

**Rubiana Brasílio Santa Bárbara**



Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
[rubibras@hotmail.com](mailto:rubibras@hotmail.com)

**Rui Bragado Sousa**



Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
[ruibsousa@hotmail.com](mailto:ruibsousa@hotmail.com)

# TEORIA CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: INTERFACES ENTRE BENJAMIM E VIGOTSKI

## RESUMO

Neste artigo busca-se articular a Teoria Crítica da Sociedade e a Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento e protagonismo da criança com os representantes Benjamin e Vigotski, respectivamente. Estes autores revelam nuances para a educação infantil que passariam despercebidas em análises isoladas. Esta é a justificativa de um trabalho comparado. Dentre os pontos de aproximação estão a linguagem, o teatro, a mimese e o lúdico, que mesmo em abordagens epistemológicas distintas, revelam-se complementares em diversos aspectos. Espera-se, assim, demonstrar o protagonismo da criança e as implicações pedagógicas que são subjacentes aos dois autores.

**Palavras-chave:** Teoria crítica da sociedade. Teoria histórico-cultural. Infância.

## CRITICAL THEORY AND HISTORICAL-CULTURAL THEORY: INTERFACES BETWEEN BENJAMIN AND VIGOTSKI

## ABSTRACT

This article seeks to articulate the Critical Theory of Society and the Historical-Cultural Theory to understand the child's development and protagonism through the representatives Benjamin and Vigotski, respectively. These authors reveal nuances for early childhood education that would go unnoticed in isolated analyzes. This is the justification for comparative work. There are points of approximation such as language, theater, mimesis and playfulness, which even in different epistemological approaches, prove to be complementary in several aspects. Thus, it is expected to demonstrate the role of the child and the pedagogical implications that underlie the two authors.

**Keywords:** Critical theory of society. Historical-cultural theory. Childhood.

**Submetido em:** 16/04/2020

**Aceito em:** 27/11/2020

**Publicado em:** 26/06/2021

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p128-145>



## 1 INTRODUÇÃO

Talvez, à primeira vista, esta aproximação entre pensadores distintos e duas escolas completamente diversas pode soar paradoxal. Homens que jamais se encontraram, ainda que contemporâneos, e nada escreveram citando-se reciprocamente. Contudo, como se espera demonstrar, os pontos de convergência chegam ao nível de síntese, onde uma passagem de Benjamin poderia ser trocada por uma citação de Vigotski, ou vice-versa, e ainda assim o texto continuaria coerente. De acordo com Löwy (2014) existem analogias e “afinidades eletivas” até mesmo entre Marx e Max Weber, apesar da metodologia e formação política divergentes, assim como existem traços da sociologia weberiana na *Dialética do Esclarecimento*, embora o sociológico de Heidelberg não seja citado por Adorno e Horkheimer (1985). Ou seja, respeitadas as diferenças teórico-metodológicas, é possível conceber o ponto de síntese entre Benjamin e Vigotski, localizado na interseção entre a análise da infância e o protagonismo da criança. Isso posto, a partir de pesquisa bibliográfica, o objetivo deste trabalho é articular a Teoria Crítica da Sociedade e a Teoria Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento e protagonismo da criança com os representantes Benjamin e Vigotski, respectivamente.

Apesar de não conhecer Vigotski, Benjamin apreendeu muito bem a cultura russa e soviética. Escreveu ensaios sobre Dostoievski, Nicolai Leskov [O narrador], sobre brinquedos russos e viajou para a URSS entre dezembro de 1926 e fevereiro de 1927, pela amizade com a revolucionária Asja Lacis, diretora de companhia teatral e próxima de Bertolt Brecht, no mesmo período em que começa a elaborar suas narrativas radiofônicas para o público infantil, sob a influência de Brecht. Sustenta-se que essas peças e os textos sobre o teatro infantil possuem conexão direta com a Teoria Histórico-cultural de Vigotski. Partindo do princípio de que os indivíduos se constituem como tal no meio social em que vivem, na cultura, o sujeito do conhecimento para Vigotski é necessariamente o sujeito social. Igualmente, por meio da cultura Benjamin tenta reelaborar as práticas pedagógicas<sup>1</sup> da conservadora Alemanha.

