

# O SURGIMENTO DO NOVO NOS GESTOS DE CRIANÇAS – UM “DIÁLOGO IMPOSSÍVEL” ENTRE BENJAMIN E VIGOTSKI<sup>1</sup>

## THE EMERGENCE OF THE NEW IN THE GESTURE OF CHILDREN\_ AN “IMPOSSIBLE DIALOG” BETWEEN BENJAMIN AND VIGOTSKI

Bernd Fichtner<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto, base de palestra proferida pelo professor Bernd Fichtner durante o II Seminário de Estudos de Infância e Cultura realizado na Universidade Federal Fluminense, traz uma interessante reflexão sobre o gesto na criança. Apresenta a perspectiva de Vigotski sobre o gesto de apontar como construção da primeira representação simbólica e a perspectiva de Benjamin do gesto como representação simbólica do novo. Busca uma aproximação dessas duas perspectivas e propõe um diálogo (im)possível entre Vigotski e Benjamin, o que poderia contribuir para um novo modo de pensar a educação.

**Palavras-chave:** gesto; infância; comportamento simbólico.

**Abstract:** The text, reference for the lecture given by the professor Bernd Fichtner during the II Seminar of Studies of Infancy and Culture which took place at the Universidade Federal Fluminense presents an interesting reflection about the gesture in childhood. It presents the perspective of Vigotski about the gesture of finger pointing as a construction of the first symbolic representation and the perspective of Benjamin of the gesture as a representation of the new. This work looks for an approximation of these two perspectives and proposes an impossible dialog between Vigotski and Benjamin, what could contribute to a new way of conceiving education.

**Keywords:** gesture, infancy, symbolic behavior.

O gesto de apontar no comportamento de crianças parece algo comum, banal e trivial. Crianças pequenas adoram chamar a atenção *de algo para outros* — antropóides não. Encontra-se nessa pequena diferença a chave para nossa compreensão da singularidade do ser humano?

Os antropóides — nossos parentes mais próximos — também, de certa maneira, se comunicam, isso somente acontece para satisfazer diretamente desejos e necessidades próprios. Crianças humanas, ao contrario, já antes de aprender a falar, começam a manifestar interesse em cooperar, em interagir conjuntamente com o outro.

Qualquer gesto no comportamento humano — bem diferente de comportamento animal — é no fundo uma representação simbólica. Uma representação simbólica representa

---

<sup>1</sup> Palestra. II Seminário de Estudos de Infância e Cultura”. 28 e 29 de Outubro 2010. UFF, Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Professor da Universidade de Siegen – Alemanha.

*Artigo recebido em dezembro de 2010; aprovado em dezembro de 2010*

algo.<sup>3</sup> Representações simbólicas, a meu ver, não se encontram no comportamento dos animais. Diferentemente dos animais, sujeitos e submetidos aos mecanismos instintivos de adaptação, os seres humanos criaram e criam meios (instrumentos) e representações simbólicas (instrumentos psicológicas) cujo uso lhes permitia e permite transformar e conhecer o mundo e a si mesmos, comunicar suas experiências fixar e fechar algo, como também desenvolver o novo.

Representações simbólicas se pode diferenciar em representações miméticas, símbolos e signos. Faz parte da natureza humana criar representações simbólicas que encapsulam experiências de vida. Elas explicam o mundo para nós e de uma pessoa a outra. Elas ajudam a construir nossa visão de mundo, mostrando que existe muito mais, além dos limites da nossa experiência. Com isso, criam imagens em nossa mente e nos abrem para novas experiências, realidades, épocas.

“Representações simbólicas” abrem um amplo espaço, quase sem limites além da semiótica, semântica ou da linguística em geral. Mas o que é uma “representação simbólica”? Uma palavra, uma dança, uma imagem, um gesto são “representações simbólicas”. Não quero aqui entrar no discurso atual sobre teorias e definições. Talvez faça mais sentido falar sobre *comportamento simbólico*.

