

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

GUSTAVO JOSÉ ASSUNÇÃO DE SOUZA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO ANIMADO PARA A EDUCAÇÃO:
ONOMATOPEIA E MIMESE NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA CRIANÇA**

FLORIANÓPOLIS

2022

GUSTAVO JOSÉ ASSUNÇÃO DE SOUZA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO ANIMADO PARA A EDUCAÇÃO:
ONOMATOPEIA E MIMESE NO PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA CRIANÇA**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de mestre
em Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
do Estado de Santa Catarina – UDESC.
Orientador: Prof. Dr. Lidnei Ventura

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração
automática da Biblioteca Setorial do FAED/UDESC, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Souza, Gustavo José

As contribuições do desenho animado para a educação :
onomatopeia e mimese no processo designificação da criança
/ Gustavo José Souza. -- 2022.

199 p.

Orientador: Lidnei Ventura

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2022.

1. Educação. 2. Desenho animado. 3. Linguagem
onomatopaica. 4. Significação da criança. 5. Walter Benjamin.
I. Ventura, Lidnei. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Gustavo José Assunção de Souza

**As contribuições do desenho animado para a educação:
onomatopeia e mimese no processo de significação da
criança**

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 12 de agosto de 2022.

• Banca Examinadora:

Presidente/a:

Prof. Dr. Lidnei Ventura
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Profª. Drª. Roselaine Ripa
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

Profª. Drª. Cyntia Simioni França
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Membro:

Profª. Drª. Dulce Márcia Cruz
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro:

Prof. Dr. Juliane Di Paula Queiroz Odinino
Faculdade Municipal de Palhoça – FMP



Documento assinado digitalmente

Dulce Márcia Cruz
Data: 25/08/2022 10:42:03-0300
CPF: 345.924.586-72

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



Assinaturas do documento



Código para verificação: **R9G54E2W**

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indicadas:



LIDNEI VENTURA (CPF: 613.XXX.209-XX) em 17/08/2022 às 09:55:57

Emitido por: "SGP-e", emitido em 30/03/2018 - 12:44:45 e válido até 30/03/2118 - 12:44:45.
(Assinatura do sistema)



ROSELAINE RIPA (CPF: 175.XXX.938-XX) em 17/08/2022 às 10:31:21

Emitido por: "SGP-e", emitido em 13/07/2018 - 15:04:15 e válido até 13/07/2118 - 15:04:15.
(Assinatura do sistema)

Para verificar a autenticidade desta cópia, acesse o link <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo/conferencia-documento/VURFU0NfMTlwMjJfMDAwMzU1MzJfMzU1ODhfMjAyMj9SOUc1NEUyVw==> ou o site <https://portal.sgpe.sea.sc.gov.br/portal-externo> e informe o processo **UDESC 00035532/2022** e o código **R9G54E2W** ou aponte a câmera para o QR Code presente nesta página para realizar a conferência.

Dedico este trabalho aos meus pais e à
minha companheira.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de em primeiro lugar de agradecer ao professor Lidnei Ventura, meu orientador, por ter me inspirado e compartilhado comigo os momentos de escrita. Por ele não fui apenas apresentado a um novo mundo, repleto de ideias, autores, imagens de pensamento e teorias que ajudaram a dar forma e consistência àquilo que eram somente anseios iniciais, mas aprendi sobre valores e caráter humano. Com o seu olhar de mundo aprendi a me perder nos meandros benjaminianos e a ler poesia e filosofia com outros olhos. Aprendi sobre o olhar significativo, a receber e emitir olhares, com a imagem de um certo *flâneur*-poeta que vivia pelas ruas de Paris.

Agradeço em especial à Adrielli Freitas, minha companheira de todas as horas, por seu carinho e compreensão, aquela que está presente para me salvar nos momentos de fragilidade e me dar forças para continuar acreditando.

À minha família, minha mãe, Adriana Assunção, por depositar suas fichas em mim como um poço inesgotável de amor. Ao meu pai, Edimário de Souza, por todo suporte que me deu para tudo o que precisei do seu jeito singular. À minha irmã, Alice Assunção, principal receptora dos desenhos animados de minhas pesquisas.

Ao pessoal do PPGE/UDESC, Roselaine Ripa e Letícia Bento Ferreira pelo carinho, apoio e receptividade que tiveram comigo.

Ao pessoal do NEXOS-Sul/UDESC, pelos momentos de reflexão e pelas trocas de experiências.

Às crianças que participaram das mostras de desenhos animados que fiz em minha trajetória de pesquisador, compartilhando comigo seus mundos, onde a criatividade é um elemento reinante.

Enfim, a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente da realização deste trabalho.

Tarefa da infância: integrar o novo mundo ao espaço simbólico. A criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo. Para nós, as locomotivas já possuem um caráter simbólico, uma vez que as encontramos na infância. Nossas crianças, por sua vez, perceberão o caráter simbólico dos automóveis, dos quais nós vemos apenas o lado novo, elegante, moderno, atrevido. [...] A cada formação verdadeiramente nova da natureza - e no fundo também a técnica é uma delas - correspondem novas "imagens". Cada infância descobre estas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade. (BENJAMIN, 2006, p. 435)

RESUMO

O objetivo geral da presente dissertação consiste em investigar as contribuições da linguagem onomatopaica dos desenhos animados no desenvolvimento da linguagem e no processo de significação da criança, bem como algumas implicações e reflexões relacionadas à problemática com a educação. A pesquisa desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: refletir sobre a linguagem onomatopaica e suas imbricações com a questão da origem da linguagem em geral e da linguagem na criança; discutir a questão da linguagem em Walter Benjamin e compreender sua noção de linguagem onomatopaica de origem; compreender o desenvolvimento do processo de significação da criança em relação à linguagem onomatopaica dos desenhos animados; discutir a linguagem onomatopaica dos desenhos animados em relação à criança e o trabalho pedagógico nos primeiros anos da educação básica, incluindo a análise de um desenho animado representativo. A metodologia de pesquisa adotada, quanto à abordagem, será a pesquisa qualitativa e, quanto à natureza (GIL, 2002), será pesquisa básica. Quanto aos objetivos, optou-se por uma pesquisa exploratória, usando-se para procedimento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica. O principal autor pesquisado e base da fundamentação teórica é Walter Benjamin, cujas contribuições acerca da filosofia da linguagem interpenetram a dissertação, assim como outros autores que o cercam e que, direta ou indiretamente, influenciaram o seu pensamento sobre as questões da origem da linguagem, principalmente Johann Gottfried von Herder (1987). A pesquisa procura problematizar sobre um certo consenso no uso instrumental dos desenhos animados nas práticas escolares, resumindo-os a meros “recursos” ou “instrumentos” didáticos sem considerá-los em toda a sua dimensão para a criança: sua produção, brincadeira e desenvolvimento. Na contramão desta concepção didática racionalista, pretende-se compreender a importância do arcabouço cultural dos desenhos animados, considerando-os, principalmente como linguagem onomatopaica, como meio de desenvolvimento da linguagem e do processo de significação da criança. A pesquisa sobre o tema pretende provocar reflexões sobre as possibilidades de trabalhos pedagógicos que relacionem os desenhos animados com as crianças na educação, bem como apontar caminhos que possam servir de base para práticas escolares que propiciem autonomia, expressividade, resistência, criatividade, intercâmbio de experiências e criticidade.

Palavras-chave: Educação. Desenho animado. Linguagem onomatopaica. Significação da criança. Walter Benjamin.

ABSTRACT

The general objective of this dissertation is to investigate the contributions of the onomatopoeic language of cartoons in the development of language and in the process of meaning in the child, as well as some implications and reflections that relate the issue to education. The research unfolds in the following specific objectives: to reflect on the onomatopoeic language and its imbrications with the question of the origin of the language in general and of the language in the child; discuss the issue of language in Walter Benjamin and understand his notion of onomatopoeic language of origin; understand the development of the child's meaning process in relation to the onomatopoeic language of cartoons; discuss the onomatopoeic language of cartoons in relation to children and the pedagogical work in the early years of basic education, including the analysis of a representative cartoon. The research methodology adopted, in terms of approach, will be qualitative research, and in terms of nature (GIL, 2002), it will be basic research. As for the objectives, exploratory research was chosen, using the bibliographic research as the data collection procedure. The main researched author and basis of the theoretical foundation is Walter Benjamin, whose contributions about the philosophy of language touch the dissertation, as well as other authors who surround him and who directly or indirectly influenced his thinking on the questions of the origin of language, mainly Johann Gottfried von Herder (1987). The research seeks to problematize a certain consensus on the instrumental use of cartoons in school practices, summarizing them to mere didactic "resources" or "instruments" without considering them in all their dimension for the child: their production, play and development. Contrary to this rationalist didactic conception, it is intended to understand the importance of the cultural framework of cartoons, considering them, mainly with onomatopoeic language, as a means of developing the child's language and meaning process. The research on the subject intends to provoke reflections on the possibilities of pedagogical works that relate cartoons with children in education, as well as pointing out ways that can serve as a basis for school practices that provide autonomy, expressiveness, resistance, creativity, exchange of experiences. and criticality.

Key words: Education. Cartoon. Onomatopoeic language. Child meaning. Walter Benjamin.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotograma 1 – Transformação em trem que desaparece no horizonte	134
Fotograma 2a – Logo e título	136
Fotograma 2b – Créditos e fim	137
Fotograma 3 – Primeiro truque	138
Fotograma 4 – Segundo truque	140
Fotograma 5 – Transformação em televisão	141
Fotograma 6 – Truque do elefante voador	141
Fotograma 7 – Escape para dentro de si	142
Fotograma 8 – Morfologia da letra A em B	144
Fotograma 9 – Ovações	145
Fotograma 10 – Compilado	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Comum Curricular para a Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECT	Educação, Comunicação e Tecnologia
MCM	Meios de Comunicação de Massa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SMERJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TV	Televisão
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo
WB	Walter Benjamin

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	12
1.1 METODOLOGIA	23
1.1.1 Notas sobre metodologia a partir de Walter Benjamin	24
2. ALGUMAS VIAS DE ACESSO PARA REVISÃO DE LITERATURA: APROXIMAÇÕES INICIAIS	33
2.1 A ERA DIGITAL E A EDUCAÇÃO.....	33
2.2 DESENHO ANIMADO E IMAGINÁRIO INFANTIL.....	37
2.3 DESENHO ANIMADO E ESCOLA	41
2.4 A LINGUAGEM DO DESENHO ANIMADO.....	44
3. PANORAMA SOBRE AS ONOMATOPEIAS: ESBOÇOS DE SUA FISIONOMIA	48
3.1 REFLEXÕES SOBRE A ARBITRARIEDADE	51
3.2 REFLEXÕES SOBRE A ICONICIDADE	52
3.3 SOBRE A LINGUAGEM ONOMATOPAICA.....	53
3.3.1 A relação entre onomatopeia e o mundo material.....	57
3.3.2 Algumas perspectivas de origem onomatopaica da linguagem	61
4. A CONSTEÇÃO FILOSÓFICA BENJAMINIANA DA ORIGEM DA LINGUAGEM	69
4.1 A FACULDADE VOLÁTIL DA NOMEAÇÃO E A LINGUAGEM EM HERDER	71
4.2 O DEVIR DO <i>TIKUN</i> : CONVERSA CONSTELAR ENTRE BENJAMIN E HERDER	76
4.3 A LINGUAGEM DA ORIGEM EM BENJAMIN: ENTRELAÇAMENTO ADÂMICO E MIMÉTICO	82
4.3.1 A linguagem adâmica.....	82
4.3.2 A mimese primeva.....	93
4.3.4 Notas sobre as imagens levantadas por Benjamin	103
5. O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS E DESENHO ANIMADO A PARTIR DE WALTER BENJAMIN.....	107
5.1 UM CAMINHO NEVADO PARA ABORDAR A IMAGEM DE SIGNIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS	107
5.2 CORRESPONDÊNCIAS ENTRE DESENHOS ANIMADOS, CRIANÇAS E SIGNIFICAÇÃO	109
5.3 MIMESE E DESENHO ANIMADO.....	120

6. DESENHO ANIMADO NA ESCOLA: IMAGENS DE BRINCAR	130
6.1 ...E FAZ TRUQUES.....	133
6.2 DESENHO ANIMADO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PARA BRECHAS DE INTERVENÇÃO	153
7. EM VIAS DE CONCLUSÃO	167
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXO 1 — VIDEOTECA.....	184

1. INTRODUÇÃO E QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Cada infância realiza algo grande e insubstituível para a humanidade. Cada infância, com seu interesse pelos fenômenos tecnológicos, sua curiosidade por toda a sorte de invenções e máquinas, liga as conquistas tecnológicas aos mundos simbólicos antigos. [...] Na recordação, na infância e no sonho (BENJAMIN, 2006, p. 503).

Durante o ano de 2018 e 2019 fizemos parte do projeto de extensão do Cineclube da Faculdade Municipal da Palhoça, na qual nos formamos como pedagogos. Nesse período, o projeto percorria semanalmente escolas públicas do município com a proposta de reunir crianças e adolescentes para mostras de desenhos animados produzidos fora dos circuitos de produção de massa. Nossa ideia naquele momento foi a de propor uma abertura ao imaginário, visitando “paraísos” inexplorados de desenhos animados criados em contextos que não almejavam necessariamente o mercado, o alcance global e o apreço das massas, mas sim outras experiências e sensações estéticas e narrativas. Os desenhos da mostra foram escolhidos a partir de uma curadoria anterior, em 2017, na qual buscamos pela *internet* sítios de redes de troca e compartilhamento de desenhos animados com reconhecido valor estético e artístico. O critério da busca era que esses desenhos possuíssem singularidades que os afastassem do circuito comercial comum das mídias.

Animações infantis fora dos circuitos de produção propriamente mercadológico raramente apresentam-se nos meios de comunicação de massa, mesmo nos meios de *narrowcast*¹. As animações desenvolvidas fora de produtoras multinacionais – estas com seus grupos decisórios que delimitam as narrativas em base de suas próprias perspectivas prescritivas –, precisam ser reavivadas, mediadas, para circularem, pois apresentam outras ideologias, outros estereótipos (não hollywoodianos), novas formas de sentir e de resolver problemas numa era emergente de fluxos comunicacionais ubíquos.

Na mencionada experiência com a atividade cineclubista trabalhamos com base na reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos pesquisadores de mídia-educação

¹ Alguns autores da área da comunicação (JENKINS, 2012) se utilizam da oposição *narrowcasting* e *broadcasting*, para referirem-se, respectivamente, aos acessos voluntários ao conteúdo (*Netflix*, *YouTube*), aos acessos verticalizados ao conteúdo (rádio, televisão).

(FANTIN, 2012; ODININO, 2009). No período entre 2018 e 2019 foram elencadas três animações infantis do Leste Europeu para compor a mostra da mencionada pesquisa, o que fez emergir uma pergunta: como as crianças poderiam conceber essas animações sem cair no exotismo, no desconforto e no desentendimento? Entender as concepções das crianças a partir da mostra do cineclube fundamentou posteriormente o desenvolvimento da monografia de conclusão de curso intitulada *O Mar Báltico: desenho animado e imaginário infantil na cultura de massa* (SOUZA, 2019).

Esse início acadêmico com os desenhos animados desencadearia uma série de outros interesses de pesquisa que se desdobraram na presente dissertação. Olhando em retrospectiva, aquelas mostras do cineclube dialogavam diretamente com o imaginário do público infantil espectador, com suas matrizes culturais, valores e concepções de mundo. As crianças, enquanto receptoras, não foram passivas, mas posicionaram-se ativamente na brincadeira de recriar e reproduzir a experiência de assistir ao desenho animado. Seus imaginários ressignificaram a estrutura narrativa, revalorizando questões que lhes pareciam pertinentes, reelaborando os conteúdos, mesclando as imagens com as suas próprias perspectivas.

Esse processo lúdico, dinâmico e interativo, entre a criança (suas concepções) e o desenho animado, permite a ela recriar “[...] uma realidade particular que lhe é própria, no mundo do ‘como se’, o mundo não real, o mundo da imaginação onde predomina [...] o antropomorfismo.” (PACHECO, 2004, p. 32). Além do que, não podemos nos esquecer que a criança é “um ser social determinado historicamente” (PACHECO, 2004, p. 32), que vive no seu meio histórico e cultural, adaptando-se a modos de existência (de organização familiar, ideologias, tribalismos), mas também investindo suas forças, influenciando e sendo influenciada, reinventando-se nas suas experiências no/com o mundo.

Um último comentário sobre esta retrospectiva é que, pela potência da ludicidade para o desenvolvimento das crianças, decorre a necessidade de refletirmos sobre o papel da escola nessa relação, tendo em vista que é no espaço escolar que se produzem e se legitimam muitos dos saberes sistematizados em nossa sociedade. Tradicionalmente voltada a um modelo que privilegia a escrita, a profusão de imagens da cultura contemporânea não encontrou abrigo suficiente para se estabelecer no espaço escolar, bastante influenciado pelos interesses mercadológicos, cujos valores e visões de mundo se revelam estereotipados e reducionistas das vastidões do

imaginário infantil.

Nesse momento, depois da pesquisa de monografia embasada na experiência com o cineclube, o desejo de pesquisar mais continuou martelando. Entender a relação das crianças com os desenhos animados se tornou uma tarefa de pesquisador que tenta compreender o imaginário infantil, suas nuances e suas expressões. Embora este não seja o objetivo central desta dissertação, perpassa a sua escrita o desejo de estudar e refletir sobre mais um degrau da significação das crianças em relação aos desenhos animados.

Nosso propósito agora é entender a questão da linguagem onomatopaica do desenho animado sobre outros prismas. Para apresentar a relevância desta dissertação, refletindo sobre a intersecção entre a linguagem onomatopaica dos desenhos animados com o processo de significação da criança, procuramos compreender quais as contribuições dessa forma de linguagem para crianças no espaço escolar e o quanto profícias podem ser estas articulações. Em nossa trajetória enquanto professores, temos o gosto de trabalhar com desenhos animados em sala de aula com nossos alunos. Em nossas buscas e pesquisas por desenhos animados internacionais, para favorecer o encontro e a recepção das crianças com as animações, estávamos constantemente a mirar narrativas que comportassem uma expressão da linguagem que pudesse ser também a expressão humana do mundo sensível (o caso da linguagem onomatopaica). Além de causar algum desconforto pela incomprensibilidade, tememos que uma língua estrangeira pudesse afastar as crianças (pensando também que mesmo os desenhos animados legendados ainda podem ser barreiras para crianças em processo de alfabetização). Daí a decorrência de nosso interesse por desenhos animados com linguagem onomatopaica, que serve de *médium* a inúmeras animações.

Para mergulharmos na questão da linguagem, partimos de uma análise da linguagem onomatopaica, passando por meandros históricos, filosóficos e filológicos, atrelados ao pensamento de Walter Benjamin (W.B), autor que teorizou, entre uma miríade de temáticas, sobre questões da linguagem de origem e sobre a linguagem onomatopaica, embora sob um viés crítico e que desdobra a imagem da linguagem onomatopaica, ampliando-a e destacando-a de sua formalização petrificante por parte dos filólogos e linguistas.

O presente trabalho também intenciona compreender, a partir da perspectiva benjaminiana, uma imagem da linguagem onomatopaica enquanto linguagem de

origem, linguagem que cria ou dá origem a nomes. Uma linguagem originária e primeva encontra-se (com embates, desacordos e reencontros) com a linguagem onomatopéia em algumas interfaces de reflexão. Essa linguagem, que como estudaremos em Benjamin, pode permitir brechas para a nomeação do mundo e, nesse sentido, a origem estaria projetada para um porvir ou para o futuro (e não em uma lembrança ou hipótese sobre o passado). Além disso, constitui-se como figura de linguagem presente em inúmeras narrativas de animações infantis produzidas em todo o mundo: é uma linguagem facilmente cognoscível. Trata-se de uma linguagem que pode renunciar ser traduzida, pois faz-se compreender pelos meandros da sensibilidade humana: rompe as barreiras do tempo e do espaço, sendo inteligível independente de faixa etária, época e geografia. Uma linguagem que se retrai às raias da filogenia humana, para falar como W.B.

Em Benjamin, a questão da imagem, de refletir com e por meio delas, é fulcral². As imagens benjaminianas cristalizam um instante, retirando-lhe da linearidade do tempo, transitando esse momento imobilizado pelo contexto redentor ou messiânico da história. A imagem não é uma representação de um universal, como ocorre em alguns casos no pensamento ocidental, que concebem a imagem como uma imperfeição (*imago Dei*), como os homens seriam uma imagem da divindade ou de Deus; ou ainda como em Platão, com o mundo sensível sendo uma semelhança (imagem) do mundo ideal. Willi Bolle³ em *Fisiognomia da Metrópole* (2000) procura pensar a questão das imagens em Benjamin, que são usadas em detrimento do modo positivista presente nas terminologias dos conceitos, premissas, hipóteses, axiomas ou proposições:

A imagem é a categoria central da teoria benjaminiana da cultura: 'alegoria', 'imagem arcaica', 'imagem de desejo', 'fantasmagoria', 'imagem onírica', 'imagem de pensamento', 'imagem dialética' [...] A imagem possibilita o acesso a um saber arcaico e a formas primitivas de conhecimento, às quais a literatura sempre esteve ligada, em virtude de sua qualidade mágica e mítica. Por meio de imagens – no limiar entre a consciência e o inconsciente – é possível ler a mentalidade de uma época (BOLLE, 2000, p. 43).

² Jeanne Marie Gagnébin (1996, p. 254), tece correspondências entre Benjamin e os surrealistas (especialmente Louis Aragon e André Breton) pensando os seus *modus operandi* pela trilha da imagem: "Mas há um caminho unânime: o da imagem. E mais precisamente da imagem verbal, da metáfora, do pensamento figurativo em oposição ao pensamento 'abstrato' ou 'lógico' que se outorga a si mesmo as prerrogativas do rigor e da verdade".

³ Professor titular de literatura na Universidade de São Paulo, se debruça sobre a obra de Guimarães Rosa, Walter Benjamin e letras neolatinas.

É neste sentido que procuramos pensar a ideia de imagem, não como uma retirada ao reino dos conceitos de funções diretivas, tampouco como uma imagem imperfeita do mundo ideal, mas pensar a imagem como uma descida ao fervo no qual se formam as ambivalências e o multidirecional. A imagem dá vida ao conhecimento⁴ no limiar entre consciência e o inconsciente, percorrendo passagens de imagens cambiantes e paradoxais, nas quais é possível ler as forças que constroem a cultura, os seus matizes, as suas particularidades e diferenças. Pensar as imagens em um jogo de impressões, luzes e reflexos, como imersos nos fragmentos de vidro colorido dos caleidoscópios, é um modo benjaminiano de mobilizar e imobilizar as imagens, de atualizá-las e colocá-las em movimento.

Nosso país atravessou (e ainda atravessa), no período de escrita desta dissertação, o contexto pandêmico da COVID-19, avassalador para a sociedade brasileira e para a humanidade. E nós, enquanto pesquisadores e sujeitos históricos, que na situação de mestrandos não dispomos da oportunidade de conhecer pessoalmente a nossa turma por conta da pandemia, precisamos recorrer a um esforço de reflexão e estudo mais individualizados, em frente ao computador e a maior parte do tempo solitários. Parece que a distância social de colegas e professores tende a diminuir o afã pela pesquisa, pela colaboração e pelos afetos, tão fundamentais em tempos como o nosso. É um tempo que muda nossas relações interpessoais, com as disciplinas, com o orientador e com as instituições: há uma modificação na nossa maneira de sentir, pesquisar, ler, escrever e pensar. Além disso, pelo Brasil afora, assola uma onda de desgoverno e precarização dos estudos e da ciência, como se uma pandemia não fosse “pandêmica” o suficiente. Nesse sentido, nossos esforços estão também ligados a um foro de resistência, de luta integrada, que provoca o pensar e o criticar: ser como as crianças, ativas e

⁴ Aragon (1996), no sonho do *Camponês de Paris* escreve: “Não há, em essência, uma maneira de pensar que não seja uma imagem. Só que a maioria das imagens, fracamente consideradas, não comportam, no espírito que as emprega, nenhum julgamento de realidade, por isso guardam esse caráter abstrato que faz sua pobreza e sua ineficiência. É particular da imagem poética, opostamente à imagem essencial comportar esse caráter de materialização que tem sobre o homem um grande poder e que o faria crer numa impossibilidade lógica em nome de sua lógica. A imagem poética apresenta-se sob a forma do fato, com tudo o que lhe é necessário [...]. Mas a imagem toma emprestada somente a forma do fato, pois o espírito pode encará-lo fora dele. A imagem, portanto, nos diversos estágios de seu desenvolvimento, aparece para o espírito com todas as garantias que ele reclama dos modos de seu conhecimento no concreto. É por esse último termo que a julgamos e que se pode brevemente declarar que a imagem é a vida de todo conhecimento. Então fundamentamo-nos na consideração da imagem como resultante de todo momento do espírito para negligenciar tudo o que não está nela, para dedicarmo-nos apenas à atividade poética, em detrimento de qualquer outra atividade. (ARAGON, 1996, p. 225-226).

construtoras de conhecimento visando um futuro que desvie da bancarrota.

