

Repetição e retorno: o jogo e a essência do brincar no “Fazer sempre de novo”

Raquel Célia Silva de Vasconcelos¹

Resumo: Na criança a repetição (*Wiederholung*) e o retorno (*Rückkehr*) demarcam a fronteira que aponta o jogo (*Spiel*) e a brincadeira como necessários ao desenvolvimento da “faculdade mimética” (*Mimetisches Vermögen*) que por meio dos sentidos “filogenético” (*Phylogenetische Bedeutung*) e “ontogenético” (*Ontogenetische Sinn*) facilita a aprendizagem e a inserção social dos pequenos. Como Benjamin vê, através da riqueza simbólica de jogos e brincadeiras, o desenvolvimento da experiência, então manifestada nos elementos miméticos da linguagem?

Palavras-chave: repetição; experiência; jogo; retorno; mimese.

Abstract: habits acquired through a break point play with experience (*Erlebnis*) the "meaninglessness of life" in this action of the adult. Repetition (*Wiederholungs*) and return (*Rückkehr*) demarcate the boundary points the game (*Spiel*) and play as needed to develop the "mimetic faculty" (*Mimetisches Vermögen*) that through the senses "phylogenetic" (*Phylogenetische Bedeutung*) and "ontogenetic" (*Sinn Ontogenetische*) facilitates learning and social integration of small. So how Benjamin sees in games and play the possibility of symbolic apprehension and comprehension from the repetition, the necessary development of the experience that expresses all the elements of mimetic language?

Keywords: repetition, experience, game, return; mimesis.

Com a ciência clássica emerge a racionalidade técnico-científica de pressupostos ontológico e epistemológico fundamentados em si mesmos e aprisionada ao progresso (*Fortschritt*) que desemboca no desencantamento da natureza propiciado pelo pensamento analítico cartesiano e o transcendental kantiano como resposta positiva à

¹ Raquel Célia Silva de Vasconcelos é Mestre em Filosofia pela UECE e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará

apreensão da realidade por meio do método dedutivo. E isto resulta no *desvio (Umweg)* da razão, desvirtuando a proposta inicial iluminista - a emancipação por meio do esclarecimento (*Aufklärung*).

Assim, o ensaio propõe três discussões: na primeira, *Disciplina e instrução: a pedagogia burguesa e a afirmação do sujeito moral*, analiso as implicações das filosofias cartesiana, sobretudo, kantiana na formação de um concepção de pensamento que traz a concepção de pedagogia que impõe às crianças a disciplina e a instrução para formação do sujeito moral; na segunda, *A experiência comovente do hábito na infância*, discute o modo de brincar infantil como resposta às imagens utópicas dos adultos; e finalmente, *Jogo e repetição: o retorno prazeroso do impulso inicial*, vê o brincar como experiência (*Erfahrung*) do novo inscrita no retorno (*Rückkehr*) e na repetição (*Wiederholungs*) - fronteira entre o jogo (*Spiel*), o brinquedo e os sentidos filogenético (*Phylogenetische Bedeutung*) e ontogenético (*Ontogenetische Sinn*) na formação da faculdade mimética (*das mimetische Vermögen*).

Disciplina e instrução: a nova pedagogia e a afirmação do sujeito moral

A proposta civilizatória burguesa de inspiração iluminista vê a natureza como pura violência que precisa ser domesticada. E para isso, precisaria conduzir a humanidade à civilização por meio do avanço da ciência e da técnica alimentando uma falsa consciência que vê no progresso seu fim último. E para completude dessa proposta é delimitada uma educação pautada no controle da natureza e no conhecimento médio popular que funda uma falsa consciência cuja “concepção de História que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso” (BENJAMIN, 2002A, p. 31). E concomitante com ela, todos os instrumentos (livros, brinquedos, escola e pedagogos) contribuem para nascimento da “sociedade produtora de mercadorias” que “vê a educação, com desenvoltura tão lamentável, enquanto mercado colonial para bens culturais (BENJAMIN, 2002B, p. 147)”. São os artifícios suficientemente eficazes que atinge a todos, sobretudo, jovens e crianças que são adaptados ao modo de vida dos modernos.