No *comportamento simbólico* os meios da expressão e da comunicação estão vivos num sentido totalmente material e concreto nas diferentes formas das suas representações, seja oral, gestual, expressão corporal, visual, seja nas formas de um grafismo da escrita etc. A língua representa somente *uma* das possíveis concretizações específica das opções dentro do espaço simbólico. Neste sentido a cultura não é algo que tem uma essência ou substância preestabelecida em si mesma.

São os comportamentos simbólicos nos quais são negociados códigos que determinam o que vai ser a realidade numa determinada cultura. Comportamentos simbólicos não se delineiam da experiência, pelo contrario eles possibilitam experiências.

Para *Vigotski*, o gesto de apontar é a origem de comportamentos e representações simbólicas, uma chave para entender os homens e a evolução das suas capacidades linguais e culturais. Segundo *Benjamin*, o gesto das crianças é a chave, a base para uma representação

---

<sup>3</sup> Os seres humanos não têm acesso imediato à *realidade*. A *realidade* é construída simbolicamente por diferentes perspectivas, diferentes formas simbólicas que chamo representações simbólicas. A teoria de referencia de Pierce (1984) propõe uma estrutura triádica: o representamen (signo que está no lugar do objeto), o objeto (referente), o interpretante (princípio pelo qual o representamen representa o objeto).

simbólica do novo — uma atitude que nós, adultos, já perdemos.

Existem pesquisas científicas sobre crianças desde cem anos e pesquisas sobre infância existem desde 60 anos. Nessas pesquisas, um paradigma da criança e da infância bem específica foi desenvolvido. Vigotski e Benjamin questionam e criticam explicita e implicitamente esse paradigma, embora os pontos de crítica deles sejam bem diferentes um do outro, mas para ambos infância não é:

- o paraíso perdido da espontaneidade e da autenticidade.
- uma fase na biografia
- um estado psico-somático
- uma instância psíquica pré-subjetiva
- a “matéria prima” para utopias políticas e pedagógicas bem como para projeções da sociedade dos adultos.

Num “diálogo impossível” entre Vigotski e Benjamin aparecem perspectivas de um conceito radicalmente novo da educação.

### **1. Vigotski: O desenvolvimento do gesto de apontar na criança como construção da primeira representação simbólica**

No centro da metodologia vigotskiana encontra-se o “Método Histórico” ou também assim chamado “Método Genético”. Entender qualquer fenômeno de nossa realidade exige analisar as necessidades<sup>4</sup> da origem desse fenômeno e ao mesmo tempo o processo do seu desenvolvimento. A esse método está incorporado o famoso lema de Hegel: “O inteiro é sempre o resultado compreendido junto com o processo do seu desenvolvimento”. Quer dizer que para compreender o que é uma representação simbólica precisa-se analisar a origem da sua primeira forma que Vigotski coloca no primeiro ano de um bebê.

Conforme vêm mostrando inúmeras pesquisas (Schaffer, 1977; Stern, 1990 e 1992) que, aliás, confirmam o modelo apresentado por Vigotski: mãe e bebê estão intensamente ocupados com a tarefa de desenvolver uma “intersubjetividade”; quer dizer, uma subjetividade que tem a ver com as duas pessoas. No centro dessa tarefa está a construção da

---

<sup>4</sup> Na língua alemã uma *Necessidade* é uma “*Not-Wendigkeit*” que transforma uma “Not” (um problema) em sua solução.

capacidade de compartilhar intenções.

As expressões de alegria e de tristeza apresentam para o bebê o primeiro espelho onde ele pode olhar a si mesmo. Todas essas expressões miméticas, no rosto da mãe, correspondem exatamente às emoções e aos afetos expressos pelo rosto do bebê. A estrutura dessa "subjetividade" mostra um intercâmbio contínuo entre aspectos recíprocos e aspectos complementares por parte do bebê e da mãe. As emoções e os afetos estão na base desse intercâmbio. No contexto de compartilhar intenções encontramos a primeira representação simbólica, o gesto de apontar. Vigotski<sup>5</sup> destaca três fases na ontogênese do gesto de apontar:

(a) Na primeira fase, trata-se de um simples movimento espontâneo da criança orientado a um determinado objeto que ela não consegue alcançar. Inicialmente, o bebê de 6-7 meses tenta pegar com a mão um objeto, um chocalho, por exemplo, fora do seu alcance. Estica a mão rumo ao chocalho, fazendo no ar um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, este é um gesto dirigido ao chocalho, uma relação externa entre ele e o brinquedo, uma tentativa mal sucedida de alcançar este objeto.