Na perspectiva histórico-cultural, aprendizado não é desenvolvimento. Contudo, o processo de aprendizagem contribui para o desenvolvimento mental, sendo aspecto

---

<sup>1</sup> De acordo com seu biógrafo (WHITTE, 2017), a relação de Benjamin com a escola foi predominantemente conflituosa. A palmatória, os castigos físicos e humilhações deixaram em Benjamin ressentimentos rememorados trinta anos depois, onde uma simples moldura de estanho acima das salas de aula lhe surgia como “emblema dos prisioneiros”. Com Gustav Wyneken procurou pôr em prática um programa de reforma escolar. Ele descobriu pela primeira vez que seu ideário era levado a sério, que professores e alunos relacionavam-se como parceiros livres, no mesmo nível e com os mesmos objetivos espirituais.

necessário e universal do processo de desenvolvimento das características psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O aprendizado humano “pressupõe uma natureza social específica e um processo pelo qual as crianças penetrem na vida intelectual daqueles que o cercam”. (VIGOTSKI, 1984, p. 115).

É certo também que Benjamin não fez parte da chamada Escola de Frankfurt, ao menos oficialmente. Ele foi colaborador do Instituto de Pesquisa Social, publicando importantes ensaios naquela revista durante a década de 1930, e sobreviveu no exílio em Paris muito em função de uma bolsa concedida pelo Instituto. Ele parece antecipar a Teoria Crítica – sistematizada apenas em 1947 na *Dialética do Esclarecimento* – quando escreve:

[...] a fim de traduzir a oposição entre diversão e concentração, poder-se-ia dizer isto: aquele que se concentra diante de uma obra de arte, mergulha dentro dela, penetra-a como aquele pintor chinês cuja lenda narra haver-se perdido dentro da paisagem que acabara de pintar. Pelo contrário, no caso da diversão, é a obra de arte que penetra nas massas (BENJAMIN, 1980, p. 26).

A cultura de massas, de diversão e entretenimento seria sistematizada posteriormente com o conceito de “Indústria Cultural” por Adorno e Horkheimer. O que ambos testemunham – Benjamin e Vigotski – é o surgimento de uma nova barbárie [guerras, crises e o fascismo] sob a falsa promessa iluminista de racionalização e esclarecimento. Vigotski não viveu para ver a formidável resistência da URSS frente aos nazistas a partir de 1942, mas Benjamin (2009, p. 113) já demonstrara a futura organização e disciplina dos soviéticos: “Assim como o primeiro ato dos bolcheviques foi erguer a bandeira vermelha, assim também o seu primeiro instinto foi organizar as crianças”. (BENJAMIN, 2009, p. 113)

## 2 PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DA EDUCAÇÃO

Da Escola Nova à pedagogia Histórico-Crítica há a primazia pela ideia de “experiência” como fator essencial e fundamental do ensino e aprendizagem. Para Saviani (2011), a função da escola para a classe trabalhadora é *transmitir* o conhecimento produzido historicamente, sendo que o conteúdo ensinado é instrumento para a compreensão da realidade. A pedagogia Histórico-Crítica baseia-se no método dialético, como uma unidade entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, à medida que os dois sujeitos desse processo – professor e aluno – dinamizam o trabalho pedagógico contrapondo-se entre si. É a teoria convertida em prática.

Gasparin (2012, p. 50) pondera que instrumentalizar não significa a mera transmissão de conhecimento, como nos processos tradicionais expositivos ou diretivos, trata-se antes da ‘interação’ dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais e da relação destes com o todo nos processos de aquisição de conhecimento. Vigotski denomina esta fase de zona de desenvolvimento imediato. Esse fundamento é encontrado também em Paulo Freire, quando diz que educador e educando, como sujeitos, se educam e crescem juntos, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis”. (FREIRE, 1983, p. 78). Nesse sentido, completa Gasparin (2012), professor e aluno refazem-se a cada instante, desafiando-se reciprocamente na busca de respostas para os problemas e a prática que a social e os conteúdos lhes vão apresentando.

Ainda que o processo de aprendizagem seja interpessoal, a verdadeira aprendizagem é intrapessoal, pois depende da ação do sujeito sobre o objeto e deste sobre o sujeito, isto é, resulta de uma interação. O papel do professor, como mediador, é definir a relação e estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos. (GASPARIN, 2012, p. 116).