Por certo, o cartesianismo se torna para os modernos o paradigma fundamental para interpretação do real² onde impera a racionalidade analítica que impõe a apreensão da existência a partir da interpretação dual do “*cogito*” cartesiano. A visão dual do sujeito cartesiano – pensamento (*res cogita*) e matéria (*res extensa*) – delimita o espaço de apreensão da realidade sob o julgo da razão analítica, rompendo com a tradição (grego-cristã) de pensamento. Na ordem ontológica cartesiana, o *cogito* e *sum* concebem a existência do próprio espírito para o alcance da ciência. O “eu penso” cartesiano pressupõe um sujeito cuja existência depende unicamente do designo de Deus, apontando que *cogito* não se inscreve no cerne da razão. Isto é analisado na terceira *Meditação* quando Descartes afirma “a existência de um Deus “veraz”, de um Deus que não me engana, para afirmar a existência permanente do sujeito pensante, do Eu substância que poderia, contudo, a qualquer momento, ser reduzido a nada por Deus”. (VINCENTI, 1994, p. 9).

Descartes por meio da dúvida metódica firma de modo hegemônico e privilegiado um modelo de racionalidade cujos pressupostos discursivos alimentaram as filosofias subsequentes - Iluminismo, Positivismo e Pragmatismo -, que se delinearão na esteira das ciências naturais. Mas é na segunda das *Meditações metafísica - Da natureza do espírito humano; e que ele é mais fácil de conhecer do que o corpo*, que ele (2003) depura sua dúvida.

Serei eu tão dependente do corpo e dos sentidos que não possa existir sem ele? Mas eu persuadir-me de que não havia nada no mundo, que não havia nenhum céu, nenhuma terra, nenhuns espíritos, nem nenhuns corpos; não me terei por isso persuadido de que também eu não existia? De modo algum! Se fui capaz de pensar e de me persuadir de alguma coisa, existia com certeza. [...]. Não há dúvida de que eu existo, [...]. De modo que, após ter pensado muito nisto e cuidadosamente examino todas as coisas, deve finalmente concluir-se e reconhecer como constante que esta proposição – *Eu sou, eu existo* – é necessariamente verdadeira, sempre que a pronuncio ou a concebo no meu espírito. (DESCARTES, 2003, p. 23).

Descartes, no entanto, não funda o sujeito pensante no modo kantiano, mas uma consciência que percebe sua capacidade de prover o saber por possuir razão teórica.

²A respeito da interpretação do real Eugenia Vilela (1998, p. 29) afirma: “adotando uma visão paradigmática única, o pensamento ocidental delineou a sua interpretação do real sob um modelo totalitário da racionalidade perversor da possibilidade de existência de sentidos *em aberto*”.

Não existe no cartesianismo um sujeito elaborador da própria existência, pois sua existência é de ordem eminentemente divina, diferentemente de Kant. É com Kant que nasce o sujeito cujo fundamento de sua existência não depende mais Deus, mas do próprio sujeito crítico que passa pelo crivo da razão, instituindo sua existência a partir do sujeito moral. Em Kant, afirma Vicenti (1994, p. 9), “a existência de Deus surge então secundária em relação ao que constitui a razão prática, a presença da lei moral em nós. Nesse sentido, a *Crítica da razão prática pura*, antes da *Crítica da razão prática*, atribuía à existência de Deus o estatuto de uma ‘adição prática’”. É com a formação do sujeito moral que Kant está preocupado.

E nessa perspectiva, Kant elabora sua proposta educativa e pedagógica tendo como critério a disciplina e a instrução. Assim, a disciplina deve ocorrer na infância porque “as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado” (KANT, 2004, p. 13). A disciplina funciona como controle dos instintos infantis, tornando as crianças dóceis para que sejam adultos obedientes. E a instrução se daria em um momento mais privilegiada da educação, cuja função é conduzir o homem ao seu destino, maioridade, percurso da liberdade. Como assinala Kant, “a disciplina, porém, é puramente negativa, porque é o tratamento através do qual se tira do homem sua selvageria; a instrução, pelo contrário, é a parte positiva da educação” (KANT, 2004, p. 12). A pedagogia kantiana revela que o homem alcança seu estágio humano pela educação e ele é resultado da educação lhe propiciada.

Um princípio de pedagogia, o qual mormente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação.

[...] O estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita. (KANT, 2004, p. 22-23)

O projeto kantiano de educação está diretamente vinculado a sua filosofia, o esclarecimento (*Aufklärung*). Nesse sentido, torna-se importante pensar a partir dos escritos benjaminianos como a burguesia se apropria da proposta kantiana de educação e institui seu projeto educacional. É a partir do desvio da racionalidade que as discussões benjaminiana acerca das questões pedagógicas e educacionais são

pertinentes, embora, tais discussões não tenham sido o foco central da preocupação de Benjamin, mas sua crítica ao paradigma educacional institucionalizado pela burguesia aponta sua inquietação com a formação dos jovens e das crianças.

