repetição e do automatismo, apresenta uma potência pela qual as lembranças são dotadas de uma curiosa força e vivacidade. De grande intensidade, elas parecem carregar a intenção de transpor sua condição virtual e se atualizar, reencontrando o calor do vivido.

Na teoria da história de Walter Benjamin (1994h) a relação entre o passado e o presente não obedece a uma linearidade, mas supõe uma atualização na qual o presente acolhe e modifica o passado, vislumbrando um futuro. Ao contrário de uma leitura da história universal, pautada numa concepção de tempo homogêneo, vazio, cronológico e linear, o autor defende uma apreensão do tempo histórico em termos de intensidade, produção e entrecruzamentos. Benjamin (1994h) não acredita que ao historiador cabe a tarefa de descrever o passado como ele de fato aconteceu. Cabe a ele farejar no passado o indício de sua potência, aflorar as esperanças não realizadas desse passado e inscrever, no presente, seu apelo por um futuro diferente. O tempo histórico defendido por Benjamin (1994h) se realiza no tempo do agora, quando passado e futuro se tocam reciprocamente. A tarefa do historiador será, então, a de reencontrar e redimir os restos, os fragmentos do passado que relampejam num momento presente de perigo e saltam pelos ares interrompendo o contínuo da história, desejando fixar-se de alguma maneira. Fazer história significa portar uma atitude crítica em relação ao presente, convocando justamente o passado no qual ele não se faz no presente.

Vemos que os dois autores encaram a memória enquanto processo e criação; memória livre da condição mortífera de permanecer amarrada ao passado. Considerar a memória como processo significa encarar o tempo como permanente alteração do que é, no qual não

encontramos apenas uma forma, uma imagem ou representação possível, mas sim, um movimento, um campo de forças em tensão permanente, lutando para se afirmar. A dimensão processual da memória abarca os confrontos e as lutas, o devir histórico e criador do fazer social.

Voltemos à questão da infância e da memória. Como vimos, a tarefa da infância é criar o novo, rememorando o presente. Benjamin não desenvolve mais detalhes sobre a rememoração infantil. O adulto quando lembra, rememora a sua infância. A criança rememora a sua experiência presente. Por que rememora e não simplesmente a vive? Como lembrar de algo que se vive agora? Aqui Bergson parece ter influenciado fortemente Benjamin. Retomemos Bergson (2006a): nossa experiência se desdobra a cada instante em percepção e recordação; o momento presente se divide ao mesmo tempo em que ocorre. Porém, para que esta dinâmica ocorra é necessária uma vontade, um querer característico do estado desperto. O estado onírico paralisa a ação do sujeito e o distancia de um futuro possível.

Pois bem, segundo a interpretação de Benjamin (1994c), a rememoração em Proust é guiada pela memória involuntária - uma memória não definida, atemporal, inconsciente, associada às sensações primitivas - que se lança, através de analogias e semelhanças, no curso da experiência presente. Para que o lembrar aconteça é indispensável uma atenção característica do despertar, consciente. Memória involuntária e memória voluntária se encontram e se expressam por gestos que se fazem através dessa dinâmica da memória. Gestos que modificam o sujeito e modificam a história. Assim como em Proust, a criança rememora o presente justamente porque sua vida não se exaure no vivido. Sua “vivibilidade” é infinita, e conserva em todo o momento sua potência de viver.

Neste capítulo apresentamos a memória processual a partir das reflexões de Bergson e Benjamin, apontando a relevância da sua dinâmica para a constituição de uma memória criativa. Como vimos, essa dinâmica se dá no entrecruzamento dos tempos e abre espaços para que o *Spielraum* entre em cena. Mostramos também as consequências do enrijecimento dessa dinâmica – marca da negação da novidade do presente - característico do estado de ânimo do sujeito submetido ao falso reconhecimento, do pensamento do historiador antiquário e do discurso do fim da História.

5 O GESTO INFANTIL NA CENA TRAUMÁTICA: DEVANEIOS BENJAMINIANOS INSPIRADOS NA INTERVENÇÃO DA PEDAGOGIA DE EMERGÊNCIA EM PETRÓPOLIS

A escrita desta tese foi atravessada por dois momentos históricos muito impactantes: a pandemia da Covid e a catástrofe em Petrópolis, cidade em que habito, ocorrida no início deste ano. A primeira, uma catástrofe que atingiu toda a humanidade; a segunda, uma tragédia que afetou a todos os moradores da minha cidade. Durante o isolamento, observando o aumento de casos de morte, o pavor coletivo de ser contaminado e perder a vida, muitas vezes me questionei sobre o meu objeto de pesquisa: estamos lutando para sobreviver e eu pensando sobre o gesto infantil enquanto uma memória criativa? Parecia não ter mais sentido. Tive muita dificuldade para continuar o estudo. Com o retorno do trabalho presencial, me deparei com a realidade escolar pós-pandemia. O cenário que já se apresentava preocupante antes da pandemia, estava pior. Houve aumento significativo de atendimento aos alunos e familiares. Mas o que mais chamou a atenção foi a gravidade dos quadros. Ideação suicida, automutilação, crises graves de ansiedade e depressão se tornaram recorrentes. O medo do baixo rendimento provocava muito desespero e ansiedade em alguns. Outros alunos pareciam anestesiados e alheios, não se importando com nada. Alguns alunos relataram não se sentirem mais pertencentes ao ambiente escolar. Eles disseram que a escola estava muito diferente: distanciada da realidade deles e muito burocrática. Por outro lado, os professores também estavam assustados com o que vivenciavam nesse retorno. Estavam preocupados com a reação dos alunos, que se apresentavam mais desatentos, mais falantes ou perdidos. Não reconheciam o comportamento dos alunos e não sabiam como lidar com essa diferença da sala de aula. Alguns tinham pena dos alunos e, como ocupavam o papel de cobrança, não sabiam como abordá-los, pois, qualquer pressão poderia gerar uma nova crise. Houve um aumento de conflitos no ambiente escolar. As exigências humanas, sensíveis - e não quantificáveis - estavam escancaradas e demandavam acolhimento. Situação que exigia de todos uma mudança, uma nova forma ao ambiente escolar e à educação. A gravidade das consequências da pandemia e do isolamento social se configurava como uma catástrofe social, coletiva.

Diante esta realidade, decidi me afastar da escola para me dedicar à pesquisa de doutorado: estudar o gesto infantil e a memória criativa se fazia urgente! Retomei o texto com muita vontade e com a esperança de desenvolver uma tese que pudesse contribuir para este momento traumático. Como um grande pensador da catástrofe, o olhar de Benjamin não se limitou a descrever as consequências bárbaras das guerras, do capitalismo, da evolução

tecnológica. Ele se empenhou para encontrar ‘saídas’, encontrar outros caminhos, mais sensíveis, para a humanidade sobreviver. Ele nos aponta que, mesmo com toda catástrofe, toda barbárie, a humanidade cria caminhos de existência. Eu precisava me reaproximar do pensamento de Benjamin para refletir sobre a atual realidade, sobre a barbárie do nosso tempo.

Dois meses depois da minha demissão, aconteceu a maior catástrofe natural em Petrópolis. Novamente, minha pesquisa foi interrompida. Relatei à minha orientadora que o meu texto estava “em lamas”, soterrado, paralisado, assim como a cidade e seus moradores. Entretanto, a paralisação só se deu no plano da escrita. Pedi ajuda à equipe da Pedagogia de Emergência (PdeE). A PdeE é uma organização não-governamental (ONG) que atua em situações de catástrofes dando suporte às crianças e adolescentes traumatizados. O motivo deste chamado de ajuda será melhor explicado ao longo deste capítulo. E, junto com a Secretaria de Educação, foi montado um plano de intervenção para dar suporte às crianças desabrigadas e às educadoras e voluntários que estavam na linha de frente. Neste capítulo, pretendo estabelecer com Benjamin um diálogo baseado nesta experiência recente. Visto que, mais importante do que o que ele disse, é o que ele ainda pode dizer. Como os fragmentos de sua obra podem ser atualizados na trama do presente? O caráter fragmentário dos seus escritos autoriza uma entrada livre no corpo dos seus textos e permite a construção de diversos caminhos na busca de novos sentidos. Essa é a dimensão de abertura de sua obra, marcada pelo não acabamento essencial. E é essa abertura que nos permite ouvir, sentir, os ecos de seus escritos na urgência da atualidade. Pretendemos então, estabelecer um diálogo entre os temas abordados nesta tese – o *Spielraum*, o gesto infantil e a memória criativa - e a experiência de intervenção da PdeE em Petrópolis. A análise da intervenção inicia com aquilo que a impulsionou. Parte, especificamente, do relato da minha experiência, da minha vivência da catástrofe e minha memória que me impeliu a convocar o trabalho da PdeE. Como, a partir da minha memória individual, atualizada num momento de urgência presente, pudemos contribuir para uma ação social coletiva?

5.1 Relato da catástrofe (Pré-intervenção)

Petrópolis, 15 de fevereiro de 2022. Por volta de 15h iniciou-se uma chuva forte. Eu estava em casa, de quarentena, me recuperando da Covid. Por conta disso, fazia os atendimentos clínicos de forma remota. Recebi uma mensagem de meu paciente das 17h dizendo que estava preso no trânsito e não conseguiria chegar em casa a tempo da consulta. Ele me enviou um vídeo para mostrar a situação crítica que se encontrava, demonstrando o quanto estava preocupado. As imagens mostravam o transbordamento do rio e o volume da água já atingia a

altura da porta do seu carro. Foram as primeiras impressões que tive da tragédia. Meu paciente deixou de me responder e só fui ter notícias dele seis dias depois.

