

A INTERPRETAÇÃO DA ESTÉTICA DA INFÂNCIA EM ROUSSEAU E BENJAMIN¹

*THE INTERPRETATION OF CHILDHOOD AESTHETICS IN ROUSSEAU AND
BENJAMIN*

*LA INTERPRETACIÓN DE LA ESTÉTICA DE LA INFANCIA EN ROUSSEAU Y
BENJAMIN*

Rosana Silva de Moura

Doutora em Educação pela UFRGS.

Centro de Ciências da Educação
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis – SC – Brasil

Endereço:

Campus Universitário Trindade
Trindade - Florianópolis - SC
CEP: 88040-900

E-mail:

rosanasilvademoura@gmail.com

RESUMO: Por meio de uma interpretação hermenêutica, o ensaio articula uma ponte entre o pensamento de Jean-Jacques Rousseau e o pensamento de Walter Benjamin no que diz respeito às concepções de infância que os mesmos legaram. Interpreta-se em ambos a ideia de uma natureza da infância constituída esteticamente. No Livro I, do *Emílio*, e de alguns excertos do conjunto da obra benjaminiana que versam sobre o tema, encontram-se conexões entre os dois autores para se pensar o que se está interpretando como sendo suas estéticas da infância. Com este exercício hermenêutico, atualiza-se o horizonte compreensivo sobre o tema, bem como se aproximam as concepções de um e outro, procurando a familiaridade entre eles quando o assunto é a infância, um lugar marcadamente estético.

Palavras chave: Rousseau. Benjamin. Estética da infância.

ABSTRACT: Through a hermeneutic interpretation, this essay articulates a bridge between the thinking of Jean-Jacques Rousseau and Walter Benjamin as regards the concepts of childhood that they have left to us as a legacy. We have interpreted, in both authors, the idea of a nature of childhood that is aesthetically constituted. In book I of *Emílio*, and in some excerpts of Benjamin's overall work that focus on the topic, we have found connections between both authors that we interpret as their childhood aesthetics. Through this hermeneutic exercise, the comprehensive horizon on the topic is updated, addressing the concepts of one and other, and looking for the familiarities among them when it comes to childhood, a markedly aesthetic place.

Keywords: Rousseau. Benjamin. Childhood Aesthetics.

RESUMEN: Por medio de una interpretación hermenéutica, este ensayo tiende un puente entre el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau y el pensamiento de Walter Benjamin en lo que se refiere a las concepciones de infancia que los mismos legaron. En ambos se interpreta la idea de una naturaleza de la infancia constituida estéticamente. En el Libro I del *Emilio*, y en algunos fragmentos del conjunto de la obra benjaminiana que versan sobre el tema, se encuentran conexiones entre los dos autores para pensar lo que se está interpretando como sus estéticas de la infancia. Con este ejercicio hermenéutico se actualiza el horizonte comprensivo sobre el tema, así como se aproximan las concepciones de uno y otro, buscando la familiaridad entre ellos cuando el asunto es la infancia, un lugar marcadamente estético.

Palabras clave: Rousseau. Benjamin. Estética de la infancia.

INTRODUÇÃO - JANELAS INTERPRETATIVAS DA INFÂNCIA

As práticas docentes desenvolvendo conteúdos da infância encontram-se efetivamente vinculadas às teorias e às filosofias da educação, tornando-se impossível ao professor afastar-se das reflexões em torno do tema da infância. Nesse sentido, este ensaio se ocupa de uma reflexão de ordem filosófica sobre este tema, a partir de possíveis contribuições dos horizontes teóricos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Walter Benjamin (1892-1940) para pensar o que estou chamando de estética da infância.

De início, apresenta-se um sentido fundante do que se está considerando como uma estética da infância. A expressão refere-se a uma constelação de elementos de caráter ontológicos que lhe seriam comuns como linguagem². Assim, a estética da infância reuniria alguns elementos comuns que se atualizariam nos particulares vivenciais de cada criança. Encontra-se uma disposição imanente na criança para esta doação de sentidos e, por isso, poder-se-ia efetivamente pensar em uma estética da infância. Ou seja, uma

concepção que tem sua plasticidade e historicidade desde o corpo e vivências da criança, mas referindo uma universalidade dada na ideia de infância.