Todavia, sua crítica revele que a educação institucionalizada a partir de pressupostos fundamentados no progresso da ciência, cuja gênese se encontra no racionalismo cartesiano, privilegia uma visão de civilização aprisionada à apreensão da realidade pelo ditame dos princípios de identidade e/ou da contradição. Princípios estes que caracterizam as filosofias sistêmicas, determinantes à pedagogia burguesa que disseminou os aspectos mais nocivos da cultura iluminista - a educação como adestramento por meio da disciplina e da instrução.

Nada mais apropriado para essa pedagogia do que a produção de jogos, brincadeiras e brinquedos adequados às crianças para incorporarem o novo modo de vida e educação burguesas. Os pedagogos modernos não acatam a experiência e o aprendizado infantis que ocorrem pela inclinação da criança em se apropriar de objetos dispersos no mundo quando o assunto é brincar. Este contribui para seu desenvolvimento intelectual.

Desde o Iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a Terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. E objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. (BENJAMIN, 2002C, p. 57).

A “nova pedagogia³” impõe à criança o novo modo de viver do mundo moderno porque “mudam-se os tempos. [...], o ogro até bem pouco tempo atrás deve ter sido uma personagem bastante comum no cotidiano alemão, ele agora tornou-se estranho à ‘sensibilidade moderna” (BENJAMIN, 2002B, p. 148-149). Com a nova proposta pedagógica instaura-se a “pedagogia colonial” para doutrinar por meio de materiais didáticos direcionados às crianças, sobretudo, os livros de contos⁴ infantis modernos

³ Benjamin faz referência à nova pedagogia instituída na Alemanha, que transforma os contos de fadas infantis, como dos irmãos Grimm, em obras nefastas, inúteis e antiquadas a sociedade moderna.

⁴ Benjamin se refere ao livro de Alois Jalkotzky, *Märchen und Gegenwart. Das Deutsche Volksmärchen und unsere Zeit* [Contos maravilhosos e o presente. O conto maravilhoso alemão e o nosso tempo], Viena, 1930.

cuja função é inculcar por meio da psicologia e da ética os preceitos de conduta e ações do sujeito moral. É justamente a narração com sua capacidade receptiva junto à criança que,

encontrará forças para se colocar no caminho desse intrépido reformismo, para o qual psicologia, folclore e pedagogia não passam de bandeiras sob as quais o conto maravilhoso, como artigo de exportação, é fretado e enviado para o continente negro, onde crianças se debilitam nas plantações da piedosa mentalidade reformista. (BENJAMIN, 2002B, p. 149-150).

Ademais, a educação, vista como fenômeno sócio-cultural, atende aos interesses econômicos do Estado que assume a função de educar tendo em vista a demanda do capital. Ela incorpora o discurso uniformizador e sistêmico do pensamento e, assim, escamoteia seu verdadeiro sentido e significado. Na tentativa de se contrapor à institucionalização da educação, Benjamin (2002) parece propor uma saída ao apontar no Ocidente, uma razão instável que demonstra sua vulnerabilidade quando se vê coagida pelo inconsciente infantil. Este, ainda depurado, consegue por meio do brincar, destruir todo significado atribuído ao brinquedo e ao jogo pelo adulto.

A pedagogia oficial é o processo de adaptação mútua entre esses dois momentos – a predisposição natural abstrata e o ideal quimérico – e os seus progressos obedecem à orientação de substituir cada vez mais a violência pela astúcia. A sociedade burguesa hipostasia uma essência absoluta da infância ou da juventude, à qual ela atribui o nirvana dos *Wandervögel* (“aves de arribação”) dos escoteiros, hipostasia uma essência igualmente absoluta do ser humano ou do cidadão, adornando-a com os atributos da filosofia idealista. Na verdade, ambas as essências são máscaras complementares entre si, do concidadão útil, socialmente confiável e ciente de sua posição. É o caráter inconsciente dessa educação, ao qual corresponde uma estratégia de insinuações e empatias. (BENJAMIN, 2002E, p. 121-122).

Benjamin afirma que, “o conto maravilhoso permite à criança equiparar-se ao herói. Essa necessidade de identificação corresponde à fraqueza infantil, sentida em face do mundo dos adultos’. Apelar agora à grandiosa interpretação de Freud a respeito da superioridade infantil (em seu estudo sobre o narcisismo), ou tão-somente à experiência que prova o contrário, significaria levar muito a sério um texto em que a superficialidade é proclamada com um fanatismo que, sob o pendão do tempo atual, desencadeia uma guerra santa contra tudo aquilo que não corresponde a ‘sensibilidade moderna’, colocando as crianças (como determinadas tribos africanas) na linha de frente dessa batalha”. (BENJAMIN, 2002B, p. 147-148).