As notícias ruins começaram a chegar. Recebíamos muitos vídeos e muitas mensagens nas redes sociais. Dentro de casa não tínhamos a dimensão da real situação. O nosso bairro não foi tão afetado. Mas as imagens e notícias nos mostravam que o estrago era enorme. Passamos por um momento sem poder reagir. A cidade estava alagada e muitas partes soterradas. Ouvíamos muitas sirenes, que se intercalavam com um silêncio aterrorizante.

Meu filho mais velho estava em casa e acompanhava as notícias dos amigos. A cada resposta de um amigo, uma alegria, um afago. Mas havia aqueles que não respondiam. Começávamos a entrar num estado de alerta à procura de algum sinal desses amigos. E as notícias ruins não paravam de chegar. A cada momento sabíamos do desaparecimento de alguém. Como a chuva ocorreu durante o dia, muitas pessoas estavam nas ruas – indo ou voltando para suas casas, escola e trabalho. E as ruas, principalmente as do Centro, foram tomadas pela correnteza dos rios, que transbordaram rapidamente. Nos bairros mais atingidos, água escorria pelas montanhas – como cataratas - e com ela trazia pedras e barro. Nas redes sociais já circulava o vídeo do maior desabamento da cidade - o desmoronamento do Morro da Oficina (Figura 1), com aproximadamente oitenta casas atingidas. Depois desse vídeo, entendemos que a situação era muito grave. A aflição aumentava e nada podíamos fazer. As notícias não paravam de chegar e a cada momento o evento ia tomando uma proporção devastadora, uma angústia coletiva. Estavam todos desesperados, lutando pelas suas próprias vidas e tentando ter notícias dos desaparecidos. O excesso de vídeos e áudios que eram feitos, e rapidamente jogados nas redes sociais, contribuiu muito para entrarmos na cena da tragédia. Não eram notícias, eram pessoas compartilhando cenas reais de suas próprias vidas. Quando estas imagens foram capturadas pelos noticiários, a desgraça dos nossos conterrâneos se tornou espetáculo. A repetição de cenas traumáticas era torturante. Naquela madrugada, enquanto a catástrofe fervilhava nos meios de comunicação, a cidade estava em um silêncio assustador que só era interrompido pelo som de sirenes. Impossível dormir.

No momento da tempestade, meu filho, de 7 anos, estava na escola e lá ficou, junto com muitas outras crianças e toda a equipe pedagógica, até que pudéssemos ter acesso para buscá-los. A rua da escola foi destruída, nenhum carro transitava. Assim que a chuva passou e as águas baixaram, meu marido foi buscá-lo a pé. Os dois atravessaram a cidade em meio à lama e destroços. Até hoje, essa experiência e essas imagens afligem o meu pequeno. Assim como muitos, ele virou um meteorologista. Todo dia olha para o céu e se informa sobre a previsão do tempo.

No dia seguinte começamos a saber informações mais detalhadas das consequências da catástrofe. Um dos amigos desaparecidos de meu filho havia sido levado pela correnteza. A tristeza nos tomou.

Figura 1 - Morro da Oficina



5.2 Os dias seguintes

As escolas municipais viraram abrigos e ponto seguro para acolher os desabrigados. Iniciaram muitas campanhas para arrecadar tudo que fosse necessário para as famílias desabrigadas e enlutadas. No dia 17 de fevereiro recebi uma mensagem solicitando arrecadação de brinquedos para distrair/ocupar/entreter as crianças dos abrigos. Elas já apresentavam comportamentos agitados e estavam inquietas. Essa mensagem me tocou profundamente. Como ajudar essas crianças e jovens diante tamanha catástrofe? Sabia que elas não precisavam apenas de brinquedos e distrações. Lembrei, repentinamente, do trabalho da Pedagogia de Emergência (PdeE). Em 2019, tive a oportunidade de conhecer mais de perto o trabalho sensível e impactante desta ONG. Naquela ocasião, participei de um módulo da formação da PdeE, em São Paulo, com a presença do fundador, o professor Waldorf⁸, Bernd Ruf. Como ex-aluna de

⁸ A Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente em uma escola criada para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, a pedido deles. A Pedagogia Waldorf baseia-se numa visão sensível do ser humano e do seu desenvolvimento, em que crianças e jovens são considerados em seus aspectos individuais e nas particularidades da faixa etária a que pertencem. A Pedagogia Waldorf procura dar condições para que cada indivíduo descubra seu potencial e desenvolva o "pensar" de forma adequada a cada faixa etária, em sintonia com os sentimentos, fomentando a potência existencial e criação de vias possíveis para o existir. Rudolf Steiner fundamentou a Pedagogia Waldorf a partir de dois pressupostos teóricos: a cosmovisão Goethiana, que propõe que se utilize a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem. Assim, a arte tem papel central no currículo Waldorf. No Brasil, a primeira escola Waldorf foi fundada na cidade de São Paulo, no ano de 1956. Em 2019, haviam 88 escolas Waldorf filiadas e mais 170 em processo de filiação distribuídas em 21 estados brasileiros, reunindo mais de 16.000 alunos e cerca de 1.700 professores. Fonte: <http://www.fewb.org.br/pw.html>

uma escola Waldorf, fui marcada profundamente pela potência desta pedagogia. Por ter sido uma experiência transformadora na minha vida, buscava na formação entender como os conhecimentos desta pedagogia poderiam ser aplicados e efetivos em intervenções catastróficas. No momento da tragédia de Petrópolis, senti que, através da PdeE, poderíamos ajudar as crianças e jovens traumatizados de um modo sensível e organizado. Enviei uma mensagem pelo Instagram da ONG que, rapidamente, foi respondida. O presidente, William Bauldakian, o coordenador pedagógico, Reinaldo Nascimento, e o gestor de projetos, Gildásio Januário, me acolheram prontamente. Sua escuta e disposição para entenderem o que estávamos passando e como poderiam nos ajudar me afagou, a ponto de secar minhas lágrimas e de me impulsionar a trazê-los à cidade, o quanto antes.

Entrei em contato com a esposa do prefeito, Luciane Bomtempo que, imediatamente, me direcionou à secretária de Educação, Adriana de Paula, responsável pela organização dos abrigos escolares. A resposta da secretária foi muito impactante. Adriana comentou que estavam recebendo muita doação, material (Figura 2), mas sabia que o que mais estavam precisando, naquele momento, era de ajuda psicológica. A vinda da ONG era muito bem-vinda e imprescindível. A secretária de Educação me colocou em contato direto com a equipe de psicologia escolar do Município e iniciamos – eu, a diretoria da Pedagogia de Emergência e a Secretaria de Educação - uma parceria para viabilizar a intervenção.

Figura 2 - Doações



A equipe da educação começou a organizar os espaços escolares, aqueles que não estavam sendo usados como abrigo, para receber as crianças durante o turno escolar. Dessa forma, elas saíam dos abrigos durante o dia e teriam uma rotina mais regular, com o acolhimento dos professores e atividades extras. Nesse meio tempo, a ONG iniciou uma

campanha, nas redes sociais e nas escolas Waldorf de SP, para arrecadação de ajuda de custo e de materiais escolares. Iniciaram também recrutamento de voluntários para compor a equipe de intervenção. E, com muita eficiência e rapidez, a nossa ação foi tomando forma e proporções inimagináveis. A campanha de arrecadação teve grande êxito, contando inclusive com o apoio internacional.

Fui nomeada como “articuladora local” do time e, por ser psicóloga e já ter feito um dos módulos da formação, convidada a participar das intervenções junto com a equipe da Pedagogia de Emergência. Mesmo não sendo pedagoga de emergência, e estar sofrendo um luto pessoal e coletivo, eu queria atuar. Tinha pouco conhecimento sobre a prática da PdeE mas tinha profundo respeito, admiração e confiança no grupo. Mesmo sem conhecê-los pessoalmente. Confiança que foi sendo reforçada a cada encontro, a cada escuta. Uma confiança mútua foi se estabelecendo. A partir do momento em que fui indicada a ocupar uma função na equipe, me senti pertencente ao grupo, o que me fortaleceu a enfrentar um cenário de catástrofe. Depois tive conhecimento que o espírito coletivo e de grupo é um dos fundamentos do trabalho da PdeE. Já estávamos trabalhando desde o momento em que responderam ao meu pedido de ajuda. Mas o que é a Pedagogia de Emergência e como ela surgiu? E em que medida esse trabalho se articula com as ideias de Benjamin?