(b) Na segunda fase, o outro, neste caso a mãe, interpreta esse movimento atribuindo-lhe um significado (indicador do desejo da criança). Assim ocorre uma transformação na situação. Observando a tentativa da criança de pegar o chocalho para si, a mãe estará interpretando aquele movimento malsucedido de pegar um objeto como tendo o significado: "Eu quero aquele chocalho". Isto converte o movimento em gesto ou sinal para o outro, embora este mesmo gesto ainda não seja um sinal para a criança. É por causa da interpretação do outro que a criança chega ao resultado desejado, não mais de forma direta, mas pela mediação do outro.

(c) Por fim, na terceira fase, a criança capta, numa experiência pessoal, o significado que o seu movimento tem para o outro, convertendo-o, assim, em signo para ela. Dessa maneira, quando desejar de novo o objeto, em vez de dirigir-se ao objeto, a criança se dirige ao outro, com os olhos, por exemplo, e realiza o gesto indicador do objeto, mas gesto visível para o outro porque ao outro dirigido, como mediador entre ela e o objeto. Ao longo de várias experiências semelhantes, a própria criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à situação e a compreender seu gesto — o ato de apontar o objeto desejado — como signo deste desejo.

O movimento de tentar pegar um objeto tornou-se inicialmente para o outro um ato de apontar, interpretado por este como um desejo de pegar, e é esta interpretação que torna o apontar não mais uma tentativa de pegar, mas um signo do desejo de pegar para a própria criança. O significado do gesto é inicialmente estabelecido por uma situação objetiva e social, depois interpretado pelas pessoas que cercam a criança e, a seguir, incorporado pela própria criança a partir das interpretações dos outros. Todas as novas pesquisas sobre a interação entre a mãe e o bebê no primeiro ano concretizam, no fundo, o modelo vygotskiano (veja

---

<sup>5</sup> Vigotski analisou este processo pela primeira vez na "A pedagogia do período da adolescência" (1930/1931). Na "História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores" (1931) este exemplo é aprofundado. Nesta análise, Vigotski ressalta, em primeiro lugar, a mudança qualitativa da interação social entre mãe e bebê mediada pelo signo e mostra o enorme significado filogenético e ontogenético dessa mediação (1995, p. 139, veja também 1994, p. 121-138). Este exemplo faz parte do último período do trabalho de Vigotski em que ele modifica a sua abordagem anterior, apresentando também uma autocrítica implícita.

Trevarthen, 1979; Stern, 1992; Tomasello, 2003).

No final desse período, quando o bebê tem mais ou menos um ano, acontece o grande evento do primeiro gesto de apontar. A operação do gesto é a primeira ação da criança, possuindo a clara estrutura de um signo com o qual a criança agora consegue relacionar-se, ao mesmo tempo, com um objeto e com pessoas, numa ação de colaboração. Com isso, a criança se conscientiza dos aspectos comunicativos do próprio comportamento. Ela consegue ver a relação entre as suas ações e as ações da mãe, porque ambas visam a um mesmo objeto ou mais precisamente têm um objetivo em comum, uma intenção comum.

Ao contrário de Piaget, Vigotski supõe que este desenvolvimento não vai em direção à socialização, mas no rumo da transformação das relações sociais em funções psíquicas. Na sua crítica a Piaget (Vigotski, 1996) e no seu “Estudo sobre os recém nascidos” (idem) ele descobriu que a sociabilidade do homem representa a base fundamental e que a cultura é secundária e derivada. Cultura é um produto da vida social e da atividade comunitária dos homens — instrumentos e signos foram feitos para serem meios sociais, órgãos sociais. Com isso, ele desiste do seu antigo “conceito de domínio”, segundo qual o indivíduo domina-se e controla, através dos seus meios culturais, o seu próprio comportamento.