É por meio da estratégia de insinuações e empatias que a pedagogia oficial se firma com a sociedade administrada pelo mercado⁵ e faz a massa civilizada⁶ se render e delinear toda proposta educativa como recurso de sobrevivência à hegemonia burguesa. A massa civilizada opera com o discurso da educação universal e da uniformização da cultura pautados no conhecimento médio popular e na concepção de História aprisionada ao progresso.

Para a sociedade burguesa, “as crianças têm mais necessidade de nós do que nós delas’, eis a máxima inconfessada dessa classe, que subjaz tanto às especulações mais sutis de sua pedagogia como à sua prática da reprodução” (BENJAMIN, 2002E, p. 122). As conseqüências dessa pedagogia recaem em toda instituição educacional porque a prática da reprodução do saber expressa, como afirma Benjamin, “o atual significado histórico dos estudantes e da universidade, [...], como reflexo de um momento mais elevado e metafísico da História” (BENJAMIN, 2002A, p. 31).

Contudo, toda crítica benjaminiana à concepção de educação remete ao âmbito das filosofias sistêmicas por conceberem a História e conseqüentemente a educação no plano metafísico de apreensão da realidade. Essas filosofias trazem “um estado determinado, no qual a História repousa concentrada em um foco, tal como desde sempre nas imagens utópicas dos pensadores” (BENJAMIN, 2002A, p. 31). Essas imagens vão conduzir o discurso promissor de resoluções futuras para humanidade, no amanhã tudo será solucionado tendo como referência o passado que as gerações presentes nem se quer vivenciaram e que aporta uma experiência (*Erlebnis*) que não tem nenhum sentido para os jovens.

A experiência comovente do hábito na infância

Contra as imagens utópicas, Benjamin (1994) recobra uma educação que permita a integração social, a produção de saberes, a criatividade e a crítica. Para isso, ele analisa o

⁵ Aqui faço uma analogia à observação de Olgária Matos quando afirma, “o mercado é o agente subordinador de todas as esferas da vida ao fator econômico. E a indústria cultural é a expressão mais patente da insolvência da educação formadora (*Bildung*) sob o impacto de valores empresariais, da competição, do lucro e do sucesso”. (2006, p. 40).

⁶ Clarice Nunes assinala esse conceito em seu texto, Walter Benjamin: os limites da razão. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Pensadores sociais e História da Educação*, p. 91.

conceito de mimese para anunciar como a criança, a partir da imitação, inicia sua produção de saberes que não se limitam a imitação dos adultos. A mimese perpassa a criatividade infantil porque possibilita à criança constituir uma realidade em que a experiência (*Erfahrung*) seja possível para que prevaleça a escolha. Assim, em Benjamin (1995), essa experiência é constantemente depurada no que ele nomeou de imagens dialética⁷, presentes em seu escrito, *Infância Berlinense por volta de 1900*, no qual procura retratar sua infância como uma experiência única. Na infância está a origem da formação do garoto Benjamin como pressuposto de sua conduta e suas escolhas.

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo. (BENJAMIN, 1995A, p. 105).

A experiência (*Erfahrung*) da infância propicia aportar os sonhos recônditos de qualquer criança, pois por meio da experiência, os hábitos se fazem duradouros ou não quando percebidos a partir das aptidões que dele se originam. É na infância que a formação da criança, no correspondente às aptidões, torna-se decisiva para própria existência de quem aderiu aos hábitos duradouros. A intensidade deles contribui à formação das aptidões que parecem determinar as escolhas, pois na infância os hábitos não se apresentam por completo nocivo, mas também assumem a função de proteger a criança da ameaça do adulto. É o que fazia Benjamin (2002) diante de alguém que lhe proibia da prática de um dos hábitos prediletos de sua infância, a leitura. Ele se “revestia daquela plenitude de poder que cabe a Fausto quando lhe aparece o demônio. O que era, afinal, o

⁷ Tereza Callado explica, “para neutralizar a tirania da imagem enquanto estratégia de dominação cultural, Walter Benjamin dirige igualmente a percepção para o elemento visual. Esse método utiliza os conceitos de imagem dialética. Na riqueza metafórica das suas idéias-imagens, ou imagens do pensamento (*Denkbilder*) Benjamin define de forma singular o que significa ser dialético: Ser dialético é conservar o sopro da história mundial nas velas (*Dialektiker sein heisst den Wind der Geschichte in den Segeln hoben*). As velas são os conceitos (*Die Segel sind die Begriffe*). Pensar significa: Içar as velas. Mas não basta dispor das velas (*Über die Segel zu verfügen*). A arte de saber colocá-las é o que importa (*Die Kunst, sie setzen zu können, ist das Entscheidende*). Não basta pensar, e sim decisivo para Benjamin é arte de utilizar-se do pensamento para o fim libertário. Orientado por esta convicção o objetivo de B. é recolocar o artifício atual da imagem ao fim emancipatório, em outras palavras, evitar que as imagens em que a História se dissolve, sejam ‘desmerecidas como imagem concebida como fonte de engano e ilusão, como era para Descartes’”. (2006, p. 63).

professor que agora deixava seu estrado para vir recolher os livros e redistribuí-los” (BENJAMIN, 1995B, p. 116).