Além disso, também cabe dizer que não se pretende aqui remontar exaustivamente pesquisas e literatura daqueles sentidos vinculantes entre a criança e o mundo, como é o caso do brincar, do brinquedo e do jogo. Entre clássicos do tema, Gilles Brougère (1998; 2010), por exemplo, já o faz com muita propriedade, além do próprio Walter Benjamin (2002). Mesmo assim, não se pode esquecer de elementos dados na existência de cada criança quando esta faz uso da imaginação, da curiosidade, do espanto, da ludicidade e do brincar, como seu modo de expressão e pertencimento no mundo. Considerando a linguagem da infância no que lhe é próprio, pode-se inferir que seus elementos de expressão constituem uma estética. Logo, a linguagem de cada criança formando-se inicialmente a partir de um conjunto de manifestações (gestos, movimentos do corpo, silêncio, choro) compõe e atualiza a ideia de uma estética da infância. Apenas para não deixar passar em brancas nuvens, cabe destacar a marca heideggeriana (e que tem ascendência sobre Gadamer) na filosofia contemporânea, fazendo lembrar, constantemente, da amplitude do silêncio no horizonte performático da linguagem (HEIDEGGER, 1995). O silêncio também diz algo, sendo um signo a ser interpretado. E é esta mesma hermenêutica que se inclina a compreender elementos outros como sentidos densos que se oferecem ao intérprete da infância como o silêncio, os olhares, o riso, o choro da criança. A partir deste entendimento da linguagem, conteúdo e forma teriam uma correspondência profícua se não se pretende regular a relação somente pelo inteligível, mas interpretá-la também pelo sensível.

Ampliando o tema, a interpretação da infância compreende várias portas de entrada: da história, das artes plásticas, da medicina, entre outras. Por certo, todas refletem questões sociais e culturais presentes nos modos de interpretação da infância na passagem do tempo. Um dos modos de se adentrar no tema da infância pode ser por meio do texto de Jacques Gélis, "Individualização da criança", se se está pensando a questão desde uma incursão histórico-social. A contribuição que o autor oferece está em apresentar as transformações que o olhar do adulto sobre a criança sofreu ao longo do tempo no Ocidente, indo de uma estrutura de linhagens ao aparecimento da família nuclear (GÉLIS, 1991). Neste tempo de "mutação cultural", como diz o autor (p. 319), o corpo da criança deixa de ser algo que pertence ao amplo mundo da vida no qual a linhagem se movimenta orientada pelo ritmo da natureza, para deslocar-se para um mundo mais restrito, a saber, aquele da família dos tempos modernos, de um universo orientado pelo sentido de uma

“solidariedade da linhagem” (idem, p. 311) para um universo de um “espírito calculista” (id. p. 316), buscando dar conta do espírito dos novos tempos, nos quais a figura do indivíduo será capital. Daí o entendimento sobre a criança como sendo um pequeno adulto. Resumindo, com o estudo que o autor oferece, percebe-se uma clara tensão se desenvolvendo no curso da história entre natureza e cultura, inato e adquirido, apresentando o aparecimento, nos tempos modernos de uma ‘nova criança’ (GÉLIS, op. cit., p. 322), que se inscreve na transformação que a própria família apresenta no cenário maior de aprofundamento de um processo civilizatório.

Analisando a história social da infância desde o testemunho das artes, Philippe Ariès apresenta o desenvolvimento da representação da infância especialmente nas artes plásticas do medievo até o advento da infância. Ele diz que houve um processo lento de laicização nas imagens da infância. Todavia

Foi no século XVIII que os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também nesse século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição [...]. A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 28).

