

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Beatriz Menegaz

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA – UMA
ANÁLISE SOB A ÓTICA DE WALTER BENJAMIN

Passo Fundo

2022

Beatriz Menegaz

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA – UMA
ANÁLISE SOB A ÓTICA DE WALTER BENJAMIN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo José Doro.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

M541b Menegaz, Beatriz
O brincar como experiência formativa [recurso eletrônico] : uma análise sob a ótica de Walter Benjamin / Beatriz Menegaz. – 2022.
1 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo José Doro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. Crianças - Formação. 2. Brinquedos. 3. Benjamin, Walter, 1892-1940. 4. Experiência. 5. Formação humana.
I. Doro, Marcelo José, orientador. II. Título.

CDU: 371.3

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“O brincar como experiência formativa: uma análise sob a ótica de Walter Benjamin”

Elaborada por

BEATRIZ MENEGAZ

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Aprovada em: 12 de maio de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Marcelo José Doro
UPF – Orientador

Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
Unijuí

Prof. Dr. Eldon Henrique Muhl
UPF

Profa. Dra. Bruna de Oliveira Bortolini
UPF

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Aos atentos educadores da infância.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por me permitir seguir sempre na direção de meus sonhos, pela proteção e pela luz depositada em minha vida.

Ao meu Orientador Professor Dr. Marcelo José Doro e ao Coorientador Professor Dr. Eldon Henrique Mühl pelos ensinamentos valiosos durante a trajetória de pesquisa, pela orientação sensível, pela formação humana, pelo incentivo e pelo forte sentimento de esperança que mobiliza todos a fazerem mais pela educação e pela sociedade.

Aos professores presentes em minha Banca de Qualificação, Professor Dr. Sidnei Pithan da Silva e Professora Dra. Bruna de Oliveira Bortolini pelas grandes contribuições que engrandeceram e qualificaram o presente trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todos os ensinamentos neste percurso formativo.

À Universidade de Passo Fundo pela oportunidade de realização do Mestrado e pela parcela de bolsa a mim concedida.

À minha família, minha base, pelo apoio grandioso e por acreditar em meu potencial sempre.

O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem esses universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade.

(Rubem Alves)

RESUMO

O objetivo desta dissertação consiste em analisar, a partir da visão de Walter Benjamin, o brincar sob a ótica da experiência formativa humana. Para tal, leva-se em consideração os aspectos antropológicos e pedagógicos indispensáveis na formação integral da criança e do próprio sentido da existência do ser humano. O problema de pesquisa é apresentado mediante a seguinte questão: qual a importância do brincar e do brincar sob a ótica da experiência para o desenvolvimento e a formação da criança em Walter Benjamin? A partir de tal pergunta, desenvolvem-se fundamentos referentes à crítica da redução da experiência da criança na sociedade moderna. Para Benjamin, esse impedimento interrompe, muitas vezes, a exploração e a diversidade de possibilidades que a natureza (as coisas) e a própria linguagem oferecem à criança. Mesmo diante da tentativa do adulto e da indústria cultural em impor brinquedos e brincadeiras, na perspectiva de Benjamin a criança resiste e mantém viva sua potencialidade de inventar, mostrando-se como uma transformadora que, por meio do faz de conta e da imaginação, reconstrói a experiência e a tradição cultural da sociedade. O apelo do filósofo alemão é em prol de um espaço que ajude as crianças a se libertarem do brinquedo pronto e a construírem a experiência livre, viva e criativa pelo brincar. Esse estudo constituiu-se por meio de uma pesquisa bibliográfica de natureza crítica qualitativa, tendo como objeto principal de análise da obra de Benjamin, em especial, os textos *Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação, Obras escolhidas II, Rua de Mão Única, Passagens, Experiência e Pobreza, Infância em Berlim por volta de 1900*, dentre outros. Realizou-se uma análise hermenêutica-dialética sobre o brincar, o brinquedo e a experiência formativa da criança. Assume-se como premissa que resgatar concepções sobre o brincar como experiência formativa na ótica de Benjamin pode favorecer a construção de uma visão crítica da educação, especialmente da criança, ressignificando as infâncias e a realização efetiva do direito da criança de se desenvolver integralmente através do brincar e das brincadeiras. Nesse trajeto, entre o que foi no passado e o que está acontecendo no presente, vislumbra-se uma possibilidade de recuperar o brincar perdido e trazê-lo novamente à criança, e até mesmo ao adulto, dando a oportunidade de encontrar, no negado, o exercício da experiência do brincar. A reflexão sobre a infância, a modernidade e a educação sob a perspectiva benjaminiana permite construir princípios filosóficos para compreender a criança como um ator social, de pleno direito e capaz de descobrir a própria vida por meio da infância, do brincar e de suas possibilidades. O estudo está dividido em três capítulos. O primeiro busca compreender a criança, o brinquedo e a formação humana, trazendo aspectos relacionados à estetização

mercadológica presente no cenário contemporâneo. O segundo discorre sobre a experiência, a memória e a narrativa, evidenciando o empobrecimento de tais dimensões. Por fim, o terceiro desenvolve possibilidades de ressignificação do brincar numa visão antropológica e pedagógica baseadas no pensamento benjaminiano.

Palavras-chave: Brincar; Criança; Experiência; Walter Benjamin; Formação humana.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze, from the point of view of the author Walter Benjamin, playing from the perspective of the human formative experience, considering the anthropological and pedagogical aspects that are indispensable in the integral formation of the child and the very meaning of human existence. The research problem is presented in the following question: what is the importance of toy and playing from the perspective of experience for the development and formation of the child in Walter Benjamin? Based on this question, foundations are developed regarding the criticism of the reduction of the child's experience in modern society. For Benjamin, this impediment often interrupts the exploration and diversity of possibilities that nature (things) and language itself offer the child. Even in the face of the adult's and the cultural industry's attempt to impose toys and games, in Benjamin's perspective, the child resists and keeps alive one's potential to invent, showing himself as a transformer, who through make-believe and imagination reconstructs the experience and cultural tradition of the society. The German philosopher's appeal is for a space that helps children free themselves from ready-made toys and build a free, lively and creative experience through play. This study was constituted by means of bibliographical research of a qualitative critical nature, having as main object of analysis of Benjamin's work, in particular, the texts: *Reflections on the child, the toy and education*, *Selected Writings*, Vol. 2, *One-Way Street and Other Writings*, *Walter Benjamin's Passages*, *Experience and Poverty*, *Berlin Childhood Around 1900*, among others. A hermeneutic-dialectical analysis was carried out on playing, toys and the child's formative experience. It is assumed as a premise that rescuing conceptions about playing as a formative experience from Benjamin's point of view can favor the construction of a critical view of education, especially of children, resignifying childhoods and the effective realization of the child's right to fully develop through play and games. In this path, between what was in the past and what is happening in the present, there is a possibility of recovering what was lost and bringing it back to the children and even to the adult, giving them the opportunity to find in the denied the action of the play experience. The reflection on childhood, modernity and education from the Benjaminian perspective allows building philosophical principles to perceive the child as a social actor, with full rights and capable of discovering his own life through childhood, playing and its possibilities. The study will be divided into three chapters. The first seeks to understand the child, the toy and human formation, bringing aspects related to the marketing aesthetics present in the contemporary scenario. The second discusses the experience, memory and narrative, showing the

impoverishment of such dimensions. And the third chapter develops possibilities of resignification of play in an anthropological and pedagogical vision based on Benjamin 's thought.

Keywords: Play; Kid; Experience; Walter Benjamin; Human formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Propaganda Loja de Brinquedos: Mesbla-Década de 50.	33
Figura 2. Brinquedos produzidos pela indústria cultural da atualidade.	35
Figura 3 Esquema-tríade experiência do brincar	97

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. BENJAMIN: A CRIANÇA, O BRINQUEDO E A FORMAÇÃO HUMANA	23
2.1 Reconhecendo a dimensão histórica e cultural do brinquedo	25
2.2 A estetização mercadológica dos brinquedos e do brincar: a indústria cultural e sua influência	30
2.3 O brinquedo, a brincadeira e a criança vistos pela ótica de Benjamin	39
3. EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE O EMPOBRECIMENTO DESTAS DIMENSÕES	50
3.1 Infância como uma categoria permanente na condição humana	50
3.2 A redução da experiência: causas e consequências na ótica de Walter Benjamin	52
3.2.1 <i>Mimese</i> e a experiência como acontecimento da criança	59
3.3 A memória e a narrativa em vias de extinção.....	62
3.3.1 A narrativa em Benjamin e a sua relação com a pobreza das experiências.....	63
3.3.2 O conceito de memória em Benjamin	67
3.4 Uma crítica à educação atual: a destruição do <i>tempo do agora</i>	71
4. POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DO BRINCAR NUMA DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA E PEDAGÓGICA: O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E CRIAÇÃO AOS MOLDES DE BENJAMIN.....	78
4.1 A criança como transformadora do mundo e das coisas	78
4.2 A reminiscência do adulto de sua morada infantil	82
4.3 Caminhos para a construção de experiências pautadas na rememoração do brincar e do brinquedo: possibilidades de narrativa e de memória	86
4.3.1 Escola como um espaço de alegoria	87
4.3.2 O brincar heurístico e a inter-relação com o pensamento de Benjamin	92
4.3.3 A arquitetura dos espaços infantis, os brinquedos como instrumentos e o tempo do brincar.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101

6. REFERÊNCIAS	106
----------------------	-----

1. INTRODUÇÃO

Onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado. (BENJAMIN, 2009, p. 168).

O trabalho docente com a educação infantil me inspirou a criar novos olhares em relação à infância, à criança e aos rumos que a educação vem tomando. Costumo dizer às pessoas que a pedagogia teve (e ainda continua tendo) uma função primordial em minha vida, pois foi ela quem me tornou mais humana, especialmente por meio do sorriso estampado no rosto das crianças em contato com as coisas simples e cotidianas. No brincar, no criar, no explorar, sinto o encontro de um novo mundo. O brincar é o caminho mais eficaz para ressignificar a vida humana, pois as mãos que tocam, que sentem, que criam, que montam, que desmontam, me fazem acreditar que o pulsar da infância reflete a experiência efetivamente humana. O lugar onde tudo pode ser tudo, o fazer de novo, o fazer de conta e o fazer valer a pena cada minuto, fazem parte da infância. Foram estes e tantos outros espantos da criança que me fizeram escolher esse tema tão importante para a educação. Estudar sobre o brincar, a criança e a infância só reforça a certeza de que onde as crianças brincam, existe um segredo enterrado.

O pesquisador que se interessa pelo estudo da história e da cultura da infância, precisa resgatar e entender por meio de uma memória histórica a própria infância, adentrando, assim, a subjetividade presente nessa dimensão e ampliando o olhar das diversidades encontradas neste percurso da sua infância e das que hoje revelam-se ativas no meio antropológico. Por isso, precisei ir ao encontro de pessoas que, assim como eu, também acreditaram na infância e na sua essencialidade para a vida e para o processo humanizador do ser humano, pesquisadores que em seus estudos descreveram de forma singular a perspectiva infantil de ver o mundo e as coisas que se passam, trazendo a vida para o encontro da experiência infantil que acontece de forma estética e sensível, no ato da transformação. Assim, surge o encontro com o filósofo Walter Benjamin, visto que, suas reflexões permitem essa descoberta e outras tantas que serão explicitadas no decorrer do estudo. Sua filosofia da história nos desafia a ler a realidade a contrapelo e a encontrar nas ruínas resquícios do que de fato importa.

Nascido na cidade de Berlim, Alemanha, no ano de 1892, no seio de uma família burguesa e judia, Walter Benjamin não chegou a alcançar seus 50 anos de idade, mas deixou um legado que espanta pelas dimensões e pela diversidade de temas. Dentre os grandes textos escritos pelo filósofo, destacam-se questões pedagógicas interligadas ao movimento estudantil, à jogos e brinquedos, cartilhas e livros infantis, além de contrastes entre a educação

burguesa e os desafios de uma pedagogia revolucionária. Inteligência, sensibilidade e criticidade são algumas das características que perpassam o pensar do filósofo alemão. Recorrer ao pensamento deste autor permite compreender por meio de textos construídos dialeticamente, uma concepção crítica e desafiadora de infância e de criança. Benjamin propõe observações admiravelmente justas e pertinentes sobre o ser criança, rejeitando sempre qualquer visão simplista e reducionista, defendendo a garantia da plenitude da infância da criança. Por isso, o estudo conta com a contribuição desta grande referência para o campo da filosofia, da educação, da criança e da infância, favorecendo ao longo do percurso o encontro de possíveis caminhos para serem seguidos rumo ao enfrentamento dos desafios encontrados na contemporaneidade.

Walter Benjamin é um autor muito importante para a teoria crítica, e os enfoques de seu pensamento dialético e sua ideia de alegoria e de constelação fazem-se imprescindíveis ao campo filosófico e educacional. O filósofo alemão pressupõe pensar as coisas lançando um olhar sobre a imagem do mundo, “a imagem dialética”. Essa representação do mundo por meio das imagens permite a interpretação e a articulação das ideias e da história, construindo uma espécie de mosaico, que auxilia no desdobramento das ligações entre as coisas e os acontecimentos.

O foco temático da dissertação é o papel do brincar na formação da criança e do ser humano. Envolve a questão da cultura da criança que, para Benjamin, dá origem ao destino humano. A delimitação da temática se dá pelo brincar como a experiência formativa não só da criança, mas de todo o ser humano. A criança não é um adulto em miniatura, mas um ser que constrói seu próprio mundo pela experiência que realiza com as coisas ao brincar. Para Benjamin, a infância não é um tempo de vida que deixa de existir ou morre nas fases seguintes do desenvolvimento individual, mas uma condição permanente. Não é o adulto que educa a criança; é esta que forma o sentido da existência do adulto. É a experiência infantil que fixa as chaves da existência humana: hábitos, valores, desejos, afetos, inclinações eróticas, tendências espirituais. À luz dos escritos de Benjamin, pretende-se entender a imprescindibilidade do papel do brincar na formação da criança, além da necessidade de recuperar uma compreensão dos brinquedos sob a visão antropológica e pedagógica, visto que a infância, na contemporaneidade, apresenta traços de um brincar influenciado pelo capitalismo, pela mercantilização advinda da indústria e pelas transformações sociais atualmente em desenvolvimento.

As infâncias na semântica pluralista demonstram a heterogeneidade e presumem um novo cenário presente na contemporaneidade. Novos desafios, novas tendências, novos modos

de educação e em meio a tantas demandas e mudanças, o conceito de experiência passa a não ter mais o devido destaque, sendo que esta seria essencial para a construção humanística dos sujeitos. A educação que deveria defender e promover o brincar na infância, vem sendo influenciada por uma série de concepções limitadoras da ação e da imaginação da criança, transformando, muitas vezes, o brincar em uma atividade de imposição do mundo dos adultos e do próprio mercado. Isso vem causando o empobrecimento da experiência infantil como vida, transformando a criança em uma consumidora de brinquedos que reduzem a capacidade de ação, de movimento, de imaginação e de criatividade. As vivências dos adultos com as coisas são impostas pela oferta de brinquedos concebidos por eles, impondo uma visão limitada do mundo e da natureza e, com isso, diminuindo a capacidade de construir experiências e memórias pelas próprias crianças.

Filósofo da infância, Benjamin colecionava itens ligados a esta fase. Faziam parte de seu acervo brinquedos artesanais e livros infantis. O autor também realizava práticas com as crianças, visando aproximá-las do sentido “graúdo” do brincar e da experiência coletiva (*Erfahrung*). Torna-se notável a partir de tais mudanças, mesmo diante do empobrecimento das possibilidades de criação das crianças e a relação viva com os brinquedos, que a criança vai encontrar nos destroços, nos detritos e nos restos elementos que aguçam fantasias e lembranças que se situam além dos dados empíricos. Nessa perspectiva, pretende-se discutir o brincar e o brinquedo como memória e pelo olhar alegorista da criança diante do brincar e dos brinquedos, considerar o que Benjamin afirma que é, nesta forma de agir, a maneira pela qual a criança mantém sua capacidade criativa e imaginativa, mesmo diante dos brinquedos produzidos pela indústria cultural.

Vale destacar que na ótica de Benjamin, todo e qualquer objeto pode ser tema filosófico. Sob esta ótica, o autor defende em suas obras um espaço de reflexão para a infância e as diferentes dimensões que a cercam, visando fugir de uma pedagogia colonial que pretende colonizar as crianças, fazendo-as se envolverem com objetos e procedimentos prontos, sem singularidade alguma. Os brinquedos da indústria cultural reforçam esta prática. O apelo de filósofo alemão é em prol de um espaço que ajude as crianças a se libertarem do brinquedo pronto e a construírem a experiência livre, viva e criativa pelo brincar, rememorando histórias e ampliando a experiência vivida em diferentes momentos e contextos, em diferentes coletividades.

A destruição desta capacidade imaginativa e criativa pela imposição de um imaginário pré-moldado através de um brinquedo industrializado, maquinizado, é o grande desafio da formação atual da criança. Esta prática faz parte do processo de empobrecimento da

experiência humana. Nos escritos benjaminianos, o empobrecimento da experiência é entendido como o resultado de um processo histórico que impacta diretamente na formação humana e na percepção moderna do mundo. Resgatar concepções sobre o brincar como experiência formativa na visão de Benjamin pode favorecer a construção de uma visão crítica da educação, especialmente da criança, ressignificando as infâncias e favorecendo a realização efetiva do direito da criança de se desenvolver integralmente através do brincar e das brincadeiras.

Sendo assim, o problema norteador da dissertação é: qual a importância do brinquedo e do brincar sob a ótica da experiência para o desenvolvimento e a formação da criança em Walter Benjamin? E por que o brincar e o brinquedo representam um potencial de resistência diante do processo da indústria cultural e do consumismo? Que manifestações revelam a resistência da criança diante da opressão que lhe tentam impingir pelo brinquedo fabricado como mercadoria e a padronização das brincadeiras?

Destaca-se na definição deste problema o reconhecimento e a influência da experiência do brincar na construção da infância, considerando os aspectos antropológicos e pedagógicos que se encontram entrelaçados na história da cultura lúdica. A hipótese é que Benjamin encontra na criança as condições que possibilitam a resistência diante do avanço da alienação e da destruição das experiências humanizadoras. Ele acredita que há algo na criança capaz de resgatar no ser humano uma maneira distinta de ver a vida e de construir experiências, e uma das características deste resgate se dá pelo brincar, ou seja, por meio da capacidade natural que a criança tem de começar sempre de novo, de nunca achar ser tarde para iniciar uma nova relação com as coisas.

Tratar desta temática frente à modernidade exige investigar minimamente a existência de uma sociedade mercadológica e consumista que impossibilita muitas vezes o acontecimento de um brincar potente, provocador de experiências, promotor do desenvolvimento da memória, da vida da coletividade, da dialogia e da criação. O que se constata é que, a partir da Revolução Industrial, uma onda sem fim de produção de brinquedos em massa envolveu as crianças na dinâmica consumista do mundo contemporâneo, favorecendo ao empobrecimento da transmissão de cultura e, até mesmo, a uma crescente submissão das crianças aos brinquedos industrializados e adquiridos como mercadorias. A indústria cultural reduz cada objeto em mercadoria, em objeto de consumo, eliminando outras possibilidades de sua compreensão e de utilização.

O que antes fazia sentido, abria oportunidades, criava contextos e oportunizava espaços de comunicação entre as gerações, passou a ser reconhecido pelo reducionismo de

sentido e de significado pelo mercantilismo. Benjamin (2009) destaca a respeito do mercado moderno e da grande produção de brinquedos que se alia ao universo infantil e muitas vezes tende restringir as possibilidades brincantes. Para o autor, a indústria produz brinquedos incorporando traços que, na maioria das vezes, caracterizam o adulto e não os desejos e concepções da criança em si, próprios da necessidade e da imaginação infantil. O filósofo ainda frisa que, com a produção de brinquedos em grande escala, a identidade e os traços culturais decorrentes da imaginação infantil passaram a ser extintos, subvertendo-se ao contexto dos adultos e de objetos maiores e feitos geralmente com materiais plásticos. Assim, o brincar por meio da experiência também passou por diversas interferências, reduzindo a capacidade imaginativa, de diálogo e de expressão da criança. A criança em meio a esta imposição do universo mercadológico de objetos novos que preconizam o isolamento, a postura de alienação e a redução no desenvolvimento dos sentidos, sofreu influências diretas que diminuíram as possibilidades da construção de experiências.

Do mesmo modo, o problema traz à tona o contexto pedagógico, sendo que a escola em meio a estas transformações sofreu diversas influências e a infância também, conseqüentemente. O ponto chave nesta circunstância envolve a busca de novos caminhos, opostos aos que vem se desenvolvendo. O reducionismo, a mercantilização, o consumismo, a *pedagogização do brincar*¹, a diminuição das relações e o presente isolamento que as crianças da atual geração estão passando, precisam ser levados em consideração e percebidos por meio de outros olhares. Olhares estes, que enxerguem além dos problemas, alternativas de ressignificação e de recuperação dos aspectos que sofreram simplificação.

A partir da visão de Benjamin, desenvolvem-se fundamentos referentes à crítica da redução da experiência da criança na sociedade de hoje, incluindo a escola, a compreensão e a educação desenvolvidas pelos adultos. Referente à noção de empobrecimento da experiência na infância, Benjamin situa o impedimento da criança explorar a diversidade de possibilidades que a natureza (as coisas) e a própria linguagem oferecem. Nessa linha de pensamento, os adultos tentam definir e impor suas significações, mas tal posição limita a experiência humana com as coisas, com os materiais inúmeros ao exercício de invenção que a criança está propícia a fazer. Tal processo é ainda mais limitador quando ocorre à redução dos brinquedos à meras mercadorias e a linguagem se torna meramente instrumental, lógica.

¹ A ideia do brinquedo apenas como suporte pedagógico, com utilidade de ensinar algo específico e imediato a criança, favorece a pedagogização do mesmo e se contrapõe a ideia de que o brinquedo é um potente instrumento para que a criança possa se relacionar com as coisas e com o mundo, criando sentidos e oportunizando naturalmente a criatividade, a liberdade e a própria experiência.

Esse estudo se constitui por meio uma pesquisa bibliográfica de natureza crítica qualitativa, tendo como referência principal a análise das obras do autor Benjamin sob o brincar, o brinquedo e a experiência formativa da criança, fundamentando-se na perspectiva hermenêutica dialética. Recorrendo como base para fundamentação teórica artigos científicos, documentários e livros, dentre as obras estudadas destacam-se aqui algumas referências benjaminianas: “*Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*”, “*Obras escolhidas II, Rua de Mão Única*”, “*Passagens*”, “*Experiência e Pobreza*”, “*Infância em Berlim por volta de 1900*”; dentre outras. Estes textos consolidam a ideia central do estudo aprimorando conceitos e permitindo o resgate de clássicos imprescindíveis para o campo da educação, da infância e da filosofia. Recorreu-se ainda a comentadores, tais como: Jeanne Maria Gagnebin; Willi Bolle; Flávio Vespasiano Di Giorge, Bruna de Oliveira Bortolini; Marcio Jarek, Jorge Larrosa, entre outros.

O pensamento de Benjamin amplia horizontes relacionados à infância e preconiza a identificação de uma fase não infantilizada e simplista, pelo contrário, imprescindível à construção da formação humana e dos tempos e lugares oportunos a esta construção. O filósofo considera o brinquedo uma “categoria” integrada ao universo infantil e responsável pela produção da cultura, da relação para com o mundo e também do legado deixado de uma geração para outra. (ALVES; SILVA; OLIVEIRA, 2012). Para ele a criança é como uma resistente e protagonista atuante na renovação das coisas e do universo. É por meio da criança que a tradição coletiva (*Erfahrung*) pode ser ressignificada. O movimento crítico benjaminiano aponta para o par dialético “brinquedo e brincar”, em que o primeiro representa ao longo da história cultural a proposta do adulto (educador) e o segundo expressa a resposta das crianças, que por sua vez resistem, preservando a autonomia e a criatividade. A criança, não por acaso, escolhe como brinquedo, os objetos que os adultos consideram “inúteis”, provando a capacidade renovadora de agir sobre o mundo e de trazer de volta a experiência humana.

Nessa perspectiva, o estudo visa articular aspectos relacionados ao passado e ao presente, estruturando assim uma linha histórica, por meio do tempo, da história e da cultura. Na compreensão de Benjamin e na sua visão para com o passado, percebe-se nele uma peça chave essencial para compreensão do tempo atual, visto que, a deliberação acontece também no sentido de ida e vinda de forma repetida, por meio de ruínas, de fragmentos. O objetivo principal é de analisar e interpretar profundamente o caminho percorrido, os desvios nesse percurso e a chegada até a contemporaneidade. Neste caminho, uma metáfora pode ser estruturada: é como se a finalidade fosse juntar pacientemente as peças de um mosaico, os

fragmentos soltos, juntados pouco a pouco, vagarosamente, repetidas vezes, até as peças se encaixarem (VENTURA, 2018).

Benjamin aponta a ideia de que nenhum fenômeno acontece na imediaticidade, sem relação com o contexto, de maneira única e por si só, o autor defende a opinião de que os acontecimentos possuem uma relação histórica, social e cultural. Desse modo, o filósofo constrói obras por meio de fragmentos, mas não de maneira fragmentária, ou seja, compreende que uma situação, necessita da compilação de aspectos históricos de maneira interpretativa e detalhada. A finalidade se volta para o processo de ida e volta do percurso, garimpando os pormenores influenciáveis em tal condição, nesse caso, o brincar e o brinquedo (VENTURA, 2018).

Cabe aqui descrever a hermenêutica como possível método de ampliação e aprofundamento das visões de mundo, buscando a respeito das constatações na condição epistemológica e investigativa da realidade contextual do brinquedo e do brincar, abrangendo autores clássicos importantes e que integram aspectos históricos, culturais, intelectuais. A pesquisa hermenêutica permite fundamentar aproximações interpretativas, isso porque utiliza métodos de pesquisa que se centram na compreensão, bem como na significação de contextos específicos. Neste vai e vem de interpretações, no caso deste estudo, resgatando aspectos do passado para o presente, aliam-se as modificações, as condições antropológicas e pedagógicas necessárias para investigação da problemática em destaque (SANDÍN, 2010).

A estrutura desta dissertação compõe-se de três capítulos. O primeiro contextualiza a criança, o brinquedo e a constante aproximação destes com a formação humana, reconhecendo a dimensão histórica e cultural do brinquedo, bem como a presente estetização mercadológica advinda da indústria cultural. O segundo capítulo visa explicar sobre a experiência, a memória e a narrativa, elencando a redução da experiência na modernidade, suas causas e consequências, além da relação com a criança e a infância. E o último capítulo visa destacar possibilidades de resignificação do brincar numa dimensão antropológica e pedagógica, aliando possíveis caminhos para construção de experiências pautadas na rememoração do brincar.

2-BENJAMIN: A CRIANÇA, O BRINQUEDO E A FORMAÇÃO HUMANA

É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses produtos residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2009, p.104).

O brincar é uma ação humana que existe desde os primórdios, é por ele que o ser humano sente-se convidado a desenvolver a criatividade e a curiosidade de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, o brincar se revela como um fenômeno humano que amplia nos sujeitos, a grandeza da criação. É pelo brincar que o ser humano aprende a ver a vida com os olhos da invenção, desenvolve, na infância, as primeiras experiências que são fundantes para os processos de desenvolvimento humano. Sendo assim, o brincar é uma ação antropológica que perpassa as diferentes dimensões da vida e que por ser imprescindível e vital ao ser humano, se faz constituinte dos primeiros processos de conhecimento, cultura e também da subjetividade.

É pelo brincar que o campo específico das experiências humanas se constrói. Por isso, a grande importância de refletir sobre essa categoria, atravessando conceitos, concepções e autores que anseiam pelo retorno a condição primeira do ser humano, que é justamente a curiosidade de conhecer o mundo e os pares por meio do brincar e da criatividade que dele é oriunda. Afinal, o brincar faz uso da criatividade e em sua ação impulsiona e desenvolve a mesma. Reconhecer a grandeza dessa ação permite concebê-la como essencial para a vida, pois é por ela que se abrem oportunidades para a arte, a poesia, a pintura, a música e tantas outras dimensões criativas do mundo humano, todas elas passam pelo brincar, que foi aprendido na infância e que se mantêm (ou, deveria manter-se) acesso no interior do adulto ao longo de toda a vida.

Para as crianças, brincar significa fazer uma leitura do mundo, conhecê-lo, senti-lo, tocá-lo, explorá-lo... O brincar é, assim, um ato de tecer e construir histórias, criatividade, de provocar na criança o exercício da invenção, de expressão diante da vida e de renovação dos sentidos da realidade própria. À luz de Benjamin, a criança é produtora de cultura e constrói-se como ator social na medida em que cria e recria por meio do brinquedo e do brincar, desenvolvendo-se assim como um indivíduo social que em contato com o brinquedo e o brincar sente-se pertencente ao mundo e o investiga. Nesse universo, palavras, gestos,

narrativas e histórias são possíveis ações a serem desenvolvidas e ampliadas. Assim, a importância do brinquedo e da brincadeira relaciona-se ao processo da criança de conhecimento do mundo de um modo mágico, prazeroso e exercitando constantemente a imaginação, a fantasia e a sensibilidade. A formação humana, nesse sentido, acontece na infância, quando a experiência da criança é construída por meio do conhecimento de si e do mundo em contato com os instrumentos do brincar, pois nessa condição, a mesma aproxima-se de seus pares, da cultura e abre possibilidades para a própria formação social e crítica humana.