Ademais, determinados hábitos contribuem para a criança estabelecer seu diálogo com o mundo exterior, fortalecendo-lhe no momento da realização de seus desejos. E como toda criança traquina que impõe seu desejo afirma, “e malograva cada uma das tentativas do professor de conduzir minha escolha com uma indicação! [...], há muito tempo eu me encontrava num tapete mágico a caminho da tenda do último dos moicanos...” (BENJAMIN, 1995B, p. 116). Assim, o próprio ato da leitura para a criança significa um jogo porque ler desperta espontaneamente a imaginação e a repetição da ação prazerosa de uma experiência provida de espírito. Nesse sentido, tudo é jogo para criança e seu imaginário é ilimitado, pois através do jogo ela dá sentido e significado ao brincar quando mimetiza tudo que lhe traga uma experiência (*Erfahrung*) comovente.

Por certo, a mimese* em Benjamin corresponde ao fenômeno da vida social porque estimula a sociabilidade, permitindo à criança o sentimento de integração, mas também é responsável pelo aprendizado. Ela sustenta as codificações socioculturais porque se inscreve no universo de símbolos partilhados e na sociabilidade, facilitando a criança estabelecer as relações na dimensão ontológica. Por meio dela a criança inicia sua aprendizagem no campo da ação corporal uma vez que o corpo demonstra gestos e movimentos que comungam ou renunciam experiências de semelhança presente no grupo.

Ademais, é na imitação, sobretudo, por meio do jogo e da brincadeira, que através da mimese a criança destrói e constrói simultaneamente o seu mundo simbólico. Re-criar é um dos atributos do gênero humano porque resulta da própria adaptação do homem ao mundo e de sua capacidade de estabelecer sentido a própria existência. A criação efetiva a própria constituição subjetiva do homem mediado pela cultura e pela educação. De algum modo no brincar, a mimese propicia à criança escolher seu processo de simbolização e suas relações socioculturais quando resiste ao símbolo imposto pelo

* *Mimesis* é o princípio teórico da criação da arte e significa imitação, não no sentido de reprodução, mas de representação do mundo. Um conceito que aos filósofos Platão e Aristóteles. Para Gebauer e Wulf (2004, p. 21), “a partir da idéia corrente, que restringe o conceito ao significado de imitação, o mesmo ficará limitado a um duplo sentido: de um lado, mimese não só significa “imitação”, mas também “fazer-se parecido”, “trazer algo à representação”, “expressar” e “pré-encenar”. Por outro lado, mimese não pode ficar restrita à arte, à poesia e à música. A capacidade mimética desempenha uma função em quase todas as áreas humanas da ação, da imaginação, do falar e do pensar representa uma condição imprescindível à vida social”.

adulto. No jogo ela destitui o valor atribuído ao objeto pelo adulto, efetivando sua experiência (*Erfahrung*) que lhe facilita a aquisição de hábitos de modo mais comvente. Este aponta que ela não partilha da “máscara do adulto” (BENJAMIN, 2002F, p. 21), impondo uma experiência (*Erlebnis*) fundamentada em si mesma.

Será necessário que o objeto da *nossa experiência* seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? Neste caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo. (BENJAMIN, 2002F, p. 23).

Por certo, a experiência infantil não é vazia de conteúdo, na verdade, sua experiência é provida de espírito livre e criativo, pois uma experiência com conteúdo pressupõe vivenciar o espírito criativo. Mesmo que “a experiência seja dolorosa para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero” (BENJAMIN, 2002F, p. 23). É no brincar infantil que a criança se constitui enquanto um ser de espírito livre porque nos jogos e nas brincadeiras a faculdade mimética age contribuindo para evolução da inteligência e apreensão da linguagem.

O brincar ocorre na dimensão mimética que não está restrita à imitação do adulto, mas “também a objetos e fenômenos naturais” (BENJAMIN, 1994, 108) que propiciam a experiência da criança no e com o mundo, aperfeiçoando sua linguagem e expressando suas simbolizações. Portanto, na dimensão mimética encontra-se a origem da linguagem que facilita a convivência em comunidade e desenvolvimento dos hábitos. Assim, a relação entre o jogo infantil e a mimese compreende a ação da faculdade mimética estabelecendo a ordem dos símbolos, porque é no brincar que a criança produz semelhanças.