Planejamos a estrutura da dissertação em sete seções para apresentação e discussão do nosso problema de pesquisa: 1. *Introdução e questões teórico-metodológicas*, na qual se apresentam as questões formais de introdução, delimitação do problema, objetivos, metodologia, justificativa, levantamentos bibliográficos e relevância; 2. *Algumas vias de acesso para revisão de literatura: aproximações iniciais*, na qual discutimos sobre as interpelações entre a era digital, a educação e as escolas, o desenho animado e sua linguagem; 3. *Panorama sobre as onomatopeias: esboços de sua fisionomia*, na qual discutimos sobre as características da linguagem onomatopaica, sua arbitrariedade e iconicidade, relacionando-a com algumas perspectivas de origem onomatopaica da linguagem; 4. *A constelação filosófica benjaminiana da origem da linguagem*, na qual discutimos a questão da linguagem em Herder e Benjamin de maneira constelar, para, partindo desse ponto, discutir as questões da linguagem adâmica e mimese em WB; 5. *O processo de significação das crianças e desenho animado a partir de Walter Benjamin*, na qual refletimos sobre correspondências entre desenhos animados, as crianças e a sua significação; 6. *Desenho animado na escola: imagens de brincar*, na qual procuramos pensar sobre o desenho animado estoniano ...E faz truques o quanto as imagens benjaminianas e a significação das crianças se interpenetram e podem se complementar no cotidiano escolar e, por fim; 7. *Em vias de conclusão*, na qual tecemos alguns laços de correspondências atravessados pelas reflexões suscitadas no decorrer da dissertação.

O problema de nossa investigação é a reflexão sobre as contribuições dos desenhos animados como elemento desencadeador do desenvolvimento da linguagem da criança e seus processos de significação. Nosso problema de pesquisa passa pelas relações entre a questão dos desenhos animados na educação e o desenvolvimento da linguagem na criança. Essas relações interseccionam problemas da linguagem em geral, da linguagem onomatopaica e da mimese no processo de significação da criança.

O estudo das relações entre onomatopeia, mimese e desenvolvimento da linguagem na criança coloca-nos investigações sobre a origem da linguagem do ponto de vista filogenético e ontogenético. O pressuposto epistemológico utilizado será a teoria da linguagem de Walter Benjamin, autor que parte da chamada Escola de

Frankfurt⁵, cujos interesses de investigação revelam importantes fundamentos acerca do processo de significação da criança a partir do entrelaçamento entre o conceito de mimese e de onomatopeia.

Nosso *objetivo geral* é investigar as contribuições da linguagem onomatopaica dos desenhos animados no desenvolvimento da linguagem e no processo de significação da criança (bem como implicações e reflexões que relacionam a problemática com a educação). Os objetivos específicos são: refletir sobre a linguagem onomatopaica e suas imbricações com a questão da origem da linguagem em geral e da linguagem na criança; discutir a questão da linguagem em Walter Benjamin e compreender sua noção de linguagem onomatopaica de origem; compreender o desenvolvimento do processo de significação da criança em relação à linguagem onomatopaica dos desenhos animados; discutir a linguagem onomatopaica dos desenhos animados em relação à criança e o trabalho pedagógico nos primeiros anos da educação básica, apresentando um exemplo de desenho animado para ilustrar nossas reflexões.

A dissertação está voltada para educação, a partir da compreensão das contribuições da linguagem dos desenhos animados no desenvolvimento das crianças, além de contribuir para o exercício de uma educação mais lúdica⁶, com aprendizagens que se dinamizam com o jogo das imagens em movimento dos desenhos animados, também caminhando conforme preconizam os documentos oficiais para as duas primeiras etapas da educação básica⁷. Como refletiremos nas seções adiante, os desenhos animados são imagens de brincar, brincadeiras com uma linguagem que permite à criança a criação, nomeação e significação.

É interessante pensar o quanto o brincar se afirma, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEs, mas se pulveriza na Base

⁵ Embora muitas vezes Benjamin parta de algumas ideias da Escola de Frankfurt (vale destacar que durante uma parte da vida de Benjamin exilado por conta da ascensão nazista, mantinha-se financeiramente com o auxílio do Instituto de Pesquisa Social coordenado por Horkheimer - Horkheimer é coordenador da Escola de 1930 até 1967, Theodor Adorno apenas pelo período de 1967 a 1969), não se detém somente a elas. Benjamin procura assumir outras imbricações teórico-metodológicas para escrever seus trabalhos.

⁶ Uma palavra latina muito antiga para jogos é *ludus*. Reza a lenda que a palavra advém da antiga Lídia, região que supostamente o rei persa Xerxes teria submetido não por força das armas, mas pela criação de casas de jogos, enfraquecendo a resistência dos lídios. Mais tarde, teria aparecido o termo *ludus*, nome homólogo a um jogo de tabuleiro (ludo), consolidando a filiação entre os termos jogo e lúdico. De algum modo, até hoje, lúdicodez remete à brincadeira, diversão, passatempo e criatividade.

⁷ Sendo estes documentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - DCNEF de 9 anos.

Nacional Comum Curricular – BNCC. Nossa dissertação tem em vista uma caminhada pelos meandros do brincar, assim como a sua centralidade no processo de significação das crianças. Neste sentido, nos aproximamos mais do que está disposto nas DCNEs.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), a criança é um:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com as Diretrizes, o brincar da criança, a expressão pela brincadeira, deve ser um eixo norteador das propostas pedagógicas endereçadas à Educação Infantil. Como refletem Duarte, Alves e Sommerhalder (2017, p. 157), “Nesse documento orientam que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil garantam a convivência e relação com as outras crianças, além da brincadeira, saúde, liberdade, proteção, apropriação de conhecimentos”. O que é uma maneira de garantir curricularmente no espaço das instituições a brincadeira e a expressividade das crianças. Já na Base Nacional, Letícia Águida Bento Ferreira (2021) lê o conceito de experiência (etapa da Educação Infantil - BNCCEI) sob a luz das reflexões da imagem benjaminiana de experiência (*Erfahrung*) e vivência (*Erlebnis*). Logrando flagrar a falta de um engendramento conceitual que dê base para o termo experiência e pensando nas passagens que o pensamento benjaminiano pode abrir, Ferreira (2021, p. 322) afirma que

No horizonte pode-se ver que a ideia de experiência elaborada por Benjamin é uma ‘fresta’ no invólucro que a BNCCEI impõe. Valorizar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, reconhecer as crianças como sujeitos potentes, de direitos, vez e voz e compreender que a educação infantil é campo fértil para elaboração de experiências são estratégias para resistência aos ataques que a educação não cansa de ser alvo.

Pensando na importância da experiência com significados, com vínculos, memórias e narrativas, é que procuramos inserir nossa dissertação. Outrossim, em nosso Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na linha Educação Comunicação e Tecnologia (ECT), nos últimos dois quadriênios, apenas um trabalho

foi realizado sobre a temática dos desenhos animados em relação aos seus usos na educação. Trata-se da tese de doutoramento de Kamila Regina de Souza (2017), *Os desenhos animados e a prática pedagógica educomunicativa na Educação Infantil: aventura dialógica no Estágio Curricular*, que realiza uma leitura dessa relação, a partir da perspectiva da Educomunicação, na qual ecossistemas de comunicação aberta e dialógica são também maneiras de acessar às mídias e aos meios de comunicação. A autora comprehende os desenhos animados como aliados midiáticos às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

É importante perceber que os desenhos animados nos quais as intercomunicações entre enredos e, até mesmo, as mais coloquiais afirmativas das personagens, sob a forma onomatopaica, podem ser um retorno criativo à alvorada da linguagem humana e da linguagem que nomeia o mundo e com ele se confunde. Trata-se de um momento de criação de nomes, tocado pela ação e pelo prazer de aprender no mundo concreto, com imitações e contra imitações, repetições e narrativas de experiência. Um desenho animado pode representar para uma criança espectadora⁸ uma constelação de linguagem de expressão adâmica, assim como ela pode ressignificar a linguagem do desenho animado por essa expressão que tem força de nomeação (essas imagens serão mobilizadas nas próximas seções). Linguagem criadora que a criança pode alçar, com sua imaginação e inventividade. Segundo Jobim e Souza (2001, p. 149), “A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida [...] ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida”, para achincalhar o fundo de uma linguagem que dá origem a nomes, no sentido que dá origem a outras significações.

A relação das crianças com os desenhos animados é um fato social de *mídia*. Não necessariamente desenhos animados são atrativos para as crianças, mas indubitavelmente há um projeto social de constituição de um público infantil. As animações infantis desenvolvidas com gestos e falas onomatopaicas trazem ao capitalismo um bom lance (pensando em jogos de linguagem) que diz respeito aos

⁸ “[...] as crianças são espectadores ativos, e não apenas receptores passivos esperando ser manipulados pela TV, ainda pouco se sabe sobre a maneira como essa atividade é construída e sua relação com o meio. Não é suficiente afirmar que as crianças decodificam ativamente as mensagens, pois isso não diminui os danos implicados no ‘quê’ e no ‘como’ as crianças estão decodificando. A maioria das investigações se concentram nos efeitos do conteúdo e do meio, e nas condições de recepção”. (GUARESCHI, p. 85-86)

seus próprios fundamentos: o alcance do grande público, das massas, da população em geral.

A esta altura, vale um adendo. Benjamin teve caminhos em sua vida que se cruzaram com a dos frankfurtianos de seu tempo⁹. Nesse sentido, cabe ressaltar que a diferença entre o potencial uso da linguagem onomatopaica pela Indústria Cultural (no sentido da padronização ideológica por parte dos detentores dos meios de produção dos desenhos animados) da que propomos nesta dissertação; se existem apropriações desta linguagem para os mais diversos motivos (por exemplo, o comércio de produtos e imagens e o alcance do grande público), não se trata deste viés a nossa reflexão a partir de Benjamin. A linguagem onomatopaica em nosso trabalho é um objeto de estudo que pretendemos conhecer para refletir sobre o trabalho pedagógico, tendo como intenção mobilizar as imagens do pensamento benjaminiano sobre os processos de significação das crianças. Nossa horizonte é a linguagem onomatopaica, como uma abertura a diálogos com Benjamin em diferentes pontos de sua obra, embora sejam extensas as possibilidades de discussão sobre a temática da Indústria Cultural *versus* criação de uma infância consumidora que não estão no horizonte deste trabalho. As narrativas onomatopaicas possuem toda uma carga mimética, na qual os parentescos dos gestos semânticos são reconhecidos por semelhanças e assimilação por parte das crianças. A criança, ser histórico e social, ativa na construção de si e de sua cultura, não apreende o mundo de forma verticalizada e acrítica. E esta compreensão é uma das chaves para se entender ainda mais profundamente as imbricações de nossa tríade criança-desenho animado-teoria da linguagem.

Apresentando a questão da linguagem em Walter Benjamin, visamos compreender a relação benjaminiana entre linguagem de origem e linguagem onomatopaica, e como essa relação dialoga com a linguagem onomatopaica dos desenhos animados e a linguagem das crianças. Vamos em uma trilha de suspeitas e inquietações, neste momento inicial e com essa base bibliográfica, procurando pelos limites, liames e pelas imagens da concepção benjaminiana de linguagem, uma nova maneira de compreensão das práticas dos educadores que convidam seus alunos para assistirem desenho animado, instigando com nossas reflexões a

⁹ Há uma extensa correspondência epistolar traduzida para nossa língua entre Horkheimer e Adorno com Benjamin (2019, p. 217-294).

posicionamentos críticos diante dos recursos que as imagens em movimentos dos desenhos podem instigar.

Nesse sentido, Gilka Girardello (2008) registra um conjunto de fatores para a ação crítica sobre a relação do imaginário infantil com os desenhos animados que elas assistem. Para a autora, fatores que se seguem citados poderiam teoricamente estar presentes na experiência da criança com os desenhos animados (no caso específico da pesquisa da autora, os televisivos):

[...] desde um fluxo de programação que permitisse o contato intenso com a arte e com a multiplicidade das imagens e histórias locais e universais, até um cotidiano em que houvesse tempo e espaço para brincar, conversar e, assim, recriar, com reverência ou paródia, os enredos e representações apresentados, testando identidade e trajetórias. (GIRARDELLO, 2008, p. 130).

Assistir desenho animado só vale a pena se houver tempo e espaço para a criança brincar, para desenvolver atividades lúdicas que extrapolam o que há entre a tela, a imagem, o som e as crianças, que se permita o reinventar dos enredos em suas brincadeiras, “testando identidades e trajetórias”, experimentando e exprimindo novas direções para as suas conquistas e derrotas do passado. Amarrada a esse ponto, a síntese de Santos (2015, p. 236) comenta a importância da leitura das obras de Benjamin para a educação,

Em suma, o estudo e a leitura, minuciosa e atenta, da obra benjaminiana possibilitam a construção de práticas pedagógicas emancipadoras da infância com que nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação e cuidado. Possibilita em síntese, a construção de um espaço diferenciado para a infância contemporânea, que permita à criança experiências reais de vida, na descoberta do mundo, de si própria e do outro. Um espaço que lhe oportunize a exploração do mundo, em vivências reais, de ação e reflexão, de crescimento e desenvolvimento.

A partir do cenário demonstrado pelos levantamentos da revisão de literatura que segue na próxima seção, pensamos ser interessante desenvolver pesquisas não focadas em sobreposições de efeitos comportamentais nos espectadores, mas que pense o processo linguístico presente na relação entre a linguagem dos desenhos animados com o processo de significação das crianças, e na abertura que tais reflexões podem fazer sob nosso prisma de discussão teórica.

Essa pesquisa procura também, de certa forma, subverter a ordem do discurso como uma fissura para reflexões sobre a educação com os desenhos animados. Os

pontos levantados pela investigação das contribuições dos desenhos animados, principalmente da linguagem onomatopaica, no desenvolvimento da linguagem na criança e no seu processo de significação, procuram servir às práticas escolares nos anos iniciais de escolarização, colaborando com reflexões teóricas e críticas sobre o assunto para educação.

1.1 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa adotada, quanto à abordagem, será a pesquisa qualitativa e quanto à natureza (GIL, 2002), será pesquisa básica. Quanto aos objetivos, optou-se por uma pesquisa exploratória, usando-se para procedimento de coleta de dados a pesquisa bibliográfica.

A natureza básica da pesquisa aponta para “a aglutinação de estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento.” (GIL, 2002, p. 26). No tocante à pesquisa qualitativa, diz respeito a uma malha de critérios *a priori*, que buscam legitimar um certo conjunto de características de uma pesquisa mais humana e diversificada. Severino (2014, p. 144) aponta os critérios da pesquisa qualitativa: “*pessoal, autônomo, criativo e rigoroso*”. Pessoal, sem perder a dimensão social e política, portanto, agindo autonomamente, mas em relação dialética com outros campos do saber, permitindo assim organizações *singulares* ou criativas sem perder de vista o caráter formal, científico e *rigoroso* de uma pesquisa acadêmica.

Conforme Gil (2002, p. 44), a pesquisa de cunho bibliográfico é “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Uma pesquisa bibliográfica lança-se exclusivamente ao aporte teórico-escrito do conhecimento humano para trabalhar as suas discussões e refletir sobre seus problemas, embora, na maior parte das pesquisas acadêmicas, seja condição *sine qua non* a referência a estudos bibliográficos. Tal escolha se dá por uma necessidade de reunir teorias que, por vezes, possam parecer contraditórias e inconciliáveis, “Mas não como puro deleite teórico ou eivado de curiosidade biográfica, mas como propedêutica de como o passado pode servir de luz ao presente.” (VENTURA; MLAGGI, 2019, p. 290). Sobre este problema, esclarece Gil (2002, p. 45): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Conhecer, portanto, uma base

bibliográfica do problema pode alcançar, a partir de seu caráter exploratório ou flexível, uma “alta gama de fenômenos”.

A presente pesquisa é exploratória porque o processo de leitura dos textos para a construção do problema é calcado em um aporte teórico e metodológico flexível e aberto, que torna o levantamento bibliográfico como uma estratégia metodológica de seguir caminhos legítimos e diferentes entre si para se chegar no problema. Em Gil (2002, p. 31) podemos ler sobre esse aporte metodológico de pesquisa exploratória: “Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. O vínculo entre pesquisa bibliográfica e exploratória é uma maneira de reafirmar o caráter qualitativo da pesquisa, compondo assim um quadro de possibilidades de leitura e interpretação do problema, possibilitando desta forma, apresentá-lo sobre um leque de pontos de vista variados.

Mas estes termos, assim isolados, poderiam nos levar a uma quantificação ou sobreposição de problemas, e não é isso que procuramos. Nas *Notas* que se seguem sobre a metodologia de Benjamin, veremos que a quantificação de uma pesquisa é insuficiente em nosso aporte teórico e metodológico. Na leitura de Castro (2009, p. 208) sobre essa distância do quantitativo cartesiano na metodologia, afirma que “O ataque contra o sujeito do conhecimento tomado como fundamento primeiro, núcleo doador de sentido, como foi concebido pela filosofia moderna a partir de Descartes, é um dos traços decisivos da reflexão benjaminiana”. A nossa precaução de inclinar-nos à uma pesquisa qualitativa é para redimensionar justamente essa barreira da quantificação, embora não excludente, pois em uma construção qualitativa, o todo é maior do que a soma das partes.

1.1.1 Notas sobre metodologia a partir de Walter Benjamin

Benjamin é considerado um dos marcos do pensamento ocidental da primeira metade do século XX, sendo ele um autor de emergência, desassossego e urgência, que escreveu sua obra na convulsão do entre guerras. Sua filosofia diz respeito ao chacoalhar de um tempo histórico de crises iminentes e de experiências de barbárie na cultura. Segundo João Barrento (2013), um dos seus tradutores para a língua

portuguesa, Benjamim¹⁰ deambula entre territórios do conhecimento, de passagem pelas margens e limiares da história, com o fim de estabelecer um prisma que lança luzes sobre a noite reacionária que se estabelecia na Europa em sua época; lança luzes redentoras sobre os despojos e as ruínas. Na sua multímoda obra, o polígrafo Benjamin opera com suas ideias no domínio das imagens de pensamento (*Dankbilder*)¹¹. As imagens de pensamento que propôs Benjamin são suas iluminações.

O método benjaminiano para a iluminação é o desvio¹². Em contraposição às composições e aos aportes teóricos-metodológicos lineares, os desvios metodológicos procuram trabalhar e retrabalhar seus objetos de diferentes ângulos, com retornos e brechas, hesitações e pausas para retomar o fôlego. Segundo Gagnebin (2013, p. 87), o método como desvio

[...] significa a renúncia à discursividade linear da intenção particular em proveito de um pensamento *umständlich*, ao mesmo tempo minucioso e hesitante, que sempre volta a seu objeto, mas por diversos caminhos e desvios, o que acarreta também uma alteridade sempre renovada do objeto. A estrutura temporal deste método do desvio deve ser ressaltada: o pensamento para, volta para trás, vem de novo, espera, hesita, toma fôlego.

Gagnebin (2013) reforça que o método é desvio de retorno do pensamento, de metabolização de imagens e não fuga do objeto ou rota paralela. O desvio recorre a caminhos diversos para explicar o problema, voltando-se a ele com minúcia (*umständlich*) e detalhamento. Desvio, portanto, não significa o não-olhar, mas olhar por veredas, retornando sempre ao problema, como faz o tratado filosófico medieval segundo Benjamin no prólogo que abre e desvia sua tese de livre docência. “Método é caminho não direto. A representação como caminho não direto: é esse o caráter

¹⁰ “Walter Benjamin é, de facto, um pensador múltiplo e não situável, um dos grandes polígrafos do século XX, um filósofo atípico, pensador *para-doxal* por excelência (i. e.: que pensa sempre nas margens, no limiar da *doxa*), filósofo da história da linguagem, da política, da ideologia, da estética, sociólogo, historiador da literatura e da arte, crítico, cronista e contista, poeta e colecionador, teorizador dos novos *media* (a fotografia, o cinema, a publicidade) e autor de alguns grandes ensaios literários do séc. XX, sobre Kafka e Proust, Goethe e Brecht, o Barroco e o Surrealismo” (BARRENT, 2013, p. 113).

¹¹ “Assinalando igualmente o seu interesse pelo ‘conteúdo filosófico da literatura, que se manterá, Benjamin confirma já em 1928 o seu método de pensamento, orientado, não para a construção de sistemas abstractos, mas para a produção de *Denkbilder*, imagens ou quadros de pensamento que produzem sentido, não pelas imagens ou pelos quadros isolados, mas de forma relacional e contextual – a partir das suas constelações.” (BARRENT, 2013, p. 11).

¹² Ao ensaiar sobre a linguagem da filosofia e seu método no tratado filosófico, Benjamin (2004a, p. 14), escreve: “A representação é a quinta-essência do seu método. Método é caminho não directo. A representação como caminho não directo: é esse o caráter metodológico do tratado. A sua primeira característica é a renúncia ao percurso ininterrupto da intenção. O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa”.

metodológico do tratado [...] O pensamento volta continuamente ao princípio, regressa com minúcia à própria coisa." (BENJAMIN, 2011, p. 16). A deambulação benjaminiana pelo pensamento não se dá em linha reta, mas na exploração dos territórios do conhecimento, pela composição de um mosaico "caprichosamente fragmentado" (BENJAMIN, 2011, p. 17), na interrupção do *continuum* progressivo da história, tal qual um *flâneur* pelas ruas e passagens (figura recorrente em sua obra), que se perde nas ruas da Paris do século XIX para esbarrar com uma imagem que concentra as tensões do *corpus* de seu tempo histórico.

Em vista da questão do método em Walter Benjamin estar pulverizada em sua obra, na qual a metodologia (a forma) não se desvincula do conteúdo, buscaremos mobilizar a ideia de hermenêutica fragmentária para pensar a questão do desvio e desdobrá-la em nossa dissertação. Essa hermenêutica do fragmento é uma forma de abordar e pensar nossos conteúdos e reflexões; para tal movimento de fazer confluir a forma e conteúdo, uma forma de análise do material levantado precisa acompanhar os fluxos e os influxos dos arcanos da própria pesquisa: forma é metamorfose, é a aventura e a insegurança de um constante mudar de *forma* (justapondo o caso do *more geometrico* ao petrificar-se em uma *forma fixa*, relutantemente imutável e supostamente tranquilizante como refletiremos adiante).

Hermenêutica, em linhas gerais, é a interpretação textual, é um modo de "capturar" o sentido da linguagem articulada. Seu radical etimológico é a figura mítica de Hermes, deus grego da comunicação e do entendimento humano, também emissário oficial de outras divindades. Essa discussão remete originalmente a Aristóteles, que escreveu um livro chamado *Das interpretações*, no qual discute, partindo do diálogo *Sofista* de Platão, a constituição do juízo. Esse autor define o termo hermeneia (*ἐρμηνεία*) como uma forma de intervenção da compreensão humana sobre os registros da linguagem; o dialeto (*διάλεκτος*), os termos correntes da *doxa*, cedem espaço para reflexão profunda na hermeneia, permeando o sentido das palavras em diferentes combinações e articulações. A interpretação, ou hermenêutica, dissocia-se, portanto, de uma ideia de senso comum, pois, ao debruçar-se sobre o texto, o intérprete produz reflexões direta e indiretamente, com associações, correspondências e comentários que metabolizam o texto com ideias e

valores propriamente humanos, para atualizá-lo, recriá-lo, avivar sua *forma*, dispô-lo em fragmentos para engendar um novo mosaico¹³.