A concepção dialética da pedagogia Histórico-Crítica e suas afinidades com as bases psicológicas da teoria Histórico-cultural da Escola de Vigotski (SAVIANI, 2011; 2018), de fato impedem uma interpretação mecânica do processo de “mediação”, pois a prática social põe-se como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Contudo, é lícito perguntar até que ponto a mediação depende da experiência e da formação do docente, em detrimento da própria vivência do aluno-criança? Em todo o caso, a “dialética da mediação”, a interação docente-discente torna o processo de ensino menos dependente da experiência na pedagogia Histórico-Crítica que na concepção escolanovista. John Dewey busca “reincorporar os temas de estudo na experiência”,<sup>2</sup>. Poderíamos definir experiência como: “relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade. A ‘experiência humana’ fornece o material e a direção para as nossas experiências atuais” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 35-36), rompendo assim com os tradicionalistas que impunham às crianças o conteúdo programático do currículo e também com os românticos, que centralizavam a construção do conhecimento unicamente na criança. Ele pensa em interações entre o conteúdo e a subjetividade da infância. Para tanto, recomenda aos educadores que vejam o mundo ao mesmo tempo com os olhos da criança e do adulto. A chave da Pedagogia

---

<sup>2</sup> Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. Para Anísio, experiência é o processo de ação e reação entre corpos que se modificam.

de Dewey consiste em proporcionar às crianças “experiências de primeira mão” sobre situações problemáticas, em grande medida a partir de experiências próprias aos educandos.

Anísio Teixeira, seguindo Dewey, concebe a “educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 36). Para Anísio, educação não é o resultado externo da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.

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

A crítica ao Pragmatismo e ao Positivismo tem seu ponto central em Walter Benjamin quando escreve ainda em 1936: “nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie”. (LÖWY, 2005, p. 70). Nesse ponto, o Positivismo fracassa como método analítico, pois na evolução da técnica o Positivismo só foi capaz de perceber os progressos da técnica e não os retrocessos sociais. Portanto, a própria crítica da cultura pode tornar-se um fundamento complementar à teoria Histórico-cultural, compreendendo as implicações pedagógicas inerentes a esta síntese.

Em artigo sobre o Instituto Alemão de Pesquisa Livre [Instituto de Pesquisa Social], Walter Benjamin (2013a, p. 152). situa e diferencia o método analítico dos frankfurtianos para com os positivistas e pragmáticos. O positivismo, como se sabe, volta às costas para a práxis social, pois ele concebe apenas o sentido evolutivo da história e da ciência e não os retrocessos da sociedade. Já para o pragmatismo, a comprovação da teoria na práxis é o critério de verdade satisfatório. Em contraposição a isso, para o pensador crítico, a própria comprovação, a própria demonstração de que ideia e realidade objetiva coincidem e constituem um processo histórico que pode ser inibido e interrompido a qualquer

momento. Nisso reside o teor de vigília da Teoria Crítica, consciente de que a barbárie é uma ameaça constante à civilização.

## 2.1 Do fim da experiência à criação e imaginação

Todo discurso da experiência deve partir da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja possível fazer, anotou Agamben (2005, p. 21) que chega a falar em “destruição da experiência”. No mesmo sentido, Simmel, cujas ideias influenciaram Benjamin, escreveu:

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

Parte do afastamento progressivo do homem com a experiência<sup>3</sup> deve-se às formas de trabalho alienado na modernidade, uma vez que a intensificação do trabalho morto no processo de produção, o adestramento operado pela máquina, obrigaram os trabalhadores a “adaptar seu movimento ao movimento contínuo e uniforme do autômato”. Na concepção de Benjamin (1994; 2009; 2015), a perda da experiência está, assim, estritamente ligada à transformação do trabalhador em autômato: os gestos repetitivos, mecânicos e carentes de sentido do operário às voltas com a máquina, provocam neles uma experiência de choque [*Chockerlebnis*], que condiciona um comportamento reativo, de autômatos.

Essa experiência de choque extrapola a linha de montagem da fábrica, segundo Benjamin (2009), ela é sentida também na esfera do cotidiano, na figura do transeunte, do passante e no cinema, com o telespectador. Baudelaire foi quem sentiu essa transformação e tentou reagir à atrofia da experiência por meio do Spleen. O spleen ou *taedium vitae* reconhece a experiência como irrecuperável e, em vez de recriá-la artificialmente, transforma essa perda na própria matéria de sua reflexão. “Por meio do spleen, o poeta consegue refletir sobre o empobrecimento da experiência, o esvaziamento da memória e a reificação da vida cotidiana” (SOUZA, 2012, p. 45).