Historicamente, nas sociedades pré-modernas a mimese facilitava a relação empática entre o homem e as forças da natureza, ou seja, relação entre subjetividades por meio da identificação de semelhança que era necessária a compreensão dos fenômenos e a vida comunitária. É a faculdade mimética que permite a mimese “abrir-se as subjetividades contidas na natureza mediante um processo de assimilação ritual” (VASCONCELOS, Raquel, 2010, p. 3). Para os antigos, na comunicação simbólica entre o homem e a

natureza predominava “a dimensão ontológica de característica direta e espontânea” (Idem, p. 3).

Mas com a Revolução Científica do século XVII e, sobretudo, com o Iluminismo a mimese não é mais necessária para a comunicação simbólica semelhante a dos antigos. Com sua eliminação, o antropomorfismo e os rituais miméticos dos antigos são extintos. O Iluminismo retira da natureza sua condição subjetiva e a impõe a condição objetiva, facilitando a comunicação eu - outro por meio de signos cuja função é permitir a identificação entre sujeito analítico e linguagem matemática fundada no princípio de identidade e/ou não contradição. Nessa comunicação prevalece o pensamento absoluto e unilateral do homem quando se direcionar a natureza para objetivá-la e assim sistematizar todo saber apropriado no pensamento lógico que a objetiva.

Entretanto, a sistematização do saber converge com métodos de abordagem que muitas vezes conduz o conhecimento ao erro e a ilusão quando simboliza a existência de um mundo imaginário atrelado a um futuro vindouro hipotético. A existência atrelada ao futuro vindouro hipotético se torna o paradigma aprisionado ao progresso que sobrepuja a experiência comovente da criança propiciado pelo jogo no modelo pedagógico moralista.

Jogo e repetição: o retorno prazeroso do impulso inicial

A criança apresenta, no brincar, a instabilidade da razão quando sua apreensão da realidade não fica reduzida à consciência, pois sua capacidade imaginária abre caminhos que burlam os processos de subjetivação. O jogo impulsiona um pensamento ainda depurado porque a experiência pueril da criança se distancia do campo estético da massa civilizada⁸ e da existência em sociedade. E a ausência da narração, dificulta o adulto compreender e aceitar a experiência da criança presente no brincar e perceber que o jogo propicia à criança a repetição e retorno - compulsão (*Zwang*) poderosa que a torna feliz diante do “mais uma vez”. Para ela, “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial”

⁸ A esse respeito Clarice Nunes afirma que a “verdadeira experiência nasce poética, na relação com a natureza, o mito, a memória e a tradição”. (2008, p. 91).

(BENJAMIN, 2002G, p. 101). A criança participa da experiência (*Erfahrung*) do espírito livre cuja vida não é a soma de experiências, mas a busca de sentido para vivê-la.

Assim, a repetição permite à criança “criar para si todo fato vivido, começa mais uma vez do início” porque “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2002G, p. 102). Isso demonstra que são os jogos e as brincadeiras constituidores dos hábitos na infância. No jogo, a criança constrói sua imagem do mundo para além da racionalidade prescrita pelos modernos, libertando o brinquedo da finalidade circunscrita pelo adulto. Ela faz o brinquedo assumir funções provisórias enquanto proporciona-lhe felicidade e entusiasmo momentâneos.

Ademais, a criança se permite vivenciar “culpa e felicidade [...] com a mais pureza do que na existência posterior, pois todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si os sentimentos essenciais” (BENJAMIN, 2002H, p. 49). O ato de repetição⁹ para criança não significa projeção destruidora e tampouco fóbica, diferentemente, do adulto cujo ato de repetir determinadas ações aponta a exacerbação das neuroses¹⁰. A repetição para criança é trama de um jogo que lhe proporciona prazer e felicidade. Para o adulto, o prazer da repetição possibilita-lhe deleite (*Genub*) ante seu “impulso de vingança (*Racheimpuls*)” (FREUD, 2006, p. 143), deixando transparecer, assim, suas neuroses. Como assinala Freud,

ao passar da passividade vivida naquela experiência (o desejo de serem adultos e de poderem fazer o que os adultos fazem) para a atividade da brincadeira, a criança inflige a um companheiro de brincadeira todo o evento desagradável que aconteceu

⁹ Freud em sua obra, *Além do princípio de prazer*, após investigar a repetição presente na brincadeira do bebê de um ano e meio, conclui que repetição e retorno, “a brincadeira inteira levava até o final prazeroso” (2006, p. 142). Para Freud, o motivo da repetição no percurso de toda brincadeira é o prazer que a criança sentia diante do desaparecimento e retorno do objeto. E a brincadeira está relacionada com “uma grande aquisição cultural da criança: a renúncia pulsional que ela conseguiu efetuar (renúncia à satisfação pulsional), por permitir a partida [*Fortgehen*] da mãe sem manifestar oposição. A criança ressarcida dessa perda colocando em cena o desaparecimento e o retorno, utilizando para isso os objetos ao seu alcance” (2006, p. 142). Freud observa que “as crianças repetem nas brincadeiras tudo aquilo que lhes causou forte impressão em sua vida, que assim abream à intensidade da impressão que sofreram e tornam-se, por assim dizer, senhoras da situação”. (FREUD, 2006, p. 143).