Agora a criança é considerada desde o princípio como parte do social como um todo, *mas sempre como sujeito dessas relações sociais*. Ela participa desde o seu nascimento na vida social, da qual faz parte. O social não é considerado como *algo exterior*, como *uma força alienígena, externa* que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais, ou seja, objetivas, de pensar.

A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas.

Também com respeito ao período de lactância, Vigotski descreve a situação do bebê num sentido prático. Nessa fase existe uma contradição entre uma relação social maximal do lactante e as suas possibilidades mínimas de comunicação, uma contradição que determina o desenvolvimento nessa idade e conduz para o primeiro gesto de apontar, ou seja, para o primeiro signo. Para Vigotski, a lactância é um período de dependência incomparável da criança ao adulto: cada relação, também a mais elementar com o ambiente, é sempre uma relação mediada pela relação com outro homem. Cada relação da criança com os objetos é uma relação realizada com a ajuda de outra pessoa ou por outra pessoa. (1996, 284). Para a atividade da criança existe só um caminho rumo ao mundo exterior, e este se realiza apenas

através de outra pessoa.

A alimentação e o cuidado prático do bebê representam a base para a construção de interações sociais, precisamente para a construção de diálogos rítmicos entre criança e mãe, com atividades recíprocas e complementares.

Antes de tudo, a capacidade de imitar do bebê funciona como um empurrão para a frente. Ele não nasce como um espelho. O seu primeiro espelho é de fato o rosto da mãe, como já visto na análise do gesto de apontar. Da integração das atividades recíprocas e complementares formam-se as primeiras ações cooperativas com objetos, ações que se encontram em múltiplas formas, como os jogos de ‘*give and take*’ (dar-e-pegar) no mundo inteiro e em todas as culturas.

Numa troca de emoções e afetos, ambos ensinam e aprendem como se partilham interações com o outro construindo *intenções em comum*. Mãe e bebê alcançam, por meio do seu “trabalho”, de maneira prática, suas regras de ‘comunhão’. Podemos generalizar: só através da relação com um outro, o homem consegue relacionar-se consigo próprio.

## **2. W. Benjamin: O gesto no comportamento de crianças como representação simbólica do novo**

A ideia da infância nos escritos de Benjamin é uma ideia complexa, vinculada às reflexões sobre experiência moderna, sobre a relação entre experiência e linguagem a partir de uma teoria mimética e das semelhanças sobre a história, sobre a temporalidade como repetição e criação.

Benjamin tematiza várias vezes nas suas obras o gesto infantil como representação simbólica do novo que aparece na sociedade<sup>6</sup>. Também ele torna explícito que os adultos não têm essa capacidade:

A tarefa da infância: Transferir o novo mundo no espaço simbólico. A criança já sabe — o que o adulto é incapaz — quer dizer re-conhecer o Novo. Para nós as locomotivas já têm um caráter simbólico, porque as encontramos na nossa infância. Para nossas crianças os carros têm essa qualidade simbólica. Nós — os adultos — vemos nos carros só aspectos de uma elegância, de uma modernidade, algo de chique. Não existe uma “Anti-Tese” mais superficial que tenta construir uma contradição entre o espaço simbólico da natureza e da técnica. Cada verdadeira nova “Gestalt” (forma) da natureza — também a técnica é uma nova forma da natureza — tem a haver com isso — ela corresponde às “novas imagens”. Qualquer infância descobre

<sup>6</sup> No “Das Passagem-Werk” K1, a3; sobretudo nos artigos sobre o brinquedo e a brincadeira (1984).

essas “novas imagens” para incorporá-las no tesouro das imagens da humanidade (O Trabalho das Passagens K 1, a3, traduzido por B. Fichtner).