---

<sup>3</sup> Em pelo menos três trabalhos seminiais, Benjamin dedica-se ao conceito de experiência: “Experiência”, de 1913; “Experiência e pobreza”, publicado em 1933 e “A imagem de Proust”, de 1929. Ele diferencia a experiência coletiva (*Erfahrung*) da mera vivência (*Erlebnis*) e da experiência de choque (*Chockerlebnis*).

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

A imaginação ou fantasia, comumente designadas como tudo que não é real ou que não corresponde à realidade, são, na verdade, a “base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando igualmente possível a criação artística, a científica e a técnica” (VIGOTSKI, 2018, p. 16). Citando o psicólogo francês Theodule-Armand Ribot [1839;1916], ele reafirma que todos os objetos da vida cotidiana, sem excluir os mais simples e comuns, são imaginação cristalizada. Onde quer que haja atividade humana, há imaginação e atividade criadora, quer seja como algo que se pareça um grãozinho ou algo comparado às criações dos gênios. Os processos de criação manifestam-se com toda a força já na primeira infância.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, toda essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. “É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2018, p. 19).

Para Benjamin (2009), brincar significa sempre libertação, pois, rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio. Ele apresenta a criança que, no prazer sensível de morder doces, já tem o antegosto da satisfação sexual, a criança que, na felicidade de ler e como colecionadora de cacarecos, torna-se um modelo do historiador materialista, a criança que, em seu protesto contra a escola e sua autolibertação lúdica em relação ao mundo mobiliado do apartamento, vivido

como mágico, experimenta a revolta do político, e, no meio de tudo isso, a criança que anda de carrossel, para a qual, “em harmonia com a natureza, a vida é uma antiquíssima embriaguez da soberania”. (WITTE, 2017, p. 73-74). Assim reúnem-se já na infância todos os temas da salvação futura.

Brincar significa a reelaboração, associação e combinação de imagens individuais em um quadro mais complexo. A criação é um processo de herança histórica em que as formas que se sucedem são determinadas pelas anteriores. “Por mais individual que seja qualquer criação, ela sempre contém um coeficiente social”. (VIGOTSKI, 2018, p. 44). Gasparin explicita essa interação de forma didática.

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

A imaginação não é um divertimento ocioso da mente, uma atividade suspensa no ar, mas uma função vital necessária. Ela se constrói de elementos tomados e presentes na realidade e presentes na experiência anterior da pessoa. Para Vigotski (2018), são quatro as leis que subordinam a atividade da imaginação. 1) A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa. É preciso, portanto, ampliar a experiência da criança, caso queira-se criar bases sólidas para a sua atividade de criação. 2) O produto da imaginação coincide com a realidade. Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu. Como uma relação recíproca, a imaginação serve à nossa experiência e a experiência se apoia na imaginação. 3) A terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e a realidade é de caráter emocional. A emoção possui a capacidade de selecionar impressões, momentos, ideias, e imagens. Assim, as formas de imaginação criativa contêm em si elementos “afetivos”. 4) A construção da fantasia pode ser algo totalmente novo, que nunca aconteceu anteriormente com a experiência e sem qualquer correspondência com algum objeto existente. “Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2018, p. 31).

A exposição dos próximos tópicos tem por objetivo discutir o processo de interação da experiência com a criação e imaginação, isto é, a possibilidade de sua reelaboração por meio da mimese, do lúdico e do teatro.

## 2.2 Afinidades entre Benjamin e Vigotski: mimese e linguagem

A mimese<sup>4</sup> ou *mimesis* é um dos conceitos ou categorias mais amplos da literatura. De Platão em *A República* à *Poética* de Aristóteles, da *imitatio Christi* medieval até sua redescoberta por Benjamin, Adorno e Derrida na contemporaneidade. A mimese relaciona-se com a linguagem e com o lúdico. Em Vigotski o conceito passa a ser concebido como um dos fundamentos da aprendizagem humana, o que foi notado com perspicácia também por Gasparin (2012).

Ao contrário dos demais seres vivos inseridos na natureza, o ser humano precisa tornar-se parte dela, não basta aos homens simplesmente estar no mundo. Nesse processo de construção, de vir-a-ser, a faculdade mimética constitui-se como importante elemento para estabelecer semelhanças, de identificação e aprendizagem a partir da infância.