Refletir sobre a infância, a modernidade e a educação sob a perspectiva benjaminiana presume construir princípios filosóficos para enxergar a criança como um ator social, de pleno direito e capaz de descobrir a própria vida por meio da infância, do brincar e de suas possibilidades. Mas significa, também, reconhecer nesta condição infantil uma fonte inesgotável de liberdade e criatividade para toda a humanidade. Afinal, como é destacado na obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin considera que a criança “é o pai do homem [sic]², a consciência de que a roda do destino da humanidade começa a girar muito cedo e num estalo fixa as chaves-mestras de nossa existência-hábitos, valores, desejos, afetos, inclinações eróticas, tendências espirituais, etc.” (BENJAMIN, 1984, p. 11).

Nesse pressuposto, as crianças constroem um mundo que lhes é próprio, e o brincar é uma ação enriquecedora de crescimento e desenvolvimento. Diante deste processo de formação humana pela criação e experiência com brinquedos, Benjamin defendia a ideia de que para as crianças os pedaços representam inteirezas; na ótica do autor, os fragmentos revelam grandes significações, é nos destroços que a criança encontra a grandeza dos instrumentos do brincar e assim amplia em si, a possibilidade imaginativa e criativa de ser criança. Pretende-se, assim, reconhecer o surgimento e a construção cultural do brinquedo, reconhecendo a dimensão histórica e cultural do mesmo, refletindo sobre a constante estetização mercadológica que o brinquedo passa na modernidade, compreendendo ainda, na ótica de Benjamin, o ato de brincar e a importância do brinquedo para tal ação.

O pensamento benjaminiano possibilita interpretar as ideias por meio de um processo constelacional³, rompendo com as versões tradicionais da totalidade. Ao longo deste estudo, a

² O estudo referencia citações em que aparece a palavra homem, tendo em vista que algumas obras e alguns comentadores fazem o uso desta terminologia.

³ Walter Benjamin aborda a constelação pela primeira vez no prefácio da obra: “Origem do Drama Trágico alemão” (2013). Para o filósofo, as ideias se assemelham a constelações, o pensar por meio dessa abordagem nasce da quebra, da ruptura, e só poderá ser compreendido através das relações estabelecidas em seu entorno. A constelação trazida por Benjamin torna-se uma ferramenta que auxilia no processo de construção de significados, retornando sempre a própria ideia e as relações com os demais fenômenos que lhe passam.

presença de tal pensamento se fará imprescindível, mostrando-se como uma “ferramenta para o saber materialista e para verdadeira dialética” (BORTOLINI, 2015, p. 21). Outro ponto que ocupa grande posição no pensamento do filósofo, diz respeito à compreensão da modernidade que o mesmo possui. Benjamin vai além da visão acusativa, enxergando a modernidade acima de suas perspectivas negativas, expondo as contradições que a cercam, “o que pretende é mostrar ambos os lados de uma mesma situação” (BORTOLINI, 2020, p. 22): o progresso da sociedade e, ao mesmo tempo, os riscos que essa evolução trouxe à vida dos indivíduos.

Para realização deste capítulo, os estudos deram-se por meio de algumas obras, dentre estas, destaca-se: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, de Benjamin; *História social da criança e da família*, de Philippe Àries; *História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos*, de Michel Manson; *O brincar e a realidade*, de Donald Winnicott; e *A solidão da criança*, de Francesco Tonucci.

2.1 Reconhecendo a dimensão histórica e cultural do brinquedo

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. [...] Vi que tudo o que o homem [sic] fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade. (BARROS, 2010, p.71).

Em *Memórias inventadas* (2010), Manoel de Barros traz à tona as grandes mudanças ocorridas em relação ao brinquedo e ao brincar das crianças, mudanças estas imbricadas ao meio cultural, social e histórico, atreladas ao universo das infâncias e de toda a sociedade. Escrever sobre as primeiras observações da história do brinquedo favorece um resgate apoiado em fragmentos históricos possibilitadores de interpretação, permite enxergar os acontecimentos por meio de outras lentes, de outros ângulos e de diferentes posições. Favorece investigar em que medida a imposição dos brinquedos pelo mundo adulto instituiu-se sobre o universo infantil chegando até a modernidade.

Dos boizinhos de ossos citados por Manoel de Barros aos brinquedos plásticos produzidos em grande escala, muitas foram às transformações no que tange ao cenário da infância, do brinquedo e do brincar; e, por assim ser, grandes também foram as consequências instauradas ao meio educacional, formativo e ao lugar que a criança ocupa na sociedade. A modernidade colocou a criança em confronto com uma crescente subtração do espaço de

criação, visto que, o capitalismo avançou e de modo massificador trouxe a oferta de brinquedos de todas as possíveis espécies. Produzidos em série, com estímulos diversos e com versões cada vez mais avançadas, os brinquedos passaram de instrumentos de brincar da criança para objetos mecânicos impostos pelo contexto dos adultos. Atrativos, em uma primeira impressão, os brinquedos industriais desviam-se da ideia primordial da brincadeira viva e criativa, pois diminuem as possibilidades de inventividade, empobrecendo um processo que naturalmente aconteceria por meio da exploração, da curiosidade e da criatividade. A seguir, será percorrido de forma breve sobre a origem e história do brinquedo, buscando entendê-lo antes do ingresso nesta dimensão moderna em que os brinquedos são produzidos em série.

Etimologicamente, buscando as origens significativas da palavra brinquedo, percebe-se que o dicionário escolar da língua portuguesa lhe atribui como sentido, um objeto usado para divertimento, com o qual as crianças brincam. Do mesmo modo, brincar relaciona-se no dicionário a entreter-se, distrair-se e divertir-se, as origens etimológicas da palavra brincar remetem ao termo latino *vinculum*, o que significa laço. Em Benjamin, o verdadeiro brinquedo ganha o nome de instrumento de brincar, o filósofo afirma em seus estudos, que após a revolução industrial, houve uma grande imposição do mundo adulto sobre a criança, reproduzindo objetos que fazem parte do universo adulto e não do infantil. Na ótica do autor, o brinquedo ganha um viés de mecanicidade, e poucos passam a ser os verdadeiros instrumentos que possibilitam o processo do brincar criativo. A chamada antinomia entre o brinquedo e o brincar passou a existir e o cenário moderno reforça uma visão de brinquedo industrial e com poucas possibilidades de exploração.

Pensar na contextualização histórica do brinquedo exige compreender que a cada época este recebeu um destaque diferente, pois pertencente à sociedade, estrutura-se em conjunto com diversas condições, sejam elas sociais, culturais e próprias dos sujeitos que o exploram. Como exemplo trivial, destaca-se a antiguidade e sua relação com os brinquedos, quando estes faziam parte somente do universo dos adultos, que os construía e os colecionavam. Brinquedos como bonecas, soldadinhos de chumbo e trenzinhos de madeira em miniatura faziam parte desta dimensão; pode-se afirmar que o brinquedo estruturado para a criança se define apenas após as últimas décadas do século XIX, sendo que a partir de então a criança começou a ser vista com outros olhos (ARIÈS, 1981).

Conforme Manson (2002), os primeiros relatos do brinquedo e do brincar, na antiguidade da Grécia e de Roma, constatam que este era utilizado com cunho de treinamento, sendo que favorecia os soldados a aprendizagem da marcha. Rituais envolvendo os

brinquedos também eram comuns há séculos passados, como exemplo, pode-se citar as jovens que realizavam a doação de bonecas aos deuses, em busca de paixão, fertilidade e casamento. Nesse viés torna-se ainda mais notável o quanto o brinquedo foi se estruturando e ganhando novos significados frente às diferentes civilizações e os conhecimentos que estas elencavam em determinado contexto e época.

No campo brasileiro, os primeiros relatos de brinquedo deram-se logo a partir da imigração europeia, sendo esta estruturada pela transculturação entre os povos indígenas, os negros e os brancos. Kishimoto (1990) trata desta condição quando afirma que a miscigenação étnica contribuiu de forma significativa à disseminação de uma cultura transversal, atentando-se para a predominância da criação advinda dos indígenas. Exemplos desta cultura no contexto brasileiro são a peteca, o jogo de fio, o arco, a flecha e até mesmo a imitação de animais. De notória observação, percebe-se o quanto a cultura se interliga ao brincar e às origens do brinquedo, além do mais, um ponto a ser destacado é de que os adultos faziam parte da estruturação da brincadeira e da imposição que gradativamente foi se constituindo ao universo infantil.

Pensando na relação brinquedo-criança e nos primeiros estudiosos que destacaram essa abordagem, pode-se evidenciar que seu início de forma realmente efetiva se deu por volta do século XVIII, a partir de então novas foram as concepções a respeito da infância. O filósofo e escritor Rousseau contribuiu na proposição de um novo olhar da infância e das crianças, após esse marco, nota-se o surgimento de estudos abrangendo a psicologia infantil. Autores como Vygotsky, Freud, Winnicott e Piaget, fizeram-se imprescindíveis frente os estudos da importância do brincar para a criança, no que se refere à construção do seu desenvolvimento psíquico e humanístico (KISHIMOTO, 1990).

Desde então, as concepções do brinquedo e do brincar tornaram-se cada vez mais importantes no que se refere à dimensão das crianças, da educação e da sociedade, dando ênfase nos últimos tempos à presença de autores que discorreram sobre o brincar nas infâncias. Entretanto, o que se percebe é que na perspectiva de formação humana no campo antropológico e pedagógico, nem sempre os estudos justificam porque o brinquedo é importante para o desenvolvimento das crianças. Para tanto, buscar entender a fundo a significativa relação entre o brincar, o brinquedo e a criança elenca uma série de dimensões interconectadas, como, por exemplo, em que medida o brincar tornou-se diminuído na infância, em que momento o brinquedo tornou-se mercadoria no espaço e tempo contemporâneo e quais as consequências desta mercadologia do brinquedo e do brincar para a constituição das crianças e das suas infâncias.

Benjamin (2009) elenca aspectos importantes para esta deliberação, afirma que há um equívoco quando se pensa nos brinquedos como objetos para o repertório das crianças, pois como ele mesmo descreve, a bola, o arco e até mesmo a chamada roda de penas, estruturaram-se através da imposição dos adultos. Originalmente, o brinquedo possui descendência da indústria doméstica (BENJAMIN, 2009, p. 127). O autor fundamenta a ideia de que a emancipação do brinquedo acontece justamente quando este se subtrai do contexto adulto e passa a ser construído para a criança. Em uma análise histórica, o início desta produção para a criança aconteceu na Alemanha, sendo que nesta época o país era considerado o epicentro da produção do brinquedo, além de que se encontravam também dispostos nos museus e quartos infantis as peças mais belas e mensuráveis em detalhes sonhadores. Analisando o percurso da construção do brinquedo, é possível compreender que mesmo depois deste ser confeccionado para a criança, uma grande influência do mundo adulto atravessa sua produção. O foco passou a ser outro, mas a marca do mundo adulto repondo desde os primeiros objetos fabricados para reprodução do universo do ser humano e para os elementos referentes ao seu viver na sociedade.

Desse modo, o brinquedo produzido para a criança surgiu originalmente das oficinas dos entalhadores em madeira e de fundidores de estanho, as peças detalhadas, sonhadoras, minuciosas, ricas em beleza e delicadeza foram com o passar do tempo perdendo vez e abrindo espaço para brinquedos maiores, produzidos com outros materiais. Mais precisamente na segunda metade do século XIX a indústria começou a ganhar destaque e os brinquedos tornam-se variados em formas, cores e materiais.

Cabe ressaltar que a produção industrial dos brinquedos trouxe consigo muitas consequências, exemplo disso é a mudança no próprio processo de produção que antes era artesanal e envolvia o contato entre as gerações. Por muito tempo, a criança construiu com os pais, os avós e a comunidade os próprios brinquedos, participando de todo o processo, desde a escolha dos materiais até a construção do mesmo, fazendo com que o produto final (o brinquedo) se tornasse muito mais rico em significado, sentido e em possibilidades de criação e descoberta. Além do mais, o momento de construção do brinquedo de maneira intergeracional também representava a inserção da criança em uma tradição familiar, do grupo, favorecendo, assim, a aproximação da criança com a cultura, a história e a própria sociedade.

O contexto contemporâneo torna o processo de construção do brinquedo invisibilizado. Esse desaparecimento configura o brinquedo como um objeto estranho para a criança. Além do mais, o tempo de ócio que esta utilizava para construir o seu instrumento do

brincar acaba por ser extinto, em troca, a indústria oferece uma quantidade enorme de brinquedos que refletem a vontade dos adultos e que visa estimular ao consumo. A estranheza de tais objetos mercadológicos diante do olhar da criança assume a resistência, pois para ela, há sempre novas maneiras de construir o brincar, ela comprova que os manuais dispostos nas caixas de brinquedos são apenas instruções aos adultos, a ela cabem outras formas de utilização, sempre diferentes das que lhe são impostas.

Na medida em que acontece o processo industrial, tem-se a alienação do brinquedo e este se torna mercadoria e ganha uma posição de estranhamento frente à criança. O brinquedo industrial perde o seu papel de manipulação/criação construtiva e se integra à ideia de capitalismo e de estetização mercadológica, diminuindo gradativamente o potencial criativo, inventivo e de sensibilidade. “Acontece que à falsa simplicidade do brinquedo moderno subjazia certamente o autêntico anelo de reconquistar o vínculo com o primitivo” (BENJAMIN, 2009, p. 92).

Elementos primitivos demonstram a cultura, a arte, a construção do povo e de sua historicidade, sabe-se que os camponeses e artesãos possibilitaram o desenvolvimento do brinquedo a partir de suas construções. Benjamin (2009) elenca também que há uma presente notabilidade no que diz respeito à preferência da criança frente os brinquedos feitos a partir de artesãos, com técnicas primitivas e traços detalhados, principalmente quando comparado a brinquedos confeccionados pela indústria. Cabe salientar isso porque as condições de exploração e possibilidades nos brinquedos industriais fazem-se minoritárias, além de que, em contato com estes, as crianças diminuem a potência da criação e da investigação.

Benjamin (2009) constata, a respeito da construção dos brinquedos artesanais, que quando se trata destes brinquedos, há uma configuração de um traço característico que permeia toda arte popular. No cenário atual, vive-se uma escassez destes brinquedos, pois com o ingresso da indústria foram se priorizando apenas brinquedos construídos em longa escala, embalados, grandes e sem traços característicos da arte tão importante para uma cultura. Em poucas realidades o brinquedo é ainda construído artesanalmente. Sabe-se que, por exemplo, em determinadas tribos indígenas algumas são as peculiaridades referente a essa construção artesanal, que por sua vez, vem sendo legada desde as antigas gerações. Benjamin também retrata essa dimensão do brinquedo como construtora de muitos significados e valores presentes em determinado tempo e contexto, tornando-se assim parte da memória cultural.

Oliveira (1984) destaca sobre o crescimento da indústria em contato com a fabricação de brinquedos. Para ele, as indústrias se interessam em seduzir os consumidores, no caso as

crianças, e pouco pensam na singularidade destas como seres humanos; o brinquedo passa, assim, a ser pensado em razão do lucro e não mais que isso. Em consonância com isso, Adorno e Horkheimer (1985) argumentam que a indústria cultural tem como objetivo principal criar necessidades aos consumidores e, para além disso, faz o consumidor se contentar com o que lhe é oferecido, instaurando certa dominância natural e ideológica, tornando os sujeitos objetos da indústria. A problemática se dá pela indústria cultural que dissipa a massificação em escala de produção e consumo, originando uma simplicidade dos brinquedos e minimizando as possibilidades de construções e a incorporação de memórias. Não se produzem mais brinquedos pensando em possibilitar a criação das crianças, pelo contrário, a produção volta-se para os objetos sem singularidade, originalidade e muitas vezes sem sentido. O brinquedo torna-se, assim, restrito no que se refere à criação e instaura o empobrecimento do brincar no cotidiano, visto que, ao invés de movimentar a imaginação das crianças, mobiliza milhões para a indústria, estimula ao consumismo em meio a propaganda, a mídia, a televisão e ao comércio que contracena com esse capitalismo infundável que busca sempre alternativas para seduzir e induzir as crianças a consumirem mais e mais.

Diante do avanço da indústria cultural em relação aos brinquedos, a criança passa a desqualificar suas experiências brincantes e a consumir os brinquedos industrializados por puro estímulo. Adorno e Horkheimer (1985, p.176) contribuem nesta dimensão quando destacam que “[...] A indústria cultural modela-se pela regressão mimética, pela manipulação de impulsos de imitação recalçados”. Frente a esta perspectiva, compreende-se que nas entrelinhas a criança vem passando por uma vasta manipulação das mídias e das propagandas para consumir brinquedos construídos em grande escala e sem uma singularidade, empobrecendo a construção de experiências e a formação de memórias significativas da infância.

2.2 A estetização mercadológica dos brinquedos e do brincar: a indústria cultural e sua influência

Desde o iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. (BENJAMIN, 2009, p. 57).

A terra está cheia de objetos que favorecem a atenção e a curiosidade da criança. Profundas reflexões surgem ao pensar que em meio a tantas possibilidades mundanas, a indústria criou uma máquina que descontrói pouco a pouco a ideia primordial que deveria ser

colocada em pauta quando se pensa no brinquedo e no brincar das crianças, a inventividade e a criatividade esgotam-se em contato com brinquedos musicais, bonecas, castelos, carro de corrida, objetos de pelúcia... amplos são os “acessórios” que os brinquedos mecânicos carregam, mas restritas são as possibilidades de transformar estes brinquedos industriais em instrumentos de faz de conta. Nesse universo mercadológico, a ideia que move a infância, de que “tudo pode ser tudo”, extingue-se, pois esse “tudo” já vem pronto, muitas vezes com manual de instrução de uso e poucos são os elementos que realmente podem ser configurados como brinquedos. Limitam a brincadeira viva e anestesiaram a primeira das finalidades da infância, que deveria ser a de aguçar a criatividade, a invenção e a curiosidade.

Francesco Tonucci, em seu livro *A solidão da criança* (2008), descreve a solidão enfrentada pelas crianças na atualidade, nesta perspectiva, o autor evidencia o quanto a criança está condicionada a consumir brinquedos industrializados e impostos pelo mundo adulto que na sua grande maioria limitam as possibilidades da criatividade e de invenção. É comum na contemporaneidade os pequenos possuírem uma gama muito grande de materiais industrializados e, por assim ser, diminuir cada vez mais a construção das experiências e brincadeiras potentes em criação, investigação e possibilidades. O autor ainda constata que o tempo destinado à criança torna-se cada vez menor principalmente no que diz respeito ao ócio e ao despertar das brincadeiras, “o pouco tempo livre que sobra à criança é da televisão” (TONUCCI, 2008, p.70). Esta realidade da modernidade, reduz o sentido do brincar, do brinquedo e da infância das crianças, pois todas as mídias e recursos hoje existentes estimulam a criança a consumir mais e mais e manipulam ao exagerado gasto com brinquedos pouco originais e interligados ao declínio da exploração e da criação.

A educadora norte-americana Susan Linn destaca, na entrevista *O excesso de brinquedos e a importância do brincar* (2011), a vasta rede de comerciais e comercialismo que visa inibir a criança, ao invés de favorecer e nutrir o brincar. Linn (2011) atenta para o fato comum das mídias publicitárias utilizarem personagens que conquistam a criança em programas e desenhos animados, para criar brinquedos e demais objetos com essas figuras, visando estimular a criança a consumir. O problema, nesse caso, é o de que a brincadeira passa a ser muito menos rica, pois a criança reproduz o desenho que viu ao invés de criar uma história e um enredo imaginário. Para a educadora, a brincadeira criativa vai muito além de uma simples reprodução do que foi assistido na televisão. A autora afirma: “Brincadeira criativa é quando você pode criar algo do nada, e isso vem de dentro de você, e se as crianças estão se limitando, isso não é brincar de verdade”.

Um fator que se sobressai diante da produção e da massificação da indústria é a homogeneização dos brinquedos, essa padronização é comum na modernidade, o contrapelo se dá em oposição às curiosidades, os gostos, as investigações e as preferências das crianças que são muito particulares e singulares. O que para alguns pode ser um brinquedo grandioso, para outros pode não ser tanto, e em meio a este contexto, vivenciamos uma indústria que produz o mesmo brinquedo para todas as crianças e na maioria das vezes o reproduz em todas as regiões do país. A indústria restringe o espaço da criança e limita a criação, imaginação e exploração desta para com o brinquedo, empobrecendo e simplificando um processo que deveria ser rico e grandioso.

Além disso, o que se percebe em relação à produção industrial dos brinquedos é que na grande maioria das vezes, estes são fabricados remetendo-se ao contexto dos adultos. A sociedade mercadológica, presente na contemporaneidade, parece estar configurando o mundo adulto em miniatura por meio dos brinquedos fabricados para as crianças. Benjamin (1984) estabelece reflexões sobre essa condição quando escreve que os brinquedos documentam como os adultos se colocam em relação ao mundo da criança, essa imposição visa preparar as crianças para o futuro negando-as da oportunidade de criar e recriar em meio a seus desejos, vontades e curiosidades.

A Figura 1, abaixo, representa dada imposição do mundo adulto ao universo infantil, como é possível visualizar, grande parte dos brinquedos que são produzidos para as crianças não passam de uma sobreposição advinda do mundo dos adultos. Avião, trem, bicicleta e até mesmo o revólver são objetos do cotidiano adulto, que desde a década de 50 fazem parte das produções industriais dos brinquedos infantis. A crítica encontra-se na concepção limitadora e engessada imposta pela sociedade às crianças e a diminuição de possibilidades de exploração oferecidas por estes objetos, a imposição do mundo adulto dificulta a invenção e imaginação da criança, pois as possibilidades de criar e ver no brinquedo uma maneira de descobrir a vida e as experiências tornam-se minoritárias.

Figura 1. Propaganda Loja de Brinquedos: Mesbla-Década de 50.



Fonte: GT Histórias das Filosofias. Márcio Jarek - Política, memória e infância. 2020.

Ao brincar com brinquedos prontos, as possibilidades imaginativas e de criação da criança tornam-se minoritárias. A título de exemplo, pode-se citar que para a criança “um pedaço de madeira poderia virar um carrinho, uma ambulância, um carro de bombeiro, um avião, mas o carrinho comprado na loja, que já vem pintado de bombeiro, na cor vermelha, com a mangueira de água, apela fortemente ao uso convencional do brinquedo” (SEKKEL, 2016, p. 93). Nessa condição, reflete-se sobre a estetização mercadológica do brinquedo na modernidade, sendo que, quanto mais mecânico este é, menores são as oportunidades deste se tornar um verdadeiro instrumento para a ação do brincar.

Quantas vezes as crianças ganham brinquedos industrializados, feitos em grande escala e sem singularidade alguma e como alternativa para torná-los interessantes, resolvem desmontá-los a fim de investigar, por exemplo, o que faz um carrinho de controle remoto andar... pilhas, molas, encaixe, parafuso, botões... quantas coisas “por dentro” do brinquedo o tornam mais interessante, talvez até mais belo que do que antes em perfeito estado, ou melhor, em estado industrial. Um bom brinquedo permite a exploração do mundo e o mais interessante é que mesmo com objetos sem genuinidade e possibilidade de exploração, a criança na sua grandeza consegue encontrar alternativas para “arrebentar”, “desmontar”, ou melhor, reinventar aquele que antes pouco fazia sentido.

O trecho que iniciou este capítulo, a passagem de *Rua de Mão Única - Canteiro de Obras*, traduz a grandeza da criança em criar sempre novas maneiras de ver e explorar as coisas a sua volta. Nas palavras de Benjamin, as crianças: “Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da

atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas” (BENJAMIN, 2009, p. 104).

Grandes perdas vêm se ocasionando quando se pensa na configuração do brincar, do brinquedo e dos espaços oportunos para que esse lúdico possa estar sendo desenvolvido. A indústria em sua totalidade implementou uma espécie de padronização do brinquedo: grandes, chamativos, construídos de plástico⁴ e limitados em relação a capacidade de exploração. A sociedade industrial juntamente com a publicidade, construiu recursos capazes de moldar as pessoas e fazê-las acreditar que não é preciso falar o que se procura, pois tudo já está sendo oferecido em grande escala. Muito disso se vê nas propagandas, a partir dos verbos do imperativo: Compre! Seja! Tenha! Adquira! Corra! Na medida em que os consumidores começaram a acreditar nessa perspectiva, a realidade massificada instaurou-se diretamente na cultura social. E, assim, criam-se sujeitos moldados pela grande simplificação imposta pela indústria, sujeitos estes que irão construir pouco a pouco a cultura, a política e a sociedade em todas as suas dimensões.

O mundo globalizado traz novas relações entre o brinquedo e a cultura infantil contemporânea, que está amplamente relacionada à mídia e ao capitalismo mundial. É fato que as crianças não brincam exclusivamente com os brinquedos industrializados, porém é difícil que escapem totalmente deles. Mais do que criticá-los, é importante compreender os usos que as crianças fazem destes brinquedos ao brincarem. Os brinquedos, que estão ligados às transformações do mundo, participam da construção da infância, que é vivida diferentemente conforme a época, cultura e classe social. O lugar que o brinquedo ocupa depende do lugar que a criança ocupa na sociedade. Observa-se que esse lugar da criança vem tendo destaque pelo mercado consumidor, que a considera uma consumidora em potencial. Sendo a criança o destinatário legítimo do brinquedo, este vem ocupando um lugar de destaque, muitas vezes sendo mais valorizado que a própria brincadeira da criança (ARAÚJO, 2008, p. 5).

A referida massificação e revolução industrial trouxe consigo o apagamento da singularidade do brincar das crianças, em consonância a uma era chamada de “plastificação” dos brinquedos, o que antes era singular, detalhista e feito pela mão de uma única pessoa passou a ser produzido em grande escala gerando a indústria cultural dos brinquedos, fazendo com que o consumismo se tornasse efetivo e o brincar rico em potencialidades, explorações e experiências fosse simplificado. Além de romper com o processo intergeracional colaborativo de confecção dos brinquedos no ambiente familiar, propício ao desenvolvimento de

⁴ A crítica de Benjamin ao material plástico se dá em virtude do próprio processo de industrialização. A concepção do autor permeia a falsa simplicidade do brinquedo moderno e mecanizado. O processo industrial favoreceu com que os brinquedos perdessem a singularidade e os elementos discretos e sonhadores, além de que, nessa condição, a produção dos brinquedos que antes ligava pais e filhos, se subtraiu da família, integrando-se ao trabalho em série.

experiências significativas. Benjamin (2009) destaca que os brinquedos refletem a transformação presente em determinada cultura social e, por assim ser, na contemporaneidade acabam por identificar-se como uma produção em série. A seguir, na Figura 2, pode-se verificar os brinquedos produzidos para as crianças na atualidade, as lojas ofertam inúmeras possibilidades de escolha por meio de estímulos sonoros, de cores e de objetos das mais variadas formas e modelos. As prateleiras entulhadas traduzem bem a intenção do mercado: vender, vender e vender!

Figura 2. Brinquedos produzidos pela indústria cultural da atualidade.



Fonte: Disponível em: encurtador.com.br/ajFKQ. Acesso em mar. 2019.

Desse mesmo modo, as memórias se fazem cada vez menos construídas, pode-se dizer que isso tudo configura uma espécie de ciclo, pois acaba influenciando as novas formas de viver e de produzir cultura, memória e experiência. Benjamin (2009) tem essa problemática em vista, quando escreve que não se produzem mais brinquedos pensando na criação das crianças, mas sim em objetos para elas, sem singularidade e muitas vezes sem sentido. O brinquedo torna-se assim restrito e sem muitas potencialidades, tornando evidente o empobrecimento do brincar no cotidiano, e movimentando milhões na indústria de brinquedos. As propagandas, a mídia, a televisão e o comércio contracenando e buscando alternativas para seduzir e induzir as crianças a consumirem mais e mais.

Isso atinge diretamente o âmago da construção antropológica do brincar, pois, como visto anteriormente, a indústria cultural, quando sobreposta à criança, manipula e influencia ao consumismo exacerbado, tornando escasso o sentido rico e potente da cultura e do brinquedo como possibilitador de brincadeiras significativas e desenvolvidoras de uma

formação humanística na infância das crianças. A situação atual de grande parte das crianças passa a se pautar predominantemente pelo verbo *ter* ao invés do *viver* e *imaginar*, pois inúmeros podem ser os brinquedos produzidos pela indústria, mas em contato com os mesmos, poucas são as experiências verdadeiramente produzidas.

A quantidade de estímulos advinda da sociedade contemporânea tem grande influência neste processo de empobrecimento das experiências. A atenção dos sujeitos volta-se para as coisas e as funções tornam-se programadas e exigem constante atenção, impedindo que o ser humano possa desfrutar da distração e descobrir maneiras diferentes de observar, sentir e explorar o mundo a sua volta. Nesse contexto, Benjamin ressalta a impossibilidade de viver a temporalidade que atravessa o sujeito e o coloca em dispersão. Esse tempo desprezioso e imprevisível, o tempo não programado, rompe com as barreiras do consciente e permite o acontecimento da experiência, que não poderá ser reconhecida instantaneamente, mas que, no tempo futuro poderá se tornar um ensinamento a ser memorado narrado e possivelmente compartilhado.

A temporalidade em Benjamin assume uma grande relação com a possibilidade de realização da experiência, nas palavras de Pereira “[...] o tempo é a dimensão sobre a qual se sustenta a cultura do sentido – pois é necessário tempo para que ações transformadoras se dêem na relação do homem [sic] com o mundo” (PEREIRA, 2006, p. 46). Desse modo, a possibilidade de viver a experiência na infância (e na vida adulta) demanda primordialmente de um tempo que seja imprevisível aos sujeitos, ao ponto que possam se desvencilhar do “piloto automático” da vida contemporânea e abrir espaço ao incomum e assim realizar novas relações para com o mundo, relações estas, capazes de sustentar o espírito da experiência formativa.