5.2 A Pedagogia de Emergência

Em 2006, Stuttgart foi uma das cidades-sede da Copa do Mundo de Futebol e naquela ocasião o prefeito da cidade organizou “O Festival da Paz da Unesco”, em que jovens de todo o mundo foram convidados. Dentre eles, 300 alunos de 16 escolas Waldorf. No decorrer deste evento de paz, a guerra entre Israel e Líbano se estabeleceu. O único grupo de alunos portadores de necessidades especiais que vieram participar do evento era composto por 21 jovens da Escola Waldorf de Beirute. Diante os danos causados pela guerra, eles não conseguiram permissão para retornar ao Líbano. Os alunos foram abrigados numa escola Waldorf (Escola Karl Schubert) e tiveram todo o apoio da cidade para tornar essa involuntária estadia, agradável. Entretanto, as famílias dos jovens pressionaram para que o retorno deles fosse organizado. Ao mesmo tempo, diante da situação tensa, os jovens começaram a desenvolver sintomas cada vez mais intensos. Foi organizada uma ação de retorno ao Líbano envolvendo a Unicef, as autoridades libanesas e o comando militar israelense. Após uma longa viagem de ônibus, passando pela Síria e norte do Líbano, os jovens voltaram aos seus lares. Nesta viagem, os voluntários alemães se confrontaram com a terrível realidade da guerra. Nos campos de

refugiados, eles se depararam com a triste situação das vítimas: crianças traumatizadas, perturbadas, pálidas, apáticas, com olhar embotado e vazio, privadas de sua infância (RUF, 2021). As crianças refugiadas e traumatizadas impulsionaram o nascimento da Pedagogia de Emergência, pedagogia que tem como base uma visão pedagógica-terapêutica, reconhecendo que, nos estágios iniciais de um trauma, uma intervenção pode ajudar as crianças e jovens a superá-los. A base conceitual da Pedagogia de Emergência se fundamenta na Antroposofia⁹ de Rudolf Steiner. Além da psicologia do trauma, o atual conceito de intervenção está pautado no conceito do ser humano, na psicologia do desenvolvimento, como também na metodologia e didática da educação antroposófica, base das escolas Waldorf. A Pedagogia de Emergência não é considerada enquanto metodologia terapêutica, embora apresente resultados terapêuticos observados nas intervenções. É entendida como um método de pedagogia curativa, complementar aos processos terapêuticos. No contexto de intervenção em crise, atua na fase aguda do choque, nas primeiras horas ou semanas após o trauma. Nesta fase de choque, as crianças reagem a qualquer tipo de trauma com medo, sensação de desamparo, desorientação e confusão, oscilando entre paralisia e hiperatividade, entre apatia e histeria. O objetivo das intervenções é incentivar e fortalecer as estratégias de sobrevivência e os poderes de auto cura da criança, a fim de apoiá-la na superação do evento traumático e evitar que uma reação pós-traumática, esperada, se transforme em transtornos pós-traumáticos. Nas palavras do fundador, Bernd Ruf: “Trabalhamos para que crianças e jovens feridos emocionalmente recuperem a confiança neles e no outro para que possam transformar suas crises em oportunidades e, com isso, não desistam de um mundo melhor”.

De 2006 a 2020, 85 intervenções pedagógicas foram realizadas em todo o mundo. Em 2019, a PdeE foi formalizada enquanto “Pedagogia de Emergência Sem Fronteiras” formada por equipes de 24 países: Alemanha, Argentina, Brasil, Canadá, Colômbia, Espanha, Estados Unidos da América, Filipinas, Palestina, Índia, Indonésia, Iraque, Israel, Japão, Kênia, México, Nepal, Noruega, Peru, Portugal, África do Sul, Suíça e Simbabwe. No Brasil já foram realizadas ações em Janaúba (MG), Brumadinho (MG), Rio de Janeiro (RJ), Ibimirim (PE), Boa Vista e Pacaraima (RR) e Petrópolis (RJ). Reinaldo Nascimento¹⁰, relata que a realidade brasileira

⁹ A Antroposofia, do grego "conhecimento do ser humano", foi criada no início do século XX pelo austríaco Rudolf Steiner. Pode ser caracterizada como um método de conhecimento da natureza do ser humano e do universo, que amplia o conhecimento obtido pelo método científico convencional, bem como a sua aplicação em praticamente todas as áreas da vida humana. Fonte: <https://www.sab.org.br/portal/antroposofia/o-que-e-antroposofia>.

¹⁰ Reinaldo Nascimento é terapeuta social e educador físico. Faz parte do time internacional da PdeE, junto do qual já participou de intervenções ao redor do mundo: Kakuma, Quênia (2012); Líbano e Filipinas (2013); Curdistão-Iraque (2014, 2015 e 2016); Faixa de Gaza (2014); Nepal (2015); Equador (2016). Ministra palestras e trabalha na formação de professores e educadores no Brasil, Suíça, Alemanha, Estados Unidos, Curdistão-Iraque. Fonte: <http://pedagogiaemergencia.org/sobre-apedagogia.html>.

demanda, além das intervenções emergenciais, uma atuação mais contínua, que resulta na adaptação da PdeE para uma Pedagogia do Trauma. Pois o cotidiano brasileiro, afirma ele, é traumático. O trauma não é uma exceção, mas uma realidade constante, principalmente nas grandes cidades. A ONG tem se dedicado em implementar capacitações com profissionais que lidam com crianças e jovens em situação de trauma, violência e vulnerabilidade social. Essas capacitações já foram realizadas em 15 estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Belém, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima e São Paulo.

Em seguida, analisaremos o trabalho da PdeE a partir dos conceitos de Benjamin investigados nesta tese – o gesto infantil, o *Spielraum* e a memória criativa – acreditando ser possível uma atualização e aplicação destes conceitos num momento presente, traumático. Ainda que a PdE não tenha sido criada a partir de uma inspiração benjaminiana, os conceitos de Benjamin são capazes de fornecer inteligibilidade às suas propostas; em contrapartida, as práticas desenvolvidas pela PdE em situações de catástrofe são capazes de expressar e atualizar bastante bem a força real desses conceitos.

5.3 O gesto infantil e o impulso lúdico

Benjamin aponta como perigo à humanidade uma postura paralisada e contemplativa frente à realidade, postura que ilude o sujeito e o afasta da possibilidade de transformar ou construir a sua própria história. Ele vislumbra no gesto infantil a ação precisa entre recepção e criação, ou seja, a criança, espontaneamente, não apenas recebe a realidade, ela adentra a realidade, se joga e se mistura, criando a sua própria. Observamos nos textos sobre os brinquedos e livros infantis, a insistência de Benjamin em afirmar que, apesar da barbárie cultural, as crianças não se mantêm estagnadas diante à realidade. Elas se relacionam com o texto e com as imagens, sensivelmente, experimentando-os. Dessa forma, o gesto infantil é o que mais se aproxima do lado mimético que Benjamin quer lembrar: o lado lúdico e experimental, o *Spielraum*.

Mas o que acontece com a criança traumatizada? Benjamin não escreve diretamente sobre infância e trauma. Como vimos, ele elabora o texto sobre o teatro infantil proletariado baseado na experiência de Asja Lacis com crianças órfãs da guerra. O trauma infantil não é abordado neste texto, mas sim, a capacidade criadora das crianças, facilitada por uma técnica e plateia específicas. A técnica, inspirada no teatro épico de Brecht, propicia, devido aos seus elementos discretos, infinitas experimentações. O teatro, enquanto espaço de jogo, torna-se

palco para o gesto infantil entrar em cena. A realidade trágica, resultante da guerra, se torna, através do exercício experimental do teatro, impulso para a revolução e para a vida. Sendo assim, podemos supor que o trabalho artístico possibilita a expressão do gesto infantil. Sabemos que a crítica de Benjamin tem como base a barbárie, as guerras, a pobreza, mas vale destacar, novamente, sua busca por saídas sensíveis diante um cenário catastrófico. A relevância que o filósofo dá aos movimentos artísticos de vanguarda e à infância são exemplos de sua extraordinária capacidade de alcance à criação de novas vias possíveis e alternativas, frente ao caos. Com esta sensibilidade criativa, Benjamin não se adequa e, sim, reflete e transforma.

Em consonância com a filosofia de Benjamin, a PdeE busca, num momento caótico e catastrófico, caminhos sensíveis para lidar com o choque traumático. Pautada na antropologia de Schiller¹¹, a PdeE tem como fundamento a preservação, ou o resgate, do “impulso lúdico” nos sujeitos traumatizados (RUF, 2018, p.51). Para Schiller ([1795]1989) o homem é dotado de dois impulsos básicos: o impulso sensível (material) e o impulso formal (racional). Ambos são independentes um do outro, possuem características e princípios próprios e uma aparente autonomia. O impulso sensível diz respeito à existência física do ser humano e tem como principal tarefa submetê-lo às limitações do tempo na vida física. Por ser matéria e realidade ou, em outras palavras, vida, esse impulso é voltado para a multiplicidade, cuja natureza é a constante modificação. O ser humano entregue totalmente a este impulso, torna-se escravo de sua natureza e é dominado pelos seus impulsos (RUF, 2018, p. 50). Já o impulso formal seria a parte da existência absoluta do ser humano, sua natureza racional. Ele busca o necessário, a unidade, a permanência, opondo-se assim a toda multiplicidade e mudança no

¹¹ Friedrich Schiller (1759-1805), filósofo, poeta e dramaturgo foi, ao lado de Herder, Goethe e Hölderlin, um dos maiores protagonistas do chamado *Sturm und Drang* alemão, o movimento romântico, poético e antiaristocrático de finais do século XVIII que marcaria profundamente o futuro artístico e filosófico da nascente Alemanha moderna. Schiller não foi um teórico e defensor da arte como mera contemplação. Ele não via na arte uma atividade cuja finalidade se encerrava no interior dela mesma. Para Schiller, a arte deveria servir a uma finalidade educativa e formadora do intelecto e dos sentimentos humanos. Schiller não acreditava na ciência e nos filósofos e em sua razão fria, calculista e abstrata como os verdadeiros redutores da humanidade. Schiller acreditava, romanticamente, no papel formador e educativo da arte e do artista engajados na construção de um homem e de um mundo reconciliados com os sentimentos, a imaginação, a poesia e a vida de impulsos e criações emanadas do íntimo profundo da natureza. Schiller foi um dos grandes pioneiros da crítica da divisão social do trabalho e da consequente formação de um homem abstrato e fragmentado produzido por esta divisão, antecipando a crítica que mais tarde foi desenvolvida por Karl Marx (ANTUNES, 2017). Ele foi também grande influência para Nietzsche. A força da crítica e da beleza do discurso poético de Schiller ressoará por todo o século XIX na voz de filósofos como Schopenhauer e Nietzsche e até mesmo na voz de Heidegger já no século XX (ANTUNES, 2017). Rudolf Steiner, em 1890, foi convidado para atuar nos arquivos de Schiller-Goethe em Weimar, tendo forte influência do romantismo alemão, retratada em sua filosofia antroposófica e, consequentemente, na fundamentação da pedagogia Waldorf.

tempo. O ser humano entregue ao impulso formal transforma-se num escravo de seus princípios (RUF, 2018).