A mimese está aparentemente contrária e contraditória com as práticas pedagógicas em voga, que atribuem grande importância à iniciativa individual, pessoal, à criatividade, autonomia e não à repetição e/ou imitação de um modelo. Contudo, “o primeiro passo do ensino e da aprendizagem é a imitação” (GASPARIN, 2012, p. 85). Da mesma forma, para Vigotski (2001, p. 332), “a aprendizagem é possível onde é possível a imitação” para (VIGOTSKI, 2001, p. 332).

Gasparin (2012, p. 78) considera “a imitação como processo pedagógico altamente significativo na construção do conhecimento”. Vigotski também critica o pressuposto de que a imitação é um simples mecanismo de cópia automática ou repetição de um modelo. Ele enfatiza a dependência que o processo ensino-aprendizagem tem com relação à imitação quando se trata do papel da educação no desenvolvimento da criança. De acordo com Gasparin, o centro da retórica de Vigotski é persuadir educadores a criar ambientes na escola que utilizem mecanismos de imitação.

Para Vigotski (2001) a mimese ou imitação não é uma atividade puramente mecânica; pelo contrário, ela pressupõe certa ultrapassagem ou a possibilidade de passar do que se sabe para a apreensão de algo novo. “Na criança [...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte de surgimento de todas as

---

<sup>4</sup> O termo tem sua raiz epistemológica em *mimos*, dela derivam *mimesthai* (imitar, representar ou retratar) e *mimesis* (a ação de imitar, representar). Para um estudo detalhado sobre o conceito ver *Mimese na cultura*, de Gebauer e Wulf (2004) e, relacionado à socialização e ao processo de aprendizagem infantil ver *Jogo, mimese, e socialização*, de Tamara Grigorowitschs (2011).

propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. “A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação”. (VIGOTSKI, 2001, p. 331). O autor situa a imitação na zona de desenvolvimento imediato, que representa o momento determinante entre a aprendizagem e o desenvolvimento, onde a criança “passa do que é capaz de fazer, para o que ainda não é capaz”, completa Gasparin (2012, p. 81).

Em Benjamin, a mimese é uma categoria central de seu pensamento relacionada à infância. No ensaio “A doutrina das semelhanças” ele afirma que o homem tem capacidade suprema de produzir semelhanças, e “talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética.” (BENJAMIN, 1994, p. 108). No sentido ontogenético, a brincadeira infantil constitui a escola da mimese, pois os jogos infantis estão impregnados de comportamentos miméticos. Além do lúdico, é na linguagem que se manifesta a amplitude da imitação ou doutrina das semelhanças.

A ênfase de Benjamin em categorias teológicas e primordiais desemboca numa compreensão do desenvolvimento da linguagem a partir de uma capacidade mimética original, pela qual o homem descobria na natureza analogias e correspondências. De acordo com Souza (2012), a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva. O som teria sido, no início, um simples acompanhamento do gesto, “uma duplicação fonética das mimeses do corpo”. (SOUZA, 2012, pp. 138-139). Nessa concepção de desenvolvimento da linguagem, as raízes verbais seriam transposições sonoras dos antigos gestos espontâneos. A fala imitaria o gesto e este corresponderia ao instinto fundamental – o movimento mimético e expressivo por meio do corpo.<sup>5</sup> (SOUZA, 2012).

Benjamin (1994) afirma que esse dom mimético da linguagem não desapareceu totalmente, apenas modificou-se no curso da história. Ele distingue a faculdade mimética no sentido filogenético (a presença do elemento mimético no universo primitivo) e ontogenético (no jogo infantil e na socialização na infância). O jogo da criança é impregnado de comportamentos miméticos que não se limitam à imitação de pessoas ou gestos. A criança não brinca apenas de ser professor, médico ou policial; ela transforma-

---

<sup>5</sup> Este artigo é tributário das pesquisas de Solange Jobim e Souza, e seus trabalhos pioneiros entre Benjamin, Vigotski e Bakhtin, acerca da infância e da linguagem.

se também em moinho de vento ou trem, cavalo ou gato, ou seja, a criança, por meio da mimese, imita o real, sendo verdadeiramente aquilo que sua imaginação deseja – pessoas animais ou coisas (SOUZA, 2012, p. 139; GRIGOROWITZ, 2011).