Retornando a ideia da quantidade de estímulos que a indústria coloca sobre os sujeitos, destaca-se a constante produção de brinquedos que desencadeia um processo de transformação do brinquedo artístico em um objeto mercadológico e sem autenticidade. Linn (2006, p. 29) constrói reflexões sobre estes aspectos quando destaca sobre as crianças e a constante relação destas com o consumo; para a autora, as mídias, o marketing e a indústria no todo, articulam uma espécie de “jogada” para conduzir as crianças a consumir cada vez mais. Na infância, esse processo dá-se geralmente por meio do uso de atribuições sobre a vulnerabilidade de cada faixa etária, é como se o setor industrial desenvolvesse seus brinquedos e produtos pensando em como seduzir mais e mais o público infantil, acarretando, como resultado, a instauração da cultura comercial sobre a cultura popular, em uma

perspectiva de que as mídias e as propagandas ocupam um espaço maior que as narrativas e as brincadeiras/ brinquedos construídos pelas gerações passadas.

Os brinquedos construídos como objetos mercadológicos diminuem em grandes níveis a possibilidade de exploração, pois nessa condição, a criança não consegue encontrar muitas circunstâncias de criação. Por isso, a ideia de que a experiência no momento contemporâneo passa pelo empobrecimento, pois o ato da brincadeira, do contato da criança para com o brinquedo passa a ser restrito e sem a condição mais importante para o oportuno momento de acontecimento que é a curiosidade. Sem curiosidade, tampouco a criança poderá construir suas experiências, e é por meio dela, que o brincar se faz potente, rico e libertador. Isso tem a ver com o tipo de temporalidade demorada e desregrada que permite a retenção de elementos que futuramente possam ser resgatados em uma experiência, em uma lembrança. Livre dos brinquedos industriais e das atividades administradas, a criança pode se entregar ao jogo da experimentação gratuita, em que, para além das barreiras da consciência, algo possa se sedimentar em seu inconsciente, como um tesouro a ser resgatado no futuro como uma experiência.

Silva (2011) constrói uma argumentação sobre o brinquedo e a brincadeira na contemporaneidade, trazendo para o centro das reflexões a concepção do brincar com estes produtos “plastificados” e a não construção de memórias, já que, o momento de brincadeira com estes elementos é sempre muito limitado e passa com muita pressa, tornando-se robotizado e instantâneo. Ainda, para Silva (2011) tem-se exemplos cotidianos do quanto desinteressantes estes brinquedos se tornam, muitos são os relatos de que quando presenteadas com brinquedos industrializados, as crianças optam por brincar com a caixa do produto, pois em contato com esta, as potencialidades são maiores e as criações também.

Pensando nesse viés, Benjamin (1984) argumenta sobre o processo de fabricação dos brinquedos advindo do sistema industrial, sendo este influenciador do modo como o sujeito passou a ver o produto. Na ótica do autor, a contemporaneidade enfrenta uma relação de perda sobre a descendência dos produtos, um conhecimento que se faz de grande necessidade e imprescindibilidade, em um primeiro momento, porque representa conhecimento e a compreensão da cultura e do processo de fabricação e em um segundo momento, porque amplia a visão como consumidor e abre espaço à reflexão de que as possibilidades de exploração de alguns brinquedos comparados a outros pode ser maior. Tudo isso, refletindo a noção de que é no ato de brincar que as crianças constroem a possibilidade de diálogo com os brinquedos, com a cultura e com o mundo imaginário pertencente a sua realidade.

Pode-se evidenciar, em meio a este contexto, que desde os primórdios históricos até a presente massificação industrial, ocorreu uma grande transformação dos brinquedos no sentido antropológico e pedagógico; na visão de Benjamin (2009), certa emancipação começou a se impor sob o brinquedo, favorecendo uma subtração do controle que antes era da família. Diante de tais reflexões, constata-se sob a ótica de Benjamin que mesmo em meio às transformações industriais e a produção/estetização dos brinquedos em massa, as crianças têm a capacidade de resistir, descobrindo muitas vezes no negado a possibilidade de construir experiências pautadas na investigação, na criação e na exploração presente no jogo simbólico e no brincar. Exemplo vivo disso é a preferência da criança pela brincadeira com a caixa que armazena o brinquedo do que com o próprio. Benjamin (2009) permite valorizar tal ressignificação perante a criança, pois para o filósofo, por meio dela, há uma maneira de rever o mundo, a experiência e as infinitas possibilidades de criação, esse processo é a maneira de renovar o percurso que vem sendo feito pela indústria e pela imposição do capitalismo.

A dominação da indústria cultural sobre a criança e sobre a infância passa a instrumentalizar o que deveria ser sensível, criativo e construtivo. Essa espécie de imposição reduz a autoria potente da criança, tentando lhe impingir a padronização e o modelo de brinquedo e de brincadeira a ser seguido, subtraindo a capacidade criativa que lhes é natural e omitindo a ideia de que para a criança existem sempre novos modos de ver as coisas. Recorre-se, quanto a isso, ao pensamento de Benjamin, visto que sua filosofia fragmentária apresenta deliberações relacionadas ao resgate antropológico da experiência por meio da criança e de seu contato sensível e imaginário diante das coisas que a cercam.

Para Nolli (2021, p. 30), recorrer às crianças como construtoras da experiência humana é: “Convocar novas relações entre os objetos, entre as imagens, entre a linguagem, brincar num mundo que não é aquele predeterminado pelo adulto, ou pelos roteiros do que significa arte ou a própria razão”. Nessa condição, surge a oportunidade de a criança ser criança na sua mais autêntica forma, ser alegorista de seus repertórios, investigar o mundo, produzir novas aproximações e, de maneira criativa, resgatar o brincar e a brincadeira fundamentais para a tradição, a narrativa e consequentemente a experiência.

Em Benjamin, a criança se apresenta como um ponto de ruptura capaz de rememorar a vida e a experiência humana por meio dos fragmentos e das ruínas da história. Por isso, para o filósofo alemão, a criança resiste à presente estetização mercadológica e reitera o potencial de construção a partir das coisas, assumindo o papel de recuperação da história perdida no percurso da humanidade. Nolli (2021, p. 182) aponta tal constatação quando propõe a infância na ótica da cultura de ruínas, recuperando o seguinte excerto: “A criança é capaz de fazer algo

que o adulto não consegue: rememorar o novo. [...] Cada infância descobre estas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade” (BENJAMIN, 2006, p. 662).

A indústria cultural “acaba por destruir com a criatividade infantil, com sua espontaneidade, e emperra com a possibilidade de exercitar a fantasia, isto é: emperra as possibilidades inventivas e a recepção da capacidade mimética contida na própria linguagem.” (NOLLI, 2021, p.180). Em suma, o brinquedo produzido em grande escala, repleto de parafernália e estímulos, instrumentaliza o ato de brincar da criança e gradativamente coloca em cheque a criatividade que a mesma possui, pois oferece objetos prontos e sem possibilidade de invenção.

2.3 O brinquedo, a brincadeira e a criança vistos pela ótica de Benjamin

Brincar com um brinquedo, em Benjamin, assume, na criança, a experiência que lhe permite o refúgio, a perda, o (re)encontro, o domínio de si e o acesso ao outro. Brincando a criança liberta-se e reedita papéis sociais criando para si um mundo próprio: habitual, intenso e renovado (ALVES; SILVA; OLIVEIRA, 2018, p. 52).

A criança, em Benjamin, difere-se do adulto porque vê o mundo com os olhos da sensibilidade e da inventividade. Para o filósofo alemão, é por meio da criança que se vislumbra a renovação, por meio do brincar e do exercício permanente da fantasia, da imaginação e da criação de novos mundos. O brincar, para a criança, representa a possibilidade de liberdade e de fazer sempre de novo criativamente uma nova experiência. E o brinquedo passa a ser a expressão da vida, o instrumento que a criança irá se apoiar para renascer a liberdade e a potência de fazer sempre de novo, por meio desse instrumento surge à ideia de que “tudo pode ser tudo”, pois na ótica da criança é justamente isso que acontece, ela concebe aos objetos, geralmente insignificantes para os adultos, a possibilidade de torná-los brinquedos, nos restos a criança vê um universo de utilidades, e neste universo reside a base da chamada experiência.

O brincar, nessa condição, configura-se como a linguagem universal da infância, enquanto brinca, a criança liberta-se, desenvolve-se, atinge a potência do sentido estético. O corpo da criança aprende pelo brincar, se desenvolve quando ela pula, dança, rola, corre, no manuseio que as mãos fazem com os instrumentos, no toque, nas sensações, nas posições que ela se coloca para brincar. Essa ação propõe aos pequenos uma maneira de conhecer a si mesmos, bem como de fazer uma leitura do mundo, conhecê-lo e senti-lo, tornando-se assim, vital para o desenvolvimento do ser humano e das suas experiências.

Defensor da pedagogia potencializadora do brincar como experiência formativa, a crítica de Benjamin se relaciona a uma possível didatização, despertada após o final da Primeira Guerra, intervindo na configuração dos brinquedos infantis e conseqüentemente de toda cultura que por muito tempo foi imprescindível para o desenvolvimento humano. Assim, preocupado com os rumos que a pedagogia passou a tomar, a crítica volta contra o autoritarismo de idade que submete e subjuga as crianças, tornando-se anti-educativo e ao mesmo tempo trazendo consigo um adultocentrismo presente nas relações sociais e escolares. Não é possível aceitar uma pedagogia e uma sociedade que infantilize as crianças e as trate como se tudo fosse difícil de ser entendido, pelo contrário, é necessário atentar-se para a ideia de que a criança precisa ser tratada como sujeito de direitos, como produtora social e de cultura e não como um adulto em miniatura.

Benjamin afirma: “Com efeito, na segunda metade do século XIX, quando começa a acentuada decadência daquelas coisas, percebe-se que os brinquedos se tornam maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e sonhador.” (2009, p. 91). A chamada industrialização trouxe grandes reflexos sobre o brinquedo, a criança e a sua formação, as peças feitas antes pela mão de uma única pessoa, passaram a ser construídas em grande escala e sem singularidade, caracterizando a chamada produção em massa. A industrialização interfere na materialidade dos brinquedos e na forma de interação da criança sobre ele. Embora não consigam eliminar totalmente a espontaneidade da criança diante das coisas, os brinquedos industrializados limitam a ação da criança, tentando impor padrões de comportamento e o atendimento de desejos específicos que são muito mais projeções dos adultos do que desejos da criança.

A industrialização impossibilita, assim, o processo construtivo dos brinquedos pelas mãos das pessoas e os configura como um trabalho mecanizado. Nesse sentido, pode-se destacar a perda da relação entre o sujeito e o objeto, relação esta, central no pensamento de Benjamin, pois implica na revelação de sentidos. Em sua obra *Drama Barroco Alemão*, o filósofo aponta para tal relação, quando afirma: “As coisas são divididas em seus elementos constitutivos, e enquanto elementos, podem ingressar na esfera das idéias [*sic*], salvando-se; [...] graças à empiria desmembrada em seus elementos materiais” (BENJAMIN, 1984, p.13). O processo de produção dá sentido a primazia do objeto, entretanto, com a contemporaneidade sofre conseqüências que tendem a impedir tal relação.

Benjamin aproxima-se da ideia de que na relação (sujeito-objeto) revela-se a origem das coisas. Na perspectiva do filósofo alemão, a origem “é um salto em direção ao novo” (BENJAMIN, 1984, p. 18). A compreensão da origem permite a restauração e ao mesmo

tempo a renovação das coisas. Nesse sentido, surge a grande preocupação com o processo de industrialização, pois este extingue, muitas vezes, a possibilidade de o sujeito ter acesso à origem, à história e, conseqüentemente, ao significado das coisas do mundo que o cerca.

Segundo Benjamin, os brinquedos são parte da cultura e do povo, proporcionando um diálogo destes com a criança. Escreve o autor: “o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança” (2009, p. 100). Em linhas gerais, a constatação evidencia o fato de que grande parte dos brinquedos da atualidade são produções para as crianças, mas não pensadas para o espaço de experimentação destas. O que se percebe é que, no geral, os brinquedos industrializados acabam por não possibilitar tantas condições de investigação, quando comparados, por exemplo, a elementos da natureza, da cotidianidade ou até mesmo materiais cuja simplicidade instiga a criação.

Brincar sempre significa libertação: as crianças na ação do brincar criam para si, inventam, estruturam imaginações e, assim, ingressam no mundo do faz de conta. Faz-se importante evidenciar que nessa dimensão, não são pais, nem pedagogos, muito menos os fabricantes e estudiosos da área que executam as projeções do brincar, mas são as próprias crianças, no ato de brincar, que em contato com o lúdico estruturam ideias conforme suas concepções, desejos e realidades. Frente a esta premissa, compreende-se a respeito da constituição da criança e do brincar: nenhuma criança se constitui como uma comunidade isolada, pois fazem parte do povo e de uma classe a que pertencem, do mesmo modo que os brinquedos não se estruturam de forma segregada, estando ligados ao diálogo mudo entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2009).

Na ótica de Benjamin, educar enquanto formação não se restringe como propriedade privada da pedagogia, isso porque, o processo formativo é concebido como um fenômeno que se realiza infindavelmente no sujeito em contato com o mundo que o cerca. Assim, as crianças, desde a mais tenra idade, precisam ser reconhecidas como agentes transformadoras e em contínua construção; e a brincadeira torna-se nesse campo um ritual mimético, que sob a percepção de Benjamin faz parte dos processos históricos de construção dos saberes, além da concepção e do desenvolvimento da cultura que se atribui à criança. Sendo assim, as transformações sociais e culturais advindas principalmente da revolução industrial intervêm diretamente no processo de desenvolvimento humano, ao ponto que as crianças passaram a receber influência direta da produção em massa e do tempo contado pelos relógios do trabalho comercial, empobrecendo assim as possibilidades formativas do sujeito moderno.

Na infância, nesse sentido, culminam muitos dos reflexos deste sujeito moderno que vêm se desenvolvendo frente às mudanças societárias. Aos poucos, essa fase que se constitui

pelo brincar e pelo jogo simbólico sofreu alterações e perdeu algumas de suas possibilidades formativas. A criança, sujeito social que constrói e reconstrói a cultura, ingressou a um regime introduzido pelo adulto e pela concepção vazia dos estímulos direcionados pela indústria. Benjamin critica o efeito destes estímulos no processo social e no desenvolvimento crítico da criança. Para o filósofo, o individualismo moderno dificulta a criação de memórias e de experiências coletivas que por muito tempo permearam o campo da infância. Na medida em que o brinquedo tornou-se meramente um objeto de estímulo imposto pelos adultos, a criança sofreu o esvaziamento da memória do brincar, memória esta que tece a infância e o sentido da mesma, alimentando a possibilidade de experiências futuras.

A criança, na ótica de Benjamin, é capaz de manter vivo algo que se perdeu na história da modernidade associada com a crise da experiência e da limitação da possibilidade de brincar e de experienciar o mundo. Isso porque, mesmo diante da tentativa do adulto e da indústria cultural de impor brinquedos e brincadeiras, a criança mantém viva sua potencialidade de inventar a brincadeira e o brinquedo. Segundo Benjamin, é preciso compreender que é a criança que precisa criar o brinquedo e não o brinquedo a criança. A passagem a seguir expressa esta visão:

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, 2009, p. 93).

As questões relacionadas ao brinquedo e sua estruturação atual, permeiam a simplificação deste, ampliando a possibilidade de enxergar o quanto o brinquedo na atualidade e em estado industrial tem se tornado distante do verdadeiro sentido da brincadeira das crianças. Benjamin ressalta que quanto mais a indústria busca produzir os brinquedos de forma atraente, em tamanho, em cores e em “parafernálias”, mais pobre se tornam na condição de instrumentos de brincar, isso porque, como visto, na contemporaneidade a maioria dos brinquedos limitam as capacidades de exploração por serem prontos e sem possibilidade imaginativa.

Por meio da análise histórica e evolutiva dos brinquedos se constata que, na medida em que o brinquedo artesanal passa a ser substituído pelo brinquedo mecânico, a capacidade mimética torna-se extinta e distancia-se das práticas de conhecimento do mundo e da construção sensível da experiência. A sociedade moderna passa por um processo de “adestramento” das crianças instituindo assim o desenvolvimento de vivências individuais e

segregadas da vida coletiva. Desse modo, a experiência que no passado pulsava firme na cotidianidade e nas relações coletivas das crianças para com os adultos, passou a ser reduzida e desconsiderada, ocasionando um empobrecimento na construção do brincar e na imaginação potente da criança para com o mundo.

No caso da criança, a experiência interliga-se principalmente ao princípio de repetição, por isso, para as crianças não basta fazer apenas uma ou duas vezes, mas sim, centenas de vezes a mesma coisa, pois nesse ato, renova-se sempre com intensidade o desejo de aprender, sentir, tocar e explorar o mundo e a sua grandeza (SANTOS, 2015). Por isso, a preocupação com os brinquedos oferecidos ao universo infantil, pois estes passam a dialogar com a criança e quando bem estruturados, tornam-se possibilitadores da brincadeira e da exploração imaginativa e criativa do mundo.

A repetição, para a criança, tem a ver com a questão do sentido, não do impor sentido, mas do revelar. Em seu texto “O trabalho de Penélope”, presente no livro *Limiar, aura e rememoração*, Gagnebin retoma um fragmento⁵ de Benjamin que retrata essa experiência:

O primeiro armário que se abria quando queria foi a cômoda [...]. Era preciso abrir caminho até os cantos mais recônditos; então deparava-me com minhas meias que ali jaziam amontoadas, enroladas e dobradas à moda antiga. [...] Nada superava o prazer de mergulhar a mão no seu interior tão profundamente quanto possível. E não apenas o calor da lã era ‘trazido junto’ enrolado naquele interior que eu sentia na minha mão e que, desse modo, me atraía para aquelas profundezas (BENJAMIN, 1987, p.122).

Esse fragmento permite compreender tal repetição como revelação de sentido, o movimento das mãos ao encontro das meias ilustra a experiência que surge na repetição de um ato que aparentemente parece trazer consigo a aprendizagem experimental através do fazer novamente. Em “Nada superava o prazer de mergulhar a mão no seu interior” têm-se a prova viva de que na ação, surgia o mais rico potencial da curiosidade e da imaginação. A experiência infantil ganha sentido nessa dimensão; a descoberta e a possibilidade de repetir o que já havia sido feito um dia, reflete sobre o terreno fértil que a infância costuma ser, “Pois a infância é o território privilegiado do encontro singular com aquilo que vem de longe” (GAGNEBIN, 2014, p. 227).

Rememorar o brinquedo e o brincar implica entender a imprescindibilidade destes para o desenvolvimento da criança e da sociedade, remete à busca de possibilidades desviadas ao longo da história e que possivelmente resgatadas podem engrandecer a infância e a criança. Em sua obra *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, Benjamin permite

⁵ Presente na obra *Rua de Mão Única: Infância em Berlim por volta de 1900, Armários*.

deliberar sobre os instrumentos do brincar que eram produzidos por pais e filhos que engrandeciam a infância, o processo construtivo do brinquedo e a significação do mesmo:

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 (BENJAMIN, 2009, p. 92).

Nesse ponto de vista, destaca-se os instrumentos de brincar que em seus materiais proporcionam para a criança o exercício de inventividade, criação e experiência, pois para as crianças uma pedrinha pode ser um castelo, uma folha pode ser um barco e um simples graveto uma varinha de condão, tudo pode ser construído no vasto repertório criativo. E as possibilidades de criação se tornam maiores tendo em vista os destroços e detritos dos próprios adultos.

Identificar as características próprias do mundo da criança permite refletir sobre os aspectos que precisam ser reconhecidos e ressignificados para que a modernidade recupere a sensibilidade da experiência, a coletividade da memória e o brincar potente natural da criança. “Toda pedra que ela encontra, cada flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção. Na criança, esta paixão revela o seu verdadeiro rosto [...]” (BENJAMIN, 2009, p.107). É nos objetos e materiais simples que a criança apresenta a pedagogia dos espantos, se espanta com uma pedra que tem formato diferente e já a imagina como um tesouro encontrado em terra firme. Em cada espaço uma nova imaginação, nas coisas simples, nos resquícios do cotidiano... é ali onde se encontram os espantos, a curiosidade, é ali onde a experiência pulsa firme e faz sentido.

O ato de brincar corresponde à experiência do refúgio, em contato com o brinquedo a criança estabelece o encontro com o imaginário e liberta-se, incorporando papéis sociais. Desse modo, em meio ao mundo do faz de conta acontece a emancipação da criança e esta passa por um dos primeiros momentos do processo formativo humano. O brinquedo, assim, deixa de ser somente um simples objeto, pois é parte construtora deste diálogo entre a criança e o mundo e, por isso, pode ser potencializador de experiências ou empobrecedor destas.

Pelo brincar, a criança assume o papel ativo e criativo de experimentar o mundo. Nesta condição, pelo fazer sempre de novo e pelo fazer de conta, ela cria um arcabouço para as projeções imaginárias do futuro. No entendimento de Freud, a criança emprega na ação brincante uma grande quantidade de afeto e nessa condição o brincar se torna constituinte da estrutura psíquica da criança se fazendo um trabalho árduo para a mesma. Em seus escritos,

Freud destacava que o brincar é o próprio trabalho da constituição do sujeito na infância e, por isso, a grande importância de dar lugar a criação, a invenção e a curiosidade. “Seguramente deve existir a possibilidade de observar em crianças, em primeira mão e em todo frescor os impulsos e desejos sexuais que tão laboriosamente desenterramos nos adultos dentre seus próprios escombros”, isso porque, na ótica do autor são esses impulsos que irão constituir “a propriedade comum de todos os homens, uma parte da constituição humana.” (FREUD, 1909, p. 16). A criança insiste na repetição e retraz novos sentidos, não eliminando as produções anteriores, mas sim, criando novos caminhos para o brincar e explorar a brincadeira. A repetição, aqui, não é remetida a abstração, pois as crianças não querem simplesmente repetir por repetir, o que as move a querer fazer mais uma vez é a insaciabilidade de suas marcas internas que as levam a querer mais e sempre de novo. Essa repetição tem duração até que esse apelo se incorpora como experiência (WINNICOTT, 1975).

O brincar projeta na criança o desejo de ser outro, “na dimensão metafórica do faz-de-conta a criança goza dos jogos em que se projeta enquanto realizadora dos ideais-do-eu, buscando apropriar-se de traços identificatórios que lhe garantiriam o desejo de ser outro” (JERUSALINSKY, 2009, p. 197). Por isso, o brincar ocupa um espaço de vitalidade para o ser humano, pois é por meio dessa ação que a criança assume as projeções imaginárias do faz de conta, construindo o marco da sua constituição psíquica do sujeito que inicia na infância e permeia toda a vida. Para Winnicott (1975, p. 88): “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”, assim sendo, a possibilidade criativa do universo humano acontece pelo brincar e, por isso, ele é tão imprescindível à humanidade.

Nessa linha de pensamento, Benjamin (1985) reflete sobre a relação do brincar com a constituição da vida e do mundo. Para o autor, o ato do brincar é uma atividade que se dá entre os mundos dos adultos e os mundos das crianças. Por se dar entre eles, a criança desenvolve em si diversos aprendizados, significados, sentimentos, anseios e até mesmo valores. “É a brincadeira e nada mais que está na origem de todos os hábitos. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções” (BENJAMIN, 1985, p. 253). Por estar na origem e na constituição da formação humana, a brincadeira, o brincar e o brinquedo precisam ser resgatados por meio da aproximação da criança e de seus pares. Para tanto, Benjamin propõe em seus estudos a necessidade de tecer novas trajetórias para a criança, favorecendo uma nova posição diante do mundo moderno e da sociedade capitalista e individualista que insiste em apagar a história da criança.

As crianças em sua naturalidade tendem a ensinar os educadores por meio de suas ações cotidianas. É pela observação cuidadosa do educador que se constroem as práticas pedagógicas emancipadoras da infância, abrindo-se assim, espaço ao reconhecimento da alteridade das infâncias e ao modo natural e particular das crianças explorarem o mundo e construírem experiências sensíveis e formativas.

Trata-se, talvez, de exercitarmos o olhar e vermos as crianças ou a infância (inclusive aquela que todos nós, um dia, tivemos-experimentamos) em sua concretude, isto é, a criança/infância concreta, vivenciada e não aquela “vestida de feliz” que nos sugere a idealização burguesa. Devemos ver a criança livre da cada vez mais precoce iniciação ao mundo adulto sem que isto signifique sua redução à invisibilidade e exclusão social. Quem sabe, essa seja a nossa (dos adultos) única possibilidade, centrada na criança, de ver surgir aquilo que pode ser o verdadeiramente novo (MARCHI, 2011, p. 227).

A criança tem uma importante disposição para desenvolver alegorias⁶, isto é, fazer emergir novos significados às coisas presentes em seu entorno, a alegoria, assim, permite com que a criança realize um movimento de fragmentação e de desestruturação, fugindo do instituído e tecendo maneiras diferentes de compreender o mundo. Isso possibilita que ela realize uma infinidade de experiências com cada coisa, o que a torna criativa e comunicativa. Já o adulto, acostumado a definir e conceituar, não consegue ultrapassar um sentido limitado de cada coisa, especialmente quando esta se torna mera mercadoria. A crítica de Benjamin aponta para esta visão reducionista da racionalidade ocidental e propõe a retomada da racionalidade mais aberta a uma diversidade de possibilidades de tratamento e de compreensão do real, defendendo, assim, o brincar e o brinquedo criativo e potente como experiência formativa da criança.

Nessa linha de pensamento, Benjamin (2009) afirma sobre a relação do brincar com o mundo, para o autor, o ato do brincar é uma atividade que se dá entre os mundos, e por se dar entre eles, a criança desenvolve em si, diversos aprendizados, significados, sentimentos, anseios e até mesmo valores. Por isso, a necessidade de pensar no brinquedo e no brincar de modo a oferecer as melhores possibilidades às crianças, visto que serão esses momentos que irão transpassar o desenvolvimento humanista e farão da infância uma fase significativa e memorável. As questões relacionadas ao brinquedo e sua estruturação atual, permeiam a simplificação deste, ampliando a possibilidade de enxergar o quanto o brinquedo na atualidade e em estado industrial tem se tornado distante do verdadeiro sentido da brincadeira das crianças. Benjamin (2009) alega que quanto mais a indústria busca produzir os brinquedos

⁶ Será discorrido sobre o conceito no Capítulo 4, no item 4.3.1.

de forma atraente, em tamanho e em “parafernálias”, mais pobre se tornam na condição de instrumentos de brincar, isso porque, como visto, na contemporaneidade, os brinquedos limitam as capacidades de exploração por já virem prontos e sem possibilidade imaginativa.

As crianças aprendem a todo instante, desde o nascimento, a começar pelas primeiras interações com o meio em que estão inseridas, nesta condição do brincar e de conhecer o mundo, pode-se citar o exemplo do primeiro brinquedo das crianças, o corpo. Para os bebês o primeiro instrumento de dialogia e de expressão é o próprio corpo, ao senti-lo e tocá-lo muitas são as experiências aliadas ao conhecimento de si. Destaca-se que essa investigação é particular, é inteiramente única e, por isso, desde a mais tenra idade o brincar é uma experiência ímpar, mesmo que em conjunto com outras crianças, por meio de brincadeiras, esse ato vai se configurar em uma primeira instância como intrínseco, da forma que toda ação, expressão e intenção vai acontecendo do modo como à criança sente a brincadeira, o brinquedo e as interações.

O filósofo alemão elenca ao contexto do brinquedo a influência dos adultos. Afirma ele: “pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?” (BENJAMIN, 2009, p. 96). De fato, a indagação presente nos escritos de Benjamin faz-se importante para constatar que grande parte dos brinquedos, senão todos, são impostos pelos adultos para as crianças, o autor destaca a bola, o arco, a pipa e a roda de penas como exemplos de objetos impostos, entretanto estes se tornam realmente brinquedos quando a criança com suas forças de imaginação os transforma e os cria como instrumentos de brincadeira e possibilidades.

Percebe-se quanto o brinquedo favorece possibilidades de exploração para as crianças, sendo necessário frisar que para estas oportunidades acontecerem de fato, é necessária uma estrutura realmente propícia e potente ao repertório imaginativo e criativo da criança. Brinquedos estruturados ou não estruturados que contemplem o enriquecer da infância, das memórias e das experiências, ampliando conseqüentemente o desenvolvimento integral e permeando as diferentes dimensões. Na perspectiva de Benjamin, as crianças se sentem irresistivelmente atraídas por detritos que originam a construção, são estes produtos que permitem o encontro com o que autor chama de “o rosto do mundo e das coisas”. Isso significa que não são quaisquer brinquedos que irão favorecer esta condição de possibilidades, mais, sim, produtos que sejam propícios à criação e à produção de novos brinquedos.

A cultura da criança em Benjamin abre espaço para a liberdade do cultivo de si e da exploração do mundo. A criança assume uma zona limiar da existência, pois consegue sempre criar e recuperar o que para os adultos seria “perdido”, a saber, novas e inusitadas formas de

conceber as coisas em suas relações e significações. Ela enxerga os destroços do mundo adulto como possibilidade de invenção e criatividade, já que os restos tornam-se por meio da imaginação, brinquedos das mais variadas dimensões. Por isso, considerada sujeito da infância, a criança é um ser limiar, “que tem esse poder ancestral profanador de ser protagonista, na contramão do processo de alienação” (SANCHES; SILVA, 2018, p. 998). Nesta condição, ela cria uma zona fronteiriça, um espaço que fortalece a curiosidade, a invenção e o processo vital de transformação dos restos em reais instrumentos para a brincadeira.