Para dialogar com a ideia de hermenêutica fragmentária, Paul Ricoeur (1978, p. 15), no *Conflito das interpretações*, define da seguinte maneira a acepção de interpretação enquanto um modo de hermenêutica: “A interpretação, diremos, é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”. A interpretação é, em Ricoeur (1978, p. 17), um processo no qual os sentidos ocultos dos símbolos emergem da multiplicidade do mundo simbolizado, pois “[...] há interpretação onde houver sentido múltiplo, e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos torna-se manifesta”. É na linguagem que o símbolo tem expressão e, portanto, é pela análise linguística que pode a expressão simbólica ser capturada enquanto “hierofania”¹⁴, como uma aparição redentora do sagrado nas palavras e nas imagens.

Como a hermenêutica poderia produzir uma forma que abrigasse suas singularidades narrativas, uma metodologia que permitisse a dança dos conteúdos, um discurso explicativo acerca de um ser ou objeto? De que hermenêutica falamos e o que são seus fragmentos? Para clarificar um pouco a primeira questão, pensamos com Ventura (2019, p. 58), que a hermenêutica opera no nível da linguagem:

Linguagem, essa é a resposta da hermenêutica, pois esta é a forma expressiva do ser, ou seja, aquilo que é se confunde com o que *diz ser*, já que a compreensão é um modo de ser e não apenas de pensar. Não há, para a hermenêutica, a clássica oposição racional entre sujeito e objeto; o sujeito que pensa, só pensa acerca do que é, acerca de sua existência, e sua existência é linguagem. Daí a emergência do imperativo fenomênico do texto, do discurso como mediador hermenêutico para a interpretação e a compreensão do mundo.

O texto escrito está assim para a linguagem como a materialização da sua possibilidade combinatória de existência no mundo; as possibilidades de ser, agir,

¹³ Maria Filomena Molder (2016) comenta sobre a ideia de mosaico e reconstituição por fragmentos em Benjamin: “Os textos de Benjamin também não são um conjunto de fragmentos, o fragmento é sempre o vestígio de alguma coisa. Benjamin fala do mosaico. O mosaico é um conjunto de fragmentos? Não. O mosaico é um todo composto por peças. É como as línguas...” (MOLDER, 2016, p. 152).

¹⁴ “Não há simbólica antes do homem que fala, mesmo que o poder do símbolo esteja enraizado mais embaixo. É na linguagem que o cosmos, que o desejo, que o imaginário acedem à expressão. Sempre é necessária uma palavra para retomar o mundo e convertê-lo em hierofania.” (RICOEUR, 1978, p. 15).

ocultar, silenciar, comunicar e pensar relacionam-se ao “imperativo fenomênico do texto” com o qual podemos ler, não apenas textos e livros científicos, mas também o mundo. Para Martín-Barbero (2014, p. 30, grifo no original), “A linguagem é a instância em que emergem mundo e homem ao mesmo tempo. E aprender a falar é aprender a dizer o mundo, a dizê-lo com os outros, a partir da experiência de *habitante da terra*, uma experiência acumulada através dos séculos”. A linguagem, para a hermenêutica, tem a ver com o ser que aparece e se cristaliza na palavra ou no nome, a experiência que se preserva no dizer telúrico e terreno; aquele que enuncia o que é, que existe, e que passa a ser pelo seu enunciado. O exercício da hermenêutica não produz afirmações categóricas, limita-se a chamar a atenção para algumas coincidências que fazem pensar, permitindo ao leitor-intérprete tirar dessas semelhanças as ilações que suas próprias correspondências e sensibilidade possam permitir. Escrever sob o ponto de vista da hermenêutica é desenvolver uma trilha de suspeitas e meditações para o hermeneuta descobrir; é na constituição dessa trilha que se encontram os fragmentos, as brechas, os retornos, os desvios, as ressacas, as hesitações: a restituição de um sentido e a criação de significados passam em Benjamin por essa variedade de movimentos e estabilizações.

Ventura (2019, p. 147) sinaliza em Benjamin uma recusa a um modelo racionalista de método, baseado no *more geometrico*¹⁵, no qual o método é um caminho eficiente, direto e objetivo (como opostos ao aporte indireto e de desvio), matematizado e racionalizado. “Trata-se não somente de desvio, errância, mas de aproveitar-se dos desvios do caminho para atingir os extremos do fenômeno, não se demorando em sua exemplaridade, mas cavando e garimpando o que lhe é periférico, estranho e contorcido, como ele próprio faz no estudo barroco”. Podemos, assim, colocar em evidência a força motriz de um caminho hermenêutico-fragmentário: desconfiar e desviar em um olhar destinado aos textos estilhaçados pela história, uma descida às margens da linguagem com suas nuances e hibridismos próprios, respeitando suas particularidades intertextuais ao compor um mosaico com os fragmentos.

Além disso, o *more geometrico* e o pensamento positivista-racionalista procuram a previsão, prender-se a uma única ideia e procurar sempre um resultado conclusivo. Em Benjamin dá-se o contrário, como ressalta Jobim e Souza (2009, p.

¹⁵ *More geometrico*: em latim “de modo geométrico”.

201), “Para ser fiel ao pensamento de Benjamin, é preciso saber renunciar à previsibilidade, transitar sem medo no interior do movimento incessante das ideias, usufruir da plasticidade do pensamento e acreditar na permanente insuficiência do conhecimento.”. Portanto, com nosso aporte teórico e metodológico não procuramos por uma suficiência, não queremos exaurir as discussões, tampouco esgotar os tópicos. Procuraremos exercitar “a plasticidade do pensamento”, permeando para isso meandros teóricos diversos.

A hermenêutica, em Walter Benjamin, não considera apenas o plano da hierofania explicitado por Ricoeur (1978), no qual o símbolo (como manifestação do sagrado) é autorizado a ser captado pela interpretação e posto em discurso. Benjamin, por sua vez, considera os dois lados da medalha como cruciais na tarefa do hermeneuta, a parte simbólica e a parte alegórica (e, portanto, também a linguagem profana). Trata-se, por assim dizer, da leitura da imagem, na apresentação de imagens de pensamento nas quais existe o “[...] copertimento do eterno e do efêmero” (GAGNEBIN, 2013, p. 9); a união paradoxal e *paratemporal* do instante como um pedaço da totalidade do tempo, de seu universal.

A interpretação do fragmento almeja chegar pelo desvio ao pormenor, ao detalhe do fragmento para coletar nessa minúcia efêmera o que há de eterno e redentor. O encontro de um mundo fragmentário, posto em “ruínas”, com a interpretação reavivante, faz parte do aporte teórico e metodológico benjaminiano para a representação de ideias:

[...] a proposição, em Walter Benjamin, de uma hermenêutica fragmentária, isto é, um modo de interpretação que não somente valoriza, mas que apreende o fenômeno em seus estilhaços, ruínas, fragmentos; enfim, em cada peça do mosaico que em si mesmo manifesta a totalidade da ideia; em cada fragmento de pensamento há possibilidades de representação da ideia, havendo a necessidade de ir fundo nos detalhes, nos pormenores (VENTURA, 2019, p. 65).

Os fragmentos de que fala a hermenêutica fragmentária na leitura de Ventura (2019) da obra de Benjamin, visa reparar as lacunas que a prepotência de certos modos modernos e científicos ignoram ou marginalizam (como o *more geometrico* implica na abolição daquilo que não é silogístico). Esta abordagem de imbricação metodológica permite-nos conjugar diferentes caminhos para se chegar ao nosso problema de pesquisa.

Os fragmentos da hermenêutica são uma abertura para esses “desvios” que podemos realizar pelo caminho para *reparar* o objeto de pesquisa em duas acepções que a palavra tem: *re-parar*: como quem para novamente, paralisando e retornando ao objeto sob um novo ponto de vista (Benjamin comenta sobre o *ricercare* barroco) e; *reparador*, como quem se sensibiliza diante das marcas do passado para lhes fortificar em reparações, sendo esse o papel do anjo da história, escutar as vozes dos emudecidos sob destroços que são despejados incessantemente sobre nós.

Podemos considerar, pelas razões de nosso aporte teórico e metodológico, a importância das citações e das notas de rodapé. Elas são modos da pesquisa bibliográfica de lançar luzes ou breus sobre o assunto tratado, bifurcando caminhos e mitigando o véu da interpretação. As citações são modos de fazer-se outro, emprestar a voz e mimetizar-se nela para tencionar, lançar luzes ou obscurecer certas reflexões, levantar incógnitas, aberturas e desvios. Segundo Jobim e Souza (2009, p, 198),

A citação, para Benjamin, é uma forma de recuperar, sempre, em um novo texto, a verdade contida na palavra alheia. Portanto, citação é também diálogo, diálogo entre textos, compromissos em fazer convergir e divergir ideias próximas e distantes no espaço e no tempo. Benjamin encontra no uso da citação uma forma de expressar um pensamento aberto e combativo, com seus adversários e consigo mesmo.

Esta dedicação ao trabalho com as citações foi tão pertinente a Benjamin, que sua obra *Passagens* é constituída em sua maioria de citações em francês que procuram, entre outros espectros de coisas, lançar luzes sobre a modernidade e suas características, em imbricados mosaicos de vozes. Tarefa semelhante foi a de Hugo von Hofmannsthal¹⁶ (2002), que em 1922 lançou seu *Livro dos Amigos* (*Das Buch der Freunde*), que é um compilado de citações (a maioria delas em francês, assim como as *Passagens*) reunidas a formarem sentidos que se iluminam em conjunto (próximo da ideia de fragmentos e mosaicos de Benjamin).

Outro exemplo, são os esboços de uma paisagem das *Investigações Filosóficas*, de Wittgenstein. Os esboços são muitas vezes recursões¹⁷ sobre o caráter inconclusivo de muitos dos problemas lógicos por ele abordados no decorrer

¹⁶ Benjamin escreve uma resenha sobre a tragédia dramática de Hofmannsthal *A torre*, em 1925, intitulada como *Hugo von Hofmannsthal, Der Turm. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen*.

¹⁷ Na lógica matemática, uma definição recursiva é usada para definir um objeto em termos de si próprio. Uma definição recursiva de uma função define valores das funções para algumas entradas em termos dos valores da mesma função para outras entradas.

do livro. Segundo ele, “Os mesmos pontos, ou quase os mesmos, foram tocados sempre de novo a partir de direções diferentes, e foram projetadas sempre novas imagens.” (WITTGENSTEIN, 2005, p. 11). Os problemas são retalhados e distribuídos para poderem ser retomados, reorganizados, projetando “sempre novas imagens”. Os fragmentos são colados, como no livro de Wittgenstein, para fazer um “álbum”¹⁸ da paisagem, das ideias, dos amigos, das passagens. Não a paisagem em si, mas um ordenamento do conjunto das partes de modo a raiar pelos desvios hermenêuticos conexões inesperadas de temas e autores, atalhos entre formas de pensamento diferentes e saltos no tempo histórico entre diferentes problemas lógicos (no caso wittgensteiniano).

Por fim, nosso procedimento de pesquisa tem uma dupla matriz. Uma delas é tradicional, em certo sentido, pois diz respeito a um retorno aos textos teóricos e históricos; procedimento que consiste em leitura, fichamento, diálogo e escrita de apresentação das ideias, imagens, reflexões e correspondências dos próprios autores com a sensibilidade dos leitores/pesquisadores. Essa operação metodológica visa a consistência das questões levantadas para a apresentação e discussão do problema de pesquisa. A outra matriz traça malhas de correspondências entre terminologias distintas, como o método de interpretação (hermenêutica); procedimento que consiste em buscar entender o sentido do texto sob diferentes perspectivas, por vezes com circunlóquios, preâmbulos e digressões. Nesse sentido, o método benjaminiano é uma porta para um horizonte até então velado, nas quais várias vozes vêm rutilar em conjunto. Sendo essa a importância das imagens alegóricas para Benjamin, já que o prefixo *allo* indica um sentido outro, que se modifica e muda de forma justaposto ao sufixo *agorein*, sendo justamente o discurso do outro sempre aberto e polifônico. Nesse sentido, a alegoria é sempre a busca de outros sentidos, como se dá na Ágora dos gregos antigos, um entremeado de nós e laços de discursos¹⁹. Descortinando

¹⁸ “Destas, uma infinidade foi mal desenhada, ou impropriamente guarnevida com as falhas todas de um fraco desenhista. E se eliminássemos estas, restaria uma quantidade das que ficaram a meio caminho e deveriam então ser ordenadas, freqüentemente podadas, de tal forma que pudessem dar ao observador uma imagem de paisagem. – Portanto, este livro é, na verdade, apenas um álbum” (WITTGENSTEIN, 2005, p. 11-12).

¹⁹ “Colocada a questão deste modo, para tentar ao menos indicar as tais travessias de identidade, como já disse, sirvo-me da alegoria, porque nela, como o prefixo *allo* indica, há sempre um outro sentido possível no que se pode dizer ou no que foi dito. [...] E também como remete o sufixo *agorein*, a questão que se impõe é o esforço hermenêutico de compreensão discursiva, do dizer, que é sempre aberto e polifônico. Admitir o uso metodológico da alegoria é buscar outros sentidos do texto que não só são possíveis, quanto desejáveis; ao mesmo tempo, é uma recusa do sentido único do que é dito;

novas correspondências entre estudos sobre a linguagem onomatopaica e o processo de significação da criança, o método benjaminiano permite que textos clássicos não sirvam apenas como acessórios ou citações de ornamento: na hermenêutica fragmentária de cunho bibliográfico, os adornos tornam-se relíquias.

é peneirar sempre novas imagens, abrindo-se para uma multiplicidade semântica impossível de se encontrar na interpretação literal" (VENTURA, 2019, p. 87).

2. ALGUMAS VIAS DE ACESSO PARA REVISÃO DE LITERATURA: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Ser dialético significa ter o vento da história nas velas. As velas são os conceitos. Porém, não basta dispor das velas. O decisivo é a arte de posicioná-las (BENJAMIN, 2006, p. 515).

2.1 A ERA DIGITAL E A EDUCAÇÃO

O mundo, pensando na trajetória histórica humana e cultural, foi atravessado por marcantes eras que foram definidas pelas qualidades da plataforma cultural em que se desenvolveu a sociedade de cada época (PÉREZ GÓMEZ, 2015).

As eras humanas, tendo como mais duradouras as duas primeiras (a idade da pedra, com o nomadismo seguido da época agrícola e pecuária), foram progressivamente modificando-se, modernizando-se e acelerando seus processos, meios e procedimentos, cada vez mais rapidamente, com aprimoramentos na eficácia comunicativa, até a ruptura com a era da imediatez e da informação digital. Riegle (2007, *apud* PÉREZ GÓMEZ, 2015), define essa trajetória histórica em quatro eras: idade da pedra, época agrícola, era industrial e a era da informação. Para Pérez Gómez (2015, p. 15), “[...] a hominização durou vários milhões de anos; a época agrícola e pecuária, já sedentária, cerca de sete mil anos; a era industrial não chegou aos 300 anos, e da era digital temos apenas quatro décadas”. É importante salientar que para o autor a era da informação carrega em si a imersão da sociedade em contextos complexos, conectando os sujeitos em redes multifacetadas, tecnológicas e que enfatizam a diversidade e o pluralismo cultural.

Pérez Gómez (2015) esquematiza a cultura digital com os seguintes termos: reestruturação do conhecimento; acesso livre à informação; distribuição de dados armazenados externamente ao organismo; forma de pensar baseada nos processos e não centrada nos produtos e; comunicação horizontal, porosa e inconstante²⁰.

²⁰ Bernard Stiegler (2018, s/p), em entrevista com Simone Paliaga, publicada em *Avvenire* – jornal diário italiano, ressalta: “Com o advento dos smartphones e das redes sociais, a digitalização generalizou a difusão de dispositivos eletrônicos portáteis, ou seja, a conexão generalizada, ubíqua e permanente: mais da metade da população mundial está na rede. Esse processo transforma os produtos industriais, os serviços, os materiais de construção, para permitir a calculabilidade de todos os fluxos de comportamento através de algoritmos, eliminando aquilo que não é calculável e marginalizando aquilo que é singular, com a imposição de um poder planetário exercido por alguns

Essas qualidades saturam os sujeitos, não produzindo necessariamente formação dos envolvidos, mas, na maioria das vezes, perplexidade e desorientação. No imbricado território da era da informação, das aldeias globais e das tribos em redes interligadas, se estabelece o que Pérez Gómez coloca como cultura digital.

E as escolas, como estão estabelecidas nesse cenário?

Paula Sibilia (2012) apresenta uma imagem de uma escola em estado de crise, tesa e idealista. A escola é vista pela autora como um dispositivo que expressa a tecnologia de uma época, os desejos de uma sociedade em desenvolvimento veloz e feroz, uma engrenagem coercitiva que dirige e realoca os sujeitos de uma sociedade sob a direção de um grupo decisório elitizado um de seus aspectos. Esse projeto de escola, segundo a autora, iniciado pelo iluminismo kantiano, apresenta uma estrutura que segregava a razão das emoções, o contexto do texto, a aprendizagem formal da informal, adota o currículo linear aprisionado em disciplinas, a conservação do *status social*, a centralização do saber na figura do professor, a memorização e o acúmulo de dados, em engrenagens duras e apassivadoras que servem mais como difusão de um modo de ser dirigido às massas por interesses políticos ou ideológicos de um Estado controlador. A crise, na perspectiva da autora, evidencia-se em um cenário de escola que propõe um modelo de subjetividade moderna que contrasta com o contexto global de telefones celulares com acesso à *internet*, em uma plataforma cultural com códigos multifacetados e modos de ser emergentes, singulares e incertos.

Não podemos renunciar a uma escola de qualidade que ande na contramão do retrato supracitado; não podemos permitir que seja apenas o cenário da crise apontado por Sibilia (2012), precisamos de um esforço que caminhe na direção de um mundo mais representativo, mais humano e mais aberto às manifestações e expressões culturais dos sujeitos. Nesse sentido, Teixeira (2010) articula a ideia de que a escola, embora reproduza as relações sociais e que, portanto, acaba sendo uma instituição que reproduz as desigualdades sociais em nosso país, “Mas ainda assim, a instituição escolar poderá contribuir para uma melhor inserção das novas gerações no mundo, na sociedade e na história, para um mundo melhor onde possamos bem viver” (TEIXEIRA, 2010, p. 116). E é nesse sentido que propomos

atores estadunidenses, mas também chinês. Isso leva a sermos teleguiados com base exclusivamente em critérios de mercado, gerando aquele homem médio que Musil considera sem qualidades”.

desdobrar a presente dissertação, pois a imagem da escola é ela própria, para pensar como Benjamin, ambivalente e paradoxal: não é apenas crise, é também contestação, crítica, afeto e resistência. Podendo ser esse espaço que contrapõe Teixeira (2010) e denuncia Sibilia (2012) de reprodução das desigualdades, mas que pode ser construída como um espaço para se fazer o diferente, para escapar do ciclo vicioso e se encontrar brechas para produzir conhecimento, calcados em um senso crítico e histórico-cultural. Pois professores e alunos são sujeitos ativos no processo de escolarização, podendo agir sobre ele (e não apenas sob ele).

Martin-Barbero e Rey (2001) compartilham a ideia de que a instituição escolar exerce controle sobre a imagem, fazendo da descarga polissêmica da imagem que circula na cultura digital um aporte ilustrativo dos conteúdos escolares. Já os conteúdos midiáticos, que são imagens em movimento que programam conjuntos de narrativas, são confinadas ao mundo exterior ao espaço escolar, desresponsabilizando a instituição de lidar e cuidar da pulverização desses conteúdos imagéticos. Dada a incontrolável polissemia da imagem, convertida no contrário do escrito, como um “texto unívoco e controlado”, Martin-Barbero e Rey (2001, p. 57) também lembram, referindo-se à escola tradicional, que “[...] a escola buscará controlar a imagem a todo custo, seja subordinando-a à tarefa de mera ilustração do texto escrito, seja acompanhando-a de uma legenda que indique ao aluno o que diz a imagem.”. Essa imagem controlada diz respeito a possíveis ilustrações em cartilhas e livros didáticos, em contraponto ao que é veiculado para as crianças em canais de televisão e pela *internet*. Trata-se de um apelo para que as instituições escolares abracem e acolham com interesse esse mundo de imagens que fica apartado da escola, fora de seus muros. Trazer desenhos animados (e não apenas eles, pois há uma enorme gama de gêneros de imagens que atraem crianças pela televisão e *internet*) para dentro dos muros da escola é reaver o desejo que circula no mundo e de construção de significações pelas crianças e professores, calcadas em suas próprias experiências de vida.

As maiores críticas apontadas por esses autores no tocante ao descompasso da escola em relação ao uso das imagens diz respeito à falta de questionamento desta instituição em relação à reorganização constante que vive o mundo das linguagens e da comunicação, onde se efetiva uma transformação dos modos de ler, pela qual o privilégio do texto escrito acaba “[...] deixando sem apoio a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro e não à pluralidade e

heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam." (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p. 58). Vistos como conteúdos de menor importância ou relegados a outras esferas que não usufruem do mesmo estatuto hierárquico do conhecimento, os filmes, desenhos animados e demais produtos midiáticos tendem a ser encarados, do ponto de vista dos educadores, como um mundo à parte da escola, embora existam casos que não sejam necessariamente assim. Na prática, observamos seu lugar no contexto escolar, como nos momentos livres e de entretenimento, como ilustração do conteúdo de um texto escrito, como gratificação concedida após o cumprimento dos "deveres" ou simplesmente proibidos nesses espaços por serem tidos como produto não educativo.

Para refletir sobre o papel da educação em relação aos desenhos animados, podemos considerar a perspectiva da mídia-educação que, embora não seja o aporte metodológico principal da corrente dissertação, pressupõe uma maneira importante de relacionar as crianças com as mídias, principalmente no que tange à leitura/interpretação/produção de textos. Essa interrelação entre ler-compreender-criar é um modo de ampliar repertórios²¹, de lançar um olhar de criticidade para estas produções, ao mesmo tempo que permite às crianças se colocarem no papel de produtoras de mídias, no contexto de uma sociedade que possibilita a multiliteracia:

[...] mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva [...] Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura 'crítica e criadora' de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (FANTIN, 2012, p. 273-274).

A escola, enquanto espaço privilegiado para constituição de coletivos infantis, constitui-se como principal instância capaz de dialogar e tensionar os efeitos do imaginário das crianças com o berço cultural que lhe precede. A constituição desse imaginário, ainda que bastante povoado pelas grandes produções multinacionais de imagens, sobretudo a de desenho animado, negocia seus significados com um amplo acervo imagético, artístico, musical e literário e se relaciona com as malhas da cultura

²¹ Segundo Girardello (2008, p. 132): "Essa brincadeira e essa apropriação passam pela simbolização em que a criança é agente, quer por meio da palavra, quer por meio das tantas outras linguagens que utiliza. Quanto mais diverso o repertório que receber da cultura e com o qual brincará, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores".

da criança. É o que propõem Leite, Guimarães e Nunes (1999, p.163 apud FANTIN, 2012):

O saber está em toda parte, não só no professor, não só no livro, no interior da escola, mas no museu, na biblioteca, no cinema, nos centros culturais, internet, nos infinitos espaços sociais que nos rodeiam, que nos invadem. Cabe ao professor não mais deter o saber, mas organizar a dilaceração que se insinua: catalisar processos de pesquisa, ordenar com os alunos as diversas possibilidades de abordar o real

Desta perspectiva, os desenhos animados são parte significativa das culturas infantis e podem consolidar-se enquanto aliados na difícil e cada vez mais desafiadora tarefa ética da formação humana, contra “[...] a explosão contínua de imagens com o empobrecimento da experiência, a multiplicação infinita dos signos em uma sociedade que padece do maior *déficit simbólico*” (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p. 31). Nesse sentido, o trabalho com os desenhos animados permite refletir que a ética e a estética são indissociáveis e complementares ao desenvolvimento da linguagem e dos processos de significação das crianças. E é nesse sentido que desejamos adentrar nas veredas das contribuições da linguagem onomatopáica dos desenhos animados, refletindo se podem ser uma porta para a arte e o pensamento, para a sensibilidade estética e ética, fortalecendo os pilares da educação escolar, já dispostos por Paulo Freire (2019a, 2019b, 2019c)²², como autonomia, posicionamento crítico, reflexão ética sobre a tomada de decisão em coletividades, experiência estética e profunda da vida e da cultura e o exercício da cidadania na construção de um país com menos desigualdades.