Vigotski (1984) em *A formação social da mente*, ao discutir a ontogênese da linguagem, permite uma compreensão análoga. Ele encontra no gesto um movimento expressivo que antecede a palavra propriamente dita. A criança, desde o início, busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem “o corpo como um todo” e nessas expressões corporais encontra-se o embrião da constituição simbólica da realidade. Vigotski (1984) acrescenta que os gestos “são como a escrita no ar, enquanto signos escritos são, frequentemente, gestos que foram fixados, isto é, o gesto se constitui no signo visual inicial que contém “o futuro da escrita do homem” (*apud* SOUZA, 2012, p. 139).

### 2.3 Afinidades entre Benjamin e Vigotski: ludicidade e teatro

No conjunto de aforismos que compõem *Rua de mão única*, há um texto sugestivamente intitulado “Canteiro de obras”, com implicações pedagógicas extraordinárias.

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o iluminismo essa é uma das mais bolorentas<sup>6</sup> especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com elas aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si o seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (BENJAMIN, 1994, p. 18).

Esta passagem sintetiza o centro do que se poderia chamar de uma “pedagogia benjaminiana”, não no sentido *strito sensu*. O que ele critica é a imposição do adulto à sensibilidade infantil. Ao impor à criança o mundo pronto, estratificado, coisificado, o adulto apenas tolhe parte da criação e ressignificação do próprio mundo mágico da infância. Pois “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com

---

<sup>6</sup> Ou “rançosas” na recente tradução de João Barrento. As obras escolhidas de Benjamin, publicadas em três volumes pela editora Brasiliense estão sendo republicadas com traduções ligeiramente modificadas pelo tradutor português João Barrento, para a editora Autêntica.

areia e torna-se pedreiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda, ou seja, os brinquedos são tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto” (BENJAMIN, 2009, p. 93).

Para Benjamin (1994), é a brincadeira, e nada mais, que está na origem de todos os hábitos, pois “o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início”. (BENJAMIN, 1994, p. 253). A reelaboração ou recriação da experiência é a base da imaginação também para Vigotski (2018). A criança reconstrói e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores, por isso “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 333).

Na análise de Seligmann-Silva (2010) a interpretação das brincadeiras infantis em Benjamin representam a faculdade mimética da criança em sua repetição, traço característico da brincadeira. A repetição também é aproximada da noção freudiana em Para além do princípio de prazer, onde a repetição caracteriza a vivência do traumatizado (que tende a repetir involuntariamente a “cena” do trauma). O traço conservador das pulsões e também os rituais obsessivos apresentam essa marca da repetição.

Sabemos que para a criança ela [a repetição] é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o ‘mais uma vez’. A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual do amor. E não foi por acaso que Freud pensou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, *reestabelecimento de uma situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial*. (BENJAMIN, 2009, p. 101 [Grifo nosso].

Destruir e reconstruir constitui a essência das brincadeiras, e sempre recomeçar tudo de novo. Pois as crianças, “sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim e da marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja”. (Idem). Nesses produtos residuais o mundo das coisas volta-se exclusivamente para elas: “Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças” (BENJAMIN, 2009, p. 87). Conforme o postulado de Benjamin (2009, p. 96) “chegou ao fim a era das bonecas com traços realistas, época em que os adultos pretextavam supostas necessidades infantis para satisfazer as próprias necessidades pueris”.

Segundo Vigotski (2018), a encenação infantil, a representação teatral, sua dramatização aproxima-a da brincadeira. A criança que vê pela primeira vez um trem dramatiza e imita suas impressões, interpreta o papel de trem, bate, apita tentando imitar o objeto. Da mesma forma ele cita exemplos similares com outros objetos como uma árvore, na qual a criança [de 9 anos no caso] disse: “Sou uma árvore. Não está vendo? Estou crescendo. Olhe os galhos, as folhinhas’. As mãos dela começam a se levantar devagar, os dedinhos se abrem. ‘Não está vendo como o vento me balança?’ – E a ‘árvore’ começa a inclinar-se e tremular com as folhinhas-dedinhos”. (VIGOTSKI, 2018, p. 98). Em outras palavras, a criança transforma-se no objeto com que brinca, confunde-se com ele, vive-o plenamente no processo de apreensão e descoberta do mundo.