Buscando superar a dicotomia entre os dois impulsos básicos, Schiller (1989) e propõe um terceiro, o impulso lúdico. Esse novo impulso encontra-se num nível intermediário e não é determinado pelas leis da natureza, nem pelas leis da razão. Ele combina e harmoniza os elementos do impulso sensível e do impulso formal, fazendo com que ajam conjuntamente, numa ação recíproca. É mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no “estado do jogo” que o homem poderá se desenvolver plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis (SUZUKI, 1989, p.12). É no jogo, através de um estado estético, que o ser humano supera a oposição entre as exigências racionais e sensíveis e alcança a sua plenitude. “... o homem joga somente quando é homem no sentido pleno da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (SCHILLER, 1989, p. 84). Visto que o objeto do impulso sensível é a vida, e o do impulso racional é a forma, no impulso lúdico o que se pretende é a “forma viva”. Nessa concepção, “o homem em sentido pleno – o homem lúdico – empenha-se em dar vida às coisas que o cerca, em “libertar” os objetos que habitam a sua sensibilidade” (SUZUKI, 1989, p.13).

Inspirada no pensamento de Schiller, a PdeE indica que uma experiência traumática pode prejudicar ou até destruir a harmonia entre os impulsos (RUF, 2018, p. 51). Sendo assim, uma de suas pautas consiste em transformar o dilacerante sofrimento em potência de vida, através da arte e da estética (RUF, 2018, p. 51). Resgatar o impulso lúdico seria uma aposta para a elaboração e o cuidado do sofrimento que fragmenta o sujeito e o coloca num estado de emergência. Assim, a PdeE tenta promover um redirecionamento da dor, uma elaboração do trauma vivido, ainda muito atuante, através do lúdico, do jogo. Pois, se considerarmos, junto com Schiller, que a humanidade é caracterizada pelo impulso lúdico, caso ele seja aniquilado, o que restará do ser humano? Não será essa a questão que motiva Benjamin a desenvolver o conceito de *Spielraum*?

A seguir, baseados na intervenção da PdeE em Petrópolis, abordaremos a importância dos espaços, e das relações que o compõem, para que o “jogo” aconteça e o gesto infantil possa entrar em cena.

5.4 A criação dos espaços, o *Spielraum*

Retomando a ideia de Benjamin, trabalhada no primeiro capítulo desta tese, o espaço precioso é aquele espaço sóbrio, poroso - como Nápoles -, composto por simples e poucos

objetos – como as casas rurais de Ibiza ou o palco do teatro épico -, ou até vazio. Essa ausência propicia a circulação e o movimento, garantindo o espaço para a criação e para o jogo (*Spielraum*). O ambiente disposto desta forma propicia as variáveis experimentações e transformações; provoca a ação – como as xilogravuras convocam a criança à cena.

Numa catástrofe, como a de Petrópolis, a destruição se tornou o cenário. A tragédia estava estampada na geografia da cidade, expondo o trauma drasticamente. Não havia espaço para contemplação ou mesmo para a criação de imagens ilusórias. Assim como no palco do teatro épico, onde as imagens ilusórias estão despedaçadas e tornam-se fonte para a reconstrução de novas experiências e novos mundos. O drama estava em cena. Restava a reconstrução a partir dos cacos e dos destroços. Lembramos que criar com pouco, a partir dos restos, é a missão dos novos bárbaros.

A PdeE atua especificamente em situações catastróficas. O cenário de destruição é o seu ambiente de trabalho. Como atuar neste cenário? Como criar espaços para que o impulso lúdico aconteça? A primeira ação da PdeE é a criação de um espaço seguro. Trata-se da criação de um ambiente que ofereça proteção e segurança e condene qualquer tipo de violência. Geralmente, a PdeE atua num ambiente escolar. Segundo RUF (2021, p. 23),

Crianças gravemente traumatizadas necessitam de um ambiente seguro que proporcione estabilidade, e deve ser experimentado física e subjetivamente. O ambiente deve ser limpo e organizado, com poucos objetos e materiais. A ordem externa neutraliza o caos interno, protege contra distrações e ajuda as crianças com distúrbios perceptuais a manter o controle.

Entretanto, segundo o relato de Reinaldo Nascimento, mesmo que não haja possibilidade de usar uma escola como lugar seguro no momento de intervenção, essa ambiência pode ser construída em outros lugares, não dependendo apenas do espaço físico. Devido a precariedade após uma catástrofe, os pedagogos de emergência já tiveram que adaptar diferentes ambientes e, mesmo não sendo o ideal, a experiência demonstrou que é possível. Então, não importa se a ação aconteça embaixo de uma árvore ou num terreno em meio aos destroços. O importante é que o espaço seja preparado com todo cuidado. Quando não se tem a estrutura de um ambiente escolar, a aproximação e atenção das crianças são cultivadas pelos gestos e olhares dos pedagogos, pela música e por todas as atividades propostas.

A qualidade do gesto e do olhar do pedagogo de emergência nos remete aos olhares escritos por Benjamin. Conforme vimos no primeiro capítulo, ao espectador do teatro épico, impactado e espantado com as desgraças vividas pelo herói, será despertado um interesse para participar da cena. Interesse despertado pelo horror, que o convoca a agir, transformando o

enredo da peça. Poderíamos associar esse desassossego, e investimento, à ação do pedagogo de emergência que, diante uma catástrofe real, se lança para amenizar a dor do outro, podendo mudar uma história de vida. Esse gesto implica uma qualidade do olhar. Olhar interessado e curioso pelos restos, como o da criança e do colecionador. Mas também, um olhar cuidadoso. Olhar que imprime no outro, através de uma comunicação intersubjetiva sensível, a sensação de estar sendo visto e cuidado, provocando a correspondência deste olhar – assim como o olhar de Baudelaire. Pois, ao me perceber sendo visto, consigo me olhar e investir um olhar no outro, no mundo. Ao pedagogo de emergência, essa qualidade do olhar deve ser condição essencial, pois, “Por ocasião de uma catástrofe, é comum que muitas crianças enfrentem sentimentos de desamparo, solidão e abandono...Para crianças e jovens traumatizados, estabelecer vínculos e relações é, portanto, uma das mais importantes tarefas pedagógicas” (RUF, 2018, p.132). E, diante tamanha vulnerabilidade, as relações devem ser construídas de uma maneira cuidadosa e sensível. É necessário a construção de um ambiente, seja físico ou relacional, de reciprocidade, fazendo com que o traumatizado se sinta sustentado na sua dor.

5.5 Memória Criativa

Segundo a teoria da PdeE,

Os traumas aprisionam as crianças em um passado aparentemente impossível de ser superado. Elas perdem a esperança de um futuro em que possam configurar por si mesmas. Por essa razão, costumam se retrair depois dessa experiência de impotência... Há o perigo de toda a sua atividade estagnar, o que, por sua vez, atua agravando as consequências do trauma. (RUF, 2018, p.133)

A paralisação da ação e o aprisionamento a uma memória traumática nos remetem àquilo que Virno (2003) nomeou enquanto patologia da memória, como vimos no capítulo anterior. Patologia marcada por um estado de ânimo apático, por uma sensação de indiferença em relação ao porvir e uma incapacidade do sujeito agir no curso da história e da vida. No sujeito traumatizado, essa reação é esperada, mas pode tornar-se patologia caso não encontre vias de elaboração. Esse aprisionamento dificulta o trabalho da memória enquanto processo criativo. Entretanto, é a partir dos fragmentos provocados pela experiência traumática que será possível uma reestruturação do sujeito. Tentando evitar a cristalização de estados patológicos mais severos, a PdeE se propõe, de forma cuidadosa, a utilizar atividades artísticas como recurso para a liberação de potenciais criativos, fazendo com que novos movimentos possam ser

experimentados (RUF, 2018). Dessa maneira, nos arriscamos a relacionar a ação da PdeE com a memória criativa defendida neste estudo.

Lembrando o texto de Benjamin “O jogo das letras” (2011e), vimos que a mão do filósofo criança, enquanto manipulava e brincava com as plaquinhas de letras, se revestiu de uma memória potente para ações futuras. A brincadeira, enquanto experiência livre, prazerosa, que se deu num espaço (*Spielraum*) que permitiu o seu desenrolar e fluidez, se transformou em solo para uma ação criativa, presente e futura. A mão que pode hoje, poderá amanhã. Não repetirá a mesma ação, mas atualizará a potência numa demanda presente, atual. A mão, revestida de potência – tanto pelo outro que lança um olhar potencializador, quanto pela própria criança que experiencia sua capacidade no brincar – se torna solo fecundo para que as raízes de uma memória criativa possam se desenvolver. Raiz de uma memória presente que, fortificada e atualizada, dará frutos criativos no futuro. Criativos porque serão únicos e singulares, marcas do sujeito na história. Quanto mais adubo receber, mais forte será a raiz. Esse adubo é composto por substâncias físicas e “substâncias” sensíveis.

Em Benjamin (2009i), a mão representa a expressão do gesto infantil, isto é, a correspondência precisa entre recepção e criação. Sabemos que, para o filósofo, a mão - apontada no gesto do narrador e da criança - está ligada à voz, ao olho e à alma. Ao promover um convite à ludicidade e preparar espaços para que o brincar aconteça espontaneamente, a PdeE aposta na potência de uma ação presente, transformadora, enquanto base para a sustentação de uma memória, que nutrirá ações futuras, singulares e criativas. Colocar as mãos em ação é o objetivo das oficinas da PdeE. Poderíamos associar o pedagogo de emergência ao diretor do teatro infantil de Asja e Benjamin, pois, ambos oferecem e direcionam as atividades, mas jamais perdem de vista a improvisação e a espontaneidade das crianças. Há um respeito necessário para que as infinitas experimentações infantis aconteçam. Esse respeito pode ser interpretado enquanto um espaço vazio, enquanto um silêncio, que autoriza a entrada da criança na cena. Ao participar da cena, as crianças se conectam, sensivelmente, com o mundo: criam novas imagens, rememoram o novo e transformam, singularmente, a realidade.