2.2 DESENHO ANIMADO E IMAGINÁRIO INFANTIL

Os desenhos animados, mesmo na era das fragmentações e das múltiplas conexões comunicativas, são desenvolvidos em escala global por pequenos grupos que cristalizam traços da cultura de massa pela pretensão de alcançar e agradar o maior número de pessoas. Estes ainda reincidem em levar as narrativas animadas ao grande público, já outrora conquistado por meio da televisão. A cultura de massa pode ser compreendida como padrões de comportamento com intensivas trocas

²² Trata-se das obras *Educação como prática de liberdade* (2019a), *Pedagogia da autonomia* (2019b) e *Pedagogia do oprimido* (2019c), embora o autor tenha abordado semelhantes temas de maneira transversal em sua obra.

simbólicas, regimes de narrativas estruturantes, com economia dos gestos e dos jogos de fala, amplamente disseminados pelos meios de comunicação de massa. Porém, a cultura de massa tem sua produção realizada “[...] segundo normas maciças da fabricação industrial; [...] destinando-se a um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade” (MORIN, 1975, p. 10). Esses meios consagrados são chamados de Meios de Comunicação de Massa (MCM) ou *mass media*. Sob o viés de Umberto Eco, as pessoas em uma sociedade de massas que constituem o corpo dessa comunidade “[...] se tornam, em diversas medidas, consumidores de uma produção intensiva de mensagens a jato contínuo, elaboradas industrialmente em série, e transmitidas segundo os canais comerciais de um consumo regido pelas leis da oferta e da procura.” (ECO, 1970, p. 27). Segundo as teorias da cultura de massa, muito prósperas nos anos 70 e 80 do século XX, todos estamos sujeitos ao bombardeio de mensagens voltadas à massa, ao consumo, ao delineamento do imaginário pela composição da publicidade e dos MCM. Nos dias de hoje, depois de estabelecida a conservação e a aderência no íntimo da sociedade destes veículos de informação velozes e de abrangência extensiva a todo o corpo social (direta ou indiretamente), o advento dos *smartphones*, que integram virtualmente os indivíduos como um artefato móvel, a *internet*, com suas redes e malhas de dados nas quais as informações circulam ferozmente, se organizam seguindo a lógica já estabelecida historicamente e consolidada no imaginário da cultura.

De algumas décadas para cá, com a emergência da cultura globalizada, a linguagem dos desenhos animados vem desfrutando de um lugar privilegiado para a configuração do imaginário infantil. Historicamente, os desenhos animados se estabeleceram no imaginário globalizado como gênero narrativo voltado ao público infantil, com o pioneirismo das grandes produções Disney, através de suas releituras e readaptações dos clássicos contos de fadas.

[...] os desenhos animados começaram a ganhar expressividade no cenário mundial com o pioneirismo de Walt Disney, desde os anos 1930, através de longas- metragem de grande repercussão mundial, como Branca de Neve, Pinóquio, Fantasia, Bambi e Cinderela, títulos exibidos nos cinemas. Mais tarde, isso viria a servir de base para a construção do império Disney: cinema, tevê, parques, merchandising, quadrinhos, até culminar com a atual ampla cadeia de produção, não só de animações, mas também de outros gêneros ficcionais, como programas infantis, filmes e séries televisivas (ODININO, 2009, p. 104).

Outros estúdios também passaram a produzir seus filmes animados, seguindo o caminho aberto pela Disney, a partir dos anos de 1940. Desde então, os desenhos animados das grandes produtoras vêm sendo fabricados de forma a alcançar o grande público dito de massa e pulverizados, por meio da televisão e *internet*, endereçados a todas as crianças em todos os cantos do mundo. Esse início da história da animação foi profundamente marcante para o delineamento do imaginário infantil através das narrativas e dos personagens tão consagrados pelos meios de comunicação de massa.

Seu entorno infantil definitivamente havia se consagrado pela exaltação de seus aspectos, como fantasia, incentivado pela Disney, e comicidade, já estabelecido no imaginário ficcional através do cinema mudo, com Chaplin como um expoente. Pica-Pau, de Walter Lantz, Pernalonga, Patolino, Piu-Piu, Papa-Léguas, dos estúdios da Warner Bros, Tom & Jerry, de Hanna e Barbera, são algumas das personagens de sucesso desse período. [...] Paralelamente, no Japão, através de uma forte presença dos quadrinhos desde anos 1920, avançava a produção de desenhos animados, conhecidos como animês. Desde então, a linguagem e o formato do desenho animado encontram-se profundamente marcados pelo tipo de produção destes dois países: Estados Unidos e Japão. (ODININO, 2009, p. 105).

Segundo esse viés, a industrialização dos desenhos animados impulsiona a institucionalização do imaginário infantil em escala global. Esta se consolida por matrizes culturais que ditam fórmulas narrativas, estereotipam personagens e se apresentam intimamente ligadas a uma cultura de consumo. Sem uma reflexão crítica sobre esse processo de receptividade das crianças (que vale lembrar aqui que por si só já é ativo e nunca subserviente), a tendência é implantar marcas no imaginário infantil que reafirmam processos de dominação e de massificação, pela forma como representa a estrutura social e suas desigualdades.

Lucia Santaella (2013, p. 118), diz que “O imaginário, responsável pela construção do eu, corresponde à identificação à imagem do semelhante de que resulta um eu espelular. O narcisismo só estabelece a relação do eu consigo próprio por meio de um outro com o qual o eu se identifica e nele se aliena.”. Relendo a conceituação provinda do psicólogo francês Jacques Lacan, com seu conceito de estado de espelho²³, como um tipo de processo de identificação ao imaginário,

²³ Em 1936 (mesmo ano que foi publicado o ensaio de Benjamin sobre *A obra de arte*), “[...] Jacques Lacan foi a Marienbad apresentar à Associação Psicanalítica Internacional um artigo em que formulou pela primeira vez a teoria do ‘estádio do espelho’. O texto descreveu o momento em que a criança de

Santaella (2013) possibilita o entendimento do *eu* como um reflexo do *outro*. Um jogo se estabelece entre o *eu* e o *outro*, no qual gostos, gestos, trejeitos e pensamentos são compartilhados em lances de identificação. “Ganhamos, portanto, nossa identidade em um jogo paradoxal, idílico e ao mesmo tempo mortífero, na oscilação entre o *eu* e o *outro*, entre o amor e a agressividade até o limite do ódio.” (SANTAELLA, 2013, p. 118). A identidade se constitui na correspondência que fazemos com o que o *outro* apresenta como desejável, consumível e preferível para se pensar, discutir e narrar, mesmo que as correspondências geradas sejam paradoxais ou contraditórias.

A ideia de imaginário de Santaella (2013) nos ajuda a pensar como algumas partículas da cultura de massa podem persistir até os dias atuais. A identificação provinda do *outro*, da troca simbólica entre os sujeitos, na interrelação micropolítica dos agentes sociais de todos os grupos e tribos que constituem o corpo móvel das culturas, é abastecida pelo vislumbre do que é friável, consumível e desejável: é um elemento da filogenia humana. Pode-se inferir, portanto, que mesmo aplicativos de *narrowcasting*, como o *YouTube* e a *Netflix*, ainda persistam como veículos de massa, pois o que se busca em seu conteúdo é mais do mesmo, mais do que é desejável, mais do que já se viu o *outro* desejar. Além disso, existe a questão paralela do desenvolvimento de um imaginário comum, com elementos comuns que servem para a manutenção da própria cultura. Por isso, a necessidade de a escola trazer novos repertórios fora desse ciclo cultural vicioso e *narcísico* especulado por Santaella (2013).

Em contraponto, Gilka Girardello (2003) percebe a imaginação como um órgão muito sensível de nossa cultura e de nossa humanidade, capaz de criar e recriar o mundo. Girardello (2003, p. 11) enxerga a “[...] imaginação como instância de produção semiótica e apropriação cultural”. O dispositivo imaginário põe em ação as imagens, produzindo combinações com elas, modificando sua forma, ressignificando seus ordenamentos e, por vezes, subvertendo a ordem narrativa. Já o imaginário é visto e problematizado como uma “[...] dimensão coletiva da imaginação, ou como acervo do imaginado”. É interessante ressaltar que as ideias de Girardello (2003) se

seis a dezoito meses reconhece triunfalmente sua imagem no espelho e se identifica com ela como uma unidade corporal imaginária. Essa vivência narcísica do *eu* como “reflexo” especular é de des(re)conhecimento. O sujeito identifica com a imagem como a ‘forma’ [Gestalt] do *eu*, de um modo que esconde sua própria falta. Ela leva, retroativamente, a uma fantasia do ‘corpo despedaçado’ [corps morcelé].” (BUCK-MORSS, 2012, p. 207).

aproximam da conceituação de imaginação simbólica de Gilbert Durand (1988), que por sua vez possui influências dos filósofos Paul Ricoeur e Gaston Bachelard. Para Durand (1988, p. 97, grifo do autor),

[...] a *imaginação simbólica* constitui a própria atividade dialética do espírito, já que, no nível do “sentido próprio da imagem”, cópia da sensação, no nível da vulgar palavra do dicionário, ela desenha sempre o “sentido figurado”, a criação perceptiva, a poesia da frase que, no seio da limitação nega essa mesma limitação.

Portanto, muito mais do que uma imaginação “figurada”, a conexão dos autores nos apresenta a relação da convergência dos sentidos perceptivos, que se movimentam nos circuitos da significação e produzem diálogos com seu meio estruturalmente simbólico, como uma dança em um campo de imagens. Para Durand (1988), essa imaginação simbólica pode ser interpretada como um pluralismo coerente dos sentidos em relação à imagem e seus símbolos. O desenho animado está imerso nessas relações de sentido de que trata Durand, pensando a interpenetração das imagens em profundidade com os seus símbolos, sua mitologia se espalharia em possibilidades abertas ao infinito da relação entre espectador e desenho animado e de seu veio artístico-criativo, que atualiza e reinventa as imagens. Rosa Maria Bueno Fischer (1984) apresenta essa simbologia do desenho animado como a conjuração do sobrenatural, da magia, da transgressão dos valores adultos, a vida e a morte como matizes imediatos e transdutores das energias das personagens, da hiperforça até o cúmulo da fraqueza e a super velocidade dos poderes fantásticos e sobre-humanos. Toda essa simbologia, ainda segundo Fischer (1984), desenvolve uma mitologia própria dos desenhos animados e que está inter-relacionada aos potenciais do imaginário infantil.

É na intersecção entre a escola e o estudo da linguagem dos desenhos animados que está inserida nossa revisão de literatura. É a partir dela que almejamos auferir alguma relevância para nossa dissertação, pois é sob a égide desta atmosfera que vamos refletir sobre a linguagem onomatopéica dos desenhos animados.

2.3 DESENHO ANIMADO E ESCOLA

Para a composição desta revisão de literatura foram selecionados teses, dissertações e artigos (de 2009 a 2015) referentes à área da educação, comunicação,

linguagem e psicologia, crivadas pelos usos dos desenhos animados de maneira pedagógica²⁴. Em nosso mapeamento, percebeu-se uma controvérsia talvez fundamental entre dois aspectos: o desenho animado numa perspectiva instrumentalizada (recurso didático, comunicacional, moralizante e até mesmo “tranquilizante”) e o desenho animado como possibilidade crítica dos meios, da produção e das narrativas por eles veiculadas. A relação entre desenho animado e escola possui dois principais veículos: a atividade cineclubista, que engloba a instituição escolar como *locus* de mostras e apresentações; e, por outro lado, a partir do interesse de profissionais da área da educação e da própria instituição escolar que procuram por desenhos animados para servir aos mais variados propósitos educacionais.

A tese de Gonçalves (2013) diz respeito a um frutífero diálogo entre as escolas e os cineclubes, relacionando a experiência do Projeto Cineclube nas Escolas (uma política pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SMERJ, iniciada em 2008). A autora conclui que o cineclube na escola estará sempre a serviço de um modelo de formação e educação, pré-definido por um escopo de escolhas profissionais e não-arbitrarias, que evocam as tensões sociais de conservação ou transformação pela instituição de ensino.

Já a dissertação de Santos (2010) estreita ainda mais os laços entre a atividade cineclubista e a escola. Sua aposta na pesquisa entre o campo ético da escola e o estético do cineclube requer atenção das entidades estatais em relação à aparelhagem cinematográfica (sua condição de reprodução, consumo, qualidade narrativa, cunhos ideológicos) para repensar as proposições e práticas do cinema educativo. Pensando que a escola é um lócus privilegiado de muitas das experiências humanas, e contra uma certa “sedução pela imagem”, Santos (2010) reivindica a formação integral sem compreender o cinema como mero meio ou instrumento, mas sim para compreendê-lo como uma forma de saber e de poder embrenhado nas produções sociais.

Pensando que o modo de utilização dos desenhos animados infantis em sala de aula tende a buscar a eficácia de um “calmante” infantil, Simone Soler (2015) faz uma profunda discussão sobre a temática, afirmando que as televisões foram

²⁴ Pesquisa realizada entre os semestres de 2020/2 a 2022/1. Os textos foram selecionados por meio do Portal de Periódicos CAPES, Repositório Institucional da USP e PUC-RJ e o banco de dados da SciELO.

adentrando à escola “[...] servindo a diversos propósitos: se a profissional está sem parceira, coloca as crianças para assistir TV; se está chovendo, vamos ver TV; na hora da entrada e saída, mais TV; e assim a TV foi ganhando espaço como um parceiro no controle e no silenciamento das crianças.” (SOLER, 2015, p. 26). A autora problematiza o uso anódico do meio televisivo nas creches como um “facilitador” instrumental para os profissionais da educação, um tranquilizador para o dia em que o acesso ao parquinho das crianças estiver interditado. É possível refletir a partir do levantado que, principalmente em tempos de pandemia, os desenhos animados e os seus veículos, como as televisões e os aparelhos *smartphones* com acesso à internet, nos quais é possível acessar uma gama imensa de conteúdos, estão em nossas casas e nos servem como servem à escola: um calmante e uma distração para as crianças e um alívio para os pais²⁵.

Pazelli (2012) discute a utilização da linguagem de animação nas escolas, pensando-a como um recurso de apoio ao ensino de várias disciplinas curriculares. Em particular se dedica à área da Educação em Saúde. Pazelli (2012) percebe que a temática da saúde é muitas vezes objeto de resistência por parte dos alunos, acostumados a comportamentos pouco saudáveis em seu cotidiano. Os desenhos animados são um forte recurso pedagógico para fazer refletir questões íntimas dos estudantes, perpassando de hábitos saudáveis à moralização, como mostram Oliveira e Morais (2016), que pesquisam uma intervenção em grupos de controle (experiência realizada em uma escola) um programa de desenhos animados para analisar a influência destes na resolução de conflitos hipotéticos e reais. O programa concluiu com a diminuição significativa em aspectos de violência junto às crianças. Paula, Pinto, Lobato et al. (2014), desvelam a mitologia do funcionário padrão no desenho animado *Bob Esponja*. Em miúdos, a conjunção das três pesquisas nos mostra que uma narrativa de desenho animado pode pretender gerar valores e arrastar assim o desenho para um campo de ideologias muito mais complexo (sendo a saúde

²⁵Cf. *Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea* (MEIRA, 2003) a relação entre pais e filhos com as mídias sobre um viés benjaminiano e crítico da modernidade e plasticidade industrial que invade essa relação. A autora afirma que “Suspender o tempo e brincar é hoje um ato de extremo desafio que as crianças têm de enfrentar frente à avassaladora rede de aparelhos virtuais que invadem sua vida, anestesiando seus movimentos corporais e seu pensamento. Os adultos costumam se sentir absolutamente incapazes de assistir do início ao fim os desenhos animados da moda. Plenos de cenas rápidas e de disputas violentas, exigem que se consiga, a cada segundo, apreender o sentido das seqüências que se processam de forma extremamente veloz. Estes desenhos são o roteiro de muitas brincadeiras que as crianças inventam, onde os personagens e suas façanhas são a referência.” (MEIRA, 2003, p. 77-78).

individual, a moralização ou a caça ao capital financeiro do bom “funcionário”). Mesmo diante desse mundo externo, desse macrocosmo complexo que cerca a criança, ela é capaz de criar seu mundo (um microcosmos no macrocosmo como refletiremos com Benjamin nas próximas seções).

Ribeiro e Arnoni (2018) apostam na utilização do desenho animado como um recurso tecnológico e pedagógico no ensino de conceitos científicos. Partem de uma experiência escolar com o desenho *Show da Luna*, que clarifica diversos conceitos científicos em meio a parâmetros de ludicidade e comprometimento científico. Assim como Wortmann, Ripoll e Possamai (2012), que verificam as possibilidades de trabalhar a educação ambiental corporativa com as crianças por meio do desenho animado *Peixonauta*. Friedrich e Santos (2011) levaram essa perspectiva de ensino da área da ecologia e das relações ecológicas aos alunos do Ensino Médio, com os desenhos animados *Rei Leão*, *Procurando Nemo* e *Vida de inseto*.

Odinino (2009) discute a questão das narrativas dos desenhos animados e a questão de gênero e empoderamento da mulher, numa visada sobre o desenho animado *As meninas superpoderosas*, assim como uma perspectiva mais ampla acerca dos estereótipos explícitos nas narrativas de massa televisionadas no Brasil na época (2006-2009). Salgado (2012) se debruça sobre a passagem da menina meiga à super-heroína, aprofundando a questão do gênero com a questão da passagem da infância para a vida adulta. Também Barbosa e Gomes (2013) estuda a questão dos super-heróis na formação das crianças, pensando se esses desenhos influenciam, por meio de um processo lúdico e agressivo, o comportamento dos espectadores. Tais autores apresentam uma aposta do imaginário infantil, capaz de reconfigurar as noções de gênero, estereótipo, amadurecimento e ações violentas; conclui que a criança é capaz de, por meio da linguagem lúdica, interpretar à sua maneira o conteúdo dos desenhos animados.

2.4 A LINGUAGEM DO DESENHO ANIMADO

Rosa (2007) estudou o caráter cíclico das narrativas dos desenhos animados infantis e como esse modelo de narrativa corresponde à narrativa dos contos de fada, na qual tudo retorna (com o final feliz) após ser desestabilizado por algum clímax ou desafio. A autora conjectura, com o exemplo dos desenhos *Pato Donald* e *Bob Esponja*, que é este caráter cíclico dos desenhos que faz acender o imaginário

simbólico, embasada na perspectiva de Durand (1988), que constrói enredos, que contemplam o dualismo (o bem contra o mal, na maioria dos casos) e a figura do herói. Para tal empresa, a autora faz um levantamento histórico dos processos simbólicos cílicos, margeando a sua origem, repetição e estrutura. Segundo Rosa (2007, p. 63),

Se no passado o homem pré-moderno praticava seus ritos em momentos lúdicos, como a festa da passagem de ano novo ou do fim da colheita, o homem medieval o fazia através do onírico das canções de gesta, das aventuras amorosas dos contos de fadas e da moral da fábula.

Nesse sentido, o processo cílico da narrativa do desenho animado caminha em conjunto com um processo narrativo que data dos primeiros resquícios oníricos e imaginativos da atividade e da cultura humana.

Costa (2016) afirma que na contemporaneidade os desenhos animados são um aspecto fundamental da formação das crianças, pois essas acessam nos mais variados meios de comunicação as narrativas desse gênero. E é nesse sentido que Cardoso, Souza e Oliveira (2018) propõem que o currículo escolar precisa ser flexível o suficiente para permitir que a linguagem dos desenhos animados seja pensada no próprio interior do circuito narrativo da escola. Essa flexibilidade apontada pelos autores permite um constante movimento de (re)elaboração do processo pedagógico, formando sujeitos críticos, criativos e intelectualmente independentes. Pensam em transpor a exibição de filmes e desenhos animados para uma prática formal educativa e pedagógica, retirando-o do espaço extracurricular e informal de educação, pela flexibilização dos circuitos curriculares²⁶.

Ribeiro (2019), ao estudar a linguagem audiovisual do desenho animado *Show da Luna*, aponta as variedades de formas para se trabalhar com o recurso com crianças, especificamente com um episódio chamado “*Nem tudo nasce da semente*”. Neste episódio, o enredo do desenho se encontra com o problema do rizoma, um tipo de raiz que se conecta e se bifurca em um emaranhado de multiplicidade. O trabalho de Ribeiro (2019) mostra que por meio de uma mediação dialética por parte do professor, a linguagem dos desenhos animados pode veicular conceitos educativos

²⁶ Há inclusive a *Lei 13.006/2014*, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, incorporada no artigo 26 da LDBEN/1996 com o seguinte texto: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.”

pelas relações professor/ensino e aluno/aprendizagem. Gera-se, assim, aprendizagem quando um desenho animado é colocado como um aporte narrativo para apoiar um conteúdo específico de alguma disciplina escolar, mas também podendo ir além da sala de aula, com um viés de formação humana integral.

Marinho (1992) é uma das pioneiras no estudo da linguagem dos desenhos animados no Brasil. A autora problematiza a metalinguística da construção da linguagem do desenho animado por meio de um processo diacrônico do contexto histórico da arte animada.

A questão embrionária, responsável pela organização e existência desta forma de expressão, foi a tentativa de representar o movimento. Apontamos para alguns indícios pré-existentes, intentando a reprodução da vida na animação de figuras, que ficaram registradas como precursoras do desenho animado tal como o conhecemos hoje (MARINHO, 1992, p. 22).

A autora considera o desenho animado como um sistema de signos, que já nas primeiras animações produzidas no mundo possuía um mecanismo de mapeamento sintático. A autora coloca como antecessores do desenho animado a interposição do cinema com as histórias em quadrinhos, “[...] extraíndo a morfologia para a construção da sintaxe animada” (MARINHO, 1992, p. 50). A autora ainda comenta sobre a composição imagético-narrativa do desenho animado, uma brincadeira mágico-encantatória que conduz e reconduz o novelo do imaginário.

O motivo temático, indicando a semântica narrativa, retoma o humor em suas diversas variantes indo da sátira ao cômico. Velhas e conhecidas heranças trazidas para funcionalidade de um novo contexto que objetiva basicamente trabalhar a brincadeira mágico-encantatória das imagens copiadas e criadas do fantástico imaginário (MARINHO, 1992, p. 55).

Nesse sentido, a metalinguística que a morfologia (constante mudança de forma a que estão submetidas as imagens dos desenhos animados) e o registro léxico-sintático das narrativas e dos enredos dos desenhos animados construiu o imaginário coletivo desse acervo ao longo da história. A forma e no caso da problematização de Marinho (1992), a morfologia da linguagem, diz respeito a um jogo prazeroso de repetição e metamorfoses (mudanças de forma no discurso narrativo e nas imagens) no exercício lúdico que sustenta a linguagem dos desenhos animados (problema sobre o qual nos dedicamos também a refletir nas próximas seções).

Apontamos em nossa revisão de literatura estudos sobre os desenhos animados, sua linguagem e forma (RIBEIRO, 2016; ROSA, 2007; MARINHO, 1997), assim como algumas perspectivas de uso pedagógico e no processo de significação da criança.