“Os melhores brinquedos são aqueles que são 90% criança e 10% brinquedo”⁷ (LINN, 2011). É por meio do protagonismo da criança que realmente o brinquedo pode fazer sentido, ou seja, não é a quantidade de brinquedos que irá representar a qualidade e a possibilidade de construção de experiências, mas sim, a maneira pela qual a criança irá utilizá-los. O fazer de novo e o fazer de conta com os destroços e detritos da cotidianidade permite a criança encontrar novas possibilidades de criar em meio ao que o adulto achava não ter mais utilidade. Por isso, 90% do brinquedo precisa ser criança, pois é ela quem vai inventar as alegorias e os instrumentos para sua ação do fazer de conta e do criar.

Em Benjamin, o mundo das coisas atrai irresistivelmente as crianças, pois em contato com os destroços, o brincar acontece, e mais do que isso, os detritos constroem possibilidades imaginativas que dialogam com a cultura e com os contextos sociais, favorecendo, assim, o processo humanístico. Esse mundo interior que a criança constrói ao fazer de novo e ao fazer de conta, mobiliza e inspira esta em sua cultura do brincar, pois esse fazer de conta nunca acontece de forma isolada do mundo. Por exemplo, quando a criança brinca com areia, para ela, não é somente areia, é bolo, é castelo, é túnel, vai depender dessa relação que o pequeno irá atribuir para com o contexto em que ele se encontra inserido. Esse processo, em Benjamin, corresponde à *mimese*, nessa dimensão a criança tem a possibilidade de sair de si e perder-se em outro lugar, “esvaziar-se de si e tornar-se outro, e retornar a si de modo transformado pela experiência de ser outro” (SEKKEL, 2016, p. 92); esta é uma das primordiais possibilidades do brincar para a criança e para seu desenvolvimento psíquico.

⁷ Cabe problematizar tal citação pontuando que em Benjamin o sentido das coisas se dá na relação. Assim, o material tem grande imprescindibilidade, visto que é por meio dele que a criança irá reconhecer a alteridade do mundo. Em Benjamin, o objeto (não industrializado/não pronto) na sua materialidade oferece sentido e relação às coisas. A criança dialoga com o mundo na medida em que explora os diferentes materiais e os concebe de maneiras distintas das que o adulto propriamente configura. Nesse sentido, o brinquedo (materialista e carregado de sentidos alegóricos para a criança) é importante para que ocorra a investigação, a criação e a própria experiência.

O brincar como experiência formativa para a criança, na ótica de Benjamin, perpassa ainda três grandes dimensões que se interconectam ao processo formativo das infâncias, a experiência, a memória e a narrativa, por isso, discorrer sobre esses pontos torna-se necessário, visto que, é por meio destas noções que será possível compreender a modernidade e o empobrecimento que vem se desencadeando nestas esferas.

3. EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE O EMPOBRECIMENTO DESTAS DIMENSÕES

Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. (BENJAMIN, 1994, p. 116).

Em Benjamin, a perda gradativa da capacidade de intercambiar experiências e de construir memórias representa a perda da tradição coletiva de narrar e de comunicar. Esse declínio intervém diretamente na construção da infância, pois em meio à modernidade, a criança passa pela alienação da linguagem e pela convivência com o indivíduo solitário e manipulável, além da imposição advinda dos adultos e da indústria. Sob a ótica de Benjamin, mesmo em contato com esse declínio gradativo da experiência, a criança ainda é um sujeito que, imerso nesta condição de padronização das brincadeiras e dos brinquedos industriais, mostra-se resistente diante do avanço da alienação que compromete a realização da experiência; mesmo em opressão, a criança desenvolve alegorias e busca descobrir no negado, o exercício de brincar e descobrir o mundo.

O capítulo conta com estudos dos seguintes textos de Benjamin: *Experiência e Pobreza*; *Infância em Berlim por volta de 1900*; *Origem do Drama Barroco Alemão*; *A hora das crianças: narrativas radiofônicas*; *Sobre alguns temas em Baudelaire*. Também são consultados, dentre outras, as obras *Infância e história*, de Giorgio Agamben, e *As cem linguagens da criança*, de Loris Malaguzzi.

3.1 Infância como uma categoria permanente na condição humana

A infância em Benjamin é considerada como uma categoria permanente, para além do sentido cronológico/fisiológico, a infância permanece nos adultos fazendo referência ao exercício criativo e inventivo. Kramer (1999, p. 249) esclarece que “se o homem [sic] é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem [sic]”. E é por isso que o autor reflete constantemente sobre o empobrecimento da dimensão da infância e consequentemente da experiência, sendo que para ele esse declínio perpassa não só as crianças, mas toda condição humana. Agamben (2005) também compartilha dessa visão, afirmando que a infância deve ser considerada uma potência que permite a renúncia do previsível e ilumina aquilo que não se revela de imediato, além de que, nessa perspectiva, o indivíduo torna-se produtor de cultura e de significação. Entender a infância como uma categoria permanente é uma das principais contribuições de Benjamin, que, assim, alia a dimensão inventiva e criativa como primordial

para o desenvolvimento perdurável do ser humano. Reforçar tal pensamento associa-se à necessidade de entender um pouco mais sobre a infância e sua dupla direção de sentidos na vida humana.

A primeira condição que vem em mente, quando a palavra infância é lembrada, faz referência à fase fisiológica que compõe parte do processo humano da criança e que pelo tempo cronológico encerra-se aos onze anos de idade. As primeiras experiências, as primeiras palavras, os primeiros passos, tudo é novo, do acordar ao dormir sempre há o que aprender, uma grande evolução que acontece em tão pouco tempo, crescimento, aprendizado, o início da formação psíquica do sujeito, essas são algumas das primeiras impressões quando se pensa na infância sob a ótica cronológica. De fato, a criança nestes doze anos descobre à essência da vida, explora a si e ao mundo, descobre as pessoas, investiga, pergunta, se relaciona com os seus pares e aprende a todo instante.

A segunda condição, ao contrário da anterior, é considerada uma etapa que não se finda, mas que permanece, continua, se constrói e se amplia ao longo de toda a existência humana. Nesse viés, a infância não é um tempo de vida que deixa de existir ou morre nas fases seguintes do desenvolvimento individual, mas é uma condição permanente da vida humana, isso porque, nessa perspectiva, situa-se o exercício de inventividade e da criatividade que permanece em cada sujeito. A infância, assim, é a instância de possibilidade do ser humano de desenvolver a experiência e a criatividade.

A infância que pulsa firme na criança por meio do olhar curioso, das mãos que tudo querem tocar, sentir e explorar, das perguntas que desbravam o mundo, do conhecer, investigar, descobrir e criar, com o passar dos anos acaba se destruindo. É desta perda que Benjamim está falando quando destaca que a infância precisa ser uma categoria permanente nos humanos. Para o autor, a criança colecionadora/caçadora que aos poucos deixa de existir, precisa permanecer no interior do adulto. “Talvez seja isso o que, aos poucos e sem que se perceba, acaba se aplacando (ou se corrompendo) com o passar do tempo. O rigoroso olhar índio sugere o nomadismo infantil; a criança é, em si, nômade, pois está sempre em processo” (PINHEIRO, 2018, p.110). A Infância como categoria permanente, significa manter viva a chama do olhar que arde, que investiga, que em tudo busca sentidos, significados, inquietações, que cria e que inventa.

Nessa perspectiva, a magia das coisas e do mundo não é desfeita, pelo contrário, é ativada, ganha sentido, significado e criatividade. O adulto precisa manter em si a intensidade de ver a vida e as coisas, como a criança vê o mundo, o que não significa voltar a ser criança, até porque, entre estas duas dimensões existem movimentos diferentes de experiência

humana. O proposto por Benjamin é a possibilidade de considerar a riqueza da infância em criar, para ampliar e construir o pensamento humano e o próprio saber. Nesse sentido, Pinheiro destaca:

Entre a criança que brinca e o adulto que investiga, há diferenças qualitativas, sem dúvida, pois se trata de diferentes momentos e níveis de elaboração em distintos patamares da experiência humana. No entanto, quando me proponho a ver a produção do conhecimento como brincadeira, é no sentido de considerar a riqueza que possui sua dimensão filosófica e formativa para o pensamento humano e o próprio saber, como sugere Gagnebin (2005). Desse modo, ter a infância como um pressuposto do pensar soa como uma possibilidade interessante, porque díspare, fora de prumo e arriscada para aqueles que, ao abrigá-la, nem por isto estariam menos investidos do necessário rigor acadêmico, mas que, ao deixar-se envolver pelo real, como quem dança ou brinca, buscam dar-lhe sentidos que tentam manter e recriar o seu pulsar sempre inesgotável (PINHEIRO, 2018, p. 113).

Embora Benjamin se refira especificamente à criança, é notável em seus escritos o quanto insere o mundo do adulto como uma necessidade de ressignificar a vida pelo sentido da infância e de suas possibilidades criativas e inventivas. Esse duplo sentido da infância, na ótica do filósofo, faz compreender o adulto como um sujeito que por vezes, no percurso, perde a grande possibilidade de inventar, construir e realizar novos saberes de um modo prazeroso. Aqui se encontra, então, o empobrecimento e o declínio da experiência, pois para realização de tal, é preciso que a infância permaneça no que se refere ao olhar sensível, curioso, inventivo e criativo sobre as coisas e sobre o mundo.

A relação viva entre o brincar, a experiência e a infância permite conceber a tríade existencial da criatividade humana, tendo em vista que sem o brincar tampouco o ser humano consegue desenvolver o espírito criativo e inventivo. A condição do brincar torna-se assim a condição da experiência e, por isso, retoma-se o título de tal seção: a infância como uma categoria permanente que fundamenta a possibilidade construtiva da experiência e da inventividade humana.

3.2 A redução da experiência: causas e consequências na ótica de Walter Benjamin

Buscando a origem do termo e seu sentido etimológico, experiência no latim significa *experientia*, conhecimento obtido através de tentativas repetidas. Na filosofia, o termo engloba, para além dessa significação, todo conhecimento adquirido através da utilização dos sentidos. Em seu verbete no dicionário de filosofia sobre experiência, Ferrater (1994) destaca esta como um fato interno, além disso, experiência relaciona-se diretamente com o que se vê, se sente, ou se toca, sendo considerada mais do que somente o sentido pensado, nessa

circunstância, esse conhecimento experiencial é produzido em contato com o mundo real. Orientando-se pela significação presente no *Dicionário de língua portuguesa* (2015) a palavra significa “prática ou efeito de experienciar, conhecimento, habilidade e/ou tentativa”.

Larrosa (1998) explica que a experiência vem do latim *experiri*, significando provar. O termo remete ao encontro com algo, ao acontecimento; a raiz indo-europeia do termo permite a compreensão de travessia, de prova. Pensando na etimologia grega, pode-se vincular também com a significação de travessia, de passagem, de caminho percorrido. Além do mais, a palavra experiência no grego agrega o sentido de *pathos*, que faz referência a aquilo que passa e acontece, que ocorre em certo estado de passividade. Larrosa destaca ainda:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (1998, p. 21).

De fato, contextualizar experiência torna-se complexo e, ao mesmo tempo, necessário em meio ao contexto contemporâneo. Complexo porque envolve uma série de fatores a serem estudados, deliberados e compreendidos. É necessário, pois é por meio desse entendimento que se consegue compreender novas oportunidades de desenvolver de fato uma experiência, e de entender quando realmente ela acontece. Muitos autores vêm se ocupando com a concepção de experiência e com sua atual situação; pensando, entretanto, no contexto de investigação deste estudo, será utilizado sobretudo a compressão e as contribuições de Benjamin.

Para entender a experiência na ótica do filósofo alemão, faz-se necessário recorrer a seus textos, traçando uma linha histórica e memorável desde seus primeiros escritos sobre o tema. Por volta do ano de 1913, Benjamin elenca a ideia de que a experiência estaria vinculada ao acúmulo de vivências dos adultos. Em seu ensaio, intitulado *Erfahrung*⁸ (“Experiência”) o adulto utilizaria a experiência como uma desculpa que justificasse o seu status de mais experiente, mais vivido, sendo que nessa perspectiva, os jovens encontravam-se em uma espécie de restrição ao desenvolver uma experiência nova, por conta de uma suposição de que somente os adultos a realizassem. O filósofo alemão denuncia a perda de

⁸A experiência (*Erfahrung*) é um dos conceitos centrais do pensamento de Walter Benjamin. O filósofo discute sua teoria sobre a história, a narração, a linguagem, bem como a cultura e a modernidade, ele se refere a uma experiência semelhante a uma sabedoria coletiva de vida, uma continuidade que se dá por meio da narração de geração para geração (BENJAMIN, 1994).

rigor na experiência formativa dos jovens alemães, descrevendo o perigoso empobrecimento espiritual da juventude da época (BENJAMIN, 1994).

Em 1929, o filósofo lança um olhar retrospectivo sobre seu texto de 1913: a frase “A máscara do adulto chama-se experiência” (BENJAMIN, 2009, p. 21) retrata a posição de indignação do autor, pois, nessa perspectiva, o filósofo difundiu seus estudos frente à necessidade de quebrar o domínio da experiência como uma dimensão realizável apenas pelos adultos. “[...] contudo, desvalorizam, destroem os nossos anos. E, cada vez mais, somos tomados pelo sentimento de que a nossa juventude não passa de uma curta noite; depois vem a grande experiência” (BENJAMIN, 2009, p.22). Neste excerto, o filósofo mostra-se intrigado com a ideia de que a experiência é patrimônio apenas dos velhos homens, não podendo ser realizável pelos jovens.

Ao longo do tempo Benjamin desenvolveu o amadurecimento da ideia em pauta e construiu uma nova argumentação advinda principalmente pela referência dos escritos kantianos, que se tornam para ela objeto de crítica. Benjamin considera que a concepção kantiana de experiência é definida em torno da relação sujeito-objeto. Portanto, em Kant, não há experiência em sentido extenso, como experiência cotidiana, mas experiência como experimento. Nesse viés, Kant atribuía à experiência uma constante relação com a própria ciência e os métodos por ela reconhecidos, não abrindo lugar para cultura, história, religião e o próprio cotidiano.

A escolha de Benjamin pela experiência como *Erfahrung* demanda buscar sua significação, muito embora, o filósofo alemão problematize o processo de tradução, apontando que muitas vezes, as palavras traduzidas de modo isolado, acabam por sofrer riscos no que tange a reprodução verídica e que expresse a origem propriamente pensada. O verbo *farhren*, do alemão, tem como significado dirigir, conduzir, ir e andar (BORTOLINI, 2020, p. 50). A definição não se dá de modo aleatório em Benjamin, muito pelo contrário, o filósofo escolhe experiência como *Erfahrung*, repontando a ideia de viagem, de caminho, de condução, definições estas, que ganham sentido e relação ao longo do percurso deliberativo do autor.

Em Benjamin, o conceito remete ao sujeito que se encontra despretenso, em distração, caminhando, divagando e viajando, mas que, nesse processo, abre espaço para a sedimentação significativa daquilo que com ele se passa, constituindo assim uma experiência no sentido do *Erfahrung*. Esta compreensão de experiência tem relação com seu ensaio sobre

a obra do profeta Baudelaire, na qual o filósofo chama atenção para figura do *flâneur*⁹ que viaja pela cidade, explorando-a. O estudo etimológico demonstra que a experiência (*Erfahrung*) tende a acontecer ao sujeito que se lança ao desconhecido e na distração dialoga com o mundo, o explorando e o conhecendo vagorosamente, e nessa dimensão dispersa constrói experiências que depois de um tempo serão retomadas pela memória.

Benjamin continua a escrever sobre experiência, mais precisamente quinze anos após as reflexões realizadas sobre a ótica kantiana. Agora, porém, a experiência que antes era motivo de otimismo, passa a ser impossibilidade: ele revela em seus escritos uma constante articulação entre a experiência e a pobreza. A modernidade e a noção de *Erfahrung* sofrem grandes destruições, isso porque as possibilidades de narração tornam-se minoritárias: “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 213). O que no passado acontecia de forma natural e comunicável, com a figura do narrador e das grandes histórias, acontecimentos e tradições, passa a dar espaço ao que Benjamin chama de *Erlebnis*¹⁰, uma modalidade de vivência, articulada ao modo individual de vida moderno. Pode-se conceber a reflexão de que antes o processo dava-se em sentido coletivo, em conjunção e memórias, sendo que no contexto atual acontece isoladamente e na imediatez.

Para Bortolini, *Erlebnis*, em sua tradução, muitas vezes, é confundida como sinônimo de experiência, entretanto, seu significado distancia-se de tal. *Erlebnis* remete-se a vivência que “significa uma experiência de vida privada e não coletiva como *Erfahrung*” (BORTOLINI, 2020, p. 51). A definição se relaciona ao sujeito da modernidade que se mostra isolado em meio à sociedade e que perde nessa condição a capacidade de narrar as experiências coletivas e conseqüentemente desprende-se da tradição¹¹.

Conforme a concepção de Benjamin sobre a tradição passada de geração para geração, pode-se citar um dos seus escritos que viabilizou a experiência como princípio de uma narrativa. A passagem a seguir favorece tal compreensão.

⁹ O conceito será mais bem descrito no capítulo 4, item 4.1.

¹⁰ Benjamin nomeia a experiência empobrecida de vivência (*Erlebnis*), vinculando *Erlebnis* à barbárie, mais precisamente a dois tipos de barbárie: uma que impossibilita as experiências de serem transmitidas de uma geração à outra, condenadas a morrerem pelo elo entre as gerações; outra, uma nova barbárie, lugar em que emerge o novo e que não se vincula mais a uma tradição (SILVA, 2014, p. 25).

¹¹ O termo *Tradição*, na ótica benjaminiana, ganha enfoque como tudo aquilo que no processo de transmissão intergeracional, se mantém com as mesmas características de sua origem. Nesse sentido, a tradição tem como essência, a ideia de preservar os valores coletivos dos acontecimentos da história e do povo (BORTOLINI, 2020, p. 56).

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho (BENJAMIN, 1994, p. 123).

O trecho representa de forma emitente o quanto a experiência do pai favorece um tipo específico de conhecimento que leva quem a ouve criar contextos de entendimento e assim interpretá-los, transformando-os em possíveis experiências também. O excerto coloca dois importantes pontos que se relacionam com a experiência, sendo eles: a memória e a narrativa. Uma vez que a experiência narrada pelo pai torna-se uma memória e desencadeia nos filhos o princípio coletivo de continuar com tal experiência.

Na modernidade o diagnóstico torna-se claro quanto se trata de experiência, há um empobrecimento muito relevante ao encontro desta e de suas contribuições à construção formativa humana. Benjamin aponta: “Ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (BENJAMIN, 1994, p. 119). O filósofo escreve sobre o declínio na construção da experiência quando retrata os silenciosos e desmoralizantes acontecimentos da guerra de trincheiras, explosões destruidoras e corpos mortos nos campos de batalha. O autor ressalta a respeito da exposição e da crueldade sobre o frágil e minúsculo corpo humano, ou seja, o adulto perde seu modo comunicável de experiência quando diminui as suas forças frente às desumanidades enfrentadas, e o mais inquietante é que são advindas dos próprios adultos. Benjamin evidencia nesta perspectiva que: “[...] uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem [sic]” (BENJAMIN, 1994, p.115).

Nesta dimensão, merece destaque a concepção de Benjamin sobre a relação do ocorrido com a contemporaneidade. Em seu texto *Passagens*, o filósofo aponta para essa deliberação: “Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação” (BENJAMIN, 2006, p. 505). Essa constelação trazida por Benjamin permite compreender a pobreza das experiências no cenário contemporâneo, de tal modo que a interpretação do passado possa lançar uma luz frente ao presente.

A pobreza de experiência sob a ótica de Benjamin surge ao lado da decadência da arte de narrar, da capacidade de compartilhar experiências na contemporaneidade e de um

esfacelamento das memórias coletivas e da tradição que por muito tempo fez parte da história e da construção da chamada *Erfahrung*.

Esse fenômeno configura o início do declínio da Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa (BENJAMIN, 1994, p. 125).

A criança aproxima-se do bárbaro (indivíduo contemporâneo, destituído de cultura, de uma base tradicional a lhe orientar os passos) mostrando-se com uma potência incansável de enxergar e explorar o mundo. Em Benjamin, a barbárie positiva supõe pensar este ímpeto bárbaro que caracteriza a infância, isso porque a criança resiste ao enquadramento da sociedade. Esse conceito, novo e positivo, aponta assim para o infante do ser humano como uma categoria permanente que teria ocasião de ser reabilitada na barbárie. O que os adultos têm a aprender com as crianças é justamente a potência de manter-se em processo contínuo de descoberta das coisas, as percebendo sempre por meio de novas maneiras. A pobreza da experiência é restituída na visão benjaminiana do resguardo da infância na vida do sujeito.

Em consonância ao fenômeno de barbárie e declínio da experiência, destaca-se a narrativa. Benjamin estabelece uma reflexão sobre a perda de experiência, sendo esta relacionada à incapacidade humana de narrar que foi se configurando aos poucos, conforme a sociedade foi evoluindo e as transformações foram acontecendo. Pode-se destacar que esta “morte” citada pelo autor, vem a dizer que aos poucos, as experiências comunicáveis foram se extinguindo e se desarticulado.

Percebe-se a partir de tal contexto o quanto a cultura passou a ser pensada de modo descartável na contemporaneidade, isso por conta do capitalismo e do ritmo acelerado desta lógica mercantilista. Nessa circunstância nada se fixa e nisso se encontra um grande problema, pois para uma experiência acontecer ela precisa de uma permanência, de um tempo a ser desfrutado, vivido e descoberto. Benjamin (1994) associa esse fenômeno a cultura de vidro; para ele, assim como o vidro, material duro e liso, onde nada pode se fixar, a cultura contemporânea também perpassa por essa estrutura em que nada pode se firmar. Além de que, o vidro é um material frio e sóbrio o que também faz referência ao modo pelo qual a cultura vem se estruturando, sem possibilidades de construção de experiência.

Bortolini (2020, p. 28) ressalta que a cultura de vidro trazida por Benjamin “consolida uma nova estética que contrasta diretamente com as referências do passado. Ela é marca

registrada do capitalismo”. O âmago da concepção de Benjamin atenta para a despersonalização dos indivíduos¹² presente na modernidade: as relações humanas tornam-se superficiais justamente por conta dos novos estilos de vida que foram instaurados com o capitalismo, o crescimento das indústrias, do mercado de trabalho e também a grande produção de mercadorias que estimula ao consumismo.

Essa cultura tende a originar nos indivíduos o sentimento de não pertencimento e de isolamento, afastando-se da ideia de coletividade e de tradição que Benjamin destacava. Esse processo de individualização está imbricado à *Erlebnis*, o sujeito moderno distancia-se das relações, da sensibilidade e da possibilidade de construir experiências que possam posteriormente ser lembradas, isso porque, tudo lhe passa com muita imediatez e sem o tempo ocioso necessário para a sedimentação do que ele vivencia.

Em meio a essa linha de pensamento, torna-se notável o quanto a experiência vem sofrendo um declínio por conta também da falta de tempo. Larrosa evidencia que “[...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (1998, p. 22). Esse trecho permite considerar a situação atual de grande parte das pessoas da sociedade, visto que, as situações cotidianas passam muito depressa impedindo o acontecimento de experiências. Outro aspecto a ser salientado é a ideia de experiência como acontecimento; pensando nessa argumentação, Larrosa (1998) estabelece a significação de experiência como a possibilidade de vivências singulares, e quando pensadas como acontecimento, se vinculam a raridade e a potência da singularidade. No tempo atual, pouco se presencia sobre esse acontecer, devido justamente a impossibilidade de realizar a experiência, sendo que tudo se passa depressa e com uma pontualidade precisa. Larrosa destaca: “Impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (LARROSA, 2002, p. 23).

Outro ponto a ser levado em consideração relaciona-se ao imediatismo comum no contexto social e cultural das pessoas na atualidade, o excesso de informações e ocupações trouxe consigo a incapacidade de realizar todas as tarefas planejadas para o dia, e quando realizadas, são feitas de modo rápido e sem o tempo necessário para que, de fato, pudesse ser construída uma experiência. Por essas e tantas outras razões, Benjamin deliberou sobre a crise da experiência no contexto contemporâneo, preocupado com o empobrecimento desta

¹² Na obra: *Walter Benjamin e a categoria de experiência (Erfahrung)*, Bortolini dedica o item 1.3 (A estética do vidro e a despersonalização dos indivíduos) para a compreensão da cultura de vidro, trazendo para o centro do processo as consequências que tal cultura introduz na vida dos sujeitos.

dimensão, o autor aponta a barbárie que se constrói na vida humana. Mas, mais do que apontar os desvios e a errância, o filósofo deixou em suas entrelinhas, possíveis reflexões para o encontro de novos caminhos.

Central nessa premissa, como visto ao longo deste capítulo, a infância deveria permanecer no ser humano, como uma categoria constante, pois esta é uma das possibilidades de favorecer com que a experiência possa ser renovada na existência humana. Essa infância que Benjamin concebe como condição permanente condiciona o acontecimento da experiência, pois o que seria do ser humano sem a exploração desimpedida e criativa que caracteriza a infância? Nenhuma novidade, nenhuma transformação poderia ser realizada. É a capacidade de criar e de inovar que abre espaço para a experiência acontecer, faculdade essa, que a criança possui a arte de realizar e de ressignificar de modo natural e espontâneo, nessa ótica, a seguir, a experiência será entendida como acontecimento na perspectiva da criança.

3.2.1 *Mimese* e a experiência como acontecimento da criança

Como visto, o sujeito moderno passa por um constante declínio na construção das experiências, em Benjamin esse declínio assume uma possível ressignificação por meio da criança, pois é ela quem enxerga possibilidades infinitas nas coisas que as cercam, resgatando incessantemente maneiras de restituir o perdido e dar novos significados a este. É pela criança que o sujeito se torna adulto e, por isso, reconfigurar a compreensão sobre a experiência na ótica da *mimese* infantil faz-se de primordial necessidade.

A criança em suas alegorias assume o potencial de criar e inovar, mesmo imersa em um mundo capitalista e que tenta desvincular o seu percurso criativo e imaginário. A experiência para os pequenos dá-se principalmente pelo movimento de “fazer novamente”, pois para a criança a ação de repetição produz novos modos de exploração, criação e curiosidade. Ao fazer mais uma vez, novas são as descobertas e as investigações que favorecem o acontecimento da experiência. Esse fazer novamente integra-se principalmente ao ato do brincar, pois para os pequenos essa ação da repetição alia-se e consolida-se em contato com a criatividade, com a imaginação e com o jogo mimético das palavras e ações.

Agamben (2005) destaca a necessidade de pensar a infância como um lugar de experiência, nesse sentido, é preciso que se tenham novos olhares em relação à infância percebendo-a como uma fase fundamental ao ser humano. O movimento da história humana permeia a origem da morada infantil, ou seja, é por meio do pensar e da potência do falar das crianças, que se vislumbra o saber sobre a história. A infância volta-se à capacidade de

vislumbrar o novo, o mundo simbólico como espaço de criação para novas existências, transformando-as em futuras memórias. Assim, a linguagem seria o pulsar da infância.

Benjamin destaca o conceito de *mímese*, aliado a um mecanismo que possibilita a apropriação da cultura e da linguagem. Quando praticada pela criança sem a intervenção direta do adulto, a *mímese* favorece ao mergulho na criação e recriação. Assim, os pequenos tem a possibilidade de estabelecer a comunicação e a apreensão da linguagem por meio da produção e criação de semelhanças do comportamento dos adultos. O filósofo berlinense ainda aponta que “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas, mas também a objetos e fenômenos naturais” (BENJAMIN, 1996, p.108). Nesse viés, os jogos e as condutas miméticas facilitam a aprendizagem da criança e despertam nela a inclinação para a convivência em sociedade.

A criança, nesse sentido, é capaz de se opor ao mundo do declínio, mantendo viva a experiência mesmo com a tentativa do adulto em impor a ela brinquedos e até mesmo a brincadeira. A experiência e a criança estão interligadas principalmente por um fio condutor chamado “fazer de novo”. Para a criança, a experiência é construída pelo ato de fazer novamente, no brincar, no jogo simbólico; a chave da brincadeira e do desenvolvimento formativo humano da criança se dá justamente pelas várias vezes em que esta refaz as coisas. Por isso, a criança fundamenta seus dias na repetição mimética como forma de elaboração e construção de suas experiências, visto que, “a essência do brincar não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente, em hábito” (BENJAMIN, 1984, p. 75).

A experiência infantil difere-se assim da experiência do adulto, pois, para a criança o brincar é uma luta permanente e prazerosa. Nesse sentido, começar sempre de novo se traduz em saborear repetidas vezes a mesma coisa, e em todas as vezes encontrar algo novo e mágico. Por isso, a relação entre o brincar e a experiência social da criança, levando em consideração que a mesma, enquanto brinca, liberta-se e permeia-se de condutas miméticas que a possibilitam e a aproximam da capacidade de produzir possíveis papéis sociais. Importante ressaltar que a brincadeira mimética, neste caso, vai além de mera imitação, pois atinge sempre uma nova relação com as coisas e com o mundo. Para Benjamin, “a repetição é a alma do jogo, nada a alegra mais do que o mais uma vez... e de fato toda experiência mais profunda deseje insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno” (BENJAMIN, 1984, p. 74).

A alma do brincar, nesse sentido, remete-se ao “mais uma vez”, essa direção da repetição é uma trajetória que não cessa, mas que se amplia sempre e que, ao se ampliar,

desenvolve na criança sua potência de imaginação, de criação e de fantasia. As características da experiência infantil se esboçam como forma de libertação em relação ao mundo, vislumbrando sempre algo renovador em contato com o brincar e a criação de instrumentos para tal ação. A *mímese* presente na aprendizagem infantil se faz de forma espontânea e natural, pois o corpo é gestual, comunicativo e social.