Gostaria de apresentar uma leitura dessa tese provocante sobre o gesto infantil no contexto da filosofia do pensamento de Benjamin, sobretudo na sua conceitualização da mediação, quer dizer na relação sobre experiência e linguagem.

Benjamin foi um dos primeiro teóricos, junto com Adorno, que analisou a transformação estética da percepção causada pelas novas mídias. Para Adorno, uma consequência dessa transformação era a dominação total da consciência e da inconsciência pela indústria da cultura. A indústria da cultura controla o inconsciente; por isso, é o reconhecimento crítico ideológico o único meio possível para salvar-se da manipulação da indústria da cultura.

Benjamin critica claramente essa posição, para ele os meios de comunicação modernos não penetram ou invadem o sujeito, senão eles o libertam ou eles o ajudam a sair de dentro de si mesmo, projetam para fora. Eles abrem a porta; os órgãos da percepção saem, e assim as mídias fazem o possível para regulá-los tecnicamente.

Esta tese de materialização ao “colocar fora os órgãos de percepção através das novas tecnologias” se clarifica na “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” (1955). Aqui encontramos um exemplo da conceitualização de uma experiência mediada. Nos artigos “Sobre a linguagem em geral e linguagem do homem” (1992) e “Sobre o programa de uma filosofia futura” (1970) Benjamin devolve a sua teoria de experiência mediada. Aqui a linguagem é considerada não como sistema linguístico ou capacidade humana, mas como meio de experiência. As experiências se cruzam na estrutura medial da linguagem.

Nomear e enunciar: os nomes estabelecem uma relação com a ordem das coisas. Numa notícia pessoal de Benjamin, escrito depois de um passeio em Ibiza/Italia aparece essa mediação:

NO SOL  
 É um mudar e confundir;  
 Nada permanece e nada desaparece.  
 Neste tecer, de repente, se dissolvem os nomes, que já sem a palavra entram no caminhante, e enquanto os seus lábios os modulam, os reconhece.  
 Eles surgem. E o que mais se precisa dessa paisagem?  
 Naquela aura sem nomes eles se submergem, sem deixar rastro nenhum.  
 Nomes das ilhas, que se surgem do mar ao primeiro olhar como grupos de mármore, dos recifes, que fizeram o horizonte ríspido, das estrelas que o surpreenderam na canoa quando na alvorada do obscuro elas tomam a guarda.  
 O zunir das cigarras emudece,

A sede passou,  
Perdeu o dia (Gesammelte Werke 4, p.420; traduzido B. Fichtner).

Os eixos de representação simbólica e experiência se cruzam na estrutura medial da linguagem.

Benjamin tematiza essa mediação numa forma particular na sua ideia da infância, que para ele não é um paraíso idílico, separado do mundo dos adultos: “As crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem” (1985b, Vol. I, 240). O mundo perceptivo da criança se enraíza e ao mesmo tempo, se confronta com o mundo histórico e com o mundo dos adultos. A relação deles com as coisas é determinada pelo controle e pela dominação. Na experiência da brincadeira e do jogo<sup>7</sup>, na expressão mimética e lúdica surge algo novo que é totalmente contrário e oposto ao comportamento do adulto. As crianças mantêm algo vivo que se perdeu na história. Benjamin descreve essa perda com a crise da experiência<sup>8</sup>. As brincadeiras na complexidade de suas formas diferentes manifestam a importância da mimesis na apropriação do mundo. “Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos. A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em moinho de vento e trem” (Benjamin 1985a, p.108). A faculdade mimética impregna a relação da criança com o mundo, que a faz identificar-se com as coisas e ao mesmo tempo transformar nelas no processo de brincadeira.

Exemplos impressionantes se encontram na “Rua de mão única” (1987a) e também na “Infância berlinesa” (1987b) :

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 especulações dos pedagogos. Sua afinidade pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis... 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 (...) em uma nova, brusca relação entre si. Com isso, as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas (Benjamin 1987b, p. 18-19).