Como os estudos levantados não abordam o desenho animado como uma linguagem onomatopaica, nossa dissertação busca lançar um olhar sobre o processo de significação infantil a partir de uma parcela dos desenhos animados, mais especificamente a linguagem onomatopaica da animação, investigando os traços de uma linguagem a ser aprofundada nas próximas seções e que, de certa forma, tem profundas imbricações com a teoria da linguagem e a capacidade humana de nomeação do mundo e de comunicação entre pares, de Benjamin.

3. PANORAMA SOBRE AS ONOMATOPEIAS: ESBOÇOS DE SUA FISIONOMIA

O mais importante é desenvolver nas crianças um sentido: o de se perceber que o divino se manifesta na nossa proximidade imediata. Mas muito do que nós fazemos e deixamos de fazer tem em vista extinguir esse sentido por insensibilidade (HOFMANNSTHAL, 2002, p. 26).

Uma definição que serve para apresentar a faceta inicial da imagem da linguagem onomatopaica é a do filólogo dinamarquês Kristoffer Nyrop (1908, p. 17, tradução nossa), no parágrafo 13 de seu livro *Gramática histórica da língua francesa*:

Onomatopeias são palavras imitativas, ou seja, palavras que pretendem imitar pelos fonemas de que são compostos certos ruídos, como o choro ou o canto dos animais, o som de instrumentos musicais, o barulho das máquinas, o ruído produzido por certos movimentos ou ações, o ruído que acompanha os fenômenos da natureza, etc. Onomatopeia é sempre uma aproximação, nunca uma reprodução exata, e não pode ser de outra forma. Os fonemas da voz humana diferem em seu timbre e outras qualidades dos sons da natureza que desejam imitar. Portanto, sempre haverá apenas um tipo de tradução mais ou menos exata e mais ou menos convencional [...] A maior ou menor precisão depende da dificuldade do ruído para ser imitado.²⁷

Nyrop (1908) propõe a ideia das onomatopeias como imitações fonéticas dos sons da natureza; do mundo empírico e experienciável ressoam os remanescentes sonoros em nossas mentes, e os seres humanos são capazes de traduzir ou transpor a sensação do mundo em seus corpos em imitações sonoras. Essas imitações não são perfeitas réplicas sonoras, mas aproximações enervadas por uma capacidade humana de criar correspondências extra-sensíveis - conforme desdobramos no restante da dissertação. Nogueira (1950a, p. 76), a partir de seus estudos de filologia clássica e moderna sobre a imitação na linguagem onomatopaica, diz que

[...] sabemos que essas imitações não podem ser rigorosas, porque o nosso aparelho fonador e os nossos órgãos de articulação, embora dotados de

²⁷ “Les onomatopées sont des mots imitatifs, c'est à-dire des mots qui prétendent imiter par les phonèmes dont ils se composent certains bruits tels que le cri ou le chant des animaux, le son des instruments de musique, le vacarme des machines, le bruit que produisent certains mouvements ou certaines actions, le bruit qui accompagne les phénomènes de la nature, etc. L'onomatopée est toujours une approximation, jamais une reproduction exacte, et il n'en peut pas être autrement. Les phonèmes de la voix humaine diffèrent dans leur timbre et autres qualités des bruits de la nature qu'ils veulent imiter. Donc, il n'y aura toujours qu'une sorte de traduction plus ou moins exacte et plus ou moins conventionnelle. Dans plusieurs cas cette traduction est assez mauvaise, parfois elle est tout à fait à côté. Le plus ou le moins d'exactitude dépend de la difficulté que présente le bruit à imiter” (NYROP, 1908, p. 17).

condições excepcionais para produzirem uma grandíssima variedade de sons e de articulações, são incapazes de produzir e imitar todos os sons da natureza.

Como síntese dessas ideias, as imitações onomatopaias são imprecisas naturalmente, são “aproximações” não-rigorosas do evento sonoro real a ser imitado, limitadas pela capacidade de nosso aparelho fonador.

Já o filólogo americano William Dwight Whitney (1875) argumenta que não se trata apenas da imitação e representação do mundo empírico pelas suas sonoridades, mas sim, todos os nossos sentidos são poros receptivos da expressão da natureza, e a partir deles nos é possível gerar imitações em expressões fonéticas e gestuais:

O campo da imitação não se restringe aos sons que ocorrem na natureza, embora estes sejam os temas mais convenientes de reprodução. Isso pode ser avaliado por uma revisão de palavras imitativas em todas as línguas conhecidas. Existem maneiras de combinar os sons que trazem à mente a ideia de movimento rápido, lento, súbito, etc. pelo ouvido, bem como pode ser trazido a ele pela vista, e refletimos sobre levar em consideração que na época em que o homem buscava sugestões de palavras deste lado, ele tinha que confiar muito mais nas analogias às quais queria dar forma do que hoje, onde temos uma superabundância de expressões para fazer as ideias fluírem.²⁸ (WHITNEY, 1875, p. 243, tradução nossa).

Whitney (1875) abre às onomatopeias a possibilidade de imitar todo o complexo de estímulos do ambiente por meio de elaborações e combinações fonéticas e analogias (capacidade de estabelecer semelhança que é propriamente humana, capacidade filogenética de tecer correspondências extra-sensíveis, como recuperamos nos escritos sobre a mimese de Benjamin). É interessante notar que etimologicamente o termo onomatopeia não significa apenas as palavras que imitam os sons da natureza. Do grego *όνοματοποιία* (*onomatopoiía*), que significa a criação de palavras, a sua fabricação fônica; expressa uma ideia de onomatopeias como fábricas de nomes, uma forma de nomeação do mundo experienciável. Para tecer uma correspondência dessa ideia com as imagens benjaminianas, a leitura de Maria João Cantinho (2011, p. 28) aponta que “Walter Benjamin defende a ideia de que a

²⁸ “Le domaine de l’imitation n'est pas restreint aux sons qui se produisent dans la nature, quoique ceux-ci soient les plus commodes sujets de reproduction. On peut en juger par une revue des mots imitatifs dans toutes les langues connues. Il y a des moyens de combiner les sons qui apportent à l'esprit l'idée du mouvement rapide, lent, brusque, etc., par l'oreille, aussi bien qu'elle pourrait lui être apportée par la vue, et nous rendons très-bien compte qu'à l'époque où l'homme cherchait de ce côté des suggestions de mots, il devait se fizer beaucoup plus sur les analogies auxquelles il voulait donner corps que nous ne faisons aujourd'hui, où nous avons surabondance d'expressions pour rendre toutes les idées” (WHITNEY, p. 1875, p. 243).

nomeação é a tradução da linguagem das coisas - linguagem material - na linguagem do ser humano. E é necessário relembrarmos que é nela (nomeação) que é preciso encontrar o fundamento da tradução [...]" Nesse sentido, na raiz etimológica grega, ainda encontramos *ονόμα* (*onóma* - nome) e *ποιεῖν* (*poieîn* - fazer, fabricar): quem utiliza a linguagem onomatopaica, utiliza a linguagem para a fabricação dos nomes, pela sua metamorfose²⁹. É sobre o rastro desse radical grego que Benjamin captura uma brecha desses teóricos da linguagem onomatopaica. A fabricação de palavras para a nomeação do mundo sensível está ligada tanto com a teoria da linguagem benjaminiana como com o processo de significação das crianças, como procuraremos refletir e tecer correspondências nas próximas seções.

A onomatopeia, mais que simples figura de linguagem, é uma forma de expressão ancestral de formação icônica, na qual a experiência dos sentidos humanos mistura os signos com os objetos e o sentido dos seres com o seu nome. O problema que se relaciona à produção de som e significado, é debatido há alguns séculos por filósofos, psicólogos e linguistas sob o domínio de duas perspectivas: iconicidade e arbitrariedade.

As línguas comumente são formações arbitrárias, pois as palavras só possuem significado para quem possa compreender o idioma do que é dito. A cor a qual chamamos vermelho, será *rouge* para um francês, *röd* para um sueco e nenhuma dessas palavras fará sentido para um russo. A onomatopeia é parcialmente uma exceção à arbitrariedade da língua, são imitações fonéticas do mundo sensível e experienciado comunitariamente. A iconicidade é um estádio tal da linguagem, no qual uma cadeia natural se estabelece entre o signo e o conceito referente, entre imagem e significação. Elin Dofs (2008, p.1, tradução nossa) afirma sobre o tema: "Iconicidade é quando o som e o significado são idênticos, quando há uma semelhança natural entre o signo e o conceito a que ele se refere. Iconicidade completa é uma palavra que pode ser reconhecida por qualquer um, a despeito da língua"³⁰. Esse encontro espontâneo entre o significado e sua imagem acústica abre

²⁹ Ainda segundo Cantinho (2011, p. 36, grifo no original), "O que Benjamin entende por vida é algo muito peculiar. Quando ele fala de *forma* não está a referir-se a uma estrutura *formal*, morta, petrificada (isso é algo que é da ordem do alegórico e se afasta profundamente da vida). O vivo é, para Benjamin, *forma, metamorfose*, tal como entende o pensamento de Goethe".

³⁰ "Iconicity is when sound and meaning are identical, when there is a natural resemblance between a sign and the concept it refers to. Full iconicity will be a word that can be recognized by everyone, despite language" (DOFS, 2008, p. 1).

portas para reflexões sobre a origem da linguagem e sobre o processo de aprendizagem da língua.

Uma das primeiras contribuições para o debate acerca da iconicidade e arbitrariedade aparece no diálogo *Crátilo*, de Platão (348/347 a.C.). Neste diálogo há uma discussão sobre a linguagem ser natural, relacionada à *phýsis* (Φύσις), ou convencional, relacionada à *thesis* (Θεσις), e o problema levantado ainda não foi resolvido, como afirma Oliveira (2012)³¹. O diálogo é materializado por Hermógenes e Crátilo, enquanto discutem sobre a linguagem refletir ou não o mundo natural. Sócrates entra no diálogo para discutir sobre a letra grega *lambda* (Λ), que representa o som de *l*. Para Sócrates, é natural que palavras como *leios* (λεῖος), que significa escorregadio em grego, sejam escritas com *l*, pois a língua escorrega pelo céu da boca para representar com som aquilo que é escorregadio³². No fim do diálogo, os três interlocutores percebem que estão refletindo sobre a natureza da própria linguagem em uma aporia.

3.1 REFLEXÕES SOBRE A ARBITRARIEDADE

Estima-se que a linguagem passou a desenvolver sinais de arbitrariedade, especificando desígnios para signos linguísticos por volta de 175.000 a.C., quando os primeiros humanos começaram a se espalhar pelo mundo (FISCHER; MULLER, 2003). Os nômades, coletores e caçadores, ao transitarem por diversas regiões, criaram diferentes formas de cultura, de nomeação e de relação linguística, singularizando modos de verbalização e expressão. Esse período de segregação das línguas possibilitou o fortalecimento das línguas individuais, pois é muito mais fácil

³¹ Cf. o segundo capítulo da obra citada, *Teorias do simbolismo sonoro: um panorama histórico*.

³² Salomon Reinach (2010, p. 110), nos oferece o seguinte resumo da questão no diálogo platônico: "O sistema de *Crátilo*, é uma espécie de simbolismo alfabetico, segundo o qual *p*, por exemplo, é a característica geral do movimento, e *λ* de coisas escorregadias e unidas, etc., foi generalizado e desenvolvido por Steinthal e Heyse: sem dúvida, contém uma grande quantidade de verdade. As raízes são tipos fônicos, gestos vocais, cuja vegetação inicialmente exuberante foi reduzida pela seleção natural (Darwin, Farrar). Nesse sentido, Heráclito está perfeitamente certo ao dizer que as palavras são como sombras das coisas" (REINACH, 2010, p. 110, tradução nossa). "Le système du Cratyle, sorte de symbolisme alphabétique, d'après lequel le *p*, par exemple, est la caractéristique générale du mouvement (ὅργανον πάσης τῆς χινήσεως), *λ* des choses glissantes et unies, etc., a été généralisé et développé par Steinthal et Heyse: il renferme sans doute une grande part de vérité. Les racines sont des types phoniques, des gestes vocaux, dont la végétation d'abord exubérante a été réduite par la sélection naturelle (Darwin, Farrar). En ce sens, Aristote a parfaitement raison de dire (Rhet., 3, 1): Τὰ γὰρ ὄντα μιμήματα ἔστιν, et Heraclite, que les mots sont comme des ombres des choses" (REINACH, 2010, p. 110).

um som se repetir no interior de uma comunidade e arbitrariamente tornar-se convenção. Segundo Fischer e Muller (2003, p. 419), isso possibilitou o desenvolvimento de variadas formas comunicacionais em diferentes contextos de arbitrariedade. Este cenário de segregação das línguas, de individualização da fala por conta da organização e configuração dos grupos humanos também é o alicerce para a fundação do mito de origem bíblico da Torre de Babel.

Segundo Dofs (2008, 2008, p. 2, tradução nossa),

A linguagem começou como um sistema de signos emotivos, grunhidos, gemidos e choros, e com o passar dos tempos tornou-se menos icônica. Finalmente, hoje em dia a arbitrariedade domina. Tendencialmente, pode ser descrito como um crescendo do mais universal da linguagem para o mais específico dela.³³

Por mais que a arbitrariedade domine os signos linguísticos, sua iconicidade não perece. A linguagem emotiva, imitativa, são partes dos instintos, das pulsões e das intuições e, segundo Fischer e Nanny (1999, p. 74), fazem parte da neurofisiologia humana. Portanto, uma linguagem humana não poderá ser completamente arbitrária, pois sua iconicidade incide no comportamento intuitivo de uma criança, em rituais religiosos, em filmes e quadrinhos, na poesia e na arte, hoje e no futuro, abrindo e descobrindo brechas para reflexões e pesquisas.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A ICONICIDADE

Toda semelhança entre o signo e o conceito ou objeto referido no mundo real pode ser classificada como iconicidade. “Iconicidade é uma semelhança com um conceito, e isso inclui nossas próprias impressões e ideias sobre algo, e sobre um objeto em nossa própria percepção do mundo, e todos nós percebemos o mundo de maneiras diferentes”³⁴ (DOFS, 2008, p. 3, tradução nossa). Portanto, há ambiguidade em uma linguagem icônica, pois em profundidade a variedade de percepções sobre o mundo implica em uma necessidade de associações naturais entre o signo

³³ “Language began as a system of emotive signs, grunts, moans and cries, and as time passed it became less iconic. Finally today the arbitrary signs are dominating. It is a tendency which can be described as growing from more universal to more language-specific” (DOFS, 2008, p. 2).

³⁴ “Iconicity is a likeness to a concept, and that includes our own impressions and ideas about something, and to an object in our own perception of the world, and we all perceive the world in different ways” (DOFS, 2008, p. 3).

linguístico e o mundo real. Pela definição de Dofs (2008) haveria uma série de ambiguidades nas associações, mas por mais que percebamos de maneira diferente, é possível estabelecer uma comunicação por conta das semelhanças das associações naturais (concretas, sensível, das experiências de vida, daquilo que nos marca e singulariza ao mesmo tempo que nos une enquanto humanidade).

Segundo Fischer e Ljungberg (2008), existem dois tipos de iconicidade linguística: iconicidade imagética e iconicidade diagramática. A primeira resulta da similaridade entre objeto e signo, sendo as características em comum e integradas a ambos. Retratos e onomatopeias são exemplos desta categoria, pois com um simples olhar alguém pode reter informações sobre o objeto. A segunda, diagramática, é a relação entre signos que refletem uma associação similar entre objetos ou ações. Um exemplo famoso é o *dictum* de César, “*veni, vidi, vici*”, no qual a similaridade dos verbos é similar às três ações aos quais se referem, *vim, vi e venci*.

A iconicidade é uma relação semiótica que quase alcança o universal, trata-se de uma conexão entre significado e som que pode ser compreendida por qualquer um, em detrimento da arbitrariedade de sua língua. Segundo Jobim e Souza (2001, p. 151), “É na infância que se constitui a necessidade da linguagem e, para penetrar na corrente viva da língua, a criança deve operar uma transformação radical, ou seja, transformar a experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica)”. Essa passagem da experiência para a abstração arbitrária concentra-se na infância, pois ela “[...] é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo linguístico para a ordem do sentido - da semiótica para a semântica.” (JOBIM E SOUZA, 2001, p. 151).

A partir dessas relações, podemos pensar que nem todo ícone é onomatopeia, porém toda expressão onomatopaica é realizada no interior do domínio da linguagem icônica. Ícone deriva do grego *eikón* (εἰκών), imagem, representação: no âmbito da pictórica religiosa, o iconicista russo Andrei Rublev (Андрей Рублëв), procurava cristalizar o sagrado em uma imagem. De alguma forma, as onomatopeias se expressam por um ícone, pois é expressa no âmbito da criação de uma imagem cognitiva pela linguagem, de uma significação ao ato de nomear o mundo sensível que percorrem as nuances de apreensão de uma língua por uma criança.

3.3 SOBRE A LINGUAGEM ONOMATOPAICA

As onomatopeias são ícones de signos auditivos, formas de nomeação para um objeto realizadas por meio da imitação do som ou designativa de coisas que o próprio objeto nomeado produz. As possibilidades onomatopaicas para uma linguagem são limitadas pela quantidade de fonemas em uma língua. Gasser (2006, s/p) dá o exemplo da língua japonesa, na qual a onomatopeia *crash* é impossível. Isso porque as sílabas japonesas não podem começar com uma sequência como *kr* ou terminar com consonantes como *sh*. Neste âmbito da teoria, a onomatopeia está circunscrita nos limites da própria língua, mesmo sendo uma potência criadora e livre para nomear os fenômenos naturais.

Bredin (1996, p. 557-563), especifica três tipos diferentes de onomatopeia, a direta, a associativa e a exemplar:

- a. Onomatopeia direta: são palavras similares ao atual som ao qual se referem. Alguns dos exemplos típicos são *zoom*, *bang* e *click*.
- b. Onomatopeia associativa: são palavras que estão associadas ao objeto e não-referentes ao objeto. O pássaro bem-te-vi tem esse nome pelo som que produz ao cantar, e não está relacionado ao pássaro em si.
- c. Onomatopeia exemplar: palavras diferentes requerem diferentes esforços musculares para a sua articulação. O exemplo em inglês que oferece Dofs (2008, p. 4), é de que *nimble* (ágil) e *dart* (dardo) requerem menos esforço muscular que *sluggish* (lentidão) e *slothful* (preguiçoso). A semelhança entre som e o conceito ao qual ele se refere é encontrada nas implicações e nas ideias associadas e não no sentido próprio da palavra.

Rodrigo de Sá Nogueira (1950a), no artigo *Subsídios para o estudo das onomatopeias em português*, nos oferece duas classificações para refletirmos sobre as onomatopeias: a classificação genética e a classificação morfológica. Embora o meandro filológico que adentramos adiante tenha como cerne a classificação arrematadora da onomatopeia em uma forma fixa, esse passo tangencia nosso aporte teórico e metodológico benjaminiano em seus pontos de construção bibliográfica e descida aos detalhes e minúcias (*umständlich*) das reflexões sobre as onomatopeias. Encaminhamos as mostras de Nogueira como um desvio, uma entrada em um campo de significações que nos faz retornar ao objeto, contemplá-lo, pensá-lo, refleti-lo, tomar fôlego para prosseguir caminhando, para dar metamorfose à forma fixa, vida à onomatopeia.

A primeira classificação de Nogueira (1950a) diz respeito a dois grupos, onomatopeias puramente fonéticas e onomatopeias fonético-ideológicas:

Chamo *onomatopeias puramente fonéticas* àquelas cuja formação se baseia apenas na imitação, tanto quanto possível exacta fonéticamente, dos sons que representam; chamo *onomatopeias fonético-ideológicas* àquelas que procuram, sim, imitar os sons que representam, não por fonemas que mais ou menos perfeitamente se lhes assemelham, mas por vocábulos ou expressões frásicas de pronúncia mais ou menos semelhantes (NOGUEIRA, 1950a, p. 17).

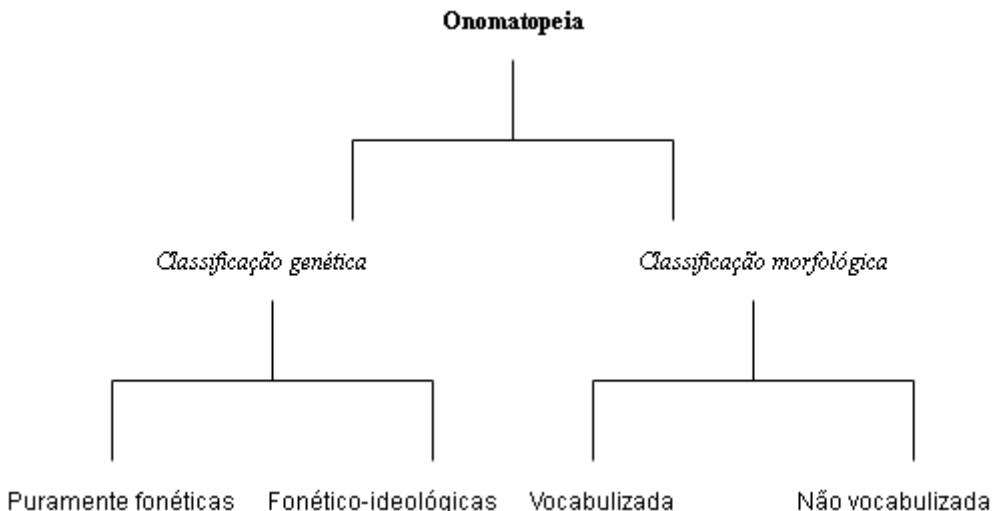
Para dar exemplos, a onomatopeia *trrrrrrrrim*, que representa uma campainha elétrica, é uma forma de onomatopeia puramente fonética e “tô-fraco, tô-fraco, tô-fraco”, que representa a galinha-d'angola, é uma forma de onomatopeia fonético-ideológica.

A segunda classificação diz respeito a dois grupos, onomatopeias vocabulizadas e onomatopeias não vocabulizadas.

As onomatopeias vocabulizadas são vocábulos como outros quaisquer, e como tais a ortografia delas deve amoldar-se às regras gerais da ortografia da língua. As onomatopeias não vocabulizadas são imitações de sons da natureza, que, embora não interpretem com rigor esses sons, pretendem ser deles a interpretação fiel. (NOGUEIRA, 1950a, p. 29).

Para dar exemplos, a onomatopeia *pffff*, que representa as ventosidades intestinais, é uma forma de onomatopeia não vocabulizada e a onomatopeia *bufa*, que também representa as ventosidades intestinais, mas na forma de onomatopeia vocabulizada.

Para apresentar o sistema de Nogueira (1950a) de classificação das onomatopeias, montamos o seguinte diagrama para a visualização:



Fonte: Nogueira, 1950a.

Embora as classificações de Bredin (1996) e Nogueira (1950a) sejam rígidas, podemos pensá-las como tendo os seus elementos intercambiáveis, ou como imagens flexíveis e abertas, que possam ser contraditas e sobrepostas. Para projetarmos uma imagem sobre o nosso último ponto desta subseção, apresentamos a palavra-trovão de James Joyce (2012). Esse autor criou uma palavra onomatopaica, poética, flexível e aberta, que mistura os elementos das categorias expostas acima pelos teóricos da linguagem onomatopaica, sobrepondo a ideia de onomatopeia por um conjunto de cem letras que simbolizam sonoramente a rouquidão de um trovão ao abrir o céu. Tal palavra se encontra no início de *Finnegans Wake* (publicado originalmente em 1939), mas também em outros momentos da obra:

A queda
bababadalgharaghtakamminarronnkonnbronntonnerronntuonnthunntrovarrhounawnskawntooohoohoordenenthurnuk! (JOYCE, 2012, p. 3, tradução nossa).³⁵

Vamos olhar a palavra mais de perto, para vermos onde os elementos de classificação teórica se confundem e se sobrepõem, mesclando as classificações e reavivando a forma fixa:

³⁵“*Thefall*
bababadalgharaghtakamminarronnkonnbronntonnerronntuonnthunntrovarrhounawnskawntooohoohoordenenthurnuk!” (JOYCE, 2012, p. 3).