Após essa articulação entre as ideias benjaminianas e a proposta de trabalho da PdeE, relato, a seguir, a experiência de campo da intervenção em Petrópolis. Relato escrito por mim, mas atravessado pela experiência de todos os membros que formaram o nosso time. Além de mim, participaram nove voluntários, que vieram da cidade de São Paulo. São eles: William Boudakian (diretor geral), Gildasio Januário (coordenador), Paulo Vicente (coordenador pedagógico), Renata Peniche (educadora), Adriana Maidlinger (educadora), Vivian de Sousa (educadora), Ivonete Cavalcante (educadora), Renata Meirelles (educadora) e Hannah

Furuyama (educadora). Cito também, Reinaldo Nascimento, coordenador pedagógico da PdeE, que, mesmo não podendo vir à cidade, esteve presente diariamente, nos orientando e acompanhando.

5.6 A intervenção da PdeE em Petrópolis

O plano de ação da intervenção da PdeE foi montado em duas etapas. A primeira, em função da urgência, foi a realização de uma formação “relâmpago” online, que apresentou uma breve história e os fundamentos da Pedagogia de Emergência, abrangendo os pontos principais para uma ação com crianças e adolescentes num momento traumático. Essa capacitação teve como objetivos principais: dar suporte teórico e metodológico a todos os adultos (profissionais e voluntários) que estavam em contato direto com as crianças, seja nos abrigos ou nas escolas; estabelecer um diálogo com os participantes e nos aproximar da realidade. Participaram desta formação, aproximadamente, 200 pessoas. Alguns participantes trouxeram observações relevantes para este estudo. Relataram a agitação das crianças nos abrigos e questionaram se o excesso de consumo de doces e guloseimas, como também a oferta de atividades estimulantes – situações constatadas por eles - não estariam promovendo tal inquietação. Adoçar a boca das crianças e distraí-las parecia ser a forma que, naquele momento caótico, estavam lidando com o trauma das crianças. Esta fala me remeteu à reflexão benjaminiana sobre os lares burgueses e sobre o excesso de cores nos livros infantis: o excesso de mobília e quinquilharias burguesas enquanto objetos que ocupam todos os espaços, paralisando a ação do sujeito; e o excesso de cores que seduz a criança, mantendo-a numa posição passiva, contemplativa. No caso das crianças traumatizadas, esse preenchimento que tentava ‘adoçar’ o sofrimento, gerava mais tumulto e confusão nos abrigos. As crianças traumatizadas, inquietas, agitadas e desorganizadas, tomavam todo o espaço. A falta de um planejamento de cuidado e proteção estava escancarada. Segundo a teoria da PdeE,

...crianças traumatizadas são especialmente sensíveis a estímulos sensoriais. ...Inquietação, ruídos, barulho do trânsito, exposição a meios sonoros e visuais ou objetos em demasia podem rapidamente ocasionar uma avalanche de estímulos que em seguida resultam em excitação exagerada, medo e hiperatividade. Por essa razão, precisam ser protegidas de excesso de estímulos. (RUF, 2018, p.112-113)

A segunda etapa se constituiu na vinda e intervenção da equipe da Pedagogia de Emergência. A Secretaria de Educação organizou a escala dos abrigos e escolas, contemplando os alunos mais afetados pela tragédia. A intervenção foi feita durante seis dias. Foi montada

uma escala para atender o máximo de crianças possível. No total, sete instituições e 98 crianças foram atingidas. Nesta etapa, também foi ofertado aos professores da rede municipal uma complementação da capacitação virtual (primeira etapa da intervenção), onde os conceitos foram aprofundados e foram oferecidas oficinas práticas (aquarela, olho divino, brincadeiras e atividades com a primeira infância).

5.6.1 A preparação do espaço

Tendo como pressuposto o respeito e o cuidado com o outro, o momento de chegada e apresentação é muito importante e deve ser preparado. A equipe chegava na escola uma hora antes das crianças. Nesse tempo, o pátio e as salas onde seriam realizadas as oficinas eram preparadas, abrindo os espaços necessários para o encontro acontecer. O espaço precisava ter o mínimo de estímulo possível e a sala de aula precisava tomar uma nova forma. A escola era reconfigurada. Os parquinhos e pula-pulas eram desmontados; cadeiras e mesas encostadas nas paredes; armários fechados; salas varridas. Os materiais das oficinas entravam em cena: pranchetas no chão para as aquarelas, potes de vidro com diferentes cores, pincéis, linhas coloridas, barbantes, tecido para a cabana, papéis, giz de cera, sementes, elásticos, o “paraquedas” e outras poucas e simples ferramentas que pudessem contribuir para a expressão das crianças. Depois do espaço preparado, antes das crianças chegarem, era feito o Círculo de Abertura (roda) com todos que estivessem na escola: educadores, inspetores, faxineiros, cozinheiros, voluntários. Dessa forma, todos se viam e a equipe da PdeE apresentava exatamente o que seria feito com as crianças. A roda (Figura 3) é um ritual que acontece em dois momentos, no início (Círculo de Abertura) e no final do dia (Círculo de Fechamento). Nela entoava-se um poema/verso, canta-se uma música e é feito um movimento rítmico. Os Círculos são importantes para o estabelecimento dos ritmos diários, para o encontro coletivo e para uma certa descontração. Não há certo e errado. Não há correção dos gestos. Mas um convite para o encontro. Ninguém é obrigado a participar. Os três momentos da roda (verso, música e movimento) são simples e claros para que todos possam realizá-los com leveza. No início há uma desconfiança e um certo desconforto. Mas à medida que vão ganhando confiança na equipe, participam com vontade e fluidez.

Figura 3 - A roda

Quando o ônibus das crianças chegava na escola, a equipe estava pronta para recebê-las. Um fundo musical, produzido pelo som de um bandolim e um violão, já entoava no pátio. As crianças demonstravam curiosidade e interesse. O Círculo de Abertura era realizado e depois as oficinas aconteciam. As crianças eram separadas em grupos, divididos por faixa etária. Nesta intervenção, quatro oficinas foram oferecidas: aquarela, trabalho manual (olho divino, macramê), oficina do brincar, oficinas direcionadas para a primeira infância (contação de histórias, trabalhos experimentais com lã e água).

5.6.2 Cuidando do cuidador

Mesmo tendo como foco principal a intervenção com as crianças, abarcar os educadores era um dos pontos da intervenção. Como as aulas estavam suspensas, a Secretaria de Educação havia organizado um rodízio de profissionais para ajudarem na assistência aos desabrigados. A cada dia chegava um grupo diferente de educadoras. A maioria delas não conhecia as crianças desabrigadas. Foi possível dedicar um momento para que elas pudessem participar das oficinas, sem as crianças. Dessa forma, as educadoras puderam compartilhar os seus dramas particulares, num espaço de escuta e acolhimento. Muitas relataram um cansaço intenso: desde o dia da chuva, elas estavam trabalhando ininterruptamente. Apesar disso, demonstravam uma vontade de se reestabelecerem para ajudar as crianças. No entanto, não sabiam como. Como lidar com o trauma das crianças se também estavam traumatizadas? Como ajudar as crianças num momento em que também precisavam de ajuda? Falavam de um cansaço físico, mas principalmente emocional. Diziam estar trabalhando automaticamente, tentando não sentir tamanho sofrimento. Na verdade, estavam destruídas, traumatizadas e não sabiam o que fazer com as crianças. Tinham medo das reações dos alunos e se sentiam impotentes. Essa escuta e

acolhimento foi uma das experiências mais impactantes e necessárias da intervenção. Elas expressaram, emocionadas e surpresas, profunda gratidão com a abertura de um espaço de cuidado dedicado a elas. Algumas falas foram impactantes e demonstram o efeito da intervenção. Cito algumas: “Desde que tudo começou, é a primeira vez que perguntam o que estamos sentindo”; “É a primeira vez que nos acolhem e nos oferecem algo”; “Depois das atividades, foi a primeira hora que eu consegui não pensar em tudo o que aconteceu”; “ Eu nunca imaginei que pudesse sorrir num momento desses”; “Assim como as crianças, eu vou poder criar alguma coisa bonita, eu vou poder respirar de novo e me reestabelecer”.

5.7.3 As Oficinas

5.7.3.1 Oficina de Aquarela

Segundo relato das facilitadoras da oficina de Aquarela, Renata Peniche e Ivonete Cavalcante, pedagogas de emergência, esta atividade foi escolhida para a intervenção devido a qualidade de fluidez da água. Num momento de trauma, é comum a retração do nosso corpo e dos nossos processos vitais. Trabalhar com a água, promove o relaxamento e a fruição; facilita o reestabelecimento do ritmo respiratório saudável. Na porta da sala, “as tintas chamavam as crianças”, disse Ivonete. Elas queriam entrar e logo começar a experimentar aquelas cores no papel. Estavam ansiosas. Para acalmá-las, as facilitadoras recebiam um a um na porta, olho no olho, se apresentavam e pediam para esperar as orientações para o início da pintura. Tratava-se de uma atividade simples e direcionada, justamente para organizar tantas excitações. Caso contrário, o resultado poderia ser caótico. Na aquarela, comentou Adriana, “a tinta anda sozinha, não temos controle sobre os seus efeitos, precisamos ir com calma”. Conforme recebiam as instruções, as crianças iam se acalmando e se encantando com o resultado. Depois de prontas, observamos que eles não paravam de admirar as pinturas. Não só as crianças, mas todos que passavam pelas pinturas.