A faculdade mimética não tem nada a ver com a mera imitação. Na brincadeira as crianças constroem uma relação nova com as coisas. Nessa relação elas “se sentem atraídas

<sup>7</sup> Em alemão o substantivo “Spiele” pode ser traduzido tanto por “jogos” como por “brincadeiras”. O verbo “spielen” relacionado a esse substantivo tem também o significado de “representar” (no teatro, por exemplo).

<sup>8</sup> Benjamin encontra as possibilidades de uma nova experiência na arte moderna, no cinema e na vida infantil.



irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam.... Nesses detritos, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original” (Livros infantis antigos e esquecidos 1985b, p.237-238).

O artigo “Programa de um teatro infantil proletário”<sup>9</sup> apresenta uma conclusão sistêmica dos aspectos sobre a criatividade das crianças, oferecendo um modelo pedagógico no qual a “representação improvisada” (das “improvisierende Spiel”) está no centro: A improvisação “é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores” (Benjamin 1984a).

Benjamin desenvolve sistematicamente o conceito do gesto na prática do teatro infantil. O termo “proletariado” é usado por ele no sentido “anti-burguesa”. O caráter inumano da educação burguesa evidencia-se para ele no seu moralismo, na dominância de uma ideia e dos métodos como técnicas. Isso fica bem claro pelo fato que estes fracassam em relação à infância mais nova. “Sobre esta idade apenas o verdadeiro pode atuar de maneira produtiva” (83). A educação proletária detesta uma ideia **para** a qual se é educado, ao contrário, ela precisa um contexto, um terreno objetivo **no qual** se é educado. Esse contexto objetivo entre o quarto e o décimo quarto ano da vida é o teatro infantil. Aqui se desenvolve uma dialética positiva entre a totalidade e a complexidade da vida e um terreno delimitado:

Mas uma vez que a totalidade da vida, em sua inesgotável plenitude, aparece emoldurada e inserida em um âmbito única e exclusivamente no teatro, por esse motivo o teatro infantil proletário é para a criança proletária o local de educação determinado dialeticamente (Benjamin 1984 a, 84).

Em lugar dos métodos pedagógicos, Benjamin coloca **a observação** como base da pedagogia, e somente aqui começa para ele a educação:

somente para observação toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal. Não tanto como pretendem os psicólogos, sinal do inconsciente, das latências, repressões, censuras, mas antes sinal de um mundo no qual a criança vive e dá ordens (...). Quase todo gesto infantil significa uma ordem e um sinal em um meio para o qual só raramente homens geniais descortinaram uma vista (Benjamin 1984a, p.86).

A observação como enfoque nega qualquer hábito de um educador como

<sup>9</sup> Benjamin escreveu esse texto no ano 1928 para sua amiga Asja Lacis, fundadora e diretora de um teatro de crianças em Orel. Não é muito provável que a prática da educação na União Soviética tinha correspondências com a proposta do teatro infantil de Asja Lacis. No “diário de Moscou” Benjamin fala sobre um fato que os bebês que conseguiram de apontar para um quadro de Lênin foram nomeados oficialmente “oktjabrs” (“outubros”). Veja Pachner 2008, Cap. 3.3.)

“personalidade moral”, nega qualquer “influência moral:

As tensões do trabalho coletivo são os verdadeiros educadores. (...) Influencia moral não existe aqui. Influência imediata não existe aqui (...). O que conta é única e exclusivamente a influência imediata do diretor sobre as crianças através de conteúdos, tarefas, promoções. A coletividade das próprias crianças encarrega-se das inevitáveis compensações morais e correções (Benjamin 1984 a, p.85).

Detalhadamente são apresentadas as diferentes etapas da “improvisação livre” com seu enfoque principal no gesto das crianças, sempre oposta à educação tradicional burguesa com o seu moralismo e com os seus métodos e seus efeitos imediatos.