A experiência na infância integra-se também à linguagem, visto que, em Benjamin, esta não é considerada apenas mero instrumento de elaboração de dados da realidade, mas, sim, um campo no qual o adulto e a criança se inter-relacionam e nessa rede de comunicação articulam novas formas de construir experiências e conhecimento do mundo. Aqui, a infância se faz construtora do que Agambem (2005) define como a experiência da linguagem, trazendo consigo a possibilidade de recuperação da pura expressão e de recuperação da capacidade narrativa do sujeito moderno.

A volta à infância que Benjamin propõe envolve encontrar, na modernidade, na extinção das experiências, no declínio das memórias coletivas e da linguagem, uma possibilidade de rememoração para trazer o que por muito tempo foi livre, criativo e construtivo de volta. Nesta linha de estudo, compreende-se o que para o filósofo é o verdadeiro fundamento do conhecimento, a linguagem. Em seus ensaios, o autor utiliza o conceito de *mímese*, tendo em vista que esse processo de aprendizagem se vincula principalmente à criança, essa condição está associada à raiz do lúdico e do artístico: por meio da *mímese*, a aquisição dos conhecimentos acontece de uma maneira prazerosa. Assim, a linguagem torna-se o mais alto grau do comportamento mimético e a brincadeira, um exemplo trivial desta condição, pois enquanto brinca, a criança cria, recria e incorpora papéis sociais que a permitem, por meio do ritual mimético, descobrir sempre algo novo e recuperar a dimensão mágica da linguagem.

Para Benjamin, o conceito de *mímese* assume um significado central, relativo à capacidade humana que possibilita a inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem. Essa capacidade mimética é, para a criança, uma potência de diálogo para com o mundo que a cerca, diferindo-se de um processo isolado de imitação, pois amplia o repertório da criança e proporciona a ela a oportunidade de criar e recriar. Tal faculdade mimética configura-se como uma ação de autonomia e de liberdade da criança e, por isso, enquanto ação de criação reforça nos pequenos a intenção de fazer sempre mais uma vez.

A *mímese*, assim, reflete para a criança a ação de ser e de conviver, aguçando as dimensões sensíveis, corporais e gestuais. Além de que, nesta relação, a criança em contato com as coisas renova e apropria novos sentidos. Conforme aponta Benjamin (1987, p. 229), as “crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais

complicada”. Para elas, toda ação é um “processo de renovação”. Esse processo é determinante da experiência infantil e do desenvolvimento da memória, ou seja, o movimento mimético é, sobretudo, construtor do psíquico da criança e de seu processo formativo humano.

Como descrito, em Benjamin, a *mímese* se encontra na filosofia da linguagem, nesse viés, a atividade mimética é sempre uma mediação simbólica, não como imitação, mas como um elo de movimento do seu corpo para com o mundo. Ao brincar, a criança representa as coisas e assim aprende a falar, a movimentação da língua só é um caso particular dessa brincadeira que permite à criança a conversação com o mundo que a cerca. A associação da *mímese* à linguagem caracteriza o exercício de fazer/falar novamente várias vezes a mesma coisa, ampliando na criança a possibilidade criativa e inventiva da experiência infantil. A criança “testemunha a importância do aspecto material da linguagem que os adultos geralmente esqueceram em proveito do seu aspecto espiritual e conceitual, e que só a linguagem poética ainda lembra” (GAGNEBIN, 1993, p. 81). Enquanto brinca, a criança conhece o mundo das palavras e num jogo criativo as atribui em contato com o faz de conta, desenvolvendo-se e descobrindo novas potências da imaginação. Assim, a memória, a narrativa e a própria experiência revigoram-se quando as possibilidades brincantes são oferecidas e abertas para as crianças.

3.3 A memória e a narrativa em vias de extinção

Nos dias em que chovia e que não era possível explorarmos o pátio como costumávamos fazer, eu e meu irmão gostávamos de aproveitar a sonoridade da chuva e brincar de navio. Quanto mais barulhenta era a chuva, quanto mais forte o som do vento, mais interessante ficava a brincadeira. Nas nossas camas-beliche prendíamos um lençol na cama de cima, de modo que ficasse caído até cobrir as laterais da cama de baixo, e assim tínhamos o nosso navio. Do lado de fora do beliche ligávamos o ventilador, assim o vento sacudindo o lençol tornava ainda mais real o efeito da tempestade. No navio nossa tripulação numerosa: ursos, bonecos e bonecas, exigiam nosso cuidado, especialmente, quando as velas do navio caíam e precisavam ser repostas. Então, meu irmão escalava bravamente pelas escadas até a cama de cima, enfrentando os perigos do vento e temporais. Lembro-me dos sentimentos que permeavam essa brincadeira, da escuta atenta aos sons que vinham do lado de fora de casa, da chuva caindo na janela, do vento sacudindo as árvores, de eu e meu irmão navegando no navio. Definitivamente, era uma de nossas brincadeiras favoritas para os dias de chuva! (WERLE, 2015, p. 45).

A experiência em relação à infância pode ser compreendida por meio deste trecho, o fragmento narrativo permite sentir o que acontecia nos dias chuvosos da infância de dois irmãos, os detalhes da brincadeira representam o quão rica e potente esta era. A memória e a

narrativa aparecem explícitas em um campo sensorial que envolve o corpo físico e a dimensão estética, a imaginação e a ação desta para com o tempo e o espaço. A memória e a narrativa estão entrelaçadas com a experiência, visto que é aquilo que toca, que passa e acontece ao íntimo do sujeito que poderá tornar-se uma memória como a descrita no trecho acima.

3.3.1 A narrativa em Benjamin e a sua relação com a pobreza das experiências

Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais. (BENJAMIN, 1987, p. 197).

Em seu escrito “*O Narrador*”¹³, Benjamin aponta para o fato de que a narrativa e a figura do narrador, tornam-se cada vez mais destruídas em meio ao viver do sujeito moderno. Para entender a não presença do narrador e da narrativa, Benjamin recorre ao âmago dessa destruição, aponta ele: “Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 1987, p. 198). Como visto no decorrer deste capítulo, a experiência do sujeito moderno, encontra-se em constante declínio, o tempo oportuno para sua realização se torna escasso e impossibilita conseqüentemente a origem de narrativas.

A experiência tem relação com a narrativa, tendo em vista que se configura como “um saber passado de boca em boca” (BORTOLINI, 2020, p. 58). O processo narrativo incorpora em sua ação, o relato de experiências que foram vividas e que passam a ser contadas às demais pessoas. Cabe salientar que a experiência depende principalmente de dois pontos: da temporalidade e da distração, o primeiro faz referência ao tempo de gestação necessário para que os acontecimentos possam ser incorporados à memória inconsciente do indivíduo, e o segundo, remete-se ao estado de distensão psíquica, necessário para que tal coisa aconteça¹⁴.

Pensando no contexto da linguagem, Benjamin reflete sobre a narração. Segundo ele, as pessoas sabem cada vez menos narrar de forma clara e devida: “É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994 p. 213). A carência de narrações articula-se

¹³ No ensaio “O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” Benjamin concebe seu olhar sobre a extinção da arte de narrar. O filósofo coloca em pauta as ações acontecidas após a Guerra Mundial, a batalha influencia radicalmente a experiência comunicável entre as pessoas, tendo em vista, que os soldados que no campo de guerra estiveram, retornam de lá pobres em experiência comunicável. Tal empobrecimento emerge sobre todas as seguintes gerações relacionando-se ao constante declínio narrativo e de construção de experiências visível na modernidade.

¹⁴ Benjamin faz referência ao termo em sua obra: *O Narrador*. A ele, a experiência humana exige o estado de distensão profunda e que encontra cada vez mais em extinção ao sujeito moderno.

ao declínio de experiências, na medida em que quando não são narradas passam a dar espaço a informações pobres em sentido e significação. Esse fenômeno tem constante relação com a concepção de Agamben (2005), pois se o pulsar da infância faz referência à linguagem, é imprescindível que desde a mais tenra idade, oportunidades de imaginar, criar e se expressar por meio das diferentes linguagens, inclusive a falada, sejam oportunizadas, pois enquanto a criança brinca estabelece uma conexão com a fala, o jogo simbólico e a realidade.

A análise de Benjamin volta-se criticamente sob a modernidade e o empobrecimento da experiência humana, bem como a instrumentalização da linguagem. Neste percurso, o filósofo ressalta que com a modernidade a experiência coletiva (*Erfahrung*), comunicável de geração para geração e vinculada à tradição, passa a ser substituída pela experiência empobrecida e individual. Nomeada como vivência do sujeito moderno, a *Erlebnis* rompe com o vínculo de tradição, de comunicação e da linguagem. Esse empobrecimento se dá principalmente pela infância transgredida como parte permanente da vida humana, atingindo assim, o mundo da criança e do próprio adulto.

Nas palavras de Benjamin: “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Essa forma artesanal de comunicação passa a ser substituída pelo instinto do sujeito moderno, o mundo do trabalho, o capitalismo e a redução das experiências aliada a não existência de um tempo ócio para distração, impede que a experiência possa acontecer à criança e ao adulto, tornando as pessoas cada vez mais pobres em histórias que possam ser narradas e compartilhadas posteriormente. Ewald (2008, p. 6) em seu escrito sobre memória em Walter Benjamin destaca:

A visão integrativa da narrativa está presente em Benjamin (1985), quando este afirma que o narrador, nas histórias que conta, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto as suas como as experiências relatadas por outros. Ao narrar, ele as transforma em produto sólido e único, tornando-as experiências daqueles que estão ouvindo.

O narrador, assim, possibilita a partir de suas histórias, tocar outras pessoas e fazê-las sentir por meio da linguagem (verbal e corporal) a experiência vivida um dia. Nessa ação reside a possibilidade de manter viva a chama da coletividade que por muito tempo se mostrou acesa na sociedade, chama essa capaz de restaurar e reconstruir a experiência formativa da humanidade. Segundo Benjamin, a figura do narrador pode se tornar verdadeiramente presente quando se está em um dos seguintes grupos: o primeiro, referente a

aquele que viajou muito, e o segundo, diz respeito a quem se manteve em seu país e conhece muito bem as histórias e tradições dele.

Nesse ponto, Benjamin escreve: “Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário e outro pelo marinheiro comerciante” (BENJAMIN, 1987, p. 199). Ainda na perspectiva benjaminiana, a extensão real da narrativa se dá quando ocorre a interpenetração entre os dois grupos. O viajante com o saber das terras distantes associado ao conhecimento do trabalhador camponês que muito sabe sobre a terra em que trabalha. Cruzam-se assim, realidades distintas, e que potencializam o surgimento de narrativas na medida em que as experiências são compartilhadas.

Cabe destacar a linguagem como um importante conceito que se entrelaça à narrativa e a própria infância, temática central deste estudo. “Benjamin dizia que a criança entra nas palavras como quem entra em cavernas, criando caminhos estranhos em um universo a ser explorado [...] sendo assim a infância se constitui num *experimentum linguae*” (PIRES, 2014, p. 824). Isso porque, enquanto brinca, a criança desenvolve o repertório de linguagem e no fazer sempre mais uma vez, aprende, investiga e apropria-se de novos saberes e descobertas no vasto mundo do faz de conta. A linguagem, assim, apresenta-se como um saber coletivo e como uma rede de relações entre a experiência e o conhecimento do adulto e da criança. Nos escritos de Benjamin, como já ressaltado, um dos conceitos explorados é a narração, para o filósofo a arte de narrar revela uma forma de pertencimento, um vínculo social e coletivo que com a modernidade passou por um declínio influenciando consequentemente na construção da experiência.

O que foi feito de tudo isso? Quem ainda encontra pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Essas são perguntas que Benjamin (1994) coloca em pauta para deliberação. Dentre tantas indagações e reflexões advindas deste contexto, o filósofo configura a ideia de que o declínio visível das experiências vem extinguindo também as memórias. Em metáfora, no cenário contemporâneo, as experiências escorrem pelos dedos das mãos levando junto as possíveis memórias, o que antes era experiência (*Erfahrung*) como síntese de um espaço de tempo vagaroso e processual, passa agora a desencadear a vivência (*Erlebnis*), absorvida imediatamente e esvaída em seguida, sem espaço para o sentir, para o entender, o viver e o tocar.

A noção de experiência em Benjamin contracena com o declínio da tradição que por muito tempo foi compartilhada com a comunidade. Perderam-se as memórias tradicionais e imprescindíveis para a construção da cultura e propriamente da sociedade, do *conviver uns*

com os outros e do possível aprendizado estruturado por meio desta relação. Como resultado desta perda instaurou-se certa noção de *solitude*, já que os indivíduos presentes no atual modelo de convivência isolam suas vivências e suas perspectivas de vida. “Poderíamos dizer que experiência (*Erfahrung*) remete à rememoração (*Eingedenken*), àquilo que foi esquecido, àquilo que foi experienciado e não precisou ser aplacado pela consciência” (NOLLI, 2021, p. 142). A destruição desta experiência coletiva deu-se principalmente pelo individualismo a que foi conduzido o sujeito moderno, fruto de práticas pedagógicas que se organizaram em torno de uma formação técnica dos sujeitos ao invés de uma formação humana e integralizada, isso por conta de um movimento amplo que envolve questões sociais, econômicas e capitalistas. Tudo isso, por conta da influência direta do capitalismo que domina, manipula e instrumentaliza a vida do ser humano, tornando-o privado de realizar experiências e dar continuidade a tradição coletiva e a narrativa que por muito tempo se fez presente na ação humana.

Um ponto importante a ser destacado em meio a tais reflexões, diz respeito ao fato de Benjamin ter apresentado entre os anos de 1927 e 1932 narrativas radiofônicas¹⁵ para crianças em um programa de rádio nas emissoras de Berlim e Frankfurt. O autor falava com as crianças sobre diferentes assuntos, levando em consideração que as peças radiofônicas infantis poderiam ser sobre os mais diversos temas, uma vez que sob a ótica do autor essa experiência de narração mobilizaria a recuperação da reconexão para com a coletividade, a cultura, a história e a própria narrativa. Benjamin adota esse método de apresentação sem subestimar a capacidade das crianças entenderem as reflexões e histórias contadas, favorecendo também os próprios adultos a se divertirem com essas narrações. Dentre as temáticas percorridas no programa, Benjamin destacou o dialeto berlinense, o comércio de rua e as feiras na Berlim antiga e moderna, o teatro de marionetes em Berlim, perpassando ainda a temática das lojas de brinquedos das cidades e dos próprios brinquedos fabricados pelas crianças.

Destacar as narrativas de Benjamin torna-se importante tendo em vista a contribuição histórica e cultural que este deixou aos seus leitores e conseqüentemente a dimensão antropológica da sociedade. Preocupado com o declínio narrativo, a intensão primeira do

¹⁵Com o nome de “*A hora das Crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*” (2015), o programa contava com a apresentação do próprio Walter Benjamin, nessa condição, as crianças eram como interlocutoras legítimas no diálogo sobre cultura e sociedade, marca-se uma ruptura importante a ser considerada pela historiografia da infância. Na vivaz tradução do músico e germanista Aldo Medeiros, a edição conseguiu preservar a agilidade e a comicidade daquelas performances orais, e esse peculiar material chega enfim ao conhecimento amplo dos historiadores brasileiros, mostrando como um dos mais importantes pensadores do século XX conceituou as crianças de forma até então incomum.

filósofo correspondia à preservação da narrativa oral e também da construção da capacidade ao ouvir. As reflexões transversalizam a ideia de recuperar a arte de contar, pois, a narrativa se perde se a história não for conservada. A concepção de narrativa interliga-se assim à noção de reminiscência, uma vez que a memória coletiva acontece em meio ao percurso de narração.

3.3.2 O conceito de memória em Benjamin

Do gosto das frutas saboreadas ao pé da árvore
 Das flores colhidas na beira da estrada
 Dos bolos quentinhos com gostinho caseiro
 Das brincadeiras de pipa,
 de peteca,
 de bodoque
 Das pedrinhas jogadas na água,
 Da corrida de pega-pega,
 Do esconde-esconde, da amarelinha,
 Dos bolinhos de barro construídos nas cabanas embaixo das árvores,
 Da corrida atrás das borboletas em meio ao céu...
 Da lua, das estrelas, dos vagalumes.

Quais são hoje as histórias vividas que poderão posteriormente ser contadas? Existe um tempo de ócio para ser vivido, sentido e vislumbrado na infância? Ou futuramente pouco se saberá sobre o que aconteceu na contemporaneidade? Compreender a memória facilita perceber de onde ela vem, porque ela permanece e porque ela está sendo extinta. Recorre-se novamente aos escritos de Walter Benjamin: “A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas [...]” (BENJAMIN, 1987, p. 239). Nesse fragmento, o autor utiliza a metáfora de escavar e desenterrar cacos que estão soterrados, a memória é assim, a potencializadora deste escavar e recordar, do mesmo modo que só se pode escavar aquilo que marca, que toca, que é experienciado.

A modernidade promove o declínio da narrativa tradicional, ocasionando a ausência das palavras e a perda de referências coletivas entre as pessoas, é como se as histórias, a cultura e as relações fossem perdendo o sentido e a coletividade. Assim, o adulto se esquece da identidade própria e cria uma nova e rasa relação com as coisas e com o mundo, relação essa que foge de suas raízes e o torna isolado e submerso em meio ao capitalismo e ao consumismo presente na atual sociedade. “Recuperar a experiência no sentido histórico implica buscar no âmbito da modernidade os caminhos que possibilitem reavivar a memória

[...] esses caminhos abrem-se no exercício da arte, na linguagem e na vida da criança” (SCHLESENER, 2011, p. 132).

A correria dos dias, a sociedade do capitalismo, as constantes e excessivas ondas de trabalho e atividades extras permeiam a vida dos sujeitos, não há um tempo ócio para que as pessoas possam viver o imprevisível, romper com o padronizado e realizar ações que lhes permitam memoravelmente recordar posteriormente. A constituição de memórias torna-se ponto de central importância e, quanto à isso, convém destacar a diferença entre a memória voluntária e a memória involuntária.

“Segundo Benjamin, é o ato de ‘lembrar’ que funda a cadeia de tradição e evoca a narrativa, a qual é capaz de transmitir experiências ou acontecimentos de geração em geração” (BORTOLINI, 2020, p. 64). Para o filósofo, existem duas possíveis categorias distintas quando se pensa no ato de lembrar. A relacionada ao hábito (ou seja, que exige “treino” constante de memorização e de execução) e a relacionada ao acaso, ao lembrar espontâneo, que é recordada inesperadamente em determinadas situações da vida, designada como memória involuntária.

Nesse sentido, a experiência em Benjamin vincula-se à memória involuntária, conceito este que o filósofo elabora em consonância com a ótica de Bergson, Proust e Freud. Essa memória involuntária se difere da memória voluntária, consciente, do lembrar intencional. Benjamin, em alguns momentos, por meio do ato arqueológico, força o rememorar, mas o que lhe interessa não é o que consegue buscar de forma intencional, mas sim aquilo que pode vir a “saltar” em meio aos destroços... Ele é o filósofo das tensões, busca criá-las não em atrito, mas pelo que pode vir de modo imprevisível a partir do estilhaço das tensões saturadas. Em ensaio *Sobre alguns temas de Baudelaire*, Benjamin escreve: “A memória pura – a *mémoire pure* da teoria bergsoniana se transforma, em Proust, na *mémoire involuntaire*. Ato contínuo, confronta está memória involuntária com a voluntária, sujeita a tutela do intelecto” (BENJAMIN, 1989, p. 106).

Desse modo, a memória involuntária é que abastece a experiência humana. Em linhas gerais, tal memória se reporta ao recordar vivo da experiência. Eis aqui um ponto muito importante, o sujeito que vive a experiência não consegue de imediato identificar se o acontecido fato foi verdadeiramente uma experiência. Assim sendo, a memória surge como potencializadora de tal consolidação. Na sequência, cita-se um trecho que ilustra a memória involuntária, uma lembrança da infância de Proust que surge inesperadamente, quando o mesmo, já adulto, após uma noite fria, aceita o chá que sua mãe lhe oferece, de modo involuntário o personagem recorda-se de sua infância:

Nas reflexões que introduzem o termo, Proust fala da forma precária como se apresentou em sua lembrança, durante muitos anos, a cidade de Combray, onde, afinal, havia transcorrido uma parte de sua infância. Até aquela tarde - sabor, em que o sabor da *madeleine* (espécie de bolo pequeno) o houvesse transportado de volta aos velhos tempos – sabor a que se reportará, então, frequentemente (BENJAMIN, 1989, p. 106).

A memória citada por Benjamin se reporta a uma experiência vivida (*Erfahrung*), Proust não tinha conhecimento que a mesma lhe tocou a ponto de se tornar uma memória, apenas a confirma como tal por meio de uma lembrança viva e involuntária que lhe surge tempos após o acontecido. Com isso, reforça-se a ideia de que a experiência acontece ao sujeito em dispersão, que se depara com o não programado e que rompe com as barreiras conscientes. Essa relação entre experiência e memória dá-se pela potencialidade do inesperado, fato este que é exemplificado pelo sabor do pequeno bolo que Proust havia saboreado juntamente com chá em sua infância.

Gagnebin (2014, p. 237) retoma Benjamin no trecho em que o autor descreve sobre a memória involuntária, a ele: “suas imagens não só chegam sem serem chamadas, trata-se muito mais de imagens que nunca vimos antes de lembrar delas”. Esse excerto benjaminiano se associa a ideia de que a memória involuntária traz consigo lembranças de acontecimentos que não haviam sido percebidos antes de tal lembrança. É como se nessa ação (sem uma vontade consciente) surgisse uma “renovação do esquecimento no lembrar”.¹⁶ O enfoque dialético de Benjamin se faz presente quando se retoma a relação do ocorrido com o agora, a chamada imagem dialética colocada pelo autor.

Em seu escrito “Escavando e Recordando”, presente em *Rua de Mão Única*, Benjamin aponta para o fato de que “uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquele que se lembra” (BENJAMIN, 1987, p. 239). Essa imagem, que Benjamin busca destacar, é justamente advinda de uma experiência que marcou o sujeito no passado, experiência esta, que caracteriza o que o filósofo destacava como *Erfahrung*. A infância, nesse viés, tem grandes possibilidades de permitir acontecer experiências, isso porque, a criança por sua naturalidade busca sempre encontrar possibilidades de descoberta no mundo. São as crianças que ainda resistem ao grande capitalismo presente na contemporaneidade, e por assim ser, rompem com as barreiras conscientes em busca de encontros, investigações e criações. Por isso, muitas vezes, acontecimentos da infância do

¹⁶ Gagnebin (2014, p. 237) retoma o pensamento de Benjamin em sua obra *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*, destacando que o trabalho de rememoração de Penélope possibilita compreensões a respeito da memória involuntária retratando a imagem que nasce da mesma.

sujeito retornam em sua fase adulta como memória, rememorando situações semelhantes às que foram vividas, provando ao ser humano, que a distração e o imprevisível expresso pela criança na infância, são parte constituinte da memória.

Na ótica do filósofo alemão, a memória, a narrativa e a experiência tornam-se eixos centrais e ao mesmo tempo em constante ligação, sendo que, “onde há experiência, no sentido estrito do tema, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 2011, p. 107). O fator cerceador nesta ligação se dá quando um fato ou acontecimento é narrado a demais pessoas e por ser comunicado se ressignifica, isso porque, o narrado não se configura apenas como uma história contada a outro, mas sim, representa a quem viveu a reminiscência da própria experiência. A infância tem, assim, uma grande importância também porque é a partir dela que esse processo de narrar inicia. Para a criança, o ato de narrar faz-se primordial, pois o uso da linguagem floresce o vivido e instaura novos sentidos à experiência criada, favorecendo para que a memória possa ser desenvolvida e contada, mesmo depois de muitos anos, como foi o caso do fragmento que iniciou esta seção.

“Quando o *tempo* se torna uma grandeza econômica, quando se trata de ganhar e, portanto, de poupar tempo, a *memória* também se transforma” (GAGNEBIN, 2014, p. 221). O indivíduo da atualidade torna-se isolado e reduz as possibilidades de memória, tendo em vista o grande capitalismo que enfrenta no mundo trabalho e nas ações que estabelece com os demais sujeitos. Gagnebin ainda destaca, em seu texto “O trabalho de rememoração de Penélope”, que o espaço para a construção da memória coletiva passa por um encolhimento no que se refere as formas tradicionais de contar histórias, bem como de escutá-las pacientemente.

A memória, a tradição, as lembranças e a própria história passam por uma liquidez, isso como consequência da chamada racionalização da produção industrial. O ponto a ser elencado, aqui, volta-se ao novo modelo de estruturação da sociedade que vem se construindo, instaurando uma aversão a tudo que se reporta ao clássico, ao passado e ao tradicional. O capitalismo segrega as idealizações e acomete toda uma sociedade. Além de uma nova dinâmica de organização do mundo do trabalho, percebe-se também certo tipo de manipulação da indústria e da sua produção em massa para com os sujeitos pertencentes à sociedade. Benjamin destaca nesta dimensão a barbárie que acontece quando a experiência passa ao empobrecimento, pois esse declínio atravessa todas as instâncias da vida humana, seja na memória, na tradição e na narração.

No campo da educação infantil, o capitalismo e a massificação industrial passaram a estruturar o corriqueiro oferecimento de brinquedos industrializados produzidos em grande escala, sem singularidade e sem possibilidade de criação e libertação. Os reflexos dessa produção em massa estimulam a criança a ser uma possuidora de brinquedos ao invés de uma construtora de instrumentos, ocasionando, assim, a destruição de possibilidades narrativas e conseqüentemente a construção de memórias. Em meio a este desaparecimento, o conceito de tempo também precisa ser redefinido, pois é este que irá enriquecer ou empobrecer a oportunidade da criança de construir suas narrativas e suas experiências.

3.4 Uma crítica à educação atual: a destruição do *tempo do agora*

As crianças ignoram os relógios. Os relógios têm a função de submeter o tempo do corpo ao tempo da máquina. Mas as crianças só reconhecem os seus próprios corpos como marcadores do seu tempo. Se as crianças usam relógios, elas os usam como se fossem brinquedos. Que maravilhosa subversão! Usar a gaiola do deus Chronos como brinquedo de Kairós, o deus do tempo da vida (ALVES, 2010, p. 86).

De maneira frenética, a sociedade ingressou em uma onda sem fim de capitalismo; a velocidade das informações e a indústria se associaram ao declínio da experiência e automaticamente configuraram modificações no que tange à memória, à narrativa, ao tempo e à própria infância. Somando-se a todos esses fatores, certo pedagogismo empobrecedor se fez presente nas escolas, influenciando também na capacidade criativa, interpretativa e investigativa da criança. O tempo livre, potencializador das maravilhas imaginativas da infância, torna-se cada vez mais escasso e preso aos relógios e ao tempo cronometrado. A liberdade e a autonomia encontram-se extintas e os marcadores de tempo em ascensão.

Tendo isto em consideração, cabe destacar quais são as práticas que vem se desenvolvendo nas escolas, compreendendo a constante pedagogização que o brinquedo passou a ter e o conseqüente impedimento do potencial das crianças em se relacionar com o mundo e descobrir nele, diferentes sentidos, experiências e imaginações. Os documentos norteadores educacionais que regem a educação formal atribuem em suas descrições certa redução do sentido do brincar, passando a considerá-lo um recurso pedagógico de instrumentalização para a aprendizagem, limitando a visão do brincar enquanto experiência e fortalecendo nos docentes a ideia de que brincar livremente é um “tempo perdido”.

A criança é feita de cem. A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar. A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar. De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove. Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação. O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem (MALAGUZZI, 1999, p. 21).

Loris Malaguzzi traduz em palavras a realidade explícita em grande parte das escolas, onde as cem linguagens das crianças passam a ser retidas apenas em uma, e as outras noventa e nove, sendo extintas. Um dos problemas da atual pedagogia dá-se, infelizmente, pela não valorização das capacidades das crianças, do seu protagonismo, da sua curiosidade, do seu jeito singular e único de ser, do modo como os olhos brilham, do jeito como as mãos tocam, do sorriso e dos motivos pelo qual ele acontece, da fantasia e da imaginação. Para grande parte das escolas, tudo isso é retido em um único jeito de ensinar e propor as atividades e, por isso, refletir sobre tal contexto permite compreender a situação do cotidiano escolar moderno, lugar este que deveria ser potente, facilitador e suficientemente bom para o exercício de aprender, de ensinar, de experienciar e de brincar.

Na ótica de Benjamin a infância é o tempo do agora. É o tempo artístico, o tempo de “dias feriados”, tempo de aproveitar, sentir e usufruir. A criança na sua integralidade pode revigorizar deste tempo para ser criança, viver o momento, experienciá-lo, criar, descobrir, investigar, apropriar-se de um repertório vasto e potente por meio do brincar, do socializar, do interagir. Sabe-se que muitos foram os autores que assim como Benjamin defenderam um tempo de “*dias feriados*”¹⁷ para a infância, entretanto, ainda é necessário meditar sobre esta temática, justamente pela grande carência do tempo do agora em relação às crianças. A educação infantil vê-se atrelada à lógica organizacional de um capitalismo de mercado presente nas suas entrelinhas: poucos são os momentos oportunos ao brincar potente e a criação do repertório de faz de conta, da imaginação e do próprio processo de experiências. Isso porque a pedagogia presente na maior parte das escolas tornou-se empobrecida, aos poucos a educação ingressou em um ritmo acelerado e passou a desfavorecer as crianças com práticas para elas sem sentido, sem significado e sem intencionalidade, “apenas por fazer”;

¹⁷ Em Benjamin, o tempo de dias feriados consiste em voltar seus investimentos para o tempo intensivo, o das surpresas, o dos cortes, do inusitado, que se apresenta num agora não planejado, um tempo de dias feriados! Esta educação, este tempo, constitui-se de pequenos (ou grandes) desvios de rota conforme irrompam situações inusitadas, reações não esperadas, alquimias impensadas (SANTI, 2012).

assim, o momento que deveria ser aberto a descobertas e amplo em possibilidades, deixa espaço a atividades “engessadas”, ou abre espaço à exploração dos brinquedos industrializados que pouco constroem a capacidade de exploração e invenção.