Se se quiser caminhar um pouco mais em direção ao passado, descobrir-se-á que, desde a Antiguidade ocidental, o olhar sobre a criança se encontrava carregado de limitações, confundindo o sentido do cuidado com o de contenção e controle de seu corpo. Assim, tornou-se emblemática a técnica do enfaixamento como representação do modo como a criança era vista em nossa Antiguidade (ROUSSELLE, 1984). A criança também era frequentemente isolada do convívio social: por meio de certa denegação do seu corpo (particular), negava-se a existência do seu ser (universal). Isto explica também o modo pelo qual a criança é representada nas artes, pois houve certo apagamento do corpo infantil, representado a partir do modelo do corpo adulto (ARIÈS, 1981). Mais tarde e mesmo com limites, os tempos modernos paulatinamente rompem com paradigmas e inventam a noção de sujeito, ampliando o olhar em relação à criança, projetando a ideia do cuidado à infância.³

Segundo Ghiraldelli (2000), a mudança no modo de olhar para o universo da criança foi um dos efeitos da época moderna. Na virada epistemológica dos séculos XVII-XVIII, categorias como sujeito, razão e ciência entraram na pauta das discussões de maneira acentuada no intuito de tudo explicar, denominar e conhecer. Por isso, desenvolveu-se também uma investigação em torno da educação inicial daquele sujeito, daí o novo olhar sobre a criança

e o aparecimento de um novo espaço para ela. Aparecem as peculiaridades próprias dela, como o vestuário, a literatura, o entretenimento e a pedagogia como cultivo e cuidado.

Hoje, pode-se compreender a dimensão simbólica do termo: a infância é um tempo de diferença e esse é o seu sentido particular, vivenciado em cada gesto, movimento e expressividade em cada criança. Contudo, aí também se encontra sua universalidade: no movimento estético do jogo e do brinquedo residem uma disposição e uma abertura que constituem uma linguagem que é dada como modo de ser. Afinal, qual criança não gosta de brincar, de imaginar, de inventar coisas, personagens, imagens? (E mesmo assim, cada uma, à sua maneira). E se se pode compreender esta disposição nas crianças é porque se compartilha com elas esta linguagem como humanidade. Algo de comum existe entre nós e elas e este algo parecem ser a experiência do tempo da infância no seu sentido estético. Como se pode pensar com Rousseau e Benjamin possíveis elementos desta estética que universalizam a infância, tornando-a algo que pode ser compartilhado no particular?

ROUSSEAU, BENJAMIN E O TEMA DA INFÂNCIA

Segundo a intenção interpretativa desenvolvida aqui, Jean-Jacques Rousseau e Walter Benjamin destacam uma base estética comum presente em cada criança, conferindo um sentido de universalidade da linguagem infantil que se atualiza a cada vez que a criança se expressa no mundo. Qual a base comum entre eles? Seria a compreensão que têm sobre a natureza da infância?

Nessa visão, a infância contém uma tensão filosófica entre natureza e cultura, como não poderia deixar de ser, considerando que o humano é, desde sempre, ser no mundo. Por certo, em Rousseau, esta tensão aparecerá de modo mais explícito, especialmente no Livro I e II do Emílio, inclusive com uma orientação cronológica: no Emílio as fases da infância são, inclusive, bem mais claras e identificáveis e o autor se coloca de modo a descrever para o leitor o que obteve de uma suposta observação, tendo em vista tratar de uma obra dada de modo virtual. Pois Emílio está e não está presente; é uma obra que, curiosamente, traz aspectos de um particular virtualmente dado, mas que, por fim, alcança uma linguagem que é universal. Nisso reside a genialidade de Rousseau.

Jean-Jacques Rousseau, um dos fundadores do pensamento moderno, dá sua escritura híbrida (misto de literatura e filosofia; interpretação e crítica), orientada na demanda de um horizonte novo. Por meio de sua narrativa,

dialoga com campos como o da filosofia, da pedagogia, da política, da psicologia, da literatura, da história, da antropologia filosófica, legando para sua época uma ótica diferenciada no olhar sobre a formação cultural, adensada desde a infância. A questão central em sua escrita é chamar a atenção para a importância do reconhecimento da diferença do tempo da infância. Isto porque Rousseau fala sempre desde um contexto, uma singularidade, quando apresenta a historicidade como lugar de onde o humano pode ser dito. Pode-se dizer que uma de suas maiores contribuições foi ter pensado uma abertura no conceito de razão, produzindo a imagem de uma racionalidade expandida para além do âmbito cognitivo: uma racionalidade que negociava sentidos nos afetos e na volição da criança.