Figura 4 - Aquarela 1



Figura 5 - Aquarela 2



Figura 6 - Aquarela 3



5.7.3.2 Oficina de Artesanato: Olho divino

Segundo o pedagogo Paulo Vicente, o objetivo desta oficina é facilitar o foco e o olhar no momento presente. É também, fazer com que a pessoa perceba que a partir dos movimentos do seu corpo, o sucesso pode se apresentar. Diante um momento de catástrofe, podemos perder a capacidade de acreditar nas nossas ações e em nós mesmos. Esta atividade traz uma responsabilidade sobre o que podemos criar com as nossas mãos. Desperta as nossas mãos. Protagonizar, realizar, sentir a capacidade de produzir algo belo com suas próprias mãos estimula o sentido de eficácia, importante para lidar com o sentimento de impotência promovido pela experiência traumática. A potência desta atividade é muito visível e palpável. Não apenas nos resultados finais, mas no que acontece durante o processo da produção do Olho Divino. Pudemos observar um profundo envolvimento e concentração com a atividade. Destacarei o envolvimento de dois irmãos, de 9 e 11 anos. O maior apresentou muita facilidade e rapidez para realizar a atividade. A cada trabalho terminado, já iniciava outro, muito feliz e animado. Ajudava os colegas que apresentavam alguma dificuldade. Começou a dizer que ia vender os seus trabalhos, depois disse que ia decorar a casa de todos os seus familiares. Estava muito orgulhoso de suas produções. Sua animação afetava as outras crianças do grupo. Ouvimos a seguinte fala do irmão dele com uma amiga do abrigo: “Precisamos arrumar um lugar de silêncio no abrigo para fazermos isso! - Já sei, vou fazer uma cabana com um colchão e trabalhamos lá! Ninguém vai nos achar!”. A vontade de continuar, de construir um espaço adequado para conseguirem realizar algo com suas próprias mãos. A ideia de construir um lugar de silêncio, de respeito, dentro do caos de um abrigo. Eles nos mostravam o quanto são capazes de construir os seus próprios mundos, diante tamanha destruição. No último dia da intervenção, percebido o desejo deles, a equipe deixou um kit com todas as linhas e palitos que haviam sobrado para eles continuarem o trabalho.

Figura 7 - Olho Divino 1**Figura 8 - Olho Divino 2**

5.7.3.3 Oficina com a primeira infância: experimentação e contação de histórias

Como acolher crianças tão pequenas num cenário de catástrofe? Como ajudá-las numa intervenção? A pedagoga, Bianca, relata que a diretriz que rege o acolhimento nessa faixa etária é, antes de mais nada, a criação de um ambiente seguro e confiável. As crianças pequenas precisam de um ambiente calmo e tranquilo. Esse ambiente é propiciado, principalmente, pelos gestos dos adultos, mas também pela preparação do espaço. Os adultos precisam ter uma disposição maternal, ou seja, estar atentos às necessidades básicas (Imagem 5) e dar segurança afetiva. O ambiente deve ser composto com poucos elementos: colchões, almofadas e panos

(cabana, coberta). As atividades propostas para esta intervenção foram: trabalho experimental com lã e água e contação de história. A lã de carneiro tingida estimula o sentido do tato, é quente e colorida. As crianças são instruídas a fazer bolinhas que serão mergulhadas em água quente e depois em água fria (Imagens 9 e 10). Elas se encantam em manipulá-las. Ficam em silêncio e se concentram. Se misturam com a lã e com a água. As histórias são contadas com elementos muito simples: poucas palavras e poucos personagens, confeccionados com lã. Na última instituição que trabalhamos nos surpreendemos com a atenção, concentração e interesse das crianças mais velhas para ouvir as histórias. A história acabava e eles tentavam continuar a narrativa ou pediam para contarmos novamente (Imagem 11). Bianca parecia emitir palavras mágicas. Poucas palavras e pequenos gestos que abraçavam os seus ouvintes e os encantavam. Mas, ao mesmo tempo, convocava as crianças a continuar a narrativa, provocando a participação delas.

Figura 9 - A mão na lã



Figura 10 - A mão e a lã na água



Figura 11 - Olhos atentos na história

5.7.3.4 Oficina do Brincar

A oficina do brincar foi proposta pela educadora Renata Meirelles, e eu a acompanhei nesta intervenção. Renata é fundadora do projeto “Território do Brincar”¹² e se dedica ao tema há muitos anos. Eu já conhecia e tinha profunda admiração pelo seu trabalho. Nunca imaginei que uma tragédia nos aproximaria. Estar ao lado dela, nesta intervenção, foi um presente. Apesar de sua experiência, ela relatou nunca ter se apropriado do brincar num momento de catástrofe. “Como o brincar ajudaria as crianças num momento como este?”, ela refletia. Da sua mochila, saíam simples objetos que compunham as propostas das brincadeiras e jogos. E do seu corpo, emanavam cantos e danças que nos convidavam à cena do jogo nas rodas e brincadeiras cantadas. O grupo se transformava em um coral dançante: canto e dança reestabeleciam um ritmo, de forma coletiva. As rodas brincantes geraram muitas risadas! Sentir alegria coletiva, num momento traumático, tem uma potência revitalizadora.

Também brincamos com sementes, barbantes, elásticos e o colorido paraquedas (Imagens 12, 13 e 14). Desses poucos elementos, surgiam atividades coletivas com uma potência mágica. Todos os jogos eram colaborativos, precisávamos da força do grupo para conseguirmos conquistar algo. O paraquedas virou campo de futebol, onde o movimento de cada um interferia no movimento da bola e todos, juntos, se empenhavam para acertá-la no buraco. Quando conseguíamos fazer um gol, era uma festa! Uma vitória de todos. O paraquedas também virou cabana (Figura 14), virou ventilador (Figura 12) e virou cobertor. Esse

¹² O Território do Brincar é um programa de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil. Os seus idealizadores, Renata Meirelles e David Reeks, percorreram o Brasil e registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar, revelando o país através os olhos das crianças. É um projeto que vem se ampliando e difundindo a cultura infantil por meio de produções audiovisuais, livros, artigos e exposições.

“brinquedo” tem múltiplas funções e junto com a imaginação das crianças ele vai tomando infinitas formas. Formas que precisam de todas as mãos para se realizarem.

A mágica com os barbantes (Figura 15) também demonstrou grande potência. De uma posição de incompetência e resistência (“não sei fazer”, “não consigo”), as crianças passavam à experiência da conquista. Eram mágicas simples, mas com resultados enormes. Elas ficavam muito surpresas quando, com suas mãos, transformavam barbantes em estrelas, por exemplo. Ao fim da oficina, pediam para levar os seus barbantes para continuarem e aperfeiçoarem as mágicas e poderem mostrar para os amigos e familiares.

Figura 12 - O paraquedas vento, tenda



Figura 13 - O paraquedas roda



Figura 14 - O paraquedas cabana



Figura 15 - As mãos e a estrela



Este capítulo recebeu, em sua nomeação, a palavra " devaneio ". Concebo este devaneio no sentido poético, pois o encontro entre Benjamin e a PdeE, concretamente, não existiu. Entretanto, em um misto de liberdade poética e criação conceitual este encontro passa a existir, a partir desta minha tese. Poderíamos dizer que este capítulo nasceu das elaborações de uma benjaminiana diante de uma catástrofe. Esta verdade fundamenta este escrito quando a PdeE entra em cena e se coloca como um eixo de ancoragem, posto que, ao narrar a minha experiência com esta perspectiva, os conceitos originais desta tese, e ao longo dela trabalhados, convergiram ao seu encontro. Assim, nasceu a possibilidade de diálogo entre eles e, até mesmo, em última instância, entre Benjamin e Rudolf Steiner.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese trouxe como questão inicial a suspeita de uma redução da expressão criativa, fomentada por uma cultura que oferece excessivo estímulo, provocando uma sensação de impotência e insuficiência, podendo reforçar uma postura passiva diante a realidade. Diante tal questão, esta pesquisa pretendeu, a partir das críticas de Walter Benjamin, sobre uma cultura que tende a extasiar o espírito jovem e subestimar a criança, investigar o que ele propõe como o gesto infantil e sua relação com uma memória criativa, acreditando haver nessa articulação indicações para a possibilidade de uma expressão criativa, singular e histórica, seja no âmbito coletivo ou individual. Neste percurso, a criança entrou na cena da memória, como ator principal, ou seja, adentramos a temática da memória a partir da infância. Vimos que, se encaramos a infância enquanto passado findado, visão característica do adulto filisteu, estaremos negando a dimensão criativa humana, sua condição de in-fante, que o impulsiona a conhecer, criar e transformar o seu próprio mundo. Na concepção benjaminiana, aquele que conhece inclui a si mesmo e se compromete: o conhecimento é parte da experiência. E conhecer experimentando é característica de uma relação mimética com o mundo, relação que não se limita à mera imitação, mas que abarca as duas faces da mimese – aparência e jogo. É nesse sentido que a criança ocupa um lugar de destaque na obra de Benjamin, pois ela brinca e joga, desconstruindo e reconstruindo, a realidade. E é este gesto, de romper com o já estabelecido e criar novas imagens e leituras do mundo que Benjamin (2009m) insiste em lembrar como resistência a um modelo cultural, bárbaro, que tende a abafar as diferenças e as diversas possibilidades criativas humanas. O tema central dessa pesquisa, é lembrar e atualizar este gesto, demarcando a importância de sua expressão para enfrentar os desafios contemporâneos quando eles nos indicam um predomínio da passividade.