“O tempo do agora” evidenciado por Benjamin remete ao tempo *kairós* utilizado no grego, indicando o momento oportuno, a experiência da oportunidade, o tempo que é sentido e vislumbrado, diferentemente do tempo *Chronos*¹⁸. Segundo Hahn (2000), o *Kairós* define-se como o tempo favorável, singular e especial, que nada tem a ver com a cronologia, com o relógio e horas por este marcadas. O tempo *Kairós*, palavra de origem grega, pode ser aliado à oportunidade certa de sentir, tocar, brincar e explorar os contextos e os momentos ímpares de brincadeira e investigação da criança para com o mundo. O tempo favorável à criação de experiências e memórias é o tempo *Kairós*, “o tempo do agora”, entretanto pouco se conhece sobre espaços que realmente sejam fecundos para esta construção, pois como visto, as experiências passam por um constante declínio e o tempo para fazê-las acontecer também. Em suas descrições, Santi, que também pesquisa sobre esta temática, sustenta que o tempo do agora torna-se estético, isto é, contrário ao tempo cronológico:

Rompe-se com o tempo como repetição mecânica e abre-se a possibilidade de uma experiência também intensiva, "estética". Benjamin considera que o tempo dos relógios é vazio, sempre igual, o dos calendários é irregular, carregado de presenças. A sua concepção, na verdade, concentra-se na experiência de um tempo pré-capitalista ou pré-industrial, que guarda em seus calendários e suas festas os vestígios da consciência histórica do tempo. Por exemplo, a atitude de atirar contra os relógios de Paris, em julho de 1830, que aconteceu aleatoriamente em vários pontos da cidade, indicava, para Benjamin, esse potencial revolucionário de suspensão do tempo linear, intuído, de alguma forma, pelos rebeldes. (SANTI, 2012, p. 207).

A escola, na contemporaneidade, se estrutura no tempo *Chronos*, isso porque sua cotidianidade configura-se por meio de calendários, horários marcados e até mesmo datas comemorativas. Há uma sequência precisa dos dias letivos, das propostas pedagógicas, sem um desfrutar vagaroso do tempo. A escola dos dias de hoje acompanha o mundo do trabalho, tudo passa depressa, sem pausa e sem espera. E a criança em meio a esta estruturação deixa de lado sua naturalidade vagarosa de sentir as coisas, de perguntar e de investigar e acaba por entrar também na gaiola de *Chronos*.

O brincar potente demanda o tempo *kairós*. A criança quando em contato com o brinquedo ou com o material que ela mesma acolheu ou construiu como brinquedo, precisa de

¹⁸ Segundo Hahn (2000), *Chronos* é o tempo do relógio, que se pode medir, como aparece em palavras como “cronologia” e “cronômetro”, diferentemente de *Kairos*, utilizado quando se refere ao tempo qualitativo da ocasião, o tempo certo.

um tempo vagaroso, livre, de um tempo certo, sem medidas. Enquanto ela brinca, usufrui do seu modo criativo, investigativo, explorador, não é para tanto que quando a criança sente esse momento, seja com um brinquedo ou no modo constante de sua imaginação, e alguém porventura interrompe esse ato, as afirmações advindas das crianças na sua grande maioria das vezes soam como protesto: Mas já está na hora de parar de brincar? Agora que a brincadeira estava legal! Esse tempo é o tempo da experiência, da possibilidade de tocar, sentir, de viver o acontecimento. O que se percebe na escola dos dias atuais é a predominância de docentes que preconizam a educação e o tempo no ambiente escolar de forma tradicional e organizam suas práticas pedagógicas de modo a preparar as crianças para o mundo do trabalho, para o tempo e espaço linear. Santi (2012) contracenava com essa concepção quando destaca que a criança vai para o mundo com o intuito de se apropriar dos objetos, rompendo as ideias sobre ele pré-estabelecidas; a potência da infância é revolucionária, contudo, a escola e o presente pedagogismo nela existente impedem que esse potente desejo de revolucionar o mundo, as coisas, os brinquedos e as propostas sejam de fato oportunizados.

Segundo Benjamin (2006), a infância necessita de um tempo que seja oportuno ao mundo artístico, que revolucione e instaure novas formas de possibilitar o tempo da surpresa, dos momentos de investigação, de curiosidade, de exploração e de experiência. Tempo este que rompa com a ideia da educação tradicional e da repetição mecânica e abra espaço para o mundo estético. Por isso, a ideia de Benjamin se opõe aos calendários e ao tempo cronológico:

Para Benjamin, os calendários representam o contrário do tempo vazio: são expressão de um tempo histórico, heterogêneo, carregado de memória e de atualidade. Os feriados são qualitativamente distintos dos outros dias: são dias de lembrança, de rememoração, que expressam uma verdadeira consciência histórica (LÖWY, 2005, p. 140).

O ritmo acelerado advindo da indústria e do mundo do trabalho adentrou também o campo pedagógico da infância, lugar este que deveria ser espaço de potencialização do brincar e explorar o universo das coisas. Os brinquedos, nessa perspectiva, na maioria das vezes mostram-se prontos e industrializados e poucos são os materiais oferecidos às crianças que podem desencadear a construção de narrativas, de invenções e de criação.

Larrosa (2016) reflete sobre a ótica de destruição de experiências no espaço educacional, observando que os aparatos educacionais também funcionam de modo a não tornar possível o acontecimento de experiências, isto porque, o tempo nestes espaços passou a ser configurado como uma mercadoria. O autor ainda afirma que cada vez mais a escola e o

currículo se organizam como pacotes numerosos, mas com pouco sentido, o que gera uma espécie de aceleração e impossibilita que algo aconteça, toque e atravesse os sujeitos. A preocupação do contexto pedagógico em propor espaços para a formação humana faz-se escassa e restrita, sendo que o ritmo mantido nesse contexto determina-se por meio da aceleração, simplificação, classificação e até mesmo empobrecimento, fortalecendo a condições para a extinção das experiências.

Santi (2012) disserta sobre a escola como um espaço que precisa romper os padrões antes estabelecidos pelo sistema tradicional, investindo em um tempo que eventualmente possa desviar as rotas já estabelecidas e trilhar outros caminhos. Este tempo do agora, conhecido por Benjamin, tende a traduzir uma visão ampla sobre as infâncias, a fim de tornar essa fase uma oportunidade de experiências, de sentido para a criança e para o mundo que ela está inserida. Diante disso, a maior possibilidade de enriquecer o repertório de uma criança é por meio do brincar e do brinquedo potente, pois, nessa dimensão, a criança tem a oportunidade de seguir o tempo do seu corpo, de vestir-se de si e de buscar a autonomia tão necessária para o processo humanístico.

A riqueza de apetrechos valoriza a criação lúdica, pode-se afirmar que “(...) um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.” (BENJAMIN, 2009, p. 92). Grandes são as possibilidades de criação a partir destes elementos, pois são eles que favorecem a construção do jogo simbólico, perpassam a curiosidade, o faz de conta e a imaginação. Benjamin (2009) elenca contribuições do brincar sob a ótica de experiência, para o autor, esse ato é constituinte de acontecimentos, é por meio dele que a criança dialoga com o mundo, aprende e, como afirma Loris Malaguzzi, desenvolve as diferentes cem linguagens:

[...] cem sinais potentes e vitais que as crianças da escola infantil enviam ao mundo dos adultos, para que esse mundo aprenda a não corrompe-las, aprenda a entender quais são os códigos de suas próprias linguagens, que convergem em uma paixão muito forte de viver e de conhecer. (MALAGUZZI, 1999, p. 322).

Benjamin compactua sobre a rigidez que ainda se faz presente no cenário escolar por parte de pedagogos, para ele, estes acreditam que a experiência se dá pela didatização de conteúdos, acreditando que esta seja a única maneira de ensinar as crianças a enriquecerem o repertório de aprendizagem. Ele destaca: “[...] conhecemos outros pedagogos cuja amargura não proporciona nem sequer curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida” (BENJAMIN, 2009, p. 22). Ou seja, desde cedo

há essa tendência de ensinar seguindo o estruturado e de não levar em consideração as características e subjetividades próprias das crianças e de suas infâncias.

O que se percebe frente a esta questão é a falta de liberdade disposta às crianças. Mais uma vez, vemos os adultos privando as crianças de serem ativas em suas infâncias e de ampliarem seus horizontes e experiências por meio dos interesses intrínsecos e próprios. O educador nessa linha de pensamento é imprescindível, pois precisa estar atento, na escuta e no olhar, a fim de perceber para onde a criança está canalizando suas energias e, a partir de então, criar espaços que possam ampliar ainda mais o campo de aprendizagens da criança. No caso da infância, geralmente a potência pode ser atingida com espaços onde o brinquedo e o brincar possam se fazer existentes.

Assim, a escola precisa antes de tudo, assumir o papel pelo qual ela existe, o processo humano acontece quando o olhar para a criança abre espaço para a potência do que é ser criança, concede a oportunidade de viver o tempo com protagonismo, criação e sensibilidade. Muitos ainda são os desafios nessa dimensão, mas a certeza de que mesmo em meio a tantos desvios, a criança assume seu papel e luta constantemente por seu lugar e por seu tempo de criação na infância.

Larrosa alinha-se com essa perspectiva, quando aponta para a necessidade desse novo olhar, para o efetivo desenvolvimento da experiência, pois esta:

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 19).

De fato, o campo educacional, precisa desse gesto de interrupção, deste novo olhar, desta escuta ímpar, da atenção para com os detalhes, precisa ser construído com o propósito de possibilitar a experiência, de fazê-la acontecer. O tempo na escola precisa ser vivo, precisa ser despertador de curiosidade, de descobertas, ampliando o olhar da criança para com o mundo e consigo mesma. Assim como Benjamin ergue suas reflexões diante da importância do brinquedo e do ato do brincar, compreende-se a grande ligação entre estes fatores e a experiência, pois do mesmo modo que o brinquedo se restringiu por meio do capitalismo e da produção em massa, a experiência passou por uma simplificação e um empobrecimento. A relação se dá justamente quando se compreende que a infância precisa de brinquedos potentes

e significativos, além de um tempo-espaco fecundo para que a criança possa sentir o momento e assim poder construir condições ricas ao desenvolvimento de experiências.

4. POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO DO BRINCAR NUMA DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA E PEDAGÓGICA: O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E CRIAÇÃO AOS MOLDES DE BENJAMIN

[...] instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder. (SANTOS, 2008, p. 17)

Sob a ótica deste estudo, a perda reside na experiência que se apresenta em vias de extinção, no brinquedo que progressivamente torna-se mercadológico e cada vez mais influenciável pela indústria, na progressiva extinção do tempo-espaço propício e fecundo à criatividade que também passou a seguir a lógica cronológica dos relógios e afetou diretamente no exercício de investigação, descoberta, encantamento das crianças e de suas infâncias. Boaventura Santos (2008, p. 17) dá sequência à passagem da epígrafe afirmando: “[...] admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda seja apenas a cortina de medo atrás da qual se escondem as novas abundâncias da nossa vida individual e colectiva”. Esse capítulo objetiva justamente conceber possibilidades de ressignificação destas perdas, propondo o olhar sobre o brincar e a memória nos moldes do filósofo Walter Benjamin, adentrando, as possíveis abundâncias que podem ser reveladas pela criança e sua relação com um mundo e a experiência pelo brincar.

Destacam-se algumas das obras utilizadas para o desenvolvimento desta seção: *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*, de Walter Benjamin; *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros; *O brincar heurístico na creche*, de Paulo Fochi; *A poética do espaço*, de Gaston Bachelard; *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*, de Elinor Goldschmied, dentre outras.

4.1 A criança como transformadora do mundo e das coisas

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. (BARROS, 2006, on-line)

A criança tem em sua espontaneidade a potência de transformar as coisas e de, nesta transformação, libertar-se utilizando papéis sociais por meio do faz de conta e do fazer repetidas vezes. É a criança que vai além do comum, criadora, inventora, sujeito social que em meio ao mundo vê sempre maravilhas a serem descobertas, exploradas e recriadas. Benjamin vê nas crianças a recuperação da expressão humana, elas captam a essência das

coisas e criam para si um mundo simbólico e imaginário que vislumbra a renovação, assim, tornam-se “atoras sociais” que produzem cultura e que tecem sempre novos modos de enxergar as coisas que as cercam.

Benjamin aproxima em seus escritos a criança do sujeito *flâneur*, a figura baudelaire-benjaminiana configura a noção do adulto que encontra o lazer nas coisas e que viaja conhecendo as ruas das grandes cidades e as explorando, características estas que se relacionam a imagem alegórica da criança em contato com o mundo. Para o filósofo, a criança é capaz de se espantar e de construir grandes experiências no percurso de exploração das coisas que a cercam, transformando os destroços do mundo adulto em brinquedos das mais variadas espécies. Por isso, a aproximação da criança com a imagem *flâneur*, que em meio ao labirinto das ruas e das grandes metrópoles, encontra desvios errantes para conhecer, apreciar e investigar a cidade. As dimensões se interconectam por meio da sensibilidade, do olhar curioso e incessante que tanto a criança, quanto o sujeito *flâneur* possuem.

Ambos, a criança em Berlim e o flâneur de Paris, vivem no limiar da vida burguesa, em 1900, e estão inseridos em um processo, o qual Benjamin reivindica para a humanidade: um ambiente cultural propício ao humano para transformar as experiências comoventes em hábito, como a criança faz no brincar, como o flâneur fez ao escrever (SANCHES; SILVA, 2019, p. 7)

A modernidade, a indústria e a produção de brinquedos em série projetaram marcas sobre a infância, a criança e a experiência, assim como, transformaram as ruas das grandes metrópoles. Em contrapartida, a criança assume o papel de transformadora, de aprendiz e consegue resistir em meio à lógica mercadológica, tal como o *flâneur*, desviando-se da industrialização da vida e ocupando o papel de ressignificar as coisas que a cercam. Por isso, em suas obras, Benjamin concebe as crianças com o potencial de reparação e recuperação das experiências, pois são elas, em sua naturalidade, que imaginam um novo mundo e por meio da sensibilidade transformam as coisas em instrumentos do brincar, e assim, favorecem uma nova relação e/ou possibilidade de experiência com o mundo moderno.

O brincar é a base da experiência humana, por meio do faz de conta e do fazer sempre de novo, a criança aprende a transformar tudo em tudo, por isso, pode-se dizer que o brincar está na base da condição de autonomia e do desenvolvimento humano. Severino (2021), destaca uma pequena história em que uma família iria fazer uma viagem e o pai pede à filha que escolha um brinquedo para levar consigo como companheiro de viagem, a criança em meio a tantas possibilidades, escolhe um pedacinho de palmilha azul que o pai havia recortado do sapato. Essa escolha diz muito sobre a criança e o brincar, isso porque a palmilha vai virar

um peixe, um cavalo, uma nuvem, uma ponte... o mundo todo está na palmilha e na imaginação ativa da criança que cria e recria em contato com os detritos e destroços encontrados na cotidianidade.

Essa história reflete o quanto as crianças são reconhecidas como agentes transformadoras dos espaços com os quais interagem, atribuindo novos significados e sentidos ao que parecia já não ter utilidade alguma. Esse é ponto primordial de transformação em Benjamin, pois, as crianças concebem as coisas com outros olhos, elas conhecem o mundo com a sensibilidade, a fantasia e com uma relação autônoma de tempo, diferente do adulto que racionaliza, impõe e ordena. Walter Benjamin reforça a tese de que na curiosidade infundável da criança aflora a renovação da vida, das coisas e do mundo, no fundo, ele exprime a ideia de que, por meio da criança, o adulto tem a possibilidade de permanecer com o exercício criativo e inventivo tão importante para à existência.

Por isso, a ideia da criança como uma aprendiz brincante, desde a construção de seu brinquedo com os destroços do mundo adulto, até a hora do desfrute de suas invenções, ela enxerga possibilidades de fazer de conta, e faz renascer repetidas vezes a criatividade e a alegria de ser quem é. Para ela, o brincar está em todo o processo e é isso que a torna uma transformadora, uma poetisa natural da infância, que descobre no mundo e nas palavras, novos sentidos para a existência. Não é à toa que a criança vê com olhos vivos tudo e todos e, nessa dimensão, assume a potente função de reestabelecer o sentido da vida humana.

Sujeito da infância, a criança, insiste em transformar os restos em instrumentos do brincar, deixando marcas que acompanham a atualidade e a origem da humanidade e da potência criativa. Assim, o universo dos adultos, torna-se um grande laboratório para as crianças, pois as mesmas, encontram nos detritos do território do adulto, utensílios que somados ao imaginário reproduzem criativamente um universo de novos sentidos. “Entre os mais diferentes materiais, através daquilo que cria em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente” (BENJAMIN, 2002, p. 104), essa nova relação enriquece e potencializa a experiência, pois, ao fazer novamente, diversas vezes, o processo formativo acontece e o desenvolvimento psíquico da criança ganha maiores aproximações.

O lugar da criança na sociedade contemporânea precisa superar o lugar do estímulo ao consumismo massivo, da simplificação e plastificação do brinquedo e do empobrecimento das experiências. Nesse processo de renovação e de encontro com elementos perdidos ao longo da construção histórica e cultural, Benjamin (1987) sinaliza a importante condição da criança neste exercício: para o autor, os pequenos não visam conservar o novo, mas sim, renovar o velho, desde o tocar até dar nome às coisas, e para que esse processo de renovação possa

acontecer é preciso redefinir o olhar frente à modernidade, pois, a observação é a essência da educação e não somente desta, mas de todas as dimensões do existir humano.

Benjamin propõe desconstruir os métodos tradicionais de observação da realidade, partindo do pressuposto de que as transformações históricas, culturais e sociais estão diretamente associadas ao brincar, ao jogar e à brincadeira. Isso configura a necessidade de reconstruir o pensar sobre a infância de modo a compreender os fatores que a circundam e os fragmentos perdidos ao longo da construção da atual identidade firmada. O brincar torna-se, assim, um fator humanizador e reconstrutor, sendo que enquanto brinca, a criança cria cultura e constrói a sua história e a da sociedade em que se faz atuante. Nesse aspecto, o filósofo alemão aponta para a infância como um tempo de coleções, de descoberta, de curiosidade e, ainda, de ressignificação da vida humana.

Agamben (2005) estrutura reflexões sobre a infância quando permite compreendê-la como um tempo-espaço oportuno à reconstrução da cultura e a produção de uma nova significação do mundo, adentrando os fragmentos históricos. O ponto principal utilizado pelo autor para dada ressignificação é o da linguagem e da expressão, sendo que por meio delas a criança pode apropriar-se de um movimento interno e possivelmente construir-se como um sujeito que fala, sente e explora seu meio. A linguagem se integra, de maneira que ao interrogar os objetos e as coisas, a criança descobre a poética da vida, brinca com as palavras e as presentifica com a mágica da criação.

Do mesmo modo, Castro (2001) também recorre à importância de reconhecer a criança e seu universo como elementos primordiais no que tange o desenvolvimento humano, diferente do que por muito tempo tomou lugar na sociedade. A autora destaca que “a lógica desenvolvimentista posicionou a criança enquanto um sujeito marcado pela potencialidade, pelo vir-a-ser, e não pela competência no aqui e no agora, concorrendo para a sua inserção na sociedade afastada do mundo das atividades socialmente reconhecidas” (CASTRO, 2001, p. 22). É necessário, assim, interpretar a infância como parte da construção da identidade da criança, sendo que por meio do brincar as chances da construção de experiência tornam-se maiores, além de que, sob a ótica da humanização, a criança é vista como um sujeito ativo, contribuinte e produtor de cultura.

Benjamin (2009) permite a compreensão do brincar como ponto primordial no que diz respeito ao desenvolvimento da criança. Frente essa perspectiva, ele tece a ideia de que é necessário um olhar atento sobre a criança e sobre as relações desta para com as coisas que a cercam e que resultam no ato de brincar, pois é por meio destes que ela atinge a potência de desenvolver-se e de libertar-se. Nas palavras do autor:

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. (BENJAMIN, 2009, p. 85).

Mesmo sabendo da grande importância do brincar para o desenvolvimento da criança e do seu processo formativo, sabe-se que na prática ainda é necessário reestabelecer algumas possibilidades para oportunizar espaços onde o brincar se faça presente e proporcione o que Benjamin afirmava como libertação. Nas escolas de educação infantil, por exemplo, o tempo destinado ao brincar precisa ir além do já conhecido “tempo sobrando do final do dia”; é necessário que as propostas pedagógicas alimentem a imaginação, a curiosidade e a construção de relações da criança para com o mundo.

O educador, que trabalha com as infâncias, precisa aguçar a visão sob a criança, pois a partir desse redimensionamento do olhar, os espaços e os tempos ofertados na educação infantil passam a ganhar outro sentido. Essa visão enriquece o potencial criativo e inventivo tão necessário ao desenvolvimento da criança e conseqüentemente da vida humana. O adulto tem o hábito de apressar o processo das crianças e fazê-las seguir um ritmo que não as compete. A infância, por si só, corresponde à busca pela autonomia, nessa fase, a criança veste seu corpo no seu eu e assim se desenvolve por meio do seu próprio tempo. O educador, assim, é um possibilitador de encontros, um mediador de imaginações, que reitera a subjetividade e a inteireza de cada criança.

O adulto tem muito a aprender com essa criança que transforma as coisas e o mundo que a cerca, por isso, nessa perspectiva, retornar à morada infantil, corresponde a uma das possibilidades de ressignificar a relação criança-adulto e reestabelecer um retorno à memória, a narrativa e ao próprio exercício criativo e inventivo que o ser humano precisa manter em sua essência para sobreviver.

4.2 A reminiscência do adulto de sua morada infantil

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2010, p.67).

Por meio deste trecho, pode-se compreender o quanto as memórias dos adultos refletem a infância e o modo como as coisas eram vistas e sentidas, as simples pedras do quintal favorecem o entendimento da importância dos momentos ímpares, cotidianos, simples e oportunos à experiência. A questão principal se dá pela intimidade e o contato construído durante a brincadeira, isso configura o sentido das coisas pensado de maneira histórica, memorável e na perspectiva de construção e formação dos sujeitos. Cultivar esse tempo-espaço da infância e do brincar é um dos passos para uma estruturação da cultura, da identidade e da experiência, reestruturando aspectos que se perderam do passado para o presente.

Benjamin lança seu olhar sobre o passado quando atribui de forma viva, em seus textos, uma linguagem muito próxima à da criança que um dia ele foi. O autor “relembra e reinventa sua infância, com extrema riqueza de detalhes, apresentando-nos elementos que habitaram este momento de sua vida, atribuindo atenção, sobretudo, a objetos, costumes cotidianos e pequenas coisas [...]” (ALVES, 2018, p. 80). Com isso, o filósofo busca fundamentar a ideia de manter viva, no adulto, a criança que um dia este foi, o elo do passado conectado com o presente renova a vida e mantêm a tradição narrativa e de memória ativa no ser humano. Para Benjamin, por meio da reminiscência, é possível reparar no adulto a infância adormecida que habita em seu interior, para que ele possa abrigar aquela barbárie positiva ligada à descoberta e articulação do novo, à transformação do mundo.

Destaca-se aqui a relação entre a criança e o adulto. Em seus escritos, Benjamin (1987) descreve as experiências vividas na sua infância e a presente relação destas com a formação da identidade pessoal. Para o autor, é como se fosse possível, por meio da memória construída na infância, observar, sentir e lembrar histórias, momentos e experiências vividas. Esse exercício de memória é favorecedor do cultivo da cultura e do compartilhamento de experiências de geração para geração, tornando-se um processo ativo na formação humanística. A compreensão dos brinquedos e das brincadeiras infantis documentam, assim, as maneiras com as quais os adultos se colocam em relação ao mundo da criança, trazendo para o centro de discussão as transformações sociais, culturais e históricas, além de que, nessa perspectiva, as chances de recuperação e ressignificação dos aspectos empobrecidos e simplificados ao longo da história tornam-se muito maiores.

A este respeito, Benjamin observa que a partir das representações veiculadas pela rememoração de uma situação lúdica, o adulto pode aludir à sua infância, e assim, perceber a origem de suas experiências e concepções sobre brincar. Tal como um fio que tece a experiência, o autor afirma que as rememorações da infância de um adulto são acionadas porque a criança pulsa neste adulto que escreve e está presente em si, em sentido pleno. Todavia, ele explica que este adulto não compreende a percepção infantil porque muitas vezes a visualiza através de sua própria perspectiva espaço-temporal linear, fragmentada e mecânica, que racionaliza as possibilidades de sedimentação da experiência na memória (ALVES, 2018, p. 78).

Na ótica de Benjamin, a revisitação do adulto a sua vida infantil, acontece por meio da memória involuntária, quando os sujeitos retornam inesperadamente ao passado, porque tiveram um acontecimento semelhante que os fez revisitar o que um dia viveram. O adulto, assim, tem a possibilidade de um reencontro com a criança que foi e com a infância que viveu. Dessa forma, “há simplesmente uma tentativa de reviver a magia infantil de outrora, uma volta à infância para reviver um pouco do tempo em que as novidades, que estão rodeadas de mágicas explicações, ainda proporcionavam alguns prazeres” (BATISTA, 2010, p.4).

“Um poeta contemporâneo disse que para cada homem [sic] existe uma imagem que faz o mundo inteiro desaparecer, para quantas pessoas essa imagem não surge de uma velha caixa de brinquedos?” (BENJAMIN, 1985, p. 253). Constantemente, o conteúdo do trecho acima se faz presente, afinal, muitos dos adultos recordam-se da infância com semblantes encantados e hora ou outra repletos de saudade de um tempo que se passou, lembram-se das memórias da infância. Esta é a condição principal da relação entre o adulto e a criança, pois ao recordar-se de momentos ímpares vivenciados, o adulto comprova a riqueza formativa acontecida na infância.

A construção da cultura no contexto contemporâneo perpassa justamente a dimensão de recordação e de memória do adulto e possivelmente favorece novas formas de enxergar a infância e de conceber maneiras de ressignificá-la. Alves, Silva e Oliveira (2012) evidenciam a possibilidade de recuperação da sensibilidade e dos valores por meio do retorno ao passado. Os autores investigam a percepção de Benjamin sob a ótica de memória, considerando a reconstituição da infância através da reconstrução do passado, utilizando as imagens, os sons, os aromas e as metáforas como fonte de história e linguagem através da narrativa. O passado é, assim, concebido como um meio de interpretação, como obra inacabada que privilegia o ato de recordar e despertar as experiências significativas e que por vezes foram esquecidas.

Benjamin acentua a lógica das lembranças como possibilidades de reparar o passado, e preparar o presente. Isso porque, na medida em que o adulto recorda o passado, amplia fronteiras sobre aquilo que viveu e confere significado a essa rememoração. Nesse processo,

os brinquedos e brincadeiras infantis documentam o modo de o adulto se colocar em relação ao mundo da criança. “A memória do brincar é, portanto, um substrato que pode estabelecer liames entre passado e presente, entre distintas realidades espaciais e temporais, individuais e sociais” (ALVES; SILVA; OLIVEIRA, 2012, p. 49). Essa conexão entre a memória do brincar da infância e o mundo do adulto concebe traços históricos imprescindíveis ao resgate que Benjamin se propõe fazer, configurando a recuperação do que se perdeu e abrindo espaço à narrativa e ao encontro da tradição da experiência (*Erfahrung*) considerada empobrecida na ótica do filósofo alemão.

Diante dessa volta ao passado e à infância, tem-se a (re)descoberta do que se passou e a proximidade com a criança que um dia existiu. Exemplo deste retorno é o escrito *Infância em Berlim*, em que Benjamin resgata de forma viva a infância que desfrutou, possibilitando ao leitor a fantástica leitura de si quando criança. “Como pode o autor resgatá-las de forma tão atual e ainda pulsante, aos 40 anos de idade? A resposta só pode ser que a criança ainda estava presente no homem [sic]” (MARCHI, 2011, p. 226). Esse excerto traduz à ideia de revisitação do adulto à morada infantil, pois é nesse exercício que o ser humano pode cultivar e resgatar a dimensão narrativa e de tradição, restituindo o que se perdeu ao longo do tempo em meio às mudanças industriais e capitalistas, sobretudo, é por meio dessa revisitação que algo da abertura e da flexibilidade imagética e linguística pode ser também reavivado.

A rememoração do adulto em relação a sua infância aciona a percepção de suas experiências brincantes e dos momentos adormecidos em seu intelecto favorecendo assim a narração como resgate da tradição. Na ótica de Benjamin, as lembranças infantis quando rememoradas e narradas pelo adulto permitem a recordação da criança que habita em si, atribuindo um sentido ao passado memorável como parte da experiência humana.

A infância como morada de reminiscência do adulto, estrutura a vida humana. Nas palavras de Ramirez é como se a infância construísse um canteiro de obras, que se apropriam dos cacos e retalhos da história e estruturam juntos a vida adulta. “A infância, longe de sucumbir no passado, ressurgir vivaz e potente no presente. Ao invadir a vida adulta para fazer dela uma nova história, o passado infantil fundamenta uma herança que percorre toda a vida do indivíduo” (RAMIREZ, 2011, p.126). É nesta condição que a recuperação do perdido acontece, pois o sujeito remete-se a sua infância e entrega a ela vida novamente. Ainda, é por meio da recuperação das memórias de criança que o adulto pode reascender em si a dinamicidade da infância, naquele sentido permanente já caracterizado anteriormente.