Segundo Cambi (1999), a disposição de Rousseau para interpretar a infância como lugar de diferença propiciou um caminho inaugural para a pedagogia como investimento e projeto de novos tempos, vide os caminhos abertos pela pedagogia nova, pela psicologia infantil e mesmo pela pediatria. Na sua afirmação da infância como um campo de diferença há tanto a marca do movimento romântico, tentando resgatar o pertencimento imanente do homem à natureza; quanto um viés racionalista que o situa, sim, como um sujeito conhecedor daquilo que fala, pretendendo ainda manter o alicerce racional no homem. O pensador apresenta um olhar distinto para a formação do humano, buscando correspondências entre a infância e a vida adulta, sem o apagamento da singularidade da primeira. Basicamente Rousseau tece vínculos filosóficos necessários para sua época pensar a cidadania como um processo educativo, como uma construção pedagógico-política, no qual apresenta a cidadania como uma pedagogia que, necessariamente, desenvolve elementos constituintes do humano como a interioridade, os sentimentos, a liberdade.

Segundo ele,

[...] tomei, portanto, o partido de me dar um aluno imaginário, de supor a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar na sua educação conduzi-la desde o momento de seu nascimento até aquele em que, já homem, já não precise de outro guia que não ele mesmo. Este método me parece útil para impedir que um autor que desconfia de si se perca em visões; pois, a partir do momento em que se afasta da prática ordinária, ele só tem de dar provas do valor de sua prática em seu aluno, e logo sentirá, ou o leitor sentirá por ele, se está seguindo o progresso da infância e a marcha natural do coração humano. (ROUSSEAU, op. cit., p. 29-30).

A leitura do texto de Rousseau indica um elemento intrínseco à infância e que possibilitará à criança seu vir-a-ser. Ainda que Rousseau acredite que “[...] tudo degenera entre as mãos do homem” (2004, p. 09), em desacreditando do mundo, o faz como crítica que merece e deve ser lida na sua historicidade. Quando Rousseau critica a sociedade do seu tempo, está constituindo um

campo de resistência e crítica social de viés fortemente histórico e político. Parece que é por meio da afirmação de outra possibilidade, dada na forma da natureza, que Rousseau encontra saída para seu mundo existente – o pensador está se posicionando francamente contrário à decadência da nobreza do *Ancien Regime*, numa versão antecipada de barbárie da qual falará bem mais tarde, no século XX, Walter Benjamin, sobre a *décadence* de sua época, solapada pelo empobrecimento das possibilidades de “experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 1994d, p. 115). Esta delimitação de historicidade do texto rousseauiano, nem sempre destacada, é fundamental, pois reflete a constituição subjetiva do autor atuando na sua produção objetiva (se assim não fosse, ele mesmo dispensaria o tempo de produção literária em torno de uma perspectiva utópica de sociedade).

Com esta visão não se trata de padronizar uma possibilidade no intuito de uma multiplicação de um modelo, o Emílio, mas se trata de um aprendizado sobre a experiência da diferença pela via da interioridade que, justamente por uma mediação pedagógica específica, pode se dar ou não, conforme a demanda subjetiva de cada criança for sendo educada por uma razão, diga-se, sensata, porquanto não lhe tolha a natureza, mas também não lhe transforme em única fonte de alimentação da vida. Por isso, a educação no seu personagem modelar brota de uma interioridade e se fortalece em igual movimento por uma razão guiada pelo sentimento e não imposta formalmente do entorno para dentro, posto ser aquele entorno decadente na sua moralidade. Nesse caso, a razão desabrocha pela mão de um agente exterior, também cultivado na sua excelência (algo que pode soar paradoxal, considerando a própria falência moral diagnosticada pelo filósofo): não é qualquer humano que educará o exemplar Emílio (ROUSSEAU, 2004, p. 28). Esforço nada tranquilo. Parece lógico então que nosso autor deposite grandes esperanças em algum lugar fora do entorno (o que leva a pensar se o autor estaria dissolvendo o existente para poder constituir outro *topós*, factível apenas se houver o cuidado com a infância. Rousseau irá ancorar sua fé não no meio externo, na cultura, mas sim na prerrogativa da imanência de uma natureza que oferece, de saída, a possibilidade de realização de sua utopia. Para Rousseau, a infância é um tempo de experiências afetivas e psicológicas que deve receber cuidados porque “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas” (2004, p. 9). Entretanto, como se sabe, a educação da qual o autor se refere nada tem de similar a outra vigente no seu tempo e obstinada na disciplina e no controle da criança. A concepção de educação em Rousseau diz respeito ao florescimento ou, melhor dito, ao fortalecimento