Nós sabemos que — para falar apenas da pintura — o essencial, também nessa forma de atuação infantil, é o gesto. Konrad Fiedler, em seus *'Schriften uber Kunst'* (Escritos sobre a Arte), foi o primeiro a provar que o pintor não é um homem que vê de maneira mais naturalista, poética ou estática que os outros homens. É antes um homem que observa mais intimamente com as mãos quando o olhar é tolhido; que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação criadora da mão. Inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva: eis todo gesto infantil. O desenvolvimento desse gesto infantil até as diferentes formas de expressão, enquanto preparação de requisitos, pintura, recitação, música, dança, improvisação compete às diferentes sessões (Benjamin, 1984 a, p. 86). [b]

A própria encenação final é nada mais que uma síntese improvisada dos gestos e por isso as encenações têm um efeito de uma instância ética para os adultos.

Benjamin fecha o seu artigo com referência a situação atual do teatro contemporâneo:

Nesse teatro infantil existe uma força que aniquilará o posicionamento pseudo-revolucionário do mais recente teatro da burguesia. Pois não é a propagando de ideias que atua de maneira verdadeiramente revolucionária, propaganda que instiga aqui e acolá a ações irrealizáveis e, frente à primeira consideração sóbria à saída do teatro, dá-se vencida. Verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil (Benjamin 1984a, p. 88).

### 3. Perspectivas de um “diálogo impossível” entre Vigotski e Benjamin

Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica, o desenvolvimento de

uma criança não é um processo linear. A infância é uma condição da experiência humana.

Benjamin e Vigotski sugerem que ser criança não representa apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, ou a matéria prima para as projeções do mundo dos adultos ou da sociedade.

Na infância não há linearidade temporal, não há consecutividade, mas a intensidade da duração. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares desconhecidos, inusitados, inesperados. Para Vigotski e Benjamin algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo “sempre contemporâneo”.<sup>10</sup>

Para Vigotski, a criança se constitui em sujeito da linguagem, em sujeito na construção do primeiro comportamento simbólico. Agamben (2005) concretiza essa perspectiva: a infância é tanto ausência, quanto busca a linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre natureza e cultura. Na perspectiva de Vigotski cada criança resolve o problema dessa descontinuidade na forma de um “drama”. Quer dizer na sua própria atividade cada criança resolve o problema de relacionar e unir numa forma autêntica e irrepetível três processos na sua vida: o processo da evolução dos seres humanos, o processo histórico da sua sociedade e o processo da sua biografia.

As ideias sobre a infância aqui apresentadas, inspiradas em autores tão diversos quanto Benjamin e Vigotski podem nos ajudar a encontrar um novo modo de pensar a educação.

Deleuze se perguntava insistentemente, com Spinoza, o que pode um corpo (por exemplo, Deleuze, Guattari, 1997). Algo dessa perspectiva podemos também perguntar a respeito da infância e sua educação: “o que pode uma criança?” Não o sabemos.

Vigotski tematiza a qualidade social do desenvolvimento de “representações simbólicas” – consequência: uma nova relação entre aprendizagem e ensino como um diálogo com o futuro. Educação não é um diálogo de uma criança com o passado de um professor, de uma sociedade.

Benjamin tematiza o gesto das crianças como representação simbólica, como sinal do futuro, infância como devir.

---

<sup>10</sup> O trabalho de W. O. Kohan ajudou muito a compreender esse devir (veja, 2004.).

Gostaria de terminar com um exemplo da prática na qual se encontra implicitamente as perspectivas de Benjamin e Vigotski como um conjunto.

### ***Quatro anos aulas sem ensinar - o Projeto do Professor Falko Peschel***

Um projeto concreto de 4 anos que consistiu na práxis numa escola elementar, onde um professor deixou nas mãos dos alunos da primeira à quarta série a organização do processo de ensino-aprendizagem. Neste projeto não existiam livros didáticos, nem currículo, nem material didático, nem jogos pedagógicos etc., etc., etc.

Existiam só folhas em branco que as crianças deveriam preencher com suas ideias, seus conceitos, suas necessidades e seus desejos. Claro que existiam auxiliares nesse processo, mas eram os instrumentos mais simples, o básico: listas de letras, de números, de posições para sistema numérico etc.