BA / BA / BA / DAL / GHARAGH / TAKAM / MINAR / RONN / KONN / BRONN / TONNER / RONN / TUONN / THUNN / TROVAR / RHOUN/ AWN / SKAWN / TOO / HOO / HOOR / DENEN / THURNUK / !

Temos aí uma bateria inicial de onomatopeias diretas e puramente fonéticas (*ba/ba / ba/dal*), sendo cortadas por outras fonético-ideológicas e associativas (*graragh/takan/minar*). Assim, a imagem onomatopaica se dissolve e se amalgama como na ideia de caleidoscópio benjaminiana. Na sequência, a palavra se abre para um trecho com onomatopeias exemplares e não vocabulizadas (*ronn/konn/bronn*) e, logo em seguida, onomatopeias já vocabulizadas como *tonner* (trovão em francês, tonelada em alemão), *tuonn* (trovão em italiano), *thunn* (trovoada em inglês), *trovar* (português) e *awn/ska* (trovejar em sueco). Joyce toma emprestado de diversas línguas³⁶ (sistemas de arbitrariedade e convenção) a qualidade referente ao som de estrondo que todas essas palavras têm (o conteúdo iconicidade e onomatopeia dos vocábulos), essa força do fonema da letra *T* e a letra *R* que recordam e expressam a trovoada. No domínio da fabricação de nomes que são próprios das onomatopeias, a poética de Joyce é uma constelação de elementos das classificações supracitadas, estendendo-os e interligando-os, como imagens cambiantes, para criar uma palavra forte como é forte o fenômeno da natureza que ela expressa.

3.3.1 A relação entre onomatopeia e o mundo material

Como colocado no início desta seção, o poder de imitação das onomatopeias se estende para além das sonoridades do mundo material (WHITNEY, 1875), fazendo-nos lembrar as formas de operação da *res cogitans* (substância pensante) sobre a *res extensa* (substância material) cartesiana³⁷. As onomatopeias não se restringem a imitações fonéticas dos sons da *res extensa*, que é apenas uma partícula do mundo material, mas sim a abertura da extensão do mundo material para a capacidade fonética dos seres humanos, munidos da *res cogitans* cartesiana.

³⁶ Sueco: *åska*; dinamarquês: *Torden*; holandês: *donder*; alemão: *Donner*; francês: *tonnere*; espanhol: *trueno*; português: *trovão*; italiano: *tuono*.

³⁷ Cf. *Meditação sexta: Da existência das coisas materiais e da real distinção entre a alma e o corpo do homem*, nas *Meditações metafísicas* de René Descartes (2003).

Para Nogueira (1950b), no artigo *Contribuição para o estudo das onomatopeias*, escrito dez anos após do artigo *Subsídios para o estudo das onomatopeias em português*, no qual nos embasamos na subseção anterior, o berço da *res cogitans* é a capacidade humana de fazer comparações. “O espírito do homem está em permanente atitude de comparar: se tudo no Universo tivesse o mesmo tamanho, o homem não teria tido ocasião de conceber e menos ainda de designar por palavras a ideia de dimensão³⁸” (NOGUEIRA, 1950b, p. 140). Sendo a capacidade fonética uma maneira de dar expressão àquilo que possui qualidades sonoras ou materiais singulares; sendo, portanto, a comparação e a capacidade fonética, máquinas de produção de palavras para a nomeação do mundo material. Essa ideia de uma capacidade humana de fazer comparação se aproxima do que em Benjamin encontramos como a capacidade de estabelecer correspondências extra-sensíveis.

As onomatopeias são um produto dessa atitude de comparação, assim como a variedade de cores permite a distinção entre *verde*, *azul* e *roxo* e a variedade de consistências a distinção entre *flácido*, *brando* e *rígido*. “As metáforas são um produto dessa atitude de comparar. Dessa mesma atitude são produto as *palavras imitativas*, as *onomatopeias*” (NOGUEIRA, 1950b, p. 141). Isso fica bastante evidente quando percebemos a onomatopeia do canto de um passarinho: *piu, piu, piu*³⁹, na qual existe uma tentativa de aproximação por comparação da própria capacidade fonética humana com o som produzido pelo passarinho.

Como as onomatopeias alcançam aquilo que não produz som?

Nogueira (1950b) apresenta a ideia de uma dimensão natural e inconsciente capaz de elaborar distinções e paralelos entre o mundo material e os fenômenos apreendidos exclusivamente pelo som. “Não sei se não será temeridade admitir a hipótese de que o homem primitivo teria tido o sentimento, inconsciente embora, de estabelecer paralelos entre certos aspectos das coisas materiais e os vários aspectos que o seu ouvido apreendia dos fenômenos sonoros” (NOGUEIRA, 1950b, p. 150-151). Então, pela capacidade inata dos seres humanos de comparação, a associação

³⁸ Continuação: “Assim, não teria criado palavras como *grande* e *pequeno*, *alto* e *baixo*, *comprido* e *curto*, *largo* e *estreito*, etc. Tais designações nasceram da comparação que o homem teve de fazer das diferentes dimensões das coisas” (NOGUEIRA, 1950b, p. 14).

³⁹ “O homem ouve um passarinho soltar um som, uma voz, que seja *comparável* à do passarinho. Nesse som produzido pelo passarinho sente um elemento inicial brusco, que traduz por uma *occlusiva*; sente a seguir um elemento contínuo, que traduz por uma *vocal*, sente que esse elemento contínuo é agudo, e tradu-lo pela vocal mais aguda, que é *i*, sente que esse som é repetido, e serve-se da repetição. Deste modo surgiu por imitação a onomatopeia *piu, piu, piu*, de certo modo *comparável* à voz do passarinho” (NOGUEIRA, 1950b, p. 141).

sonora dos fenômenos conhecidos pode ser implantada aos eventos e substâncias materiais sem estarem necessariamente ligadas aos aspectos sonoros do referente.

A capacidade fônica está a serviço dessas comparações, dando-nos a faculdade de criar fonemas onomatopaicos capazes de estabelecer distinções entre as qualidades do mundo material, sua variedade e diferença. Para apresentar a concepção de Nogueira (1950b, p. 152-158) de onomatopeias do mundo material, dispomos o seguinte arranjo:

1. Expressão fonética de superfícies:
 - a. As superfícies contínuas e lisas são formadas por fonemas contínuos e brandos: *face, liso e suave*.
 - b. As superfícies descontínuas e frisadas são formadas por fonemas com consoantes oclusivas e uma vibrante: *áspero, crespo e frisar*.
2. Expressão fonética de aglomerados:
 - a. O aglomerado de elementos se compara a uma superfície descontínua e são formados por fonemas vibrantes de força expressiva: *farelo, farinha e grupo*.
 - b. Os elementos de aglomerados são análogos ao item 2a: *fruto, grão e trigo*.
3. Expressão fonética de fenômenos dinâmicos:
 - a. A continuidade de um movimento é formada por fonemas com continuidade de uma consoante fricativa ou lateral, que são comparáveis ao seu elemento simbólico: *afagar, deslizar e fluir*.
 - b. A descontinuidade de um movimento é formada por uma relação onomatopaica da representação fônica com a velocidade, rapidez e brusquidão dos movimentos: *correr, trepidar e trotar*.
 - c. O vaivém de um movimento é formado pela variação de fonemas com a letra *l*: *bambolear, oscilar e tremular*.
 - d. A cessação brusca de um movimento significa o mesmo que o termo *choque* e é interpretada normalmente pela expressão de consoantes oclusivas: *baque, bater e tabefe*.
 - e. O atrito por escorregamento produz uma sucessão rápida de movimentos bruscos e é formada por fonemas vibrantes: *arranhar, escorregar e raspar*.

- f. O atrito de rolamento por se dar em superfícies lisas não poderia deixar de ser silencioso, sendo formado por fonemas de consoantes fricativas ou laterais: *fugir, voar e vento*.
- g. A fragmentação de um corpo sólido é um fenômeno que se relaciona com o elemento simbólico do som vibrante: *britar, quebrar e triturar*.
- h. As sucessões rápidas de estalidos também possuem uma estrutura fonética vibrante: *crepituar, fritar e ferver*.

Para Nogueira (1950b), por fim, muitas das palavras têm esse “sabor onomatopaico”⁴⁰, como um registro fonético de comparações e aproximações entre elementos do mundo material e a capacidade de nomeação dos seres humanos. Essa capacidade mimética-onomatopaica diz respeito à expressividade contida nas palavras, um certo realce de sentido que carrega uma imagem fonética do objeto ou fenômeno designado. É nesse sentido que podemos encontrar essa imagem da nomeação humana nos *Fundamentos estéticos da educação*, de João-Francisco Duarte Jr. (1998). Para o autor, pensar a educação estética nas escolas é dedicar atenção maior à produção de nomes pela experiência estética do mundo. Nomear o mundo é condensar seu significado em uma imagem,

Porque pensar significa justamente dinamizar e articular símbolos (palavras); significa relacionar conceitos, que nos são dados pela linguagem. Aquilo para o que não temos palavras, não existe, não podemos pensar. Nomear as coisas é fazê-las existir. E é precisamente neste sentido que encontramos o dizer bíblico: "No princípio foi a Palavra" (João 1.1); ou ainda a atitude do primeiro homem (Adão), ao dar nome às coisas do mundo. (DUARTE JR., 1998, p. 43)

Como por exemplo, a personagem antagonista *Rumpelstilzchen* (*O Anão Saltador*) presente no conto de fadas dos Irmãos Grimm, de origem germânica. Na história, a rainha esconde o nome do anão e, a partir de então, exerce controle sobre ele e se apossa de sua consciência. É nesse sentido que ao nomear o mundo os seres humanos adquirem poder sobre ele, resguardando em forma de símbolo o que

⁴⁰ “Que é que determina o *onomatopeísmo*, o sabor onomatopaico de certas palavras, o poder que têm de sugerir, de nos dar uma imagem mais ou menos aproximada da coisa ou do facto, que exprimem essas palavras? É, sem contestação possível, creio eu, a estrutura fonética dessas palavras, isto é, a existência nessa estrutura de certos *fonemas*, cuja natureza faz lembrar a coisa ou o facto designado. É essa propriedade, essa virtude dos fonemas que produz o *onomatopeísmo*, ou seja, aquilo a que podemos chamar a *expressividade das palavras*, elemento indispensável para dar realce à *expressividade da frase*” (NOGUEIRA, 1950b, p. 136).

é pelo símbolo representado⁴¹. A onomatopeia, neste sentido, é mais uma das possíveis formas de dar nome ao mundo, tendo a abrangência de todos os sentidos para a nomeação e, por isso, segundo Duarte Jr (1998), a importância de se pensar a produção de nomes nas escolas.

3.3.2 Algumas perspectivas de origem onomatopaica da linguagem

Existem diversas ideias e teorias acerca da origem da linguagem e grande parte delas gravitam sob a perspectiva da linguagem original como icônica, que depois veio a se expandir, sofisticando e complexificando seu sistema com símbolos, indexes, arbitrariedades, sinais etc. Na presente subseção, abordaremos algumas das perspectivas icônicas e onomatopaicas da origem da linguagem.

É preciso adiantar que o problema da origem da linguagem, segundo Nogueira (1950c), é um problema a ser visitado sobre três aspectos⁴²: 1.º, a origem da linguagem por designação, pelo nome, na qual se investiga a origem dos primeiros vocábulos; 2.º, a origem da designação dos gêneros e categorias, na qual se investiga a origem da necessidade de especificar e; 3.º, a origem da linguagem enquanto um sistema de ligações lógicas, na qual se investiga o processo de sofisticação da linguagem. Nos interessa aqui a possibilidade da primeira: a origem dos primeiros vocábulos, semelhante à dos filólogos, mas com outros propósitos: os de inferir os processos de aprendizagem da linguagem e o processo da significação das crianças a partir da subversão de Benjamin - origem da linguagem pervertida em linguagem da origem. Nas palavras de Nogueira (1950c, p, 228),

Deste modo, a expressão *origem da linguagem* refere-se em geral e de um modo abstracto, digamos assim, à determinação do modo *como* teria o homem começado a utilizar a palavra falada na expressão do seu pensamento, sem curar de saber se as línguas mortas e vivas provêm de um tronco comum (*monogenismo*), ou se provêm de vários (*poligenismo*): o investigador da *origem da linguagem*, dentro do campo filológico, tem um fito, que é procurar saber *como* foi que os homens começaram a utilizar as palavras como meio de expressão do seu pensamento: não lhe interessa o

⁴¹ “Por isso, nos rituais de exorcismo é importante que se saiba o *nome* do demônio que se apossou do indivíduo: através dele o exorcista adquire *poder* sobre a entidade.” (DUARTE JR.; 1998, p. 43).

⁴² “Sim, creio que não podemos ter dúvidas sobre que estamos em presença de três aspectos bem distintos, que distintamente temos que considerar: – o aparecimento pura e simples das formas vocabulares providas de um significado, isto é, das palavras designativas de coisas, de qualidades, de actos, etc.; o aparecimento das várias formas de cada palavra para designar os diferentes gêneros, números, modos, tempos etc.; e o aparecimento de sistemas de ligação das palavras para traduzir a cadeia dos nossos pensamentos, segundo uma ordem lógica (NOGUEIRA, 1950c, p. 225).

quando, nem o *onde*, nem o *porquê*, nem o *para quê*, mas apenas o *como*: se foi por determinação divina (*teoria da revelação*), se foi por uma convenção (*teoria da invenção tardia*), se foi pelo aproveitamento intuitivo dos sons articulados (*teoria do instinto natural*), etc.; o *quando* e o *onde* são problemas de natureza histórica, o *porquê* e o *para quê* são problemas de natureza psicológica; o *como* é que é problema de natureza filológica.

Embora Nogueira (1950c) coloque a investigação da origem da linguagem em disciplinas particulares, acreditamos ser possível encarar o problema da origem da linguagem (junto com certos fundamentos benjaminianos a serem destacados nas seções a seguir) sob uma perspectiva nova, sem renunciar a certos motivos psicológicos, linguísticos, filosóficos e filológicos do problema.

O sábio andaluz Ibn Tufail (2005) escreveu um romance filosófico chamado *Hayy ibn Yaqzān* (حی بن یقظان), traduzido literalmente como *Vivo, filho do desperto*, no início do século XII. O livro foi traduzido do árabe para o latim como *Philosophus Autodidactus* (O filósofo autodidata) em 1671, por Edward Pococke. A história orbita em torno da personagem de Hayy ibn Yaqzān, um menino que cresce em uma das ilhas da Índia sob o equador, isolado do povo, no seio de um antílope que lhe cria, alimentando-o com seu leite. Hayy aprende a andar e imita os sons dos antílopes, dos pássaros e dos outros animais ao seu redor. Ao seguir e imitar as ações dos animais e seus instintos, ele aprende todas as línguas: a natureza é um livro e a ciência uma forma de ler este livro, como dirá Charles Darwin. A natureza fala através das imitações de Hayy. Ele faz seus próprios sapatos e roupas com peles de animais e estuda as estrelas. Ao passo que o romance avança, o filósofo autodidata galga o nível mais alto do conhecimento, equiparando-se aos maiores astrólogos do planeta, apenas imitando e correspondendo a linguagem da natureza. Suas explorações e observações contínuas das criaturas e do meio ambiente o levaram a obter grande conhecimento em ciências naturais, astronomia, filosofia e religião. Tufail (2005) desenvolve em seu romance uma teoria da origem da linguagem pela imitação da natureza e que é por meio deste processo de imitação e correspondência que os humanos puderam alçar a compreensão de si e do mundo.

A iconicidade, enquanto afinidade natural entre som e significado, foi estudada pelo francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), em um texto de juventude chamado *Ensaio sobre a origem das línguas* (2008), embora tenha sido publicado apenas postumamente em 1781, como uma linguagem universal. Nesse ensaio, Rousseau defende o início da linguagem como onomatopéica e imitativa, em uma

natural e harmônica relação das coisas com os seres humanos. O primeiro balbucio humano foi um cantar conjunto com a natureza, um solfejar imitativo da melodia natural. O momento primordial era musical, e nele as palavras eram cantadas. A linguagem expressa a emoção pura nesse momento originário. Nesse viés, a perda do cantar primordial tem a ver como um sinal da degeneração dos homens e que mais tarde desembocaria na teoria sobre a educação do *Emílio* – que é levado para um campo afastado da sociedade urbana e degenerada – e implicações no *Contrato Social* –, o homem nasce bom e a sociedade o corrompe.

A origem da linguagem, em Rousseau, funciona como uma transposição. A linguagem é vista como uma faculdade figurativa, que transpõe uma ideia em uma palavra. A transposição de uma ideia em palavra envolve uma transição da não-linguagem em linguagem – sua perspectiva de origem musical na qual o canto se degenera em *Logos*. Nesse sentido, as categorias de proibição e interdição, como no exemplo de Rousseau do interdito incestuoso, são transpostas por uma rede de associações às relações de parentesco: a origem do interdito acompanha a origem do *Logos*.

Uma aproximação com a teoria rousseauiana da origem da linguagem foi realizada pelo linguista dinamarquês Jespersen e foi cunhada como teoria *sing-song*. De acordo com a leitura de Boeree (2003) da obra de Jespersen, a linguagem se desenvolveu a partir de brincadeiras, de murmurios emotivos, risadas, gestos explosivos e similares. Com a adição de que ele também sugeriu que as primeiras palavras proferidas por humanos eram longas e musicais. Segundo Boeree (2003), trata-se de uma teoria que se opõe diretamente à opinião de que as primeiras palavras humanas não passavam de grunhidos e gemidos animalescos.

Engels, em sua *Dialética da natureza*, explicita um caminho que indica a origem das línguas e o desabrochar da consciência humana na divisão do trabalho das primeiras sociedades⁴³. As interdições, proibições e a divisão de tarefas

⁴³ “Que esta explicação da origem da linguagem por meio e com a ajuda do trabalho, é a única correta, demonstra-o a comparação com outros animais. Pelo fato de pouco terem que comunicar-se entre si, mesmo os mais desenvolvidos, podem fazê-lo sem linguagem articulada. No estado natural, nenhum animal considera uma falha o fato de não poder falar ou não compreender a linguagem humana. Mas outra coisa se passa, quando domesticado pelo homem. O cão e o cavalo adquirem, através do trato com o homem, um ouvido de tal forma afeiçoado à linguagem articulada, que chegam a entender facilmente qualquer idioma naquilo que abrange seu raio de representações. Adquirem também a aptidão para nutrir sentimentos que antes lhes eram alheios, tais como o carinho pelo homem, a gratidão, etc. E as pessoas que mantivera um trato freqüente com esses animais, podem chegar à convicção de que há vários casos em que os mesmos sentem agora, como uma falha, a incapacidade

prescindem de comunicação direta, cognoscível e instrumentalizada entre os membros de uma organização ou comunidade: é necessário que o mundo real seja nomeado para ser possível organizar a vida em comunidade. Por exemplo, podemos pensar que para um grupo humano ao organizar-se para caçar, ao dividir a função dos caçadores: um batedor para chamar atenção do animal, um grupo para bloquear o caminho, um terceiro para abatê-lo. Dividir o trabalho, organizando funções e atribuições entre pares sustenta um quinhão da perspectiva histórico-cultural a ser desdoblada por Engels em sua obra.

Abelin (1999, p. 19) comenta sobre a teoria *mouth-gesture*⁴⁴ da origem da linguagem. A teoria reivindica que os braços e as mãos estão sincronizados com os movimentos dos órgãos de fala quando eles são usados como um signo linguístico e quando usados como ferramentas. Trata-se do gesto que gera ou acompanha o sinal sonoro. O gesto é a primeira forma de movimento corporal, fisionômico ou de feição com a pretensão de significação, de querer dizer ou fazer referência a algo. “Se tal movimento dos órgãos da fala fosse seguido por uma vocalização, o som teria o mesmo significado que os gestos e, portanto, seria reconhecido pelo ouvinte”⁴⁵ (DOFS, 2008, p. 8, tradução nossa). O ouvinte vai poder entender a mensagem porque inconscientemente ele repete o gesto que produziu o som referente.

Segundo Dofs (2008), a teoria *ding-dong* foi sugerida pela primeira vez pelo linguista Max Müller (1823-1900) e sua nomenclatura é baseada no som de um objeto que é atingido, como o estalar, o dobrar e o ressoar dos sinos. Depois de reconstruir meio milhar de raízes Indo-europeias, Müller concluiu que seres humanos tendem a conectar certos sons em certas ações e objetos, dependendo da maneira como eles ecoam dentro da mente, de maneira similar ao som de algo que é atingido e continua

de falar; o que, desgraçadamente, já não pode ser remediado devido a excessiva especialização de seus órgãos vocais. Mas quando existe um órgão adequado, desaparece essa incapacidade, dentro de certos limites. Os órgãos bucais dos pássaros são extremamente diferentes dos do homem e, no entanto, os pássaros são os únicos animais que aprendem a falar nossa linguagem; e o dotado da voz mais detestável - o papagaio - é justamente o que fala melhor. E nem se diga que não comprehende o que fala. É bem verdade que, pelo simples prazer de falar e estar em companhia do homem, é capaz de parar durante horas, repetindo sem cessar o seu vocabulário. Mas, à medida que se amplia o seu círculo de representações, pode-se compreender o que diz. Se ensinarmos a um papagaio a proferir injúrias, de forma que adquira a noção de que são ofensivas (principal diversão dos marinheiros que voltam de países tropicais), e, quando irritado, logo se verá que sabe utilizar suas injúrias tão corretamente quanto uma vendedora de hortaliças berlinese. O mesmo acontece (com outras palavras) se lhe ensinarmos a pedir guloseimas.” (ENGELS, 1979, p. 218).

⁴⁴ Poderia ser traduzido como “teoria dos gestos bucais” ou “teoria dos gestos de boca”.

⁴⁵ “If such a movement of the speech organs would be followed by vocalisation, then the sound would have the same meaning as the gestures and therefore be recognised by the hearer” (DOFS, 2008, p. 8)

a vibrar após o choque inicial. “Müller afirma que o instinto de conectar o som aos campos semânticos desapareceu quando a linguagem se desenvolveu”⁴⁶ (DOFS, 2008, p. 8, tradução nossa). Portanto, para a teoria *ding-dong*, a linguagem foi perdendo sua capacidade original de ecoar e produzir sons icônicos e reverberativos como o dobrar de sinos quando a linguagem passou a desenvolver semióticas complexas e se constituir com arbitrariedades em uma língua.

Nogueira (1950c), no artigo *Nova contribuição para o estudo das onomatopeias*, constrói uma abordagem particular sobre o tema da origem da linguagem onomatopaica. Vamos nos deter a alguns detalhes de suas reflexões. Primeiro: “Na génesis das palavras é de excluir, salvo erro, toda a hipótese de *arbítrio*: as designações das coisas, dos actos etc., nascem de certas qualidades, de certos atributos, que essas coisas, esses actos etc., possuem, e que mais ferem a atenção de quem os designa, e no momento em que os designa” (NOGUEIRA, 1950c, p. 235). Então, para Nogueira, é abolida a hipótese de uma origem pela arbitrariedade da linguagem, pois para os códigos linguísticos tornarem-se convencionais e comunicáveis as qualidades das coisas do mundo empírico já precisam ser nomeadas. É interessante notar que “[...] ferem a atenção de quem os designa, e no momento em que os designa” é uma ideia central de Nogueira (1950c) para pensar na variedade de línguas que existem e existiram em nosso mundo, pois as nomeações partem de casos particulares para depois serem colocadas no jogo da fala e sob o jugo das convenções endereçadas pela sociedade aos indivíduos.

Segundo: as designações na origem podem ser *primárias* ou *secundárias*. As *primárias* são aquelas designações das coisas pela primeira vez, a criação de um novo nome, que chamamos onomatopeia; as *secundárias* são aquelas designações pela utilidade da coisa, a partir de elementos já existentes e funcionais, que chamamos de metáfora⁴⁷. “Estes dois processos, o da criação onomatopaica e o da utilização metafórica, devem ser universais: de uma maneira geral, eles devem ter servido de fonte dos vocabulários de todas as línguas do Globo” (NOGUEIRA, 1950c, p. 238). A origem da linguagem, segundo esses termos de *criação* e *utilização*,

⁴⁶ “Miller claims that the instinct to connect sound to semantic fields disappeared when language had developed” (DOFS, 2008, p. 8).