do universo da infância como um espaço em permanente expansão. Cabe lembrar ainda que Rousseau não despreza a razão, mas critica, justamente, o descrédito dos racionalistas em relação à importância de se dar visibilidade aos sentimentos, intrínsecos à natureza logo, não devendo ser esquecidos.

O sentido atribuído por Rousseau à natureza tem a ver, inicialmente, com a condição biológica do animal mamífero do qual somos, desde sempre, filhos. Daí, o valor de seu ensinamento maior: “Observai a natureza e segui a rota que ela vos traça” (ROUSSEAU, 2004, p. 24).

Destacando a importância da natureza, ele diz:

Nascemos sensíveis e, desde o nascimento, somos afetados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Assim que adquirimos, por assim dizer, a consciência de nossas sensações estamos dispostos a procurar ou a evitar os objetos que as produzem, em primeiro lugar conforme elas sejam agradáveis ou desagradáveis, depois, conforme a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre nós e esses objetos, e, enfim, conforme os juízos que fazemos sobre a ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos dá. Essas disposições estendem-se e formam-se à medida que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; forçados, porém, por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos segundo nossas opiniões. Antes de tal alteração, elas são o que chamo em nós a natureza. (ROUSSEAU, 2004, p. 10-11).

Seu argumento em defesa da natureza o leva a interpretá-la no que a ele parece mais o íntimo dela, a saber, as “disposições primitivas” (ROUSSEAU, 2004, p. 11), fundantes da natureza mesma, porque se referem às primeiras sensações do corpo da criança. O autor chama atenção, dizendo: “As primeiras sensações das crianças são puramente afetivas, elas só percebem o prazer e a dor” (ROUSSEAU, 2004, p. 49). Ou seja, em nossa vinculação primeira com o mundo por meio destas disposições há uma base biológica se oferecendo aos significantes da linguagem. Sua perspectiva em relação à infância já estaria sinalizando uma ontogênese quando afirma que a primeira forma de linguagem está recheada de uma substância estética, pois “À linguagem da voz junta-se a do gesto, não menos enérgica” (ROUSSEAU, 2004, p. 53). É por meio do choro, assim como expressões faciais denotando agrado ou desagrado, que a criança manifesta (e marca) ao mundo sua presença. Por isso,

O incômodo das necessidades exprime-se por sinais quando o auxílio de outrem é necessário para satisfazê-las. Daí os gritos das crianças. Choram muito e assim deve ser. Já que todas as suas sensações são afetivas, quando são agradáveis desfrutam-nas em silêncio: quando são penosas, as crianças o dizem na sua linguagem e pedem algum alívio. (ROUSSEAU, 2004, p. 52).

Significativamente o autor mostra à sua época: “Desse choro [da criança] que acreditávamos ser tão pouco digno de atenção, nasce a primeira relação do homem com tudo o que o cerca. Aqui se forja o primeiro elo da longa cadeia de que é formada a ordem social.” (ROUSSEAU, 2004, p. 54).

Nesse sentido, para o filósofo, a primeira educação vem da natureza e só depois se passa pela educação dos homens e das coisas: “Portanto, é com essas disposições primitivas que deveríamos relacionar tudo [...]” (ROUSSEAU, 2004, p. 11). Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que estas disposições primitivas, sendo ainda uma natureza bruta, estivessem fora de um tensionamento com a cultura, mas não. Justamente porque a criança está no mundo e este se lhe interpõe outra ordem é que ela se manifesta. Não fosse a interposição do mundo, por que se manifestar? (não é propósito aqui, tampouco haveria condições de fazê-lo no momento, mas se o ente inaugura sua existência por meio de seu corpo na sua relação com o mundo, se a linguagem deste particular implica o reconhecimento de sua demanda por parte do mundo e, por isso, a linguagem é desde sempre um sinal de comunidade - daquilo que é comum, então Rousseau estaria pensando em termos de uma universalidade da linguagem da infância como algo dado ao modo de uma pré-história da linguagem política? A pensar..).