¹⁰ Acrescenta Freud, “seja como for, resulta dessas discussões que não é necessário supormos a existência de uma pulsão especial de imitação [*Nachahmungstriebes*] como motivo de brincadeira. [...], diferentemente da criança, a encenação e a imitação artística dos adultos visam à pessoa do espectador, não o poupando, a exemplo da tragédia, nem mesmo das mais dolorosas impressões, e, ainda assim, podem ser sentidas como um elevado deleite [*Genub*]”. (Idem, p. 143).

com ela mesma, e assim se vingam da pessoa que está fazendo o papel desses substitutos. (2006, p. 143).

A repetição e o retorno no brincar infantil demonstram que o jogo assume uma dupla face no que diz respeito a seu uso pela criança. Ela delimita o espaço na sua vida para o jogo diferentemente do adulto porque o “sempre de novo” é prazer e felicidade porque “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária”. (BENJAMIN, 2002I, p. 93).

No imaginário, ela não procura somente se vingar de terríveis experiências lhe sucedidas, mas também de vivenciar e, simultaneamente, experienciar de novo e de modo mais intenso, seus triunfos e suas vitórias. Desse modo, o jogo se apresenta como algo primordial uma vez que as crianças compartilham hábitos na condição de ritos e mitos - aceitando-os e/ou rejeitando-os - através da imitação como brincadeira. O jogo¹¹ infantil quebra a unidade estabelecida entre o rito e o mito que o adulto incorpora ao brinquedo. Para Benjamin, a criança age segundo a sentença de Goethe, “Tudo à perfeição talvez se aplainasse. Se uma segunda chance nos restasse” (2002G, p. 101).

Assim, ela “negligencia¹²” o lado mítico e ritualístico do jogo, pois em alguns momentos ela conserva o caráter mítico do jogo e suspende sua dimensão ritual; em outros ela deixa permanecer no jogo o rito e elimina sua condição mítica. Ela destitui da condição original o brinquedo através da profanação que lhe permite criar possibilidades outras, atribuindo, assim, outro significado ao brinquedo. Quando brinca, a criança transita - livre e distraidamente sem a interferência do adulto - no próprio imaginário. Diferentemente do adulto, a criança delinea o aspecto fundamental presente no jogo, a profanação. E ao profanar, ela incorpora às suas ações uma atitude política.

¹¹ A respeito do jogo Giorgio Agamben afirma que “o jogo quebra a unidade (entre rito e mito): como *ludus*, ou jogo de ação, faz desaparecer o mito e conserva o rito; como *jocus*, ou jogo de palavras, ele cancela o rito e deixa sobreviver o mito” (2007, p. 67).

¹² Giorgio Agamben aponta que “a ‘negligência’, uma atitude livre e ‘distraída’ - ou seja, desvinculada da *religio* (aquilo que cuida para que se mantenham distintos) das normas - diante das coisas e do seu uso, diante das formas da separação e do seu significado. Profanar significa abrir a possibilidade de uma forma especial de negligência, que ignora a separação, ou melhor, faz dela um uso particular”. (2007, p. 66).

Ademais, no brincar o pensamento infantil é assistemático, não adota o método dedutivo de apreensão das coisas porque ainda não existe a inferência do sujeito analítico de visão sistêmica. Nesse sentido, a representação infantil do mundo não são produções conceituais e tampouco abstrações vazias porque o pensamento infantil resulta do brincar que representa situações experienciadas pela própria criança. Assim, o brincar, como linguagem infantil, apresenta a verdade da criança expressa por meio do jogo.

O pensamento assistemático infantil distancia a criança das esferas dos valores sobrepujados à ciência e à técnica. Embora, não se possa negar que no pensamento benjaminiano transpareça, nas entrelinhas de seus escritos, o aspecto positivo da técnica e da ciência, vistas como a condição de possibilidade de emancipação e democratização, embora, o autor aponte algumas ressalvas. Quando o Iluminismo se apropria dos rituais miméticos desvirtua a concepção de mimese dos antigos, fazendo a mimese transitar para linguagem transformando a cultura em um espaço de mimetismo. Este passa a delimitar as ações das crianças e dos jovens, transformando-as em mera reprodução e representação da vida adulta na Modernidade. E eliminando por total a ação da faculdade mimética, sobretudo, quando a Pedagogia utiliza a Psicologia na conduta da formação do sujeito moral.