Vimos que, ao enaltecer a face lúdica mimética – o *Spielraum* -, Benjamin (2021) propõe uma estética da experimentação em contraposição à uma estética da visibilidade, que reforça uma postura passiva diante das obras de arte e, poderíamos dizer, diante da vida. Pois Benjamin não separa a arte, da política e da vida. Neste estudo, selecionamos o movimento surrealista e o teatro épico, enquanto exemplos artísticos que rompem com a arte tradicional, e privilegiam o *Spielraum*, convocando os seus espectadores a participarem da cena artística. No texto sobre o Surrealismo, Benjamin (1994f) reivindica um materialismo antropológico, que seria a interpenetração do corpo e do espaço das imagens, ou seja, a presença do sujeito, distorcendo, devorando e se apropriando das imagens, destruindo as imagens impostas e criando novas

imagens. Essa entrada do sujeito, de corpo e alma, nas imagens, rompe com uma recepção passiva e apresenta uma força revolucionária. No teatro épico observamos o mesmo movimento, o espectador entra no palco, interessado e espantado, impelido a participar da cena e a transformar o enredo da peça ou da história. O teatro de Brecht tem um papel didático: despertar o público para uma apropriação e incorporação da técnica. Ou seja, o interesse e a participação no teatro se transforma em experiência e memória, podendo ser atualizada na vida real.

Mas vale lembrar que, antes de conhecer Brecht, Benjamin se apaixonou por Asja Lacis e por sua experiência teatral com as crianças órfãs da guerra, inspirada no teatro épico. Asja parece ter despertado, significativamente, o olhar de Benjamin sobre as crianças. Como vimos, é no texto sobre o programa de teatro de Asja que Benjamin (2009i) define o gesto infantil. O teatro infantil é o espaço do jogo – o *Spielraum*. Nas encenações, as crianças libertam-se no exercício da criação do novo, não são forçadas a um desempenho acabado, orientam-se pelo instante do gesto e pela improvisação. O teatro infantil também está inserido numa nova prática estética: não mais como espaço fechado em si, que perdura, mas como espaço para experimentações lúdicas, que, num sentido mais amplo, são práticas de experimentação política.

Asja e Brecht também ampliaram a percepção de Benjamin em relação ao espaço, enquanto movimento e jogo. A porosidade de Nápoles permitia uma circulação, um movimento constante que dificultava qualquer estagnação e monotonia. Entre o antigo e o novo, a cidade se arranjava num contínuo jogo de improvisação. A vida privada alcançava a rua e a afeição ao interior, característica do burguês, era rompida. As casas rurais de Ibiza, simples e pobres, também surgem como exemplos de espaço do jogo. O espaço vazio e sóbrio é considerado por Benjamin como precioso e vital, pois, ao contrário dos entulhados cômodos burgueses, propicia a criação e a improvisação.

A pobreza também aparece enquanto impulso criativo para os “novos bárbaros”. Diante da catástrofe arrasadora, consequência das guerras e do desenvolvimento tecnológico, o sujeito moderno se depara com a urgência para abrir novos espaços e criar com pouco. A ruína da experiência, ao invés de nostálgica, surge como espaço reflexivo e criativo da barbárie. Baudelaire encarna o “novo bárbaro”, criando espaços para sua poesia diante a pobreza da experiência moderna. Assim, ele captura a potência aurática, advinda da vivência nas multidões, abrandando os choques com sua criação poética.

Após esta explanação, desenvolvida no primeiro capítulo, a criança entra em cena, pois ela, na sua interação com o mundo, exprime o que Benjamin quer ressaltar: a face lúdica e

experimental da mimese. No capítulo dois, realizamos uma reunião dos textos do filósofo que nos aproximam do gesto infantil. Como foi visto, a criança não recebe o mundo passivamente. Ela expande-se no cenário, adentra a materialidade, desconstrói os significados habituais e constrói novos mundos. Assim como os surrealistas, ela penetra nas imagens, transfigurando-as e criando tantas outras, cheias de sentido. Consideramos que na relação mimética infantil está implicada uma dimensão estética e sensorial da experiência. Dimensão ligada ao campo dos sentidos e do sensível, àquilo que é anterior à mente e diz respeito a um sistema de comunicação não-verbal. Reconhecendo esta dimensão, Benjamin (2009i; 1994e) integra “mão e alma”, definindo o gesto infantil enquanto correspondência precisa entre recepção e criação. Em seu gesto, a criança exprime a mimese em suas duas dimensões, aparência e jogo. Ela recebe a realidade externa, ativamente, participando dela, jogando com ela; assim cria o seu próprio mundo e, junto com ele, novas imagens para a humanidade.

Esta é a chave apontada por Benjamin (2009m) para pensarmos na relação da criança com a teoria da memória. Pois, ao criar novos mundos e novas imagens, a criança rememora o novo, rememora a experiência presente. O terceiro capítulo desta tese se dedicou ao entendimento desta relação com o tempo e com a memória, nomeando-a como memória criativa. Memória que abrange uma dinâmica processual, ou seja, que abarca o entrecruzamento dos tempos. Recorremos aos estudos de Bergson para ampliarmos nossa percepção em relação ao conceito de rememoração do presente em Benjamin. Para Bergson (1999), a memória mantém-se em sua totalidade num estado virtual, atualizando-se em função de interesses presentes e de emoções criadoras. O passado está, então, sempre em relação de simultaneidade com a experiência presente. Benjamin (1994h) defende o tempo de agora como o tempo histórico, ou seja, é no presente que passado e futuro se tocam, promovendo a verdadeira experiência histórica. É no tempo do agora, no momento presente, que acontece a rememoração. Para que ela suceda é necessária uma atenção, um olhar atento, interessado, consciente, ligado à memória voluntária, que despertará o sujeito para a criação. Mas a rememoração também é guiada pela memória involuntária, memória atemporal, associada aos registros sensoriais, sensíveis, corporais. Nos gestos, memória voluntária e involuntária se encontram e põem em movimento a dinâmica processual, característica da memória criativa. Pois bem, não seria exatamente essa a definição de gesto infantil em Benjamin? O olhar atento e interessado da criança, experimentando sensivelmente, e criando novas configurações deste mundo? A criança rememora o presente porque sua vida não se esgota no que já está dado, na realidade posta. Ela se lança na experiência presente e a transforma, joga e brinca (*Spielraum*) com ela, potencializando a vida em suas infinitas possibilidades. A potência da memória se dá quando

algo do presente atualiza o passado, não o repetindo, mas sim trazendo um novo modo de ser. É conhecendo o mundo, mimeticamente, que a criança inventa memórias potentes, que poderão se desdobrar, em outros tempos presentes/futuros. Pois, a mão que pode no passado, poderá ainda. Assim, podemos concluir que o gesto infantil, em plena atividade, se transforma em raiz para uma memória criativa.

Mas, e se o gesto infantil não acontece?

Essa questão nos retoma à motivação desse estudo: refletir sobre o apagamento e a paralisação dos gestos diante de excessivos estímulos e informações observados na atualidade. Seguindo o pensamento de Virno (2003), a negação da novidade do presente promove um enrijecimento na dinâmica da memória, ocasionando uma patologia. Patologia caracterizada por uma postura apática, indiferente, automatizada, perante a vida. Pois o futuro parece estar fechado, prescrito e, portanto, preenchido, sem espaço para a criação da própria história e da própria existência. Virno (2003) sugere que a paralisação da ação, gerada pela patologia da memória, não é ocasionada pelo excesso de memória, característica do presente, mas sim, pela incapacidade de suportar a experiência promovida pela rememoração do presente.

Dessa maneira, o gesto infantil e o novo espaço estético – o *Spielraum* – proposto por Benjamin, tornam-se recursos teóricos e críticos necessários para convocar o ser humano contemporâneo à cena da história, evitando uma postura de paralisação e alienação. Entretanto, esse novo espaço só poderá encontrar possibilidade de realização quando, no cenário contemporâneo, onde a catástrofe tornou-se pauta, ponto de partida, o sujeito conseguir imprimir no coletivo a sua sensível forma de existir. Ou seja, há uma transposição em ação, quando sua memória se torna ato de resistência e sua criação, torna-se modo de existir. E assim o ser humano conseguirá brincar, com toda potência infantil advinda da porosidade que o permite desviar da ortopedia das escolas, do terrorismo das igrejas, da velocidade das grandes cidades, das demandas familiares conflituosas e dos sofrimentos do mundo (KNIJNIK, 2012). Por fim, a realização desta tese cumpre o intuito inicial, quando imersa na tragédia, recém ocorrida em Petrópolis, e, ainda sob as fortes consequências da pandemia da Covid, minha escrita retomou a pesquisa, a partir de um novo lugar subjetivo. A experiência com a Pedagogia de Emergência, tema do último capítulo, nos mostrou a potência de uma intervenção sensível e coletiva que pretendeu, através do lúdico e da arte, sensibilizar os sujeitos traumatizados, firmando o *Spielraum* enquanto campo de ação social e política.

Estudar a obra de Walter Benjamin, escrever sobre ela, ter Benjamin como uma referência e uma bússola atuam em meu universo íntimo como um poderoso farol. Assim, concebo que trazer este olhar, este singular modo de estar com Benjamin pretende lançar luz e

deixar um registro da imensa importância política do gesto infantil neste catastrófico cenário contemporâneo. A atualidade da obra benjaminiana, sua sensibilidade e sua extraordinária força criativa são importantes recursos, neste momento em que a Humanidade vive um momento limite. O colapso ecológico, as desigualdades sociais, a violência em suas diversas faces, as devastações ambientais, entre tantos outros aspectos, fazem destes tempos em que não apenas a catástrofe permeia nossos dias, nossos acontecimentos e existências mas tem sido nosso traço-base e, a partir deles, temos existido. Acompanhar-nos de Benjamin, neste momento, significa mantermos nossa capacidade crítica e de reflexão em alto volume. Significa estarmos atentos e reconhecermos nossas dificuldades e fragilidade. Entretanto, seguindo a delicada força benjaminiana, significa, também, estarmos voltados para o trabalho na direção de possibilidades de enfrentamento do que nos atinge.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ANTUNES, Jadir. Schiller e a educação estética e revolucionária do homem. **Revista Dialectus** Ano 04, n.10, p. 61-77, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/19920>. Acesso em: junho de 2022.