Já em Benjamin, sob uma forte presença estética da leitura de Marcel Proust e do surrealismo, a ideia cronológica de tempo está dissolvida na substância da vida psicológica e as vivências têm uma singularidade imediatamente concreta, de uma “[...] inspiração materialista e antropológica [...]” (BENJAMIN, 1994a, p. 23). Walter Benjamin é um destes exploradores de múltiplos sentidos da modernidade, doando um materialismo inteiramente próprio na interpretação de sua época. Suas experiências de infância estão todas ancoradas em uma existência dada por meio do corpo. Neste horizonte, as vivências da infância são dadas ao leitor como uma viagem a um lugar universalmente válido e que tem corporeidade e, exatamente por isso, toca: a infância benjaminiana se revela em sabores, cheiros, tato, assim como o verdadeiro sentido do espanto e das surpresas nas descobertas infantis vinculadas aos sentidos. Para este autor, as sensações provocadas na relação do corpo com o mundo são fundamentais para uma formação espiritual movida pela capacidade de espantar-se e inquietar-se em face do existente, algo especialmente iniciado na infância. Por isso, seus escritos sobre sua própria infância são fontes inspiradoras para pensar a constituição de uma estética da infância e seu conteúdo lúdico presente no jogo e no brincar infantis (BENJAMIN, 2002), guiado pela faculdade mimética (1994c).

Em *A doutrina das semelhanças*, ele apresenta objetivamente seu entendimento desta faculdade. Segundo Benjamin, a faculdade mimética é uma “[...] capacidade suprema de produzir semelhanças [que o humano possui e] a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são

impregnados de comportamentos miméticos [...]” (BENJAMIN, 1994c, p. 108). A brincadeira e o jogo estão intimamente ligados ao sentido da faculdade mimética do movimento sensível de lançar-se ao experimento de algo como um modo de ser. Ele a refere como sendo algo ontogenético e que se encontra vitalizada na experiência da infância se tratando de um elemento dado pela natureza, mas desenvolvido de modo mais efetivo, ou não, pela ação humana, vale dizer, pela cultura.

Em outro texto, o autor destaca a tensão que a criança enfrenta no processo de apropriação do mundo e que resulta no desdobramento da brincadeira em hábito.

Sobre isto, Benjamin escreve:

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, como acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos [...] quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? (BENJAMIN, 2002, p. 102. Destaques do autor).

Desde o horizonte da hermenêutica filosófica gadameriana, a situação da brincadeira infantil compõe-se a partir de elementos intrínsecos à criança, que são: a possibilidade e a disposição para imitar. Para Gadamer, a imitação é sobremaneira o elemento que compõe o processo da linguagem. Isto só é possível porque há, entre a criança e o mundo, uma disposição sensível para a abertura (um sentido ontogenético, dizia Benjamin), como um estar-com o mundo possível.

O conceito da imitação, porém, só consegue descrever o jogo da arte, se não perder de vista o sentido do conhecimento, que se encontra na imitação. Aí, encontra-se o que é representado – é a relação mímica originária. Quem imita alguma coisa deixa isso ser aí o que ele conhece e como o conhece. É imitando que a criança começa a brincar, fazendo o que conhece e confirmando assim a si mesma. Também o prazer com que as crianças se fantasiam, a respeito do que já se manifesta Aristóteles, não pretende ser um esconder, uma simulação, a fim de que se adivinhe e se reconheça quem está por trás disso, mas, ao contrário, um representar, de tal modo que apenas o representado é. Por nada nesse mundo a criança vai querer ser adivinhada por trás de sua fantasia. O que ela representa deve ser, e se há algo que deva ser adivinhado, é exatamente isso. Terá de ser reconhecido o que ali “está”. (GADAMER, 1998, p. 191. Destaques do autor).