Contudo, o teatro lúdico é palco inteiramente infantil, desde a elaboração do cenário, das falas improvisadas até a direção. Cabe ao educador o papel de observação do processo. No “Programa de um teatro infantil proletário”<sup>7</sup> Benjamin ele escreve:

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

Uma passagem dialética, elucidativa que demonstra tanto o método benjaminiano (rupturas, inversões, cesuras) quanto a originalidade de seu pensamento. Nesse ensaio exemplar ele distingue o teatro infantil burguês do teatro proletário. Enquanto o primeiro encontra-se determinado economicamente pelo lucro, sociologicamente como instrumento de disciplina e moralização e esteticamente como sensação; no teatro proletário realidade e jogo se fundem para as crianças. “As encenações acontecem de passagem, por descuido, se poderia dizer, quase como uma travessura de crianças, que interrompem dessa maneira o estudo que, fundamentalmente, jamais é concluído” (BENJAMIN, 2009, p. 114).

Nesse sentido, para o teatro verdadeiramente lúdico as tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores. Para Benjamin (2009, p. 115) o cerceamento da “personalidade moral na figura do diretor libera imensas forças para o verdadeiro gênio da educação: a observação”. A tarefa do diretor ou professor consiste em observar os “sinais” ou processos de criação, formas de expressão, sempre à distância. Pois aquilo

---

<sup>7</sup> Texto escrito sob encomenda da letã Asja Lacis, diretora de uma companhia teatral na União Soviética e muito próxima de Bertolt Brecht.

que se extrai à força das crianças, como “desempenho” acabado, jamais pode pedir-se autenticamente com a improvisação. “Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. Enquanto arte efêmera, o teatro é arte infantil” (BENJAMIN, 2009, p. 117).

Em correspondência análoga Vigotski (2018) afirma que a criação teatral infantil, quando objetiva, reproduzir diretamente as formas do teatro adulto, é uma atividade pouco conveniente para as crianças. Nesse formato de aprendizagem, a própria criança deve desenvolver de forma improvisada um novo texto oral, num processo de brincadeira. A lei principal da criação infantil consiste em “ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo”. (VIGOTSKI, 2018, p. 100). O que importa não é o que as crianças criam, mas que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encenação desta imaginação. Para o autor russo, tudo – desde as cortinas, cenário, até o desfecho do drama – deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das crianças.

Se o palco adulto for simplesmente transposto para o mundo infantil, a criança se sentirá tolhida e inibida. Segundo Benjamin (2009, p. 119) “quando adultos representam para crianças irrompem tolices”. Para Vigotski (2018, p. 101) “a criança é um péssimo ator para os outros, mas um maravilhoso ator para si. Ao encenar brincando a criança adquire o sentido do todo, do mundo ao seu redor, ela encena-o ludicamente e assim o apreende”.

### 3 CONCLUSÃO

Ao abordar temas correlatos em Benjamin e Vigotski acerca da infância e ensino infantil, da autonomia e reconstrução da experiência, a partir de seu próprio mundo, não significa afirmar que a criança vive em uma realidade social diversa do mundo adulto, de forma segregada, por assim dizer. Da mesma forma, não se advoga para uma “idealização” da infância, visto que, conforme Benjamin a criança já demonstra traços de despotismo ou de pequenos ditadores, que precisam ser educados socialmente. O que se evidencia é que a imposição de práticas pedagógicas “adultocêntricas” tendem a restringir o processo de criação, imaginação, emancipação e o conseqüente desenvolvimento da criança.

O que se verifica em sintonia com a análise comparada, ainda que preliminarmente, é o protagonismo da criança em oposição à suposta dependência do mundo adulto. Não se nega também o papel da mediação no processo de ensino e

aprendizagem. O que se evidencia é a necessidade da reconstrução do próprio docente em função de uma experiência em desintegração. As crianças também ensinam e educam os atentos educadores, numa relação dialética de dupla troca, em essência.

Em sintonia com a pedagogia histórico-cultural da escola de Vigotski, os trabalhos teóricos e práticos de Benjamin, suas narrativas radiofônicas<sup>8</sup> para o público infanto-juvenil parecem conduzir a criança ao que Sanches (2017, p. 113) chama de “topografia estratégica” em suas peças de rádio, ou uma orientação que indica o caminho a percorrer pelos labirintos da grande cidade, pelos parques e através da literatura, da narração. São “pistas” que induzem a criança a percorrer, por sua própria conta e risco, o caminho rumo à experiência. Benjamin não diz textualmente como e onde encontrá-la, mas deixa os vestígios, os grãos de feijão como bússola, como na fábula de João e Maria.