ARISTÓTELES. **Poética**. 7.ed. [S.l.]: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

BARROS, Manoel de. Poeminha em língua de brincar. *In*: BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010. p.485-486.

BAUDELAIRE, C. **O pintor da vida moderna**. Belo Horizonte: Autêntica, [1859] 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense 1994a. Obras escolhidas. v.1.

BENJAMIN, Walter A doutrina das semelhanças. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, [1933] 1994b. Obras escolhidas v.1. p. 108-113.

BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, [1929]1994c. Obras escolhidas v.1. p.36-49.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, [1933] 1994d. Obras escolhidas v.1. p.114-119.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, [1936] 1994e. p.197-221.

BENJAMIN, Walter. O Surrealismo. O último instante da inteligência europeia. Pobreza. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, [1933] 1994f. Obras escolhidas v.1. p. 21-35.

BENJAMIN, Walter. Que é o teatro épico? Um estudo sobre Brecht. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, [1931] 1994g. Obras escolhidas v.1. p.78-90.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, [1940] 1994h. Obras escolhidas. v.1 p.222-232.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM Pocket, [1936] 2021.

BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. *In*: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1915] 2009a. p. 31-47.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1928] 2009b. p. 95-102.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos russos. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1930] 2009c. p.127-130

BENJAMIN, Walter. Elogio da boneca. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1930] 2009d. p.131-138

BENJAMIN, Walter. Experiência. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1913] 2009e. p.21-25.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1928], 2009f. p.89-94.

BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1924] 2009g. p.53-68.

BENJAMIN, Walter. Pedagogia colonial. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1930] 2009h. p.147-150.

BENJAMIN, Walter. Programa de um teatro infantil proletário. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1928] 2009i. p.111-119.

BENJAMIN, Walter. Uma pedagogia comunista. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34. [1929] 2009j. p.121-125.

BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1928] 2009k. p.81-87.

BENJAMIN, Walter. Visão do livro infantil. In: *In: BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; 34, [1926] 2009l. p.69-80.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009m.

BENJAMIN, Walter. O que é o teatro épico (primeira versão). In: *In: BENJAMIN, W. Ensaios sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017a. p. 11-21.

BENJAMIN, Walter. O que é o teatro épico (segunda versão) In: *In: BENJAMIN, W. Ensaios sobre Brecht*. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 22-29.

BENJAMIN, Walter. A caminho do planetário. In: *In: BENJAMIN, W. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2011a. Obras escolhidas v.2. p.63-64.

BENJAMIN, Walter. Imagens do pensamento. In: *In: BENJAMIN, W. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2011b. Obras escolhidas v.2. p.135-263.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *In: BENJAMIN, W. Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2011c. Obras escolhidas v.2. p.66-134.

BENJAMIN, Walter. O caráter destrutivo. *In*: BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, [1931] 2011d. Obras escolhidas v.2. p. 223-224.

BENJAMIN, Walter. O jogo das letras. *In*: BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2011e. Obras escolhidas v.2. p. 98-99.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense. 2011f. Obras escolhidas v.2.

BENJAMIN, Walter. Sequência de Ibiza. *In*: BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2011g. Obras escolhidas v.2. p.228-235.

BENJAMIN, W. ; LACIS, A. Nápoles. *In*: BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2011. Obras escolhidas. v.2. p. 136-145.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. Romantismo: um discurso não proferido para a juventude escolar. *In*: BENJAMIN, W. **O capitalismo como religião**. São Paulo: Boitempo. [1913] 2013a. p. 53-57

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e a linguagem dos homens. *In*: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. São Paulo: Duas cidades; 34, [1916] 2013b. p. 49-73.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. *In*: BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, [1939] 1994i. Obras escolhidas. v.3. p.103-149.

BENJAMIN, Walter; SCHOLEM, Gershom. **Correspondências**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BERGSON, Henri. A lembrança do presente e o falso reconhecimento. **Trans/form/ação**, v.29, n.1, p.: 95-121, [1908] 2006a. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/906/811>. Acesso em: maio de 2021.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes [1939] 1999.

BERGSON, Henri. O possível e o real. *In*: **O pensamento e o movente: ensaios e conferências**. São Paulo: Martins Fonte, [1920] 2006b. p.103-121.

BOCK, Wolfgang. “A felicidade da escavação no solo da lembrança”: sobre a construção da infância e da juventude em Walter Benjamin. *In*:. HUSSAK, Pedro; VIEIRA, Vladimir (Orgs.). **Educação estética: de Schiller a Marcuse**. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2011. p.123-155.

BOLLE, W. Nota introdutória. *In*: BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2009. p.37-38.

BUCK-MORSS, S. Estética e anestésica: uma reconsideração de “A obra de arte de Walter Benjamin”. *In*: Benjamin, W. *et al.* **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 155-204.

CASTRO, Claudia Maria de. A arte de caçar borboletas. *In*: KOHAN, Walter Omar (Org.) **Devir-criança da filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.223-232.

CORSINO, Patricia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. *In*: SOUSA, S.J.; KRAMER, S. **Política, cidade e educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p.219-241.

CORTEZ, Ligia M. C. S. **De Asja à Casa do Teatro: teoria e práticas do teatro com e para crianças**. 2018. 184 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

COSTA, Jurandir F. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

EINLAND H.; JENNINGS M. W. **Walter Benjamin: a critical life**. Massachusetts: Belknap Press, 2013.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. Lembrar e esquecer em Bergson e Nietzsche. **Morpheus, Revista Eletrônica em Ciências Humanas**, ano 8, n. 13. [s.p.] 2008. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/morpheus/article/view/4817>.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Espaço de jogo, espaço político: sobre a noção de Spielraum em Walter Benjamin (palestra) proferida em 2017 na Faculdade de Letras da UFRJ**, Rio de Janeiro, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. *In*: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p.169-183.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas. v.1. p 7-19.

GOMES, Sergio. **A gramática do silêncio em Winnicott**. São Paulo: Zagodoni, 2017.

HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

KATZ, Chaim S. Crianceria: o que é a criança. **Cad. Subjetividade**, n. esp., p. 90-96, junho 1996.

KNIJNIK, Luciana. A criança, o artista e o analisando: a psicanálise e a invenção de mundos. **Estud. psicanal.**, n. 40, p. 79-83, dez. 2013. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: maio de 2022.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LINN, Susan. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: Best-Seller, 2010.

MERQUIOR, José G. **Arte e sociedade em Marcuse, Adorno e Benjamin: ensaio crítico sobre a escola neo-hegeliana de Frankfurt**. São Paulo: É Realizações, 2017.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagens para vida**. Tradução Marco Antônio Casanova. – Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. Disponível em:

<http://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2017/09/Segunda-Consideracao-Intempesti-Friedrich-Nietzsche.pdf> . Acesso em: junho de 2021.

NUNES, F.R.M. **Os paradoxos da memória nos textos de Walter Benjamin sobre a infância e a juventude**. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Unirio, Rio de Janeiro, 2014.

PALHARES, Taisa H. P. **Aura: a crise da arte em Walter Benjamin**. São Paulo: Barracuda. 2006.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 3, p. 813-828, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/tCR8MnK9RBZmBvvdYLJ6MPw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: janeiro de 2022.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul. 2016. Em busca do tempo perdido v.1.

RUF, Bernd. **Destroços e trauma: embasamentos antroposóficos para intervenções com a Pedagogia de Emergência**. 2.ed. São Paulo: Antroposófica, 2018.

RUF, Bernd. **Guia de organização e ação para intervenções com a Pedagogia de Emergência em regiões de conflito e catástrofes**. São Paulo:[s.e.], 2021.

SARLO, Beatriz. **Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SCHNEIDER, Paulo R. **A contradição da linguagem em Walter Benjamin**. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem** – numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, [1795]1989.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. **A atualidade de Walter Benjamin e de Theodor W. Adorno**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. A “segunda técnica” em Walter Benjamin: o cinema e o novo mito da caverna. *In*: BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. Filosofia da técnica: arte como conquista de um novo campo de ação lúdico (*Spielraum*) em Benjamin e Flusser. **Artefilosofia**, n. 26, p.52-85, jul. 2019.

SOUSA, Solange e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas; São Paulo: Papyrus, 2012.

SOUSA, Solange Jobim e. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. *In*: SOUSA, S.J; KRAMER, S. **Política, cidade e educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009. p.185-203.

SUZUKI, Marcio. O belo como imperativo. *In*: SCHILLER, F. **A educação estética do homem** – numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, [1795] 1989.

TAVARES, Gonçalo M. **A máquina de Joseph Walser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TIEDEMANN, Rolf. Introdução à edição alemã. *In*: BENJAMIN, Walter, **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos**: abaixo a cultura do déficit de atenção. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

VIRNO, Paolo. El fenómeno del déjà vu y el fin de la Historia. *In*: VIRNO, P. **El recuerdo del presente**: ensaio sobre el tempo histórico. Buenos Aires: Paidós, 2003. p.11-64.

Wohlfarth, I. Spielraum. O jogo e a aposta da “segunda técnica” em Walter Benjamin. **Revista Limiar**, v.3, n.6, p. 3–53, 2016. <https://doi.org/10.34024/limiar.2016.v3>.