⁴⁷ “O processo da *criação* consiste na *formação* de um vocábulo novo. Por interpretação fonética de uma das qualidades da coisa ou do acto, que se pretende designar? Talvez. O processo da *utilização* consiste na *adopção* de um vocábulo já existente, que designa outra coisa ou outro acto, que, em alguma das suas qualidades, é comparável à coisa ou ao acto que se pretende designar.” (NOGUEIRA, 1950c, p. 238).

implicitamente resulta na convicção de que a origem do vocabulário das línguas é fundamentalmente de natureza onomatopaica, embora haja evidências do contrário: na origem os fatos se confundem e se amontoam até a incomprensibilidade.

Por fim, Nogueira (1950c, p. 241) aponta que se não podemos localizar a raiz onomatopaica ou sentir o “sabor onomatopaico’ de um vocábulo é porque: 1.º, “[...] grande número das actuais palavras são estádios muito avançados da evolução fonética, mórfica e semântica de formas, que primitivamente podiam muito bem ter sido simples onomatopeias vocabulizadas”; 2.º, “[...] não sabemos nem temos possibilidades em muitos casos de saber como era que se pronunciavam com rigor as formas primitivas”; 3.º, “[...] não sabemos qual o significado primitivo de muitíssimos vocábulos”; 4.º, “[...] os significados apontados como primitivos pelos tratadistas, foram deduzidos dos textos, e que nos textos nem sempre podemos querer ver os termos empregados com o seu significado mais primitivo”.

Contra e a despeito da variedade de teorias que pensam a origem da linguagem onomatopaica, Gladstone Chaves de Melo (1999), escreveu um ensaio intitulado *A origem da linguagem*. No ensaio, o filólogo brasileiro tece uma crítica a uma origem da linguagem calcada numa remota e primeira língua (a *Ursprache* dos alemães). Melo (1999) parte da noção de que a natureza dos homens está associada à faculdade da linguagem, ao comunicar-se intencionalmente de modo instrumentalizado, todavia, a faculdade difere da língua, que é um dos seus possíveis usos. A linguagem se presentifica e se corporifica enquanto língua pulverizada em uma variedade de troncos ou raízes, numa complexidade de interligações tal que acompanha a atual complexidade da linguagem. Melo (1999, p. 3) nos apresenta longamente fragmentos dessa variedade. E após isso, afirma:

Fizemos hoje longo e fastidioso excuso, para mostrar como as línguas, apesar do tronco comum, se diferenciam e se multiplicam, dando esse resultado aqui resumido, em que não quisemos, quase, falar em datas e em dialetos. [...] A tendência natural das línguas é para se modificarem, o que é uma espécie de mistério, porque as novas gerações fazem sempre questão, põem o maior empenho em reproduzir a língua que lhes é ministrada. Se a diversificação não é maior e se se consegue manter uma língua unida durante um lapso maior de tempo, isto se deve a fatores extra-lingüísticos, como a escrita, a unidade nacional, a escola e o prestígio das elites.

A língua se modifica, por mais resistentes que forem as formas de conservantes linguísticos, a transformação tenderá a dissolver, deteriorar e afastar a linguagem de seu pressuposto “ponto inicial” em sua constante complexificação.

Todavia, o seu ponto é de que “a cadeia evolutiva desfigura completamente a forma originária” (MELO, 1999, p. 3). Não sendo mais possível capturar, no complexo imenso da variedade linguística, a forma originária da faculdade de linguagem.

Nesse sentido, Melo (1999) vai comentar sobre os partidários “[...] da aquisição lenta e gradual, supõe que o homem a princípio proferiu exclamações e imitou os barulhos da natureza. É a origem onomatopeica, cheia de adeptos” (MELO, 1999, p. 4). Sua crítica é tecida a partir desses pontos: “Primeiro, a onomatopeia já é um fato de cultura, tanto assim que varia de língua para língua” (MELO, 1999, p. 5). O exemplo que Melo (1999) oferece na sequência é da linguagem infantil: no Brasil, cachorro é *auau*, *béubéu* na Alemanha, *wauwau* na Inglaterra, *wanwan* no Japão, portanto, já são sinais arbitrários. Nesse sentido, “A criança ou o adulto não repete o ruído ou som da coisa ou a voz do animal, cria uma palavra sugestiva e, com isso, já se situou no campo da língua, que é o do sinal convencional, motivado ou imotivado” (MELO, 1999, p. 5). Mesmo a criança, em apropriação onomatopaica da linguagem, “[...] vai associando determinados vocábulos a tais ou a tais objetos: começa a compreender, muito elementarmente, a língua que se lhe está fornecendo. Nessa altura ela muitas vezes inventa palavras, monossilábicas e dissilábicas, imitativas ou não, para se fazer compreendida.” (MELO, 1999, p. 6). Seu raciocínio diz respeito, então, à impossibilidade do tronco primordial de todas as línguas ser revelado a nós e da impossibilidade de a origem da linguagem ser, como o entendemos enquanto linguagem icônica.

As próximas seções buscam sobre algumas noções de origem da linguagem aqui mobilizadas e como se insere neste contexto a onomatopeia, sem nos confrontarmos diretamente com as proposições críticas de Melo (1999). Ao contrário do autor, não nos parece que o fato das onomatopeias serem também convencionadas no seu significado, estas perdem sua capacidade expressiva e associativa com o objeto nomeado. A onomatopeia, enquanto uma fábrica de palavras, para relembrarmos seu radical grego, é a parte que nos toca em nossa pesquisa. A arbitrariedade faz com que as palavras estejam subordinadas às convenções de significados a que ela pertence, restringindo-a a sua propriedade de significado. É o exemplo de palavras como *casa*, *palácio* e *tugúrio*, que nada fazem reter de sua expressão no mundo sensível, que nada têm de onomatopaicas. Todavia, palavras onomatopaicas conservam a sua expressividade, tendo como origem a onomatopeia ou não; palavras como *tremer* e *vibrar*, além da expressão dada pela

arbitrariedade da língua, tem a expressão de sua estrutura fonética, são palavras que, para usar o termo de Nogueira (1950b), tem um “sabor onomatopaico”⁴⁸.

Vale dizer, ainda por fim, que o problema da origem da linguagem é insolúvel, mas importante de ser visitado por conta de sua carga de reflexão histórica. Segundo Nogueira (1950c, p. 277),

A origem da linguagem, por ora, salvo melhor juízo, é um problema insolúvel. Não obstante isto, convém dizer sobre o assunto alguma coisa, visto que desde a antiguidade ele tem ocupado espíritos de eleição, e, quanto mais não seja, por se tratar de um importante capítulo da história das ideias filológicas e filosóficas.

Este caráter histórico que aponta Nogueira (1950c) será abordado na próxima seção pelas imagens benjaminianas que criam interfaces com o problema, visando apresentar as interseções do desenvolvimento do conceito de origem da linguagem por meio de uma leitura proposta por nós da tradição filosófica germânica de Herder, que se dedicou ao problema de origem.

⁴⁸ “Assim, por ex., abstraindo das convenções de significação, tão expressiva é a palavra *casa* como *palácio* e como *tugúrio*: nenhuma delas tem na sua estrutura fonética qualquer elemento, que nos faça lembrar o que é uma *casa*, um *palácio*, um *tugúrio*. Subordinando-nos à convenção de significados, isto é, a *propriedade*, cada uma delas é expressiva no seu lugar *próprio*. Outro tanto já não acontece com as palavras *tremer* e *vibrar*, por ex., as quais, além da expressividade, que lhes dá a convenção de significados, têm a que lhes dá a sua estrutura fonética: são palavras de *sabor onomatopaico*, é o seu *onomatopeísmo* que as torna expressivas, prove-se ou não que elas são de origem onomatopaica.” (NOGUEIRA, 1950b, p. 137).

4. A CONSTEÇÃO FILOSÓFICA BENJAMINIANA DA ORIGEM DA LINGUAGEM

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação (BENJAMIN, 2006, p. 504).

Nosso desvio nesta seção dedica-se, inicialmente, a produzir uma imagem ambivalente entre filósofos que, por vias de acesso diferentes, formam uma constelação com a ideia da linguagem benjaminiana. O sentido que emerge dessa junção constelar, ou seja, a combinatória significativa dessas reflexões, emerge de um levantamento histórico e filosófico que procura inventariar (ou recriar) uma interface para a questão da origem da linguagem.

Gagnebin (2013) menciona que, tanto no *Prefácio epistemológico-crítico* como na *Tese XIV (Teses sobre o conceito da história)*, Benjamin associa a significação constelar com uma operação redentora da história: recupera do passado um traçado originário que até então eram tidos apenas como pontos isolados, estrelas esquecidas, como os astros a procura de um astrólogo que lhes desse um nome quando combinadas.

[...] Benjamin já sugere que estes pontos isolados, os fenômenos históricos, só serão verdadeiramente salvos quando formarem uma *constelação*, tais estrelas, perdidas na imensidão do céu, só recebem um nome quando um traçado em comum as reúne [...] graças a esta ligação, dois elementos (ou mais) adquirem um novo sentido e desenham um novo objeto histórico, até aí insuspeitado, mais verdadeiro e mais consistente que a cronologia linear (GAGNEBIN, 2013, p. 15, grifos do autor).

A história não se dá em série, como querem os historiadores criticados por Benjamin - uma crítica que perpassa sua obra sobre uma perspectiva de história tida como uma linha do tempo na qual os fatos históricos se sucedem e se antecedem linearmente um após o outro, graficamente com a lógica do $1 + 1 + 1\dots = \text{História}$, com o H maiúsculo. A história, na perspectiva benjaminiana, é um acontecimento memorialístico⁴⁹ e cultural humano e que, portanto, envolve esquecimentos,

⁴⁹ “O passado é uma construção e não um objeto à nossa mercê. O passado tem a ver com aqueles que viveram e morreram e com o conjunto de suas atividades. Para Benjamin a história não é apenas um tipo de atividade científica, ela é também rememoração. E rememorar é estar a acompanhar um movimento e olhar para trás. É a composição de muitos movimentos de olhar para trás. Mas este que olha pra trás, o historiador, está ao mesmo tempo diante de si.” (MOLDER, 2016, p. 148).

desencontros, rupturas, continuidades, rastreios, memórias involuntárias, interrupções, simultaneidades, fendas para o Outro no Agora, despertares, viragens e reconciliações. São as constelações que salvam a memória da história, que a protegem da renúncia e do esquecimento. A imagem benjaminiana de constelação nos oferece uma ideia de uma configuração, de um enquadramento de pontos que passam a fazer sentido e parte de um todo, no lugar de uma ideia de sequência de fatos históricos.

Por exemplo, a retomada constelar do compositor alemão do período barroco Johann Sebastian Bach (1685-1750). Bach, nos últimos anos de sua vida estava em vias de esquecimento social, suas músicas se desencontraram da história (por esse motivo, na altura de sua morte, Bach era pobre). Suas músicas não eram mais tocadas na Europa e as partituras escritas por ele permaneceram em silêncio. Após mais de um século sem ser tocado e reavivado por nenhum intérprete, um século de vazio, desconhecimento e interrupção, Felix Mendelssohn (1809-1847) foi o compositor e pianista que recuperou a obra de Bach, dando-lhe iluminação e continuidade, tirando-lhe o véu do esquecimento; relembrando Bach, criando com ele uma constelação no firmamento da história, evitou a interrupção de sua existência na sociedade, assim como a memória de suas composições (hoje tão valorizadas e apreciadas). Um dos mais tocados compositores considerados clássicos em nossos dias poderia ter sido esquecido, obnubilado pela história, soterrado nos escombros, não fosse o gesto de recuperação de Mendelssohn. Neste sentido, a constelação é uma forma histórica de iluminação das suas ruínas, de iluminação do que sopra da tempestade do progresso.

A constelação não é um acontecimento cronológico, como coloca a história da contingência humana em sequência, mas uma figuração celeste, uma imagem que atravessa os astros (uma imaginação), desenhada pelos seres humanos por razões míticas, astrológicas e astronômicas que interligam certas estrelas a outras (ignorando outras possíveis combinações) realizada pela faculdade mimética⁵⁰. A constelação é uma imagem da simultaneidade em que as relações entre cada uma

⁵⁰ “Livre da representação da consciência, a experiência mimética diz respeito aos astros, às estrelas, aos planetas, às correspondências astrológicas. Deles, ela retém os traços, uma língua, aquilo que da essência espiritual é comunicável. Simbolizando a abertura a uma exterioridade radical, a semelhança extra-sensível é cósmica. Ela constitui o elemento de uma leitura e escritura mais antiga, sagrada.” (CASTRO, 2009, p. 212).

das estrelas têm a ver com a atração e o magnetismo que realizam umas sobre as outras.

A proposta aqui é procurar desenvolver uma constelação com a figura de Herder, justamente para pensar em outros possíveis diálogos e aberturas, com um novo sentido e escapando da cronologia linear. A constelação surge na significação como um relâmpago, dirá ainda Benjamin, “[...] que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *Kairos*” (GAGNEBIN, 2013, p. 80, grifo no original). E é por essa vereda de significação que construímos a constelação supracitada. Visamos um diálogo benjaminiano mais aberto a contradições e indeterminações, atrações de magnetismo. A imagem benjaminiana constelar está associada à capacidade de resgatar vozes emudecidas em um caminho trilhado por correspondências e semelhanças.

O debate filosófico acerca da origem da linguagem é munido por uma trilha filosófica, que buscava pensar um ponto remoto da história humana como um ponto originário e fundador da consciência e da racionalidade (por consequência, da linguagem). Um ponto que é o nascedouro da humanidade, um momento no qual a linguagem animal passou a ser a linguagem humana, aquela na qual apenas se sinalizavam emoções, ânsias e afãs em que se intenciona a comunicação, instrumentalizada e arbitrária entre interlocutores cognoscentes. Propomos aqui uma forma de leitura dessa tradição calcada em localizar esse momento de viragem, e como a imagem benjaminiana de origem dialoga com essa tradição. As discussões foram acirradas sobre essa temática pela história do pensamento ocidental e destacamos Herder, com o caráter reflexivo da linguagem, na subseção *A faculdade volátil da nomeação*.

4.1 A FACULDADE VOLÁTIL DA NOMEAÇÃO E A LINGUAGEM EM HERDER

Johann Gottfried von Herder (1744-1803) foi um escritor e filósofo alemão que estudou teologia na Universidade de Königsberg, onde foi influenciado por Immanuel Kant e Johann Georg Hamann e pelos textos de Christian Wolff. Em 1769, a Academia de Berlim lançou um concurso com premiação ao seu colegiado para a escrita de um texto sobre a origem da linguagem, financiado por Frederico, o Grande. O *Ensaio sobre a origem da linguagem* (1772), de Herder, ganhou o prêmio e é sobre ele que nos debruçamos para compor a constelação. Na mesma época, os franceses Abbé

Condillac e Rousseau, estavam desenvolvendo teorias a respeito do assunto, e a histórica competitividade prussiana não deixou a Academia de Berlim para trás. Portanto, o trabalho de Herder diz respeito a uma tentativa de contraponto ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pelos seus contemporâneos franceses.

O ponto de partida de Herder (1987) é de que os homens compartilham a linguagem dos sentimentos com os animais. A linguagem da natureza transparece nos humanos pela linguagem emocional, enquanto uma expressão imediata da subjetividade, uma lei natural e inevitável:

Que originalmente o homem tenha tido esta linguagem em comum com os animais, testemunham-no hoje certos vestígios mas não manifestações muito completas [...] A tempestade impetuosa duma paixão, a irrupção súbita da alegria ou da felicidade, da dor ou da aflição profundamente enraizadas na alma, o sentimento de vingança, de desespero, de fúria, de pavor ou de horror, todos estes estados se fazem anunciar cada um deles à sua maneira. Quantas forem as espécies do sentir adormecidas na nossa natureza, tanta serão os tipos de sonoridade para as manifestar (HERDER, 1987, p. 27).

Havia um grande debate sobre a origem da linguagem quando Herder escreveu o *Ensaio*, e ele se opôs à concepção de origem divina da linguagem defendida pelo seu contemporâneo Johann Peter Süßmilch. Herder tinha em vista a sua própria concepção de lei natural imediata, que possui uma certa linguagem, um certo sentido de imanência, com a qual o homem originalmente tinha em si, carregando a linguagem natural em uma “[...] interjeição contínua da linguagem natural” (HERDER, 1987, p. 30). Se a linguagem possuísse uma origem divina, argumenta, a escrita não seria uma forma “imperfeita” e insuficiente de registrar os sons de todas as línguas, e Herder exemplifica com o trabalho de alguns etnógrafos que não foram capazes de transcrever a língua dos ditos “primitivos” ao alfabeto latino. “Os sons [...] quando representados nas letras, convertem-se em pálidas sombras, por muito que o uso da escrita as tenha tornado cômodas e inequívocas” (HERDER, 1987, p. 33). Herder propõe, portanto, uma teoria de origem animal para a linguagem: “O facto é, portanto, falso e a conclusão ainda mais. Não se pode concluir por uma origem divina mas, exactamente ao invés, pela origem animal” (HERDER, 1987, p. 33).

A linguagem se origina em Herder, portanto, com as sensações imediatas da lei natural, e não com uma linguagem dos sentimentos, como queriam Condillac e Rousseau; estes assumem que o desenvolvimento de uma faculdade para a

linguagem existia em nós antes mesmo da linguagem existir emanado nos seres humanos pelo poder divino. Esse ponto não condiz com o pensamento de Herder; ele explica que a linguagem é uma “faculdade volátil”, pois nela é possível escolher o que se vai dizer, é possível ver o que se está a dizer, enquanto na linguagem do sentimento, na qual Rousseau via uma conexão palpável com a linguagem humana, os gestos são involuntários, não podendo, segundo Herder, também ser a base originária para a linguagem humana, que é intencional. Todavia, a linguagem dos sentimentos continua sendo uma lei natural, linguagem que continuamos a compartilhar com os outros animais. Porém, a linguagem humana está em um patamar acima da linguagem dos animais por conta de sua complexidade crescente, pelo volume das características notáveis e maneiras de interpretá-las que são colocadas pelos limites das línguas, pela cultura e história.

O aumento da complexidade da esfera animal para a esfera humana não permite que os instintos deem conta da sobrevivência, enquanto as habilidades naturais de uma abelha permitem-lhe sobreviver, no universo da cultura humana os instintos (e, portanto, a linguagem animal) são insuficientes. “Mas, acontece que o homem não tem uma esfera assim, uniforme e estreita, em que só houvesse uma única ocupação a aguardá-lo (como o caso das abelhas)” (HERDER, 1987, p. 44). Os seres humanos têm a capacidade de se adaptarem para sobreviver nas mais diferentes esferas, como diz Herder, mas também de adaptar-se e sobreviver em praticamente toda a superfície terrestre. É a questão da liberdade, capacidade humana de melhorar a si mesmo nos processos de escolha e uma forma de organização dos seus próprios objetivos. “Os sentidos e a organização do homem não estão aperfeiçoados numa direcção específica” (HERDER, 1987, p. 44). Todo animal em estado natural nasce com seus “objetivos” de ação em sua esfera de ação, é inato a sua configuração biológica tudo aquilo que está predestinado a fazer em vida. Os seres humanos nascem com liberdade para escolher as suas ações em diferentes dimensões, podendo saltar entre elas, podendo ser pescador, caçador, alpinista, nadador, voador... Vale considerar a pertinência das reflexões de Herder se pensarmos que os seres humanos possuem poder de adaptação e de criação de cultura, permitindo-o ocupar desde áreas secas, quentes e desérticas, mas também seu oposto, como algumas das partes mais frias do globo terrestre.

Os seres humanos possuem uma lacuna de instinto, que para Herder é o berço da alma, da reflexão e da linguagem humana. A falta de instinto é que nos permite a

adaptação e o “salto entre esferas”, ambientes e contextos. “Nele (no ser humano), os pensamentos não são obra imediata da natureza, mas, exactamente por isso, podem ser obra dele mesmo” (HERDER, 1987, p. 55). A carência dessa habilidade natural do instinto não é sinal de uma inferioridade, mas ela é uma forma de organização diferente entre organismo e meio ambiente – essa falta é uma força. A falta é a condição para o uso da razão e da reflexão. Herder (1987) quer provar que a força da razão é intrínseca e argumenta acerca de uma evolução dos genes humanos e, portanto, aponta uma característica da filogenia humana: “Colocado no estado de reflexão que lhe é próprio, logo que essa reflexão começou a agir livremente, o homem inventou a linguagem” (HERDER, 1987, p. 55). Mas, o que é reflexão e o que é linguagem?

Para Herder (1987, p. 55), “A reflexão é caracteristicamente específica do homem, faz parte da essência da espécie humana. Ora, a linguagem e a invenção da linguagem pelo próprio homem também o são. Assim, a invenção da linguagem é para o homem tão natural como o facto de ser homem”. A reflexão, portanto, berço da razão e da alma humana no pensamento herderiano, está acoplada diretamente com a linguagem e sua origem. A constatação herderiana da linguagem humana atualmente ser progressivamente complexa, significa dizer que as forças que põem em jogo a razão (como por exemplo o exercício de comparação, distinção, escolha e liberdade) estão postas hoje como uma acumulação do exercício da reflexão de nossos antepassados, sua bagagem cultural, suas experiências individuais e coletivas e suas criações.

A linguagem, em Herder, é um conjunto de características notáveis. O arsenal de características que temos hoje teve origem nos primeiros atos reflexivos dos seres humanos, em tempos remotos e imemoriais. A reflexão não é produto da mera sensação, mas sim de algo interno, de um processo interior, da própria linguagem. Trata-se de um fator sintético que faz do mundo sensível um campo de intuição, em uma fábrica criadora do espírito e de nomeação do mundo, nas palavras do autor, o aspecto espontâneo do espírito.

(O ser humano) Evidencia reflexão quando, emergindo do nebuloso sonho das imagens que lhe perpassam nos sentidos, é capaz de se concentrar num determinado momento da vigília, de se demorar voluntariamente numa determinada imagem, de a observar clara e calmamente, quando é capaz de distinguir características que lhe digam que é este o objecto e não outro (HERDER, 1987, p. 55-56).

A reflexão é controle de foco, de direcionamento de atenção: infinidade de estímulos por participar de uma esfera maior (mais complexa), a capacidade de foco é um filtro no caos sensitivo, uma forma de encontrar semelhanças e correspondências entre elementos em comum ou disparatados. Herder dá o exemplo da relação dos seres humanos originários (que dão origem a nomes) com as ovelhas: “Branca, suave, lanosa... A alma humana vê, toca, reflecte, procura uma característica... e a ovelha solta um balido. Está descoberta a característica. O sentido interior age” (HERDER, 1987, p. 57). A ovelha precisa aparecer mais de uma vez, pois se aparece apenas uma vez não se é capaz de lhe aderir uma característica notável: a repetição desencadeia o sentido, aglutina-o em uma característica notável. Um momento de conexão entre uma experiência do passado com a experiência do presente é que faz engendrar os mecanismos da razão e da linguagem, simultaneamente. Transformando a característica notável em uma categoria geral (conexão de duas ou mais instâncias), que atravessa o presente com a experiência do passado e a propensão do futuro. Nesse estado inicial, a ideia e a palavra são a mesma coisa. Essa ideia herderiana conflui a pensar com Nogueira (1950a; 1950b) sobre a capacidade fônica dos seres humanos de estar a serviço dessas comparações, dando-nos a faculdade de criar fonemas onomatopáicos capazes de estabelecer distinções entre as qualidades do mundo material, sua variedade e diferença.