A ideia mais próxima que corresponde a esta fórmula é cunhada também por Sanches: a criança como um “flânerie aprendiz”. O *flâneur*, por sua vez, é um resgate de uma expressão típica de Baudelaire: o caminhante solitário na multidão. Baudelaire gostava da solidão, mas se possível no meio da multidão. Para Alan Poe, o *flâneur* é, sobretudo, alguém que não se sente integrado em sua própria sociedade, por isso procura a multidão. Em síntese, trata-se de um conceito sociológico da própria cidade moderna, de solitários abandonados entre a multidão. Isso os coloca na mesma situação da mercadoria, apesar de não terem consciência dessa particularidade. “Penetra-o como um narcótico que o compensa de muitas humilhações. O transe a que se entrega o *flâneur* é o da mercadoria exposta e vibrando no meio da torrente de compradores” (BENJAMIN, 2015, pp. 50-57).

Benjamin guia as crianças como um *flâneur* aprendiz, por mais uma aventura pelas ruas de Berlim. Benjamin amplia as noções da criança sobre o mundo, atiçando e aguçando sua imaginação, por meio de perguntas e provocações, que rompem o fluxo do enredo nas peças como iluminações profanas. “Sob o nome de pedagogia do passeante, o estudante desta escola, o *flâneur* aprendiz, seria orientado em um longo passeio pela cidade, para aprimorar sua sensibilidade em reconhecer e decifrar a modernidade” (SANCHES, 2017, p. 134).

Na modernidade líquida a ideia do *flâneur* é reformulada também por Bauman (2013). Nos dias de hoje, graças à despreocupada e entusiástica auto exposição dos viciados em redes sociais a milhares de amigos e milhões de *flâneurs on-line*, solitários

---

<sup>8</sup> De 1929 até 1932, Benjamin produziu 85 programas para o rádio, entre eles peças radiofônicas para crianças. Programas de cerca de vinte minutos de duração sobre temas diversos da cultura, literatura e viagens. Destas narrativas, vinte e nove foram publicadas no Brasil com o título de “A hora das crianças”.

não mais nas ruas, mas na multidão do mundo virtual. A necessidade de estar sempre conectados com seus pares pelo *Facebook*, *Whats-App* ou *Twitter* leva-os à atrofia da criatividade. O efeito colateral evidentemente é que ao anunciar e entregar analgésicos morais comercializados, os mercados de consumo apenas facilitam, em vez de evitar, o enfraquecimento, o definhamento e a desagregação dos vínculos inter-humanos. (BAUMAN, 2013, p. 108).

O binômio brincadeira e socialização garantido às crianças nos currículos e na legislação definha-se em relação direta ao avanço da técnica e da tecnologia. A ideia de que o desenvolvimento científico e tecnológico libertaria a humanidade do trabalho exaustivo e penoso está longe de acontecer. O desenvolvimento da tecnologia digital é um meio de reproduzir a cultura dominante e manter a hegemonia ideológica do capital cultural produtora do sistema de significados que direcionam os gostos, as atitudes e as normas sociais.

Nesse cenário cada vez mais adverso e catastrófico para a educação, preferimos um caminho inverso aos métodos pós-modernos e seguimos o conselho lúcido de Gasparin e Mashiba (2019), isto é, o retorno aos clássicos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**; tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **O capitalismo como religião**. Organização Michael Löwy; tradução Nélio Schneider, Renato Pompeu. São Paulo: Boitempo, 2013a.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz; MASHIBA, Glaciane C. X. **Os clássicos e a educação: um retorno necessário em tempos de crise**. Curitiba: CRV, 2019.

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

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogo, mimese e socialização: os sentidos do jogar coletivo na infância**. São Paulo: Alameda, 2011.

LÖWY, Michael. **A jaula de ação: Marx Weber e o marxismo weberiano**. São Paulo: Boitempo, 2014.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história / Michael Löwy; tradução de Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANCHES, Eduardo Oliveira. **Cultura da criança e modernidade: experiência e infância em Walter Benjamin**. Tese (Doutorado), Unesp Presidente Prudente, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Abordagem científica da educação: o lugar da pedagogia e da psicologia**. In: NAGEL, L.H. *et al* (Org.). *Bases teóricas e práticas da educação brasileira*. Maringá: Eduem, 2018.

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

SIMMEL, Georg. **Ensaio sobre teoria da história**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Organização e tradução de José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

WITTE, Bernd. **Walter Benjamin**: uma biografia; tradução Romero Freitas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.