Assim, as crianças se lançam na fruição da brincadeira, em movimentos sensíveis que o espaço lúdico da brincadeira e do jogo lhes oferece. Quando se diz, comumente, que as crianças aprendem brincando, por certo, o propósito

delas não reside na aprendizagem mesma, mas o que lhes importa é a fruição do movimento estético da brincadeira. O que se acha na ordem do dia para a criança é a demanda pelo prazer que o lúdico oferece a ela.

Nesse sentido, em Benjamin, ao contrário de Rousseau, a cultura se torna primordial na constituição da dimensão simbólica da infância. A cultura oferece à criança uma ambiência, um mundo vivencial e imagético imprescindível para sua existência. Isto ele mostra nos seus belíssimos ensaios sobre sua infância berlinense, assim como se comprova na sua valorização do brinquedo como um bem cultural (BENJAMIN, 2002), reconhecendo o quanto a materialidade da cultura significa para a criança que ancora fantasia e imaginação.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste ensaio procurou-se interpretar a estética da infância desde os escritos de Rousseau e Benjamin, ambos observadores do universo da criança. Se, de um lado, com Rousseau no século XVIII, tem-se a instalação de um horizonte de compreensão da infância, com Benjamin se encontram elementos estéticos que ajudam a pensar a constituição de uma estética da infância de modo hermeneuticamente atualizado no horizonte da multiplicidade da modernidade. Tem-se, então, em ambos, a disposição de interpretação da existência da criança como o novo, o inusitado, o diferente; tanto no sentido universal, dado pela identificação de uma linguagem comum, quanto no seu sentido particular, dado nos modos próprios em que cada criança apresenta a singularidade de sua linguagem.

A partir da contribuição do olhar diferenciado de Rousseau sobre o tema, se colocam em evidência as condições de possibilidade de se pensar a dimensão estética da infância, pois o pensador ergueu a criança a um patamar de existência própria e de reconhecimento social. O ponto inicial deste reconhecimento reside na observação cuidadosa sobre as disposições primitivas a partir das quais a criança imprime sua linguagem no mundo. Ao mesmo tempo, pode-se pensar o quanto uma estética da infância tem energias de atualização a partir de seus elementos ontogenéticos: é o que mostra Benjamin, destacando a faculdade mimética como o combustível primeiro da infância, enquanto em Rousseau, esta abordagem se encontra ainda em gérmen na forma anunciada como disposições primitivas. Logo, a partir desta abertura ao sensível, Benjamin estaria atualizando hermeneuticamente o horizonte da infância desvelado originariamente por Rousseau. A compreensão dos autores, enfim, diz de um reconhecimento da infância como um modo próprio de estar no mundo iniciado no corpo da criança.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia. *In*: ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 21-35.

_____. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. *In*: ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. p. 249-253.

_____. A doutrina das semelhanças. *In*: ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c. p. 108-113.

_____. Experiência e pobreza. *In*: ROUANET, Sérgio Paulo (Org.). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994d. p. 114-119.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: TORRES FILHO, Rubens; BARBOSA, José Carlos (Trads.). **Rua de mão única**. Tradução de José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: **Revista da Faculdade de Educação**. vol. 24, n.2, São Paulo, July/Dec. 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP(FEU), 1999.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÈLIS, J. A individualização da criança. *In*: ARIÈS, Ph.; CHARTIER, R. (Org.) **História da vida privada 3**: Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 310-330.

GHIRALDELLI, P. **Introdução à filosofia**. Barueri: Manole, 2002.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou, Da Educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SULZBACH, L. **A invenção da infância**. Porto Alegre, 2000, Curta-metragem/ Documentário. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_invencao_da_infancia.

NOTAS

¹ Com modificações, esse texto foi apresentado em formato 'comunicação' no V COLÓQUIO ROUSSEAU "Sociedade e natureza" (ARACAJU, 2011).

² Desde o horizonte da hermenêutica filosófica gadameriana, esta sob influxo de Martin Heidegger, a linguagem é um modo de ser (GADAMER, 1998).

³ Assim, hodiernamente se diz que a "invenção da infância" é obra da modernidade, como reitera Liliana Sulzbach no curta-metragem homônimo, no qual apresenta a infância nos seus aspectos históricos, sociais, psicológicos e estéticos.