A ação da faculdade mimética depende dos sentidos filogenético e ontogenético, responsáveis pela comunicação homem - natureza como “processos de desenvolvimento e adaptação do homem à natureza” (VASCONCELOS, Raquel 2010, p. 4). A ontogênese e a filogênese são respectivos caminhos que o homem trilhou para o alcance de sua evolução, momento em que o *Homo Sapiens* apreende e desenvolve a linguagem, refinando-se por intermédio dela.

o sentido ontogenético se estende ao estudo do desenvolvimento cognitivo através da relação ontológica do homem com a natureza, que se inicia na fecundação e se aperfeiçoa na infância com as brincadeiras e jogos infantis, culminando na capacidade do homem pensar o mundo através de conceitos. Isto pressupõe que o sentido ontogenético é responsável pela aquisição da linguagem por possibilitar ao homem a organização social, generalização e compreensão dos códigos lingüísticos. (Idem, p. 4)

Na infância, a faculdade mimética firma as relações ontológicas por meio do brincar, produzindo as semelhanças naturais determinantes para o alcance do sentido filogenético, estágio das elaborações conceituais. Assim, a mimese permite a sintonia entre fala e escrita, facilitando ao pensamento experimentar o “profano e mágico” da linguagem escrita e oral. A simetria entre fala e escrita transformou a linguagem e a escrita “num arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis” (BENJAMIN, 1994, p. 111).

A fala e a escrita são responsáveis pelo sentido semiótico e comunicativo da linguagem porque com elementos miméticos, “abre-se nessa camada profunda o acesso ao extraordinário duplo sentido da palavra “leitura”, em sua significação profana e mágica” (BENJAMIN, p. 112). Assim, a significação profana da leitura se dá pelo inconsciente na captação da imagem por meio da dimensão mágica da apreensão extra-sensível da linguagem. Portanto, o sentido ontogenético ocorre por meio do jogo e da brincadeira, fundamentais à reflexão no estágio filogenético. E a profanação infantil apresenta a dimensão mágica da linguagem que contribui na fase de elaborações conceituais no âmbito do sentido filogenético.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, Walter. O jogo das letras. In: *Rua de mão única. Obras escolhidas II*, 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995A, 104-105.

_____. “A biblioteca do colégio”. In: *Rua de mão única. Obras escolhidas II*, 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995B, 114-115.

_____. “A vida dos estudantes”. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002A, 31-48.

_____. “Pedagogia colonial”. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2002B, 147-150.

_____. “Livros infantis velhos e esquecidos”. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002C, 53-68.

_____. “Uma pedagogia comunista”. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002E, 121-126.

_____. “Experiência” In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002F, 21-26.

_____. “A doutrina das semelhanças”. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas*, 7. Ed, São Paulo: Brasiliense, 1994, 108-113.

_____. “Brinquedos e jogos: observações marginais sobre uma obra monumental”. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002G, 95-102.

_____. “André Gide: *La porte étroite*”. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002H, 49-52.

_____. “História cultural do Brinquedo. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002I, 89-94.

CALLADO, Tereza de Castro. *Walter Benjamin - a experiência da origem*. Fortaleza: EdUECE, 2006.

DESCARTES, René. *Meditações metafísicas*. Porto-PT: Rés-Editora, 2003.

GEBAUER, Günter e WULF, Christoph. *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*. São Paulo: Annablume, 2004.

VILELA, Eugénia. *Do Corpo Equívoco: Reflexões Sobre a Verdade e a Educação nas Epistemológicas da Modernidade*. Coimbra: Angelus Novus, 1998.

FREUD, Sigmund. Além do Princípio de Prazer. In: FREUD, Sigmund. *Escritos sobre psicologia do inconsciente*. V. II. Rio de Janeiro: Imago, 2006, 121-198.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: os limites da razão. In: *Pensadores sociais e História da Educação*. 2. ed. Revista e ampliada, Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 89-102.

VASCONCELOS, Raquel C. S. de. *Mimese e Consciência do Homem Histórico*. Cadernos Walter Benjamin, Fortaleza, Grupo de Pesquisa Walter Benjamin e Filosofia Contemporânea/CNPq, Período 5, Caderno 5, 1-23, Dezembro de 2010. <http://gewebe.com.br/index.htm>

VICENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: UNESP, 1994.