Retoma-se, aqui, o próprio texto de Benjamin que indica em seu título *O canteiro de obras*, nele o filósofo indica que as crianças na sua naturalidade buscam nos detritos do

mundo adulto oportunidades de criar relações novas e incoerentes com as coisas. Escreve o autor: “É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível” (BENJAMIN, 2009, p. 103).

Em seus textos, Benjamin recorda-se das lembranças de sua infância e, por meio de um ponto de vista interno, constrói reflexões tecidas por uma memória minuciosa e que contempla os detalhes e descobertas do mundo infantil. O autor recupera a infância que viveu e a concebe como uma possibilidade de retomada aos fragmentos que se perderam no percurso da história centrando-os na ressignificação por meio da criança que um dia foi, e trazendo vivo, aspectos da narrativa, da memória e da própria experiência humana. À luz de Benjamin encontra-se a fonte para a ressignificação da experiência e do potencial criativo da vida do sujeito, abrindo espaço para novos caminhos à modernidade pautados sob a ótica da infância da criança e da memória humana.

4.3 Caminhos para a construção de experiências pautadas na rememoração do brincar e do brinquedo: possibilidades de narrativa e de memória

Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A experiência nas infâncias configura-se por meio de diferentes possibilidades, um dos caminhos para que a criança possa produzir em seu interior uma experiência é o contato com brinquedos/materiais ricos e potentes. Benjamin pontuava essa condição manifestando a ideia de que quanto mais atraentes em mecanismos, mais distantes se tornam de instrumentos verdadeiros do brincar. Exemplificando, pode-se ressaltar algumas características principais de brinquedos/materiais potentes para o brincar: no geral, objetos simples como pedrinhas, madeiras, tecidos, elementos soltos, fazem toda diferença; uma garrafa pet passa a ser um avião, um rolo de papel higiênico um prédio e uma caixa de papelão tem diferentes representações, estes são os materiais não estruturados que passam a ser instrumentos do brincar em contato com a imaginação das crianças. É preciso observar com certa seletividade, pois quanto maior o brinquedo e mais cheio de “parafernálias” menor será a oportunidade de exploração. Brinquedos feitos de madeira ganham grande destaque e oferecem chances maiores de construção de brincadeira do que os confeccionados com material plástico. O fundamental nessa linha de pensamento é a ampliação do jogo simbólico da criança, por isso, quanto mais simples e corriqueiro, maiores as oportunidades de criação e repetição por meio do faz-de-conta. Na sequência, será discorrido sobre a escola como um espaço de alegoria,

visando elencar deliberações que possam sustentar caminhos para construção de experiências vinculadas ao brincar e a infância.

4.3.1 Escola como um espaço de alegoria

As alegorias são, no reino dos pensamentos, o que as ruínas são no reino das coisas. (BENJAMIN, 1984, p. 28).

Quais são as implicações do modelo de educação atual para a vida humana? Essa é a grande questão a ser levantada quando se pensa sobre a escola e a sua função na vida das crianças. O que queremos como educadores? E mais, o que fazemos como tais? De fato, estas perguntas instigam a pensar criticamente sobre o dia a dia escolar e as ações que são tomadas frente à organização da escola. Atualmente, o modelo predominante de escola parece estar buscando adaptar a criança para o mundo adulto, reduzindo-se as linguagens a uma só, o brinquedo que deveria ser um instrumento para a ação brincante, torna-se didático, e o tempo que deveria ser aberto à imaginação, segue uma rotina composta por atividades cronometradas que ao invés de encantar, desencantam. Não há uma receita para responder tais questões, mas existem diversas maneiras de olhar com outras lentes para essa realidade e fazer um novo percurso. Foi basicamente esta constatação que Benjamin fez em seu escrito *Programa de um teatro infantil proletário*, quando apontou sobre a pedagogia: “A desumanidade de seus conteúdos trai-se, contudo, exatamente pelo fato de que estes fracassam em relação à infância mais nova” (BENJAMIN, 2009, p. 112).

Walter Benjamin propôs-se a refletir em seus textos sobre a cultura da criança e a garantia da plenitude desta fase na vida humana. Em sua concepção, o brinquedo se aproxima de uma condição antropológica da história e pode tanto manipular/ instrumentalizar a ação da criança quanto torná-la ainda mais atuante e protagonista. Em *Pedagogia Colonial*, o filósofo berlinense destaca que a educação é vista “com desenvoltura lamentável, enquanto mercado colonial para bens culturais” (BENJAMIN, 2009, p. 148). Desse modo, pensar em uma escola montada à luz das reflexões de Benjamin suporia pensar em uma escola como espaço de alegorias, na qual o brincar se construiria constantemente por meio de ruínas do mundo adulto, favorecendo com que as crianças pudessem assumir uma nova relação com o universo abundante de coisas que as cercam.

Alegoria, do grego *allegoría*, significa “dizer o outro”, significado este que vem ao encontro do que Benjamin, em seu exercício de retomada da crítica, identifica como elemento

principal na representação do mundo do barroco. A alegoria aprofunda-se na leitura crítica da obra de arte, porque está sempre tentando construir imagens renovadas das obras artísticas. Imagens nunca acabadas, mas sim, sempre abertas e passíveis de novas interpretações (ARAÚJO, 2010). Em Benjamin, o conceito de alegoria se distingue do símbolo, isso porque o símbolo permanece sempre igual e na significação alegórica, pelo contrário, são estabelecidos sempre novos significados às coisas. É através do olhar e da ação do alegorista que as coisas podem ser salvas, regeneradas e reconstruídas. Em outras palavras, o conceito de alegorismo evidencia um movimento de fragmentação e de desestruturação, construindo nas coisas outros sentidos, diferentes daqueles propriamente conhecidos. Essa ação revela de maneira estética e criativa, novas possibilidades de significação.

Benjamin aponta, em seu texto *Alegoria e Drama Barroco*, a seguinte contextualização: “a expressão alegórica nasce de um imbricamento singular de natureza e história” (BENJAMIN, 1986, p. 23). A premissa benjaminiana concebe a história e a natureza como um espaço potente para o alegorismo, pois o desmoronamento das coisas faz parte destas duas dimensões: “[...] a história se configura não como um processo de uma vida eterna, mas de uma decadência inevitável” (BENJAMIN, 1986, p. 31). Desse esfacelamento surgem as ruínas, das quais pode emergir uma outra forma de ver o mundo, e é dessa leitura dos destroços que se conhece outras formas de ver a história e os acontecimentos.

Benjamin retoma o conceito de alegoria em sua obra *Drama Barroco*, onde sustenta que a arte da obra barroca tem, em sua essência, a potência de durar mesmo quando parecer ter chegado ao fim. Por isso, na ótica do filósofo, as obras não morrem, mas levam a novas significações. Esse despertar das obras antigas rememora a “implantação do conhecimento nas obras mortas. A beleza que dura é objeto do conhecimento” (BENJAMIN, 1986, p. 34). Essa beleza evidenciada por Benjamin convida a pensar na grandeza da alegoria: para ele, o processo alegórico se liga ao desmoronamento do estabelecido e ao esfacelamento da cultura, sendo que dessa relação pode emergir outra forma de ver o mundo, forma essa, manifestada por meio dos destroços e que por assim ser, permite a aproximação com a outra face da história, dos acontecimentos. Terry Eagleton (1993), em *A ideologia da Estética*, escreve sobre o enfoque dialético de Benjamin e sua ideia de alegoria:

A alegoria assim imita as operações niveladoras e de geral equivalência da mercadoria, mas ao fazê-lo libera uma nova polivalência de significados, enquanto o alegorista cava no meio das ruínas de significados outrora íntegros, para permutá-los em modos espantosamente novos. Uma vez purgado de qualquer imanência mistificadora, o referente alegórico pode ser redimido para uma multiplicidade de usos, lido a contrapelo e reinterpretado escandalosamente à maneira da Cabala (EAGLETON, 1993, p. 237).

O tema da alegoria barroca é a morte¹⁹. O alegorista processa fragmentos mortos e dá a eles outros significados. A alegoria torna-se, assim, um meio pelo qual as coisas (ruínas) transformam-se para além do significado que antes lhe era concebido. Benjamin escreve: “Se o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, ela o priva de sua vida, a coisa jaz como se estivesse morta, mas segura por toda eternidade, entregue incondicionalmente ao alegorista, exposta ao seu bel-prazer” (BENJAMIN, 1986, p. 205). Diferente do símbolo que permanece sempre igual (com a mesma significação), a alegoria desenvolve novas visões, compreensões, interpretações, rompendo com o já estabelecido. O alegorista tem, assim, um caráter destrutivo, pois, por meio dele, converte as ruínas e a partir delas produz novas relações.

Por tudo isso a infância é lugar primordial do alegorista, pois há uma semelhança no método de compreensão do mundo; a criança não quer o instituído, o pronto, o já definido e imposto, ela quer ouvir o que o mundo tem a dizer e como também ela pode o explorar de diferentes formas, distintas das já conhecidas. Muito mais do que impor ao mundo uma razão, a criança busca encontrar nele novas formas de criação.

Na infância, o lugar do alegorismo expõe as contradições, mostra-se como um ponto de ruptura, um espaço que propõe para a criança o protagonismo, a criação e a produção. Nessa condição, a escola benjaminiana fundamentaria um trabalho com os fragmentos e as ruínas das coisas e do mundo, desenvolvendo a sensibilidade e a imaginação que constrói a experiência. A concepção de escola na lógica do filósofo se opõe à visão instrumentalizadora, que pretende adaptar para o mundo do adulto e que reduz todas as potencialidades e linguagens da criança a uma só. Uma espécie de *Procusto*²⁰ coloca-se em ação, já que todas as crianças precisam fazer parte de um modelo de ensino que ao invés de formar para vida e o mundo, coloca todos na mesma “forma”, esquecendo-se da subjetividade presente em cada sujeito.

¹⁹ Na obra: Origem do drama barroco alemão, Benjamin aponta que a visão barroca demonstra o sofrimento da história, “quanto maior a significação, tanto maior a sujeição à morte” (BENJAMIN, 1986, p. 188). Como processo, a alegoria acaba por viver do morto (da ruína, do putrefato, do esfacelamento) e por meio dele reconstruir novos significados.

²⁰ Um dos mais emblemáticos personagens da mitologia grega é Procusto, impiedoso bandido que possuía uma cama de ferro de seu exato tamanho. Divertia-se obrigando os viajantes que capturava a deitarem-se nessa tal cama; se maiores que a cama, cortava-lhes as pernas, se menores, esticava-os até caberem exatamente no leito. Em outras palavras, matava-os qualquer que fosse sua altura. A relação desta mitologia com a educação remete-se a um sistema que submete todas as crianças a executarem as mesmas propostas. A escola no modelo atual parece, muitas vezes, querer colocar todas as crianças na mesma “forma”; podam-se as imaginações, as criações e as potencialidades, visando formar de maneira técnica. O Procusto dos dias atuais remete-se ao enquadramento ainda presente na lógica de escolas que pouco deliberam sobre o verdadeiro lugar da criança e da construção de experiências para além do tradicional modelo pedagógico.

Em Benjamin, a escola recebe um novo sentido, um lugar de alegorias e de criações potentes. Nolli (2021, p. 179) fundamenta muito bem o conceito de alegorismo na infância, quando aponta que o trabalho do alegorista envolve justamente o campo da estética: são as novas relações com as coisas que permitem “dos dejetos recompor, montar, refazer, sem linearidade homogênea”. É a criança na sua potência que ressignifica, faz dos restos instrumentos da brincadeira; é ela, na sua naturalidade, que constrói sempre novas maneiras de criar utilidades das ruínas do mundo adulto. Nesta condição, a criança é o sujeito alegórico capaz de reestruturar a ideia da experiência humana. E a escola como lugar da alegoria articula um novo espaço para a libertação e para o conhecimento vasto do universo das coisas.

Para Benjamin (1984), a alegoria é o lugar onde qualquer coisa pode significar outra, independente do seu sentido convencional. A ideia de alegoria é justamente propor o contrário da instrumentalização, da imposição e da manipulação, opõe-se a lógica cultural da indústria e permite a construção da criança, considerando-a uma espécie de alfaiate, artista ou até mesmo colecionadora. Abre-se, assim, um universo alegórico que visa propor a reconstrução da história humana, reconstrução essa, que em Benjamin é possível pelo sensível e atuante movimento da criança.

O alegorista arranca o objeto do seu contexto. Mata-o. E o obriga a significar. Esvaziado de todo brilho próprio, incapaz de irradiar qualquer sentido, ele está pronto para funcionar como alegoria. Nas mãos do alegorista, a coisa se converte em algo de diferente, transformando-se em chave para um saber oculto (BENJAMIN,1984, p.40).

Alegorismo na ótica da criança é justamente a capacidade de ver nas coisas aquilo além do que elas convencionalmente são e, nessa nova relação, instituir o sentido vivo da experiência e da criação. Como visto anteriormente, em Benjamin, a escola precisa ser reinventada, organizada para a criança e para desenvolver o seu potencial de criatividade e imaginação, dando-lhe oportunidades potentes para reconfigurar as coisas e conceber novas interpretações para elas. O alegorismo remete-se à ideia de descontinuidade e de fragmentação, abre espaço para outros sentidos e significados, desse modo, indica que “cada personagem, cada coisa, cada relação pode significar qualquer outra coisa” (BENJAMIN, 2011, p. 186). As coisas que o alegorista utiliza são insignificantes, mas resultam nos mais variados sentidos a elas atribuídos, isso porque, nas mãos do alegorista, são estabelecidas construções repletas de significação. “Em suas mãos, a coisa se transforma em algo de diferente, através da coisa o alegorista fala de algo diferente, ela se converte na chave de um saber oculto, e como emblema desse saber ele a venera” (BENJAMIN, 2011, p. 205-206).

Uma escola que possibilita esse processo alegórico reconhece o grande trabalho que há por trás dessa ação, pois, como visto, o alegorista transcende outro significado ao que antes existia. Em linhas gerais, a criança, por sua natureza, tende a executar essa contínua construção que passa resumidamente por dois pontos chave: o primeiro, refere-se à seleção de um elemento com uma utilidade originária do mundo adulto, essa seleção é nobre, rigorosa e criativa; a criança seleciona dentre tantas coisas, uma delas, e a torna específica, nessa dimensão, livra-se da sua ideia sintática e a descontextualiza. Após essa desconstrução, surge o segundo ponto: o processo de reconstrução, o elemento escolhido ganha um novo sentido, uma nova contextualização e semantização. Conforme aponta Junkes: “A escolha do novo contexto depende apenas de condições subjetivas do alegorista, não seguindo necessidades objetivas” (1994, p. 132). Um árduo e criativo exercício é desempenhado pela criança ao protagonizar alegorias, exercício este que possibilita o desenvolvimento psíquico e corporal da criança e a permite ampliar a imaginação humana.

Escolas que priorizam a alegoria reconhecem esse processo como fundamental para o desenvolvimento humano, pois entendem que o brincar não é apenas uma fase, mas sim, uma condição da existência do ser humano. E, acima de tudo, compactuam com a noção de que sem criatividade tampouco o ser humano existiria. O alegorismo em suas entrelinhas se integra a ideia de um novo imaginário, que provoca a criança à reconstrução da experiência humana. Por isso, Benjamin defendeu com tanta propriedade o brincar como forma de reparação do declínio e do empobrecimento vigentes na sociedade contemporânea.

A alegoria, assim, liberta as coisas do seu aprisionamento, eis a grande relação com o rigoroso “olhar índio”²¹ da criança, pois é esta, em sua essência, que se mostra capaz de criar incessantemente representações alegóricas. Nesse processo, a criança comprova ao adulto a grandeza da imprevisibilidade e dos novos sentidos que ela coloca às coisas. O adulto anseia moldar o mundo dentro das categorias que foi forjado a viver, a criança, do contrário, rompe as barreiras e cria novos horizontes. Conforme Benjamin acentua, no texto “Criança Desordeira”, presente na obra *Rua de Mão Única*: “Sucedelhe como em sonhos; ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos” (BENJAMIN, 2009, p. 107).

²¹ Na passagem de *Rua de mão única* (2009, p.107), Benjamin fala do “rigoroso olhar índio” da criança desordeira, que atua, dentre outras coisas, como uma colecionadora/caçadora, ao selecionar e colher criativamente o material residual que encontra pelo mundo, transformando-o significativamente em outros objetos, instrumentos, que depois serão para ela, aliados a brincadeira. Este olhar severo, atento e observador para as coisas faz da criança, na sua mais autêntica forma, uma alegorista do universo que a cerca.

Na imaginação da criança emerge o intuito de que “tudo pode ser tudo”, não é à toa que em contato com as coisas simples, elas criam, por meio da imaginação, variadas outras coisas, um mundo pequeno é inaugurado a cada relação com os objetos que as cercam. Esta é a grandeza da alegoria presente em Benjamin, pois nesse movimento, a experiência humana, ganha novos sentidos de renovação e reconstrução. À escola, em conformidade com esta dimensão, caberia assumir-se como um espaço rico em criação, reconhecendo a criança como autora, como sujeito de experiências e de curiosidade. Em outras palavras, fugiria da aparente percepção de preparo e instrumentalização técnica para o mundo adulto, atingindo a direção de uma construção formativa humana para a vida, para a criatividade e para a reconstrução da tradição, enfim, da experiência coletiva (*Erfahrung*).

Neste ponto, cabe recordar do escrito “O caráter Destrutivo”, em que Benjamin delibera sobre a destruição: “O caráter destrutivo conhece apenas uma divisa: criar espaço; conhece apenas uma atividade: abrir caminho” (BENJAMIN, 1986, p. 187). Na ótica benjaminiana, é na destruição que se encontra o rejuvenescer, por isso, a aproximação entre a criança e o caráter de destruição, já que é por meio dela, que se observa constantemente o rompimento das coisas prontas em busca de outras maneiras de utilizá-las – alegoria pura. Benjamin aponta: “O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas, por isso mesmo, vê caminhos por toda a parte. Mesmo onde os demais esbarram em muros ou montanhas, ele vê um caminho” (BENJAMIN, 1986, p. 188). A escola, como um espaço alegórico, deveria, assim, dar oportunidades para a criança usufruir desse olhar para com as coisas e para com o mundo de modo a reconstruir sempre novos sentidos. Pois é por meio dessa ação que se “transforma o existente em ruínas, não pelas ruínas em si, mas pelo caminho que passa através delas” (BENJAMIN, 1986, p. 188).

A criança em sua naturalidade possui o caráter destrutivo, por meio de suas ações, ela descobre que a destruição das coisas traz consigo algo novo. Por isso, ela insiste em desfazer o pronto, desmontar o industrializado, a partir da ação “destruidora” salta a ela novos significados e utilidades. Esse ritual de descoberta, investigação e criação compõe a alegoria e demonstra a potência que a criança – e a infância, em sentido duradouro – possui em suas ações.

4.3.2 O brincar heurístico e a inter-relação com o pensamento de Benjamin

A aproximação entre o pensamento de Benjamin e o brincar heurístico mostra-se importante diante do contexto deste estudo²². Muito embora poucos ainda sejam os escritos que aprofundam esta relação, é notável o quanto as concepções se integram em suas definições. Se brincar significa liberdade, tanto em Benjamin quanto em Goldschmied²³, essa condição é defendida e possibilitada para as crianças. Longe de ser uma receita pronta para implementar a construção de experiências pelo brincar na infância, a aproximação visa trazer à tona um exemplo de como potencializar ainda mais o brincar no cotidiano das crianças, de modo a abrir oportunidades para que elas, desde seus primeiros meses de vida, possam desfrutar da potência de objetos simples e que em contato com a imaginação fértil da criança tomam diferentes significações.

À procura de estratégias e de brinquedos que desenvolvam a construção de vivências significativas e oportunas à infância, pode-se citar o brincar heurístico, tendo como maior referência Elinor Goldschmied. Essa abordagem favorece a auto-exploração, a criação e a estruturação do brincar livre e curioso. Segundo Goldschmied (2006), é comum nessa perspectiva, a oferta de materiais como tampas de panela, enfeites de casa, colheres, chaves, madeira, esponjas, tecidos, entre outros. Assim, o brinquedo é criado pela inventividade da criança, no sentir, no tocar, no explorar, no jogo simbólico que amplia as experiências formativas e aprimora na criança seu conhecimento para com o mundo e consigo mesma, desenvolvendo possibilidades de descoberta.

Retoma-se a deliberação sobre a primazia do objeto, pois é na relação com os objetos, que as crianças estabelecem os novos significados às coisas. É a criança quem reconhece o mundo por meio do reconhecimento dos diferentes materiais. Para Benjamin, “com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande” (BENJAMIN, 2009, p. 104). O processo de criação torna-se, assim, algo vivo e rico em oportunidades e sentidos.

²² A aproximação entre o brincar heurístico e a concepção de Benjamin encontra-se na ideia de protagonismo da criança e da potencialidade que esta executa em suas projeções brincantes. Tanto em Benjamin quanto em Goldschmied, a descoberta e a liberdade se dão por meio do ato brincante. Ambos defendem a tese de que com os brinquedos industrializados diminuem-se as descobertas e a curiosidade da criança. As ruínas do mundo adulto, aproximam-se da seleção de materiais do brincar heurístico, essa relação visa propor para a criança a ação de inventar, produzir, imaginar e criar alegorias com objetos simples e cotidianos.

²³ Elinor Sinnott Goldschmied (1910-2009) completou seus estudos no Departamento de Saúde Mental da London School of Economics e tornou-se assistente social psiquiátrica. Mais tarde, em Cambridge, ela se concentrou no aprofundamento do desenvolvimento infantil, desfrutando da extraordinária orientação de terapeutas como Anna Freud, Susan Isaacs, Donald Winnicott. Elinor Goldschmied amadurece a convicção de que a criança tem o direito de participar de seu processo de desenvolvimento. Sua contribuição nessa perspectiva consiste no oferecimento de espaços e contextos que possam possibilitar o brincar, dentre estes, destaca-se o brincar heurístico.

O brincar heurístico é uma abordagem que libera a criatividade e a exploração da criança. Nessa teoria, os estímulos para buscar diferentes maneiras de exploração e descoberta são maiores e as aprendizagens acontecem de forma natural. A experimentação ocorre em contato com objetos de diferentes texturas, tamanhos, formas, temperaturas, materiais e cores (GOLDSCHMIED, 2006). A raiz da palavra *heurístico*, em grego, significa descoberta, que é justamente o intuito principal de abordagem: a criança tem a possibilidade de descobrir a partir daquilo que lhe causa curiosidade, por meio do contato com materiais diversos e do cotidiano. A seguir, destaca-se exemplos desses materiais que fazem parte do brincar heurístico para as crianças.

Figura 3 Brincar Heurístico



Fonte: Aliança pela infância/Ateliê Carambola, 2019.

Figura 4 Espaço montado - brincar heurístico



Fonte: Pedagogia e Infância, 2021.

Na visão de Goldschmied e Jackson (2006), o brincar na concepção heurística é indicado principalmente para bebês (de 0 a 3 anos), isso porque durante os três primeiros anos de vida, o cérebro das crianças encontra-se na maior evolução do crescimento, constituindo-se na força que conduz todo o desenvolvimento físico e mental posterior do sujeito. No entanto, o brincar heurístico também pode ser adaptado e possibilitado também a crianças maiores, sendo necessário levar em consideração o contexto e a idade de cada uma. Pode-se reforçar que esse trabalho com materiais não estruturados tem como finalidade contribuir com o espírito de criação e investigação da criança, ampliando, assim, a plasticidade do cérebro em aprender coisas novas sempre, algo natural da infância, visto que as crianças por sua subjetividade mostram-se como grandes cientistas.

Nessa dimensão, a abordagem heurística potencializa a ação espontânea da criança, abrindo um espaço oportuno à criação e à descoberta. Os materiais tornam-se instrumentos que possibilitam a ação alegorista da criança, que vai enxergar para além do objeto

estabelecido. Enquanto manuseiam tais materiais, imaginam, recriam, representam e desmontam os sentidos determinados (pelos adultos), criando outras oportunidades de investigação e de utilização. A potência do brincar heurístico destaca-se justamente por uma abordagem que não oferece o brinquedo concreto (pronto) para a criança, pelo contrário, oferece materiais simples do cotidiano, para que a criança descubra e crie pela sua imaginação no brincar.

Como acentua Benjamin (1985, p. 237), os adultos não percebem que “a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas”, que atraem irresistivelmente as crianças. O brinquedo é, assim, relacionado à necessidade da criança que o inventa conforme seu contexto e sua imaginação. A criança empresta vida aos objetos e as substâncias que para os adultos pareciam mudos e sem utilidade alguma, no abandonado e esquecido a criança cria um enredo dialógico, intenso e renovador. Assim, traçar caminhos para construção de experiências demanda reconhecer o brincar como uma condição humana imprescindível ao desenvolvimento do ser humano, reconhecendo o trabalho que as crianças realizam na atividade do brincar, no prazer e no gozo de fazer sempre novamente, desenvolvem, em si, a linguagem, concebida por meio da narrativa, e a criatividade, reconhecida por meio do exercício limiar da construção de instrumentos do brincar com os destroços encontrados na cotidianidade do adulto.

No escrito: “Criança Desordeira”, Benjamin registra a potência da criança em romper com o estabelecido e construir novas relações. A imprevisibilidade acompanha a criança em contato com o mundo, favorecendo com que ela seja caçadora (nas palavras de Benjamin) de novos sentidos. Neste mesmo texto, o autor aponta que, para a criança, pôr em ordem “significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 107). Ou seja, na relação, que não é síncrona, mas diacrônica, o outro (caixa, pedaço de madeira, animal, folha, graveto...) acontece, chega até a criança rompendo com as barreiras da previsibilidade e constituindo novas estruturas e significações.

As possibilidades imaginativas e criativas tornam-se maiores quando pensadas sob a ótica de Benjamin: o fazer sempre novo e o fazer de conta dão sentido a existência da criança e permitem a construção criativa de experiências que se aliam a sua formação. É pelo brincar que a criança volta a criar novamente e sempre mais uma vez o fato vivido. Na visão benjaminiana, nessa relação, reside a mais profunda raiz da brincadeira, repetir inúmeras vezes e assim transformar a experiência em hábito.

Nessa perspectiva, brinquedos artesanais feitos com materiais comuns e cotidianos representam a inteireza da criação das crianças, “a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o papel, e tantos outros materiais que se encontram nas inúmeras vias invisíveis por onde elas transitam em seus exercícios de invenção representam uma via possível de construir a criatividade da criança” (MEIRA, 2003, p. 85). O enlace filosófico de Benjamin entre a criança, o mundo e o brincar permite a recuperação da possibilidade de experiência, pois nessa dimensão a infância faz parte do ser humano e favorece a construção da criatividade e da inventividade que norteia a existência e o processo formativo humano.

A educação infantil precisa ser um terreno fértil para a ação da brincadeira e da experimentação, por meio desse movimento torna-se possível renovar nas crianças o espírito inventivo e imaginário que é nelas natural, mas que muitas vezes é interrompido pelos adultos que insistem em impor e anestesiarem o processo de brincadeira vivo e criativo das crianças. Por isso, o brincar heurístico mostra-se como uma alternativa de ampliar e conceber as possibilidades indispensáveis ao brincar da criança:

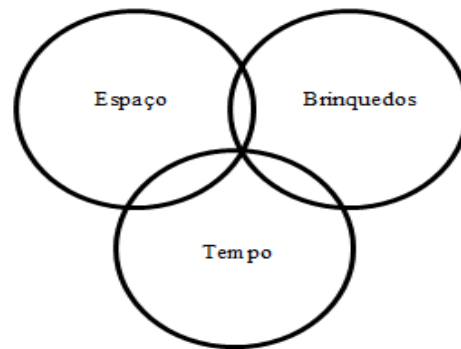
A partir dos componentes físicos dos objetos disponíveis, elas selecionam, discriminam, comparam, arrumam em séries, colocam por meio de fendas e empilham, rolam os objetos e testam o seu equilíbrio, com concentração, habilidade de manipulação crescente e evidente satisfação (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 152).

Nessa proposta, as crianças são convidadas a descobrir as coisas por si só. Fochi (2016, p. 7) ressalta o grande papel dos educadores nesta condição, pois em creches e ambientes escolares o professor assume a postura de mediador e precisa “criar condições adequadas de organização de espaços e de materiais” para que a criança possa usufruir desse jogo do faz de conta, ao ponto de construir experiências pelo brincar. Assim, despertando o exercício da linguagem verbal e corporal, da narrativa e das possíveis memórias brincantes e formativas que irão ser desenvolvidas. Conceder à criança esse prenúncio incessante de espaços e tempos próprios ao brincar, mostra-se como um caminho a ser instituído visando resgatar os fragmentos de uma história que por muito tempo manteve presente o dom da narrativa. A criança, assim, exerce a função fundamental de aproximar seus pares da cultura inventiva e criativa humana.

Frente a essa contextualização, salienta-se três pontos de suma importância para que de fato o brincar seja resgatado na forma mais ativa, potente e sensível, aproximando a criança de seus pares e do mundo que a cerca. Estas três dimensões precisam se integralizar nos ambientes da educação infantil, pois, em conjunto, contemplam a travessia por caminhos

que priorizam o acontecimento e a experiência formativa pelo brincar e que mais tarde tornar-se-ão narrativas e memórias de histórias vividas. O primeiro ponto diz respeito aos espaços, o segundo aos brinquedos e o terceiro ao tempo. Na sequência, será descrito sobre essa tríade capaz de ampliar as experiências formativas e contemplar a infância como lugar de libertação.