Eram 32 alunos que começaram com seis ou sete anos uma primeira série muito diferente das outras, eles deveriam organizar seu dia de escola: conteúdos, organização, disciplina, horário e, sobretudo, relações com o conhecimento. As diferenças existentes entre as crianças respeitadas e aceitas foram as bases para essa forma de auto-organização e auto-regulação. A abertura foi o princípio fundamental dessa aprendizagem, onde todos os alunos aprenderam a ler e escrever. Foi ao mesmo tempo um processo de aprender e ensinar entre eles. Quando os alunos queriam aprender, eles mesmos se ocupavam esclarecendo o conteúdo e organizando os materiais necessários.

Eles aprenderam a escrever e através do escrever aprenderam a ler. A ortografia não foi aprendida por leis gramaticais ou exercícios repetitivos e cansativos, mas pela prática de escrever e ler e olhar. Ao final de 4 anos o professor pediu uma avaliação externa, muito rígida e severa de acordo com os padrões da educação formal na Alemanha e o resultado de todas as crianças com respeito à capacidade de escrever, compreensão de texto, ciências naturais e exatas foi 30 por cento melhor do que a média nacional e o mais importante foi que todas as crianças entraram na segunda etapa do ensino médio com uma bagagem de segurança e auto-estima não contabilizada na avaliação externa.

Muito mais surpreendente do que os resultados obtidos no currículo, foram os resultados da integração social dessas crianças, que em vez de apresentar padrões e regras comportamentais, cada minuto da convivência era determinado pelo direito de opinar e decidir e por um respeito verdadeiro pela decisão da maioria, sem demagogia.

Neste exemplo o que nos surpreendeu verdadeiramente foi a veracidade das relações existentes entre aluno e professor, esse conjunto de indivíduos se debruçou num problema real, como aprender o que a sociedade manda sem ferir a originalidade, a univocidade, o tempo individual e a necessidade social de cada um de seus membros, sem usar essa pedagogia arrogante que se outorga o direito de definir o que é bom para o outro.

Nessa prática as crianças e o professor Peschel instauram um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora. Ambos, as crianças e o professor, abrem a escola e fazem dela um espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, um mundo do devir. O professor nesse exemplo deixa de se preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são. Aqui a prática social estimula nas crianças, e também no professor, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. *A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica*. 1936 publicada 1955.

BENJAMIN, W. Sobre el Programa de la Filosofía Futura. In: *Sobre el Programa de La Filosofía Futura y otros ensayos*. Trad. de Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Avila Editores, 1970.

BENJAMIN, W. Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen. In: *Gesammelte Schriften. Band II-1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1980.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985a, 108-113.

BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: *Obras Escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1985b, 235-243.

BENJAMIN, W. *Das Passagen-Werk*. In: *Walter Benjamin Gesammelte Schriften*. V. 1. Frankfurt: Suhrkamp, 1991.

BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Trad. Maria Luiz Moita. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

BENJAMIN, W. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987, Vol.II., 71 – 142.

BENJAMIN, W. Programa de um teatro infantil proletário. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984 [a].

BENJAMIN, W. O ensino de moral. In: *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984[b].

BENJAMIN, W. *Diário de Moscou*, pref. Gershom Scholem, ed. e notas Gary Smith, trad. Hildegard Herbold, São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Trad. Maria Luiz Moita. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

BENJAMIN, W. *Imagens de Pensamento*, trad. João Barrento, Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, G., Guattari, F. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

STERN, D. *O mundo interpessoal do bebê*. Uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TREVARTHEN, C. Communication and Cooperation in early Infancy: a Description of primary Intersubjectivity. In: M.Bullowa (Ed.), *Before Speech. The Beginning of interpersonal Communication*. Cambridge, 1979. p. 321-348.

VIGOTSKI (Vygotskij), L. S. *A formação social da Mente*. 5.ed. São Paulo: Martin Fontes, 1994.

VIGOTSKI (Vygotskij), L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras escogidas*, 1995, Vol 3, p. 11-341.

VIGOTSKI (Vygotskij), L. S. El primer ano. In: *Obras ecogidas*, 1996a, Vol. 4, p. 275-318.