Figura 3 Esquema-tríade experiência do brincar



Fonte: Autoria própria

4.3.3 A arquitetura dos espaços infantis, os brinquedos como instrumentos e o tempo do brincar

Bachelard (1993)²⁴ destaca que o espaço pode ser pensado de duas formas, o planejado por arquitetos ou o considerado espaço vivido. Isso significa que o tamanho de um espaço para a criança não se relaciona somente à metragem e aos modelos arquitetônicos, mas sim, à forma como este é experimentado. Nesse viés, o espaço não é sentido conforme seu tamanho, pois para a criança é necessário intimidade, pertencimento e sensação de segurança. Em linhas gerais, os espaços oferecidos na escola ou em qualquer ambiente que a criança costume frequentar precisam ser pensados conforme a particularidade, sendo preciso ainda que sejam abertos à experimentação e ao aconchego, possibilitando o desenvolvimento de brincadeiras potentes e que favoreçam as experiências.

²⁴ Gaston Bachelard, filósofo francês, químico, matemático e poeta, escreveu a obra *A poética do devaneio*, em 1960. Nesta obra, a autonomia e a poética se ressaltam como elementos constituintes do olhar da infância sobre o mundo. O autor refere-se constantemente à poesia presente em cada ser humano, indicando que é a própria infância que queremos encontrar na poesia e nos devaneios. Diante dessas leituras, o direito à uma educação das crianças que privilegie a poética, crie espaços para o exercício da autonomia e se responsabilize por uma infância feliz pode ser destacado. A autonomia e as poéticas, na infância, talvez, possam ser elementos potentes para favorecer o valor de um aprendizado na educação dos sujeitos em qualquer classe social de pertença. A proximidade entre Bachelard e Benjamin reside na intenção de assegurar à criança a possibilidade de uma infância que ressignifique a potência humana do brincar e da sensibilidade particular de ver o mundo e, assim, construir experiências que conduzam ao desenvolvimento. É pela criança, que um dia foi, que o sujeito acessa o mundo imaginário e retoma as lembranças da infância, ressignificando a criatividade e a curiosidade de ver a vida.

O espaço como lugar pensado para as crianças não segue uma trajetória linear, o ponto de chegada é sempre uma possibilidade em aberto, pois a experiência acontece no momento presente e em meio à criação da criança. O que precisa ser levado em consideração para tais construções diz respeito a um espaço aberto ao pertencimento e ao movimento de imaginação. A arquitetura do espaço infantil volta-se ao exercício de acolher a criança, pois, quando esta se sente bem e pertencente ao espaço, o ato de brincar e de investigar se aprimora e ganha força viva para construção de experiências brincantes. “O ambiente gera uma espécie de pele psíquica, uma segunda pele de energia constituída de textos, imagens, materiais, objetos e cores, e que revela a presença das crianças mesmo quando elas estão ausentes” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 33). Preparar um espaço para a criança, principalmente na ótica da educação infantil, pressupõe pensar adequadamente a estética do ambiente, a luminosidade, as texturas, as cores, os elementos que nele estarão dispostos e, mais do que isso, cabe imaginar a projeção e as qualidades sensoriais do ambiente que adequadamente intensificam a realização da mais rica experiência da criança: o brincar.

Em consonância à dimensão do espaço, surge o segundo ponto, voltado aos brinquedos; quanto a isso, como já descrito, é necessário um olhar diferenciado aos tipos de brinquedo ofertados para as crianças, o cuidado deve se dar principalmente devido ao âmbito industrial, que dissipa a produção de objetos sem singularidade e sem intencionalidade. Aqui, é válido salientar a potência de objetos simples e cotidianos que ampliam as possibilidades de experiência. Madeira, tecidos, folhas, caixas, são exemplos de materiais que nas mãos e na imaginação das crianças viram relíquias memoráveis. A oferta dos brinquedos/materiais deve propor à criança a criação, a investigação e instigar a sua curiosidade. Em Benjamin (2009), a madeira, os ossos, os tecidos, a argila são postos como os materiais mais importantes no que tange a invenção e a possibilidade de exploração. Para o filósofo, os brinquedos industriais, traduzem uma grande discrepância sob os instrumentos do brincar (ideia principal de Benjamin) que desvia-se da brincadeira viva e criativa das crianças.

Os chamados instrumentos do brincar propiciam às crianças a construção e a desconstrução; nessa concepção, como já salientado, os detritos e restos do mundo adulto são importantes peças de produção e coleção ao mundo infantil. Revigora-se, assim, a ideia da criança como atora social e cultural, da criança transformadora, criadora e que, fascinada pela descoberta de sua própria existência, inicia o processo formativo humano, pelo contato com as coisas que a cercam e que a despertam maneiras ilimitadas de criar.

Ainda sobre os brinquedos, nota-se que no contexto pedagógico a visão dos educadores acaba muitas vezes por dar rigor a ideia de que o brinquedo é um objeto de

aprendizado, utilizado para ensinar algo a criança e que precisa ser instituído sempre com algum intuito: a chamada pedagogização do brinquedo citada anteriormente, explica a redução do brinquedo a um mero objeto de ensino-aprendizagem. Essa visão pedagógica instrumentalizadora transforma a ideia do brinquedo e interfere na concepção do brincar como criação humana e construção particular de cada criança no seu próprio tempo. Se brincar é ser, o brinquedo é um instrumento que, para além de qualquer outra função, deve antes enriquecer as possibilidades imaginativas e criativas da criança de explorar a si e ao mundo que o entorna. A escola e os educadores devem, assim, estar cientes de que a principal finalidade do brinquedo é ampliar a imaginação e a criação das crianças e, desse modo, produzir a experiência prazerosa e mágica do fazer de conta.

Na obra *Jardim de Infância para a vida toda*, Mitchel Resnick destaca a dimensão dos brinquedos quando aponta para o fato de que na contemporaneidade é necessário que os educadores, pais e adultos possam pensar acerca da seguinte abordagem: “Em vez de brinquedos que pensam” o interesse deve estar em oferecer “brinquedos que fazem pensar” (RESNICK, 2020, p. 38). Há uma grande diferença entre tais colocações, para não a perder, a escola precisa estar atenta e em busca da ampliação de oportunidades de modo que as crianças possam desenvolver suas potencialidades e explorar as suas com linguagens.

Para que o brincar seja reestabelecido e rememorado, aliado ao espaço e ao brinquedo, é preciso pensar para além dos ponteiros do relógio, em Benjamin “o tempo do agora”, no grego, o tempo *kairós*, é, na infância, o tempo do brincar. Para as crianças, o tempo é vivido vagarosamente e em constante aproveitamento, ele é contado para além dos minutos e horas. A criança precisa da liberdade de produzir livremente através de sua imaginação, criação e repetição, tudo o que ela faz, desde as ações cotidianas até as situações inusitadas, são para ela, sempre novas descobertas, criações e representações. Por isso, Benjamin (1984, p. 75) afirma que na criança a experiência do brincar acontece por meio da repetição, do fazer sempre de novo, da constância do ato que transforma a experiência em hábito.

O tempo, na infância, torna-se poético, sensível e sem contagem prevista. É necessário que a criança o aproveite sem a pressa que o relógio lhe atribui. Nessa condição, reside a experiência do acontecimento, os encontros com o mundo e as descobertas de si mesmo. Tais experiências demandam um tempo demorado e que, embora vagaroso, faz-se profundo em curiosidade, prazer, fantasia e criação. Os espaços, os brinquedos e os tempos quando bem estruturados possibilitam para a criança a liberdade e a autonomia de criar, renovar e desbravar a grandeza da vida, das palavras e da infância.

Essa tríade estrutura para a criança o reestabelecimento da narrativa e da memória, pois, em contato com um espaço propício para o desenvolvimento da criação, com instrumentos simples e cotidianos e com um tempo que seja sentido para além dos ponteiros do relógio, as possibilidades de favorecimento ao brincar e ao processo de criação de experiências tornam-se maiores. Concomitante a essa amplitude de possibilidades, tem-se o resultado de narrativas e memórias ricas e significativas.

A criança mostra-se, em meio ao contexto contemporâneo, resistente aos ideais dos adultos e da sociedade capitalista, e representa uma figura que busca incessantemente uma recuperação da memória e da narrativa. Enquanto brinca, enxerga no mundo sempre novos modos de fazer as coisas e de compartilhar por meio dos gestos corporais, miméticos e narrativos. O resgate que Benjamin propõe é justamente esse do “historiador materialista” do qual a criança se veste quando brinca e recria em seu universo. Assim, a morada de rememoração e de recuperação do que se perdeu do passado para o presente, centra-se na criança, pois quem, senão ela, pode ver as coisas com os olhos da (re)invenção e do imaginário e, dessa forma, possibilitar a construção da experiência humana.

Reconhecer o brincar como experiência, memória e criação, aos moldes de Benjamin, requer considerar a magnitude da criança e do mundo que esta constrói cotidianamente e, para além desse reconhecimento, voltar-se à precisão de um novo olhar diante da prática pedagógica e do convívio social envolvendo a criança. Abre-se espaço para uma reflexão crítica sob a infância e também a vida adulta, pois ambas convergem entre si, e traçam trajetórias que marcam a sociedade, sua cultura e seu povo. Torna-se visível o quanto a criança, mesmo em contato com um sistema de imposição e de capitalismo, mostra ao mundo por meio de sua subjetividade o quanto a tradição da narrativa e a construção de memórias e experiências pode ser reestabelecida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o pensamento de Walter Benjamin sob a ótica da experiência pelo brincar da criança, compreendeu-se a grandeza e a potência da infância, uma fase em que a criança redescobre novos modos de enxergar o mundo e as coisas que a cercam. A ideia do filósofo alemão repercute os acontecimentos que traspassaram a infância desde a Primeira Guerra mundial, além do oriundo empobrecimento que se emergiu pós-período industrial. Em meio à perda da tradição de intercambiar experiências e construir memórias coletivas, Benjamin vê a criança como atora social que tem, em si, a possibilidade de ressignificar e recuperar o perdido, pois ela vai ao encontro de fragmentos da história, questionando aos adultos os pressupostos da modernidade e em que momento a experiência deixou de existir aos homens e passou a adestrá-los em prol do capitalismo e da barbárie.

As problematizações da pesquisa, diante do cenário contemporâneo, encontram no pensamento de Benjamin possíveis caminhos de ressignificação. Nesse sentido, a infância é vista como uma categoria (fase) que deve permanecer no adulto, tornando-se uma condição para a criatividade e a construção de experiências. Essa invenção de um novo mundo pela infância é o cerne para uma nova estrutura social, contrária ao presenteísmo neoliberal que atinge a vida na sociedade contemporânea. A criança é o ponto de ruptura para se pensar neste novo imaginário, é ela quem constrói uma nova e original experiência com as coisas, e nessa reconstrução estabelece a renovação das relações e, conseqüentemente, da sociedade como um todo. Por isso, Benjamin detém-se ao estudo da criança em sua totalidade, explorando sempre a sensibilidade e a criatividade encontrada nos gestos, nas palavras e nas ações dos pequenos. São estas e tantas outras características que fazem o filósofo despertar para a infância e a experiência presente nesta fase.

O adulto insiste em moldar o mundo nas categorias que foi forjado, em seguir sempre o já estabelecido e em evitar a imprevisibilidade, tendo assim, muito a aprender com a criança. Pois, do contrário, as crianças resistem ao cenário contemporâneo do sujeito moderno automatizado e rompem com o horizonte da previsibilidade, abrindo espaço para a distração e para que o não programado possa acontecer, criando assim, possibilidades de viver a experiência. É ela quem mostra ao adulto a grandeza de ver nas coisas outros sentidos, diferentes dos observados no imediatismo. O olhar alegorista das crianças insiste em dizer aos adultos que tudo pode ser tudo e que é nessa relação que o sentido ganha destaque e amplitude.

Percorrer a construção antropológica do brinquedo, do brincar e da própria criança possibilitou construir reflexões pertinentes à crise da atual sociedade, visto que a estetização mercadológica somada a gama de brinquedos industriais colocou em cheque a construção das experiências do adulto e da criança, anestesiando assim a dimensão cultural do sujeito, ao ponto de destruir as memórias coletivas que por muito tempo foram responsáveis pela tradição dos povos. Como visto, em Benjamin, a experiência (*Erfahrung*) passou a dar espaço à chamada *Erlebnis*, vivência individual, vinculada ao sujeito moderno e solitário que vive na sociedade capitalista e produz cada vez mais a chamada cultura de vidro, também mencionada pelo filósofo alemão.

Esse declínio na construção de experiências reflete diretamente nas infâncias das crianças, pois como mencionado, a criança não é um ser isolado do mundo que a cerca, pelo contrário, é produtora da cultura e se integra a esta. Assim, esse empobrecimento das experiências e das narrativas do sujeito moderno, reverbera nas crianças e muitas vezes tende a impossibilitar a dimensão viva e criativa que a elas é natural; e, com isso, o potencial de descoberta, imaginação, livre expressão e da própria liberdade se subtrai na ótica capitalista/industrial e reduz a potência que deveria pulsar firme na criança.

Embora a experiência adulta se diferencie da experiência da criança, Benjamin propõe em seus escritos o resgate da vida humana e da própria experiência por meio das crianças, pois são elas quem manifestam, por meio das ações cotidianas, a renovação do mundo e, por meio da curiosidade profunda e alegre, emanam novos significados para as coisas. São capazes ainda de enxergar nos destroços e detritos do mundo adulto, possibilidades de construção e desconstrução das coisas. O que para o adulto parece não ter nenhuma utilidade, a elas produz mil e uma descobertas. A capacidade primordial da criança é, aqui, a de criar o novo em oposição ao que para muitos é sempre igual. E, nesse processo, instauram novas concepções aos homens e os questionam sobre os pressupostos da modernidade, aditando-lhes caminhos de ressignificação sob a ótica do brincar criativo e libertador.

Benjamin enxerga a alegoria imbricada ao desmoronamento do estabelecido, ao esfacelamento da cultura. Por meio de seu pensamento, interpreta-se que é na morte, na ruína, no putrefato que podem emergir outras formas de ver o mundo. Em meio a tais apontamentos, o filósofo vê a infância como um lugar fecundo a essa leitura dos destroços e reconstrução dos mesmos. As crianças querem ouvir o que o mundo tem a dizer e nessa escuta atentar para a possibilidade de criação de novas oportunidades, renovando o velho e ressuscitando o que era visto como morto.

A criança colecionadora, alegorista, *flâneur aprendiz*, conserva viva a potência da construção de experiências, que se dão principalmente pelo brincar. O chamado universo infantil se torna um local de destaque no pensamento benjaminiano para compreender a experiência do moderno. Esse resgate reconhece a barbárie que vem se construindo, e ao mesmo tempo demonstra a possibilidade de reconstrução por meio da figura da criança, sujeito ativo, que rememora as coisas e as faz ganhar novas utilidades. A resistência e a oposição da criança frente ao mundo capitalista e consumista permite acreditar em um novo sentido para as coisas e para a experiência em si. Pois, como visto:

A importância que Benjamin dá ao sentido de polarizar a ação da criança que brinca no limiar da adaptação e da autonomia. Se por um lado ele propõe que a criança crie a partir dos restos que encontra aqui e acolá, por outro, demonstra o poder da pressão social em determinar situações que colonizam o imaginário infantil, tal qual a multidão para o flâneur. No entanto, quando a criança desvia daquilo que é tido como convencional - subindo no escorregador, quando a norma estabelece descer; descendo pelos atalhos, onde os dispositivos disciplinares mandam subir; ao resgatar do descarte toda forma de lixo, resto ou resíduos - ela transforma o mundo marginal e periférico em instrumentos de sua subjetivação. Nesse caso, no brincar e pelo brincar, a criança mescla modelos socialmente aprendidos com os sentidos imaginados por ela, produzindo formas de reinterpretar a realidade. A articulação entre mundo interno e externo, imaginário e realidade, desdobra-se em uma terceira via como atalho para que as vivências sensoriais da vida infantil se transubstanciem, aos poucos, em experiências formativas para a criança (SANCHES, 2017, p. 410).

Diante de tais contextualizações, fica evidente que o cenário educacional precisa se alinhar a novas tendências e concepções pedagógicas, que deem oportunidades de desfrute a imaginação da criança. O “tempo do agora” proposto por Benjamin mostra-se como um caminho de valorização do brincar livre, que desvia o tempo marcado pelos relógios, é neste tempo que a criança tem a possibilidade de criar enredos e experiências brincantes. Nessa condição, o brincar não se apropria apenas do “tempo restante” da rotina da escola, mas faz parte da maior parcela dela, o educador, tem como principal função, organizar esse tempo-espaco para que a criança possa descobrir, criar e brincar livremente.

Presente nesta condição pode-se destacar a perda da experiência relacionada a quantidade de estímulos que o mundo oferece na contemporaneidade, e que conseqüentemente exige a atenção constante do ser humano, em geral, e dos educadores, em especial. As atividades programadas e administradas cronologicamente colocam em cheque a impossibilidade de viver a temporalidade. O tempo suficiente para o imprevisível torna-se cada vez mais escasso e, com isso, impede o rompimento das barreiras do consciente. O que o estudo busca evidenciar ao longo do seu percurso consiste justamente em possibilitar que cada vez mais a escola possa permitir que a experiência tenha espaco para ser desenvolvida. A

criança (e não somente ela, mas todos os humanos) precisa desse tempo que dê espaço a imprevisibilidade, a distração, ao “agora”, pois nessa circunstância, maiores se fazem as chances da construção de experiências.

Em relação ao contexto educacional, pode-se citar a tríade “espaço, tempo e instrumento do brincar” como parte dos caminhos para ampliar as experiências da infância. Nessa perspectiva, o olhar para com essas dimensões faz parte da estética sensível e aguçada que o adulto precisa ter em relação ao planejamento de suas propostas pedagógicas. A arquitetura se entrelaça ao tempo certo e a instrumentos do brincar que ao contrário de imposição, abrem espaço à criatividade e à renovação. A memória, a narrativa e a própria linguagem surgem, assim, como resultado de uma profícua relação entre a criança e o universo que a cerca. Nesse contexto, a constituição e a formação da criança possibilitam a criação de novas direções e maneiras de o ser humano enxergar a vida. Assim, a sociedade desenvolve um novo imaginário que ressignifica e restaura a história, a cultura e a condição primeira da existência humana que é a criatividade, processo este, que a criança exerce com propriedade.

Benjamin fundamenta a construção de uma nova pedagogia, embasada em práticas pedagógicas que emancipem a construção da infância como o lugar da transformação. Por um espaço rico em vivências, ação, observação, criatividade e autonomia, a ideia do filósofo permeia a construção de uma visão de garantia às crianças de viver a plenitude da infância. Abre-se espaço, assim, para a potência em desenvolver alegorias imaginárias que ampliam a condição do brincar e da criatividade humana; a criança mostra-se como uma atenta educadora, pois vê nos mais singelos objetos e materiais, uma abertura para o mundo e para a construção genuína, poderosa e vital da experiência infantil. Ainda em relação à educação, é preciso superar a ideia do brinquedo como mero objeto de aprendizado, apenas como recurso didático e o reconhecer na forma de instrumento do brincar, que inclusive pode ser criado pela criança a partir dos restos do mundo adulto: nessa condição, o educador organiza espaços e oferece tempos para que a criança, por meio da imaginação, faça fluir a criatividade e a invenção sobre as coisas e construa a experiência pelo brincar.

Na busca de explicações e resoluções sobre o declínio das experiências e a capacidade de narrar do sujeito moderno, encontra-se na infância um modelo de recomeço para o adulto, pois é ele quem perde com o passar dos anos a maneira sensível, demorada e viva de ver as coisas. Cercados de “parafernálias”, advindas do capitalismo em grande escala, do imediatismo e da produção destrutiva que a indústria dissipa, o indivíduo moderno esquece-se da arte, da sensibilidade e da criação, dimensões estas que a criança faz pulsar firme a cada

ação. Por isso, em Benjamin, a renovação se dá pelos pequenos, pois são eles que produzem um resgate dos fragmentos que se perderam ao longo da trajetória histórica e cultural e trazem de volta a dimensão da experiência humana, da memória coletiva e da linguagem.

O brincar, assim, rememora à história, fazendo-se primordial para a vida e para o desenvolvimento humano; é responsável pela construção psíquica do sujeito e se mostra como uma possibilidade de florescimento da sensibilidade, da imaginação, da estética e da autonomia do ser humano. Todas as funções vitais da criança estão no brincar e na sua imaginação e é ela que, ao aprender de forma viva, mostra ao adulto como é possível criar e inovar sempre. Como mestre da alegoria, resgata a arte e o mundo imaginário e abre passagem à construção das experiências humanas, retornando ao conceito de coletividade e de linguagem que por muito tempo fez parte da tradição coletiva de comunidade.

6. REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR. Direção: Café filosófico CPFL. Renata Meirelles e Severino Antônio. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tc136kE-bQc>. Acesso em: 05 fev. 2021.

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALVES, C. X; SILVA, M. da; OLIVEIRA, P. R. de. Memória, infância e brincar em escritos de Walter Benjamin: Cultura lúdica, processo de formação e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 46–56, 2012. DOI: 10.21723/riaee.v6i3.5000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5000>. Acesso em: 19 set. 2021.

ALVES, C. X. Infância, brincar e memória de infância em Walter Benjamin: Categorias de estudo passíveis de associação à formação e à prática docente ligadas à infância no contexto contemporâneo. **Aprender-Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano XII, n. 19 p. 76-94, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4494> Acesso em: 15 abr. 2021.

ALVES, R. **Do universo à jabuticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ARAÚJO, V. C. de. Reflexões sobre o brincar infantil. **Educação em destaque**, Colégio Militar de Juiz de Fora, V.1/n.1 - Jan/Jun / 2008.

ARAÚJO, M. M. J. A escrita crítica de Walter Benjamin: uma perspectiva alegórica. **Revista Garrafa**. v.8. n. 22, 2010. Disponível em: http://www.ciencialit.letras.ufrj.br/garrafa/garrafa20/janderdemelo_aescritacritica.pdf Acesso em: 19 jan. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARROS, M. **Memórias inventadas: As infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BARROS, M. O apanhador de desperdícios. In. PINTO, M. C. **Antologia comentada da poesia brasileira do século 21**. São Paulo: Publifolha, 2006.

BATISTA, C. R. O desencantamento do mundo em “Infância em Berlim por volta de 1900”, de Walter Benjamin. **Cadernos Benjaminianos**, [S.l.], n. 2, p. 97-105, dez. 2010. ISSN 2179-8478. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/view/5317/4725>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BENJAMIN, W. **A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin**. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.114-119. (Obras escolhidas, v.1).

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221. (Obras escolhidas, v.1).

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 09-70.

BENJAMIN, W. Escavando e recordando. In: BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 239.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. v.1, 1985.

BENJAMIN, W. **Sobre alguns temas em Baudelaire**. In: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Tradução: José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. P. 103 -148. (Obras escolhidas, volume 3).

BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa (et al.). São Paulo, Cultrix/Edusp, 1986.

BENJAMIN, W. O caráter destrutivo. In: **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. Seleção e apresentação Willi Bolle; tradução Celeste H.M.Ribeiro de Sousa (et al.). São Paulo, Cultrix/Edusp, 1986. p.187-188.

BENJAMIN, W. **Origem do Drama Barroco Alemão**. Sérgio Paulo Rouanet (tradução, apresentação e notas). São Paulo: Brasiliense, 1984. Nova edição: **Origem do drama trágico alemão**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BENJAMIN, W. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. Posfácio de Flávio Di Giorgi. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BORTOLINI, B. O. O papel constelacional de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. In: SOUZA, R.T.; TAUCHEN, J. (orgs.). **Adorno e a dialética negativa: leituras contemporâneas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2015, p. 16-31.

BORTOLINI, B.O. **Walter Benjamin**: e a categoria de experiência (erfahrung). Passo Fundo: Daniel Confortin, 2020.

Castro, L. R. de (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2004.

CEPPI, G.; ZINI, M. **Crianças, espaços e relações**: como projetar ambientes para educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

DICIONÁRIO ESCOLAR DA LÍNGUA PORTUGUESA. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Tradução Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1993.

EWALD, G. F. Memória e Narrativa: Benjamin, nostalgia e movência. **Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas**. Dossiê: oralidade, memória e escrita PPG-LET-UFRGS. Porto Alegre, Vol. 04, n. 02, jul/dez 2008.

FERRATER, M, J. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de M. S. Gonçalves, A. U. Sobral, M. Bagno e N. N. Campanário. São Paulo: Loyola; 1994; v. 4.

FOCHI, P. **O brincar heurístico na creche**: OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi estudos pedagógicos, 2016.

FREUD, S. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: FREUD, S. **Obras Psicológicas Completas**, vol. 10. Rio de Janeiro: Imago, 1909.

GAGNEBIN, M, J. **Do conceito de mimeses no pensamento de Adorno e Benjamin**. Perspectivas. São Paulo. 16: 67-86, 1993. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/download/771/632/2090>. Acesso em: 15 out.2021.

GAGNEBIN, M. J. **Limiar, aura e rememoração**: Ensaios sobre Walter Benjamin. São Paulo: Editora 34, 2014.

GOLDSCHMIED, E. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2 Ed. Porto Alegre: Ática, 2006.

GT Histórias das Filosofias. Márcio Jarek - **Política, memória e infância**. 2020. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nn73jZKAY9M> .Acesso em: 19 set. 2021.

HAHN, H. C. **Tempo**. In: BROWN, C.; COENEN, L. **Dicionário Internacional de Teologia do Novo Testamento**. São Paulo: Vida Nova, p.2458. 2000.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **A Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança**: letra e gozo nos primórdios do psiquismo. Doutorado em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15847/1/Julietta%20Jerusalinsky.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021

JUNKES, L. O processo de alegorização em Walter Benjamin. **Anuário de Literatura 2**; 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5361/4758>. Acesso em: 14 mai. 2021.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**, São Paulo, jul. 1990. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

KRAMER, S. Infância, memória e saber - considerações à luz da obra de Walter Benjamin. **A Criança e o Saber**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 245-249, 1999.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e Joao Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LINN, S. **Crianças do consumo**: a infância roubada. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LÖWY, M. Walter Benjamin: aviso de incêndio; uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005. (Edição eletrônica).

O EXCESSO DE BRINQUEDOS E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR. Instituto ALANA. Entrevista com Suzan Linn. **Criança e Consumo**. 2011. <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=hADrymZWIfc&app=desktop> Acesso em: 12 fev. 2021.

MALAGUZZI, L. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. São Paulo: Teorema, 2002.

MARCHI, R. C. M. Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 221-229, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/7535>. Acesso em: 06 mar. 2021.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Revista Psicologia e Sociedade**, v.15, n.2, p. 74-87. jul/dez 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/fZsqCqdWF6HRgsKqtvBDD5d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MITCHEL, R. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Trad. Mariana Casetto Cruz. Porto Alegre: Penso, 2020.

NOLLI, M. **Uma leitura da noção de Experiência (*erfahrung*) em Walter Benjamin**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, UPF, 2021.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

PEREIRA, A. M. **O lugar do tempo: Experiência e Tradição em Walter Benjamin**. Dissertação. Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7725/000554808.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 ago.2021.

PINHEIRO, M. C. M. Infância em Walter Benjamin: descaminho do pensar. **Aprender- Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano XII, n. 19, p. 95- 114, jan./jun.2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4495>. Acesso em: 01 set. 2021.

PIRES, E. G. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educação**. São Paulo, v. 40, n. 3, p.813-828, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tCR8MnK9RBZmBvvdYLJ6MPw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2021.

RAMIREZ, N. P. A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin. **Aurora**, n.10, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/4424>. Acesso em: 07 set. 2021.

SANCHES, E. O. As infâncias de Benjamin, uma possibilidade de experiência com o moderno. **Educação e Filosofia**, n.31, p. 405-420. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p405a420>. Acesso em: 06 set. 2021.

SANCHES, E. O.; SILVA, D. J. Infância e limiar em Walter Benjamin. **Perspectiva**, v.36, n.3, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n3p992>. Acesso em: 08 mai.2021.

SANCHES, E. O; SILVA, D. J. Infância, passagens para um flâneur aprendiz. **Educação Santa Maria** - v.44. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SANCHES, E. O. As infâncias de Benjamin, uma possibilidade de experiência com o moderno. *Educação e filosofia, [S. l.]*, v. 31, n. 61, p. 405-420, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27699>. Acesso em: 7 mar. 2022.

SANDÍN, E. M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTI, M. A. Walter Benjamin: tempo de escola tempo de agora. Prolegômenos para uma educação para dias feriados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 205-216, jan. mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/YtG679BKQj4QD8D6KnDhCRD/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, S. V. S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições** [online], vol.26, n.2, pp.223-239, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642407>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SCHLESENER, H. A. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia**, v. 21, n.48, 2011. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 12 fev. 2021.

SEKKEL, M. C. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donalt Winnicott. **Psicologia USP**, vol. 27, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3051/305145376012/html/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SIDI, M. P.; CONTE, E. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SILVA, P. S. Walter Benjamin e as metrópoles modernas: a noção de uma educação estética em infância berlinense: 1900 e diário de Moscou. **Cadernos Walter Benjamin**, n. 12. Disponível em: https://gewebe.com.br/pdf/cad12/caderno_02.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

TONUCCI, F. **A solidão da criança**. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

VENTURA, L. A hermenêutica fragmentária de Walter Benjamin. **Cad. Benjaminianos**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 139-155, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cadernosbenjaminianos/article/viewFile/14657/1125612098>. Acesso em: 12 mar. 2021.

WERLE, K. **Infância, música e experiência: fragmentos do brincar e do musicar**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2015.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Trad. Lilyane Deroche-Gurgel. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vane de Nobre. Rio de Janeiro: Editora Imago Editora Ltda, 1975.