A razão e a linguagem originam-se ao mesmo tempo, “[...] logo a primeira, a mais elementar aplicação da razão, não poderia existir sem linguagem.” (HERDER, 1987, p. 61). A palavra soa em nossas mentes mesmo se não a enunciamos, mesmo quando imaginamos ou intuímos uma semelhança de balidos com ovelhas, a ideia e a palavra se confundem em nossa mente. A mente humana precisa da linguagem para ser a mente humana, para ser reflexiva, para ter alma. “Sem linguagem o homem não possui razão e sem razão não tem linguagem” (HERDER, 1987, p. 61). Não podemos ter ideias sem a linguagem como um conjunto de palavras, ou características notáveis. As palavras não servem fundamentalmente para a comunicação, mas sim para dar vazão à necessidade humana de desenvolvimento das ideias e do pensamento.

A associação sonora da imagem tem, portanto, uma origem onomatopáica, de representação mimética: “De cada ser que produzisse uma sonoridade desprendia-

se o som do respectivo nome. A alma humana imprimiu aí a sua imagem, pensando-os como sinais" (HERDER, 1987, p. 75). Individualmente, o mecanismo da linguagem/razão agia em todos, mas em cada particular ou pequenos coletivos, criaram-se associações únicas. "Quanto maior fosse o número de indivíduos que inventavam, quanto mais errante e desligada a invenção de cada um [...] mais sinônimos haveria quando depois se juntavam e as suas línguas individuais confluíam num mesmo oceano vocabular" (HERDER, 1987, p. 100). A variedade de sinônimos é, assim, um sinal de enriquecimento e complexificação de uma língua.

Seu tradutor para a língua portuguesa, José M. Justos (1987, p. 17), escreve como comentário ao *Ensaio de Herder*:

Donde se conclui que a génesis (a partir do momento em que Herder a pode encarar), longe de ser um percurso linear aditivo, uma cadeia mecânica de causas e efeitos em que não haveria lugar para falar de progresso porque todos os momentos teriam o mesmo valor, torna-se um percurso de complexificação crescente, uma articulação sequencial de estados em que cada um recolhe a riqueza dos anteriores para preparar os seguintes e em que cada estado sendo um <todo vivo> produz mais que a soma mecânica das partes.

Por fim, parafraseando Justos (1987), o enriquecimento e a complexificação humana, em Herder, tem como origem um processo intrínseco (razão/linguagem) e remoto, no qual a acumulação do exercício da reflexão produz "mais que a soma mecânica das partes". Além disso, a importância da contribuição de Herder está em pensar que essas características notáveis se processam por repetições e na capacidade humana de tecer correspondências (extra-sensíveis, como colocará a imagem benjaminiana) entre o mundo e o nome.

4.2 O DEVIR DO *TIKUN*: CONVERSA CONSTELAR ENTRE BENJAMIN E HERDER

Os autores que escreveram sobre a origem da linguagem estudados até o momento apostaram na possibilidade de uma passagem natural da linguagem animal, sentimental ou passional, para uma linguagem complexa, sínica e humana. A linguagem estaria suspensa em um ponto de viragem, no qual a irrupção do pensamento transformaria para sempre a vida humana, a cultura e a organização das primeiras cidades. Os autores não se dedicam ao problema da hominização e da ininterrupta possibilidade de criação de linguagem, o perpétuo vaso ou ânfora do qual

jorra a origem da linguagem (tópico a ser abordado profundamente por Walter Benjamin), porque todos eles buscam uma unívoca *origem* da linguagem, isto é, um *ponto* a partir do qual teria passado a existir o homem enquanto um ser falante, simbólico e um ser social. Kramer recupera a ligação entre a teologia judaica com o passado tão presente na crítica que desponta de Benjamin sobre essa concepção petrificante de origem: “Para a teologia judaica, o passado deve ser resgatado e reparado; sua história não está terminada e se impõe continuá-la.” (KRAMER, 2009, p. 297).

Benjamin não está preocupado, tal como Herder, Rousseau e Condillac em localizar o início do processo de hominização em um ponto determinado do passado remoto, mas sim uma busca no tempo presente por brechas ou aberturas para a origem da linguagem, ou melhor, origem *da* linguagem, sua fabricação (onde recuperamos a etimologia da onomatopeia). Por exemplo, a questão do progresso (complexificação crescente das línguas em Herder) não é adotado por Benjamin, pois a noção de um crescente linear não condiz com o pensamento benjaminiano; em Benjamin, o progresso se dá em saltos (*Ursprung*, como refletiremos na próxima seção), rupturas, retornos e reviravoltas e não em uma crescente estável, um *continuum* vazio e homogêneo. Benjamin também não se propõe a clarificar diretamente o antigo debate sobre a origem da linguagem, mas coloca as questões sob outra perspectiva, subvertendo e muitas vezes pervertendo, no sentido de atravessar nova vertente, o problema da origem. Benjamin é ao mesmo tempo herdeiro e corruptor de tal tradição. Assim ele escreve:

Mas, apesar de ser uma categoria plenamente histórica, a origem (*Ursprung*) não tem nada em comum com a gênese (*Entstehung*). ‘Origem’ não designa o processo de devir de algo que nasceu, mas antes aquilo que emerge do processo de devir e desaparecer. A origem insere-se no fluxo do devir como um redemoinho que arrasta no seu movimento o material produzido no processo de gênese. O que é próprio da origem nunca se dá a ver no plano do fatual, cru e manifesto. O seu ritmo só se revela a um ponto de vista duplo, que o reconhece, por um lado como restauração e reconstituição, e por outro como algo de incompleto e inacabado. Em todo o fenômeno originário tem lugar a determinação da figura através da qual uma ideia permanentemente se confronta com o mundo histórico, até atingir a completude na totalidade de sua história. A origem, portanto, não se destaca dos dados fatuais, mas tem a ver com a sua pré e pós história. (BENJAMIN, 2011, p. 34).

A origem é um turbilhonar no fluxo do devir, um turbilhão no rio de Heráclito. A origem é percebida em Benjamin sob um “ponto de vista duplo”, de restauração e

incompletude, criação e destruição, de coleta e de ruínas. A origem não é o início, não se trata do desencadear de um processo com início-meio-fim (tampouco outras variações de progresso temporal como por exemplo criança-adolescente-adulto ou pré-história-história-pós-história). Ventura (2020, p. 4), fala a respeito da restauração em Benjamin como associada ao sentido da doutrina hebraica do *Tikun*. “Na doutrina, a retificação ou reparação consiste na busca pelos cacos (*klifót*) dos vasos quebrados que não puderam conter a essência divina”. O processo de gênese, esse inalcançável e ao mesmo tempo presente, recolhe e restitui cacos do vaso ou ânfora sagrada. “[...] a ânfora que se estilhaçou e que não pode ser plenamente reconstituída, ainda que se possa ter uma boa noção de sua forma a partir dos cacos. A ânfora é um ideia cabalista. A ânfora que se estilhaçou. O fragmento anuncia a ânfora. A ânfora é uma totalidade que não está constituída.” (MOLDER, 2016, p. 152). Um vaso (*Tikun*) sempre incompleto e em restauração, e que só pode ser restituído incompletamente em singularidades no espaço-tempo⁵¹. Essa tarefa é a mesma do Anjo da História, que recolhe os fragmentos sob as ruínas, que organiza os despojos, que levanta as vozes emudecidas.

Nas imagens benjaminianas não há o pressuposto de uma origem da linguagem, mas sim de uma linguagem de origem ou linguagem de criação: as onomatopeias são uma face da imagem para esta forma de criação de palavras, embora não seja a única maneira de nomeação e produção de significados. É isto que recupera Benjamin dos teóricos, filólogos e filósofos da onomatopeia e da origem da linguagem, tendo a cautela de considerar as onomatopeias como fábricas de palavras como uma parcela da expressão para a nomeação do mundo. Ele não concorda diretamente com as ideias contidas numa origem remota, mas usa as ideias desenvolvidas por estas teorias para assentar um chão sobre o qual se constrói uma imagem que as perverte, que as ultrapassa, demolindo o edifício teórico para a recuperação em meio aos escombros de momentos de linguagem adâmica, de expressão pura de nomeação do mundo, de correspondência e tradução do conteúdo essencial dos objetos e dos fenômenos a serem representados. É o caráter de

⁵¹ Benjamin (2008, 2009, p. 77), comenta sobre a restauração originária no texto a *Tarefa do tradutor*, de 1923: “Assim como os cacos de um vaso, para poderem ser recompostos, devem seguir-se uns aos outros nos menores detalhes, mas sem se igualar, a tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido do original, ir configurando, em sua própria língua, amorosamente, chegando até aos mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmentos de uma língua maior, como cacos são fragmentos de um vaso”.

nomeação (fabricação de nomes) presente na teoria da linguagem onomatopaica que tem ressonâncias na obra de Benjamin.

Mas é justamente por W.B. não ser um autor do *more geometrico*, é que ele não escreveria sobre a origem da linguagem sendo verdadeiramente onomatopaica, ou que a linguagem de nomeação é puramente onomatopaica. Benjamin afluí suas imagens em outra orientação, pois a verdade se dissiparia diante de nossos olhos: apresentando imagens da linguagem onomatopaica como parte integrante desse processo de nomeação do mundo e não um fenômeno de um passado longínquo, assim como a potência criadora da criança não se circunscreve apenas pela onomatopeia, mas é ela também uma das forças que a atravessa em seus processos de significação. A onomatopeia é nesse caso uma fábrica de palavras por correspondências significativas.

Herder então entra em constelação nesse instante, ribombando como um “trovão”. Pois em suas reflexões encontramos a repetição, o reencontro, a narrativa da experiência, as referências às ideias de retorno, também presentes em Goethe (autor apreciado tanto por Herder quanto por Benjamin). E Herder também dá os primeiros passos para se pensar a capacidade humana de tecer semelhanças, correspondências não-evidentes entre elementos não simultâneos ou dissociados. Esse equilíbrio paradoxal entre Herder e Benjamin é um daqueles encontros agradáveis em que podemos vislumbrar conexões e perversões criativas. Transferindo o problema da origem da linguagem, tendo em vista que Benjamin não se dedica a escavar as obscuridades do problema de origem, mas sim em realocar o problema para a criação de linguagem, meios para a sua expressão interligadas ao caminhar pelo limiar das possibilidades da linguagem, explorando os seus contornos e experimentando as suas brechas. Nesse sentido, Benjamin cita o *Ensaio de Herder* e afirma que

Segundo Herder, ‘o homem inventou uma linguagem a partir de sons retirados da natureza viva’. Neste aspecto Herder limita-se a retomar as teorias do século XVII, época de que foi o primeiro a pressentir a importância histórica e cujas especulações sobre a língua original e sobre a origem de todas as línguas foram estudadas numa notável obra de Hankamer [...] De resto, desde então, a teoria onomatopaica da origem da linguagem foi sempre a mais evidente para toda a reflexão menos crítica. Em contrapartida, a crítica científica dedicou-se a circunscrever de modo essencial a importância do facto onomatopaico, sem ter conseguido de modo algum dizer a última palavra sobre o problema da origem da linguagem em geral (BENJAMIN, 1992, p. 198-199)

Os traços de uma origem onomatopaica estão apagados na história, afirma ainda Benjamin, diante da constatação de etnógrafos que se dedicaram ao problema. Origem da linguagem só pode ser criação, só pode ser dar origem no presente (sem abandonar a história humana). Nomear o mundo é originar linguagem, criar ao explorar seus meandros e minúcias. Os etnógrafos que Benjamin (1992) concentra em suas reflexões apontam para o manto que envolve em um complexo mítico das onomatopeias e demais expressões verbais e gestuais, em mundos tidos como “primitivos”. As onomatopeias são uma forma de expressão da linguagem, uma maneira de tecer correspondências extra-sensíveis, de relacionar a concretude do mundo com um instante revelador e inflamado por constelações e significados. E, nesse sentido, Didi-Huberman (2013), crítico de arte francês e professor da *École de Hautes Études em Sciences Sociales*, em Paris, comenta sobre essa questão da origem em Benjamin, oferecendo extensão à imagem de uma *morfogênese*, um modo de operar a realidade dando origem a formas, de um estado originário que é a também a transformação e a metamorfose, que conserva e aprimora a formação dos seres humanos; uma brincadeira com as formas sempre abertas em passagens para fenômenos originários⁵²:

A entender claramente Benjamin, compreendemos então que a origem não é nem uma ideia da razão abstrata, nem uma ‘fonte’ da razão arquetípica. Nem ideia nem ‘fonte’ — mas ‘*um turbilhão no rio*’. Longe da fonte, bem mais próxima de nós que imaginamos, na imanência do próprio devir — e por isso ela é dita pertencer à história, e não mais à metafísica —, a origem surge diante de nós *como um sintoma*. Ou seja, uma espécie de formação crítica que, por um lado, perturba o curso normal do rio (eis aí seu aspecto de catástrofe, no sentido morfológico do termo) e, por outro lado, faz ressurgir corpos esquecidos pelo rio ou pela geleira mais acima, corpos que ela ‘restitui’ faz aparecer, *torna visíveis* de repente, mas momentaneamente: eis aí seu aspecto de choque e de *formação*. seu poder de morfogênese e de ‘novidade’ sempre inacabada, sempre *aberta*, como diz tão bem Walter Benjamin. E nesse conjunto de imagens “em via de nascer”, Benjamin não vê ainda senão ritmos e conflitos: ou seja, uma verdadeira dialética em obra (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 171).

⁵² Cf. recepção de Walter Benjamin a obra *A metamorfose das plantas* (GOETHE, 1993, p. 81), publicado também em *Das Passagen-Werk*, “[...] o meu conceito de origem no livro sobre o *Trauerspiel* é uma exacta e concludente transposição deste conceito original de Goethe do domínio da natureza para o domínio da história. Origem é o conceito de fenómeno originário, recolhido do contexto pagão da natureza para o contexto judaico da história. [...] eu sigo a origem das configurações e transformações das passagens parisienses desde o seu nascimento ao seu ocaso e isso através de factos económicos. [...] faz aparecer a sucessão das formas históricas concretas do passado, do mesmo modo que, a partida da folha, se desdobra a riqueza total do mundo empírico das plantas.”

O turbilhão causado pelo *Tikun*, pelo estilhaçar do vaso sagrado e do sentimento de incompletude e abalo por ele produzido, faz aparecer traços de uma parte da história até então soterradas pelo incessante devir, pelo seu aspecto de “choque e *formação*”. Consiste em estar embebido no rio e permitir-se levar pela correnteza. Esse aparecimento pela “catástrofe”, do choque entre as pedras, brecha ou ruptura é o seu salto originário (*Ursprung*) para fora da linearidade da história. A escola precisa se abrir a esta discussão, na qual a linguagem possa dar saltos, e é nesse ponto que podemos iniciar uma reflexão sobre a articulação entre o espaço escolar e as imagens de pensamento benjaminianas. Trata-se de compor um tempo histórico que permita a dialética do “*tornar visível*” mencionado por Didi-Huberman.

Essa força dialética, pois caracteriza a realidade como um movimento incessante e contraditório nos plano histórico e social da humanidade, na qual se configura a imagem dos professores e dos alunos, abrange as diferentes formas de expressão da linguagem, sem colocá-la em caixinhas diametralmente dispostas como disciplinas organizadas sem inter-relações com os diferentes cosmos e esferas nas quais circulam a linguagem. Essa constatação já era criticada por Benjamin em seus ensaios sobre o *Brinquedo*. A escola precisa perceber que os despojos com os quais brinca a criança para criar o mundo⁵³ nomeando-o precisam ter espaço e vez, voz e oportunidade no cotidiano escolar. Como refletimos na seção *O processo de significação das crianças e desenho animado a partir de Walter Benjamin*, a criança, na ótica benjaminiana, é um sujeito embrenhado nas teias e vínculos de seu mundo social, partícipe e criadora dele. São nessas malhas da comunidade e da escola que a criança cria a si mesma e vive suas experiências de nomeação, produz e reproduz o seu próprio cosmos formando-se.

Se refletirmos na direção de aberturas para a linguagem adâmica nas escolas, linguagem que abordaremos na próxima subseção, pensaremos sobre um dos limiares que conectam o trabalho dos educadores e o espaço escolar com a teoria benjaminiana da linguagem. Oportunizar essas brechas com a linguagem dos desenhos animados é uma das múltiplas maneiras possíveis para se alcançar essas

⁵³ Segundo Jobim e Souza (2001, p. 160, grifos no original) “A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. [...] A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a *verdade* sempre provisória da realidade em que se encontra”.

fissuras, desvios e saltos originários, que tanto tem de redentores históricos, como de criadores de significação.

4.3 A LINGUAGEM DA ORIGEM EM BENJAMIN: ENTRELAÇAMENTO ADÂMICO E MIMÉTICO

4.3.1 A linguagem adâmica

No final de julho de 1940, a pedido de Adorno, Benjamin (2004b) redigiu seu *Curriculum Vitae* juntamente com uma lista de suas publicações, para adiantar o processo de sua imigração para os Estados Unidos. No *Curriculum* menciona que as lições universitárias dos filósofos e linguistas Moritz Geiger e Ernst Lewy lhe causaram uma profunda impressão, com efeitos que acompanharam as reflexões em sua obra. Segundo Benjamin, “As aulas práticas deste último (Ernst Lewy) sobre o escrito de Humboldt *Über den sprachbau der Völker* (*Sobre a estruturação das línguas dos povos*), bem como as ideias por ele desenvolvidas em *Zur Sprache des alten Goethe* (*Sobre a língua da fase tardia de Goethe*), despertaram em mim o interesse pelas questões da filosofia da linguagem.” (BENJAMIN, 2004b, p. 7). Benjamin se apaixona pela filosofia da linguagem, e durante sua vida estudou os temas da linguagem sobre uma variedade de perspectivas, passando pelas miradas dos Românticos, teológicas, marxistas, judaicas, cabalísticas, políticas, semióticas, modernas e referências à antiguidade: estudar línguas (francês, hebraico, russo, grego e latim para citar algumas das línguas que W.B. estudou) e a filosofia da linguagem eram uma faina de grande importância ao autor.

No *Prólogo Epistemológico-crítico* (*Erkennlniskritische Vorrede*), texto que abre a tese de livre-docência de Benjamin⁵⁴, aquém e além de outros mosaicos e miniaturas, ele se debruça sobre a clareza e a turbidez da linguagem. No *Prólogo*, uma das imagens recorrentes remonta ao Gênesis bíblico, com a personagem de

⁵⁴ Trata-se do livro Origem do Drama Trágico Alemão (2004), *Ursprung des deutschen Trauerspiels* (1928), que deveria ter servido como porta de entrada para a vida de catedrático acadêmico. Em Bernd Witte (2017, p. 63), encontramos: “Apesar de seu vocabulário platônico, o método epistemológico-crítico de Benjamin não é de forma alguma a-histórico. Ele é antes extremamente histórico, no sentido de que procura apreender em si os fenômenos como casos-limite. Partindo dos ‘excessos’ decaídos, desacreditados da história, ele se propõe a reconstruir uma constelação que apresenta a imagem da verdade, sem descrever essa imagem. Esse recurso aos extremos, aos detritos do processo histórico, mantém a investigação benjaminiana afastada do entendimento histórico do senso comum e, com isso, da história não crítica, no sentido da história dominante”.

Adão (que por vezes metamorfoseia-se em Platão). Adão, como primeiro homem, depara-se com o cosmos caótico do sem-nome, da mudez incontornável da natureza. Pasmo com o turbilhonar dos elementos da natureza, tateia mimeticamente os sons, procurando reproduzir o que recebe nos poros de sua sensibilidade em expressões imitativas. Como a personagem Hayy de Tufail (2005), Adão nomeia as primeiras coisas a partir de uma simbiótica relação que produz semelhanças entre seu corpo e o mundo ainda não nomeado. A alegoria e o símbolo fervilham a cada tentativa de nomeação na sua condição edênica. Segundo Benjamin (2004a, p. 23), “O acto adâmico da nomeação está tão longe de ser jogo e arbitrariedade que nele se confirma o estado paradisíaco por excelência, aquele que ainda não tinha de lutar com o significado comunicativo das palavras”. Adão é intensivo com as palavras, não almeja um resultado comunicacional, mas a voragem do conteúdo espiritual das coisas.

Na condição edênica e paradisíaca, as palavras não servem para dizer algo a alguém, não participam de um jogo de linguagem (*Sprachspiel*) propriamente social e não estão condicionadas à arbitrariedade das convenções das línguas. Estão livres para transformar em miniatura reproduzível o universo sensível. Nesse sentido é que “Na nomeação, as ideias dão-se destituídas de intenção, a contemplação filosófica é o lugar da sua renovação. Nesta renovação reconstitui-se a percepção original das palavras.” (BENJAMIN, 2004a, p. 23). Adão sente o vento, tenta imitar seu som com seu corpo, sente o sol, tenta imitar sua radiação quente, sente as folhas, as cores, os animais e a água dos rios em pleno estádio originário de existência, no qual o balbucio das primeiras palavras representa uma tradução⁵⁵ intuitiva da linguagem muda das coisas para a linguagem humana nomeadora.

A origem da linguagem é uma ideia bifocal em Benjamin e que, tal como blocos de gelo que se interpenetram, compõem a órbita da própria constelação de conceitos do *Prólogo*. A origem humana e a origem da linguagem humana estão congeladas juntas, cristalizadas, fazendo-se cristalinas ao observador atento. A origem (*Ursprung*) e a linguagem são noções separadas, mas que postas em movimentos se tornam uma só. É neste ato de coligação permanente, no qual há a passagem da linguagem da natureza - que em silêncio de significações inunda o espaço físico com

⁵⁵ “Para Benjamin falar é traduzir, recolher algo que está diante de mim, dar-lhe um nome e deixar que ela exista enquanto me aparece por meio desse nome.” (MOLDER, 2016, p. 147).

vibrações sonoras -, para uma linguagem capaz de nomear o inominável, captando o real como um símbolo: a linguagem adâmica e a linguagem humana. Neste instante de cristalização, a produção de sons pelos homens pós-adâmicos tenta reencontrar a universalidade perdida nos limites da linguagem pura, um instante para expressar elementos não comunicáveis, que não pertencem ao reino da linguagem dos homens, da linguagem instrumentalizada enquanto *Logos*. Nas palavras de Gagnebin (2013, p. 14),

Enquanto origem, justamente, ela é também testemunha da não-realização da totalidade. Ela é ao mesmo tempo indício da totalidade e marca notória de sua falta; este sentido preciso, ela remete, sim a uma temporalidade inicial e resplandecente, a da promessa e do possível que surgem na história.

A origem (*Ursprung*) é a palavra que pula do tempo e, neste salto permite concentrar o seu próprio passado⁵⁶. A palavra nomeadora de Adão é este salto na história. A nomeação originária é tanto a origem da história quanto a sua interrupção, sua criação e silenciamento. Salto em alemão é *Sprung*, enquanto o prefixo *Ur-* diz respeito ao ocaso primordial, ao princípio, e é neste nível da própria linguagem que opera Benjamin em seu *Prólogo*: um salto que dá origem. Um salto primordial, portanto, “[...] para fora da sucessão cronológica niveladora à qual uma certa forma de explicação histórica nos acostumou” (GAGNEBIN, 2013, p. 10). A brutalidade deste salto adâmico da nomeação imobiliza o tempo, interrompendo-o em seu fluxo do contínuo histórico e dos instantes que se sucedem incessantemente, reportando-nos ao princípio benjaminiano de desvio.

Embora a linguagem adâmica ou nomeadora, gradativamente ceda lugar para uma linguagem comunicativa, articulada e arbitrária, a expressão da linguagem pura toma vias de instrumentalizar-se. Nesse sentido, Benjamin reflete que a linguagem pura vem sendo substituída por uma linguagem instrumental, outrossim, necessária

⁵⁶ No Trabalho das Passagens [*Das Passagen-Werk: Die Straßen von Paris*], Walter Benjamin escreve na nota [N 2a, 4], sobre a *Ursprung*: “Ao estudar, em Simmel, a apresentação do conceito de verdade de Goethe, ficou muito claro para mim que meu conceito de origem [*Ursprung*] no livro sobre o drama barroco é uma transposição rigorosa e concludente deste conceito goetheano fundamental do domínio da natureza para aquele da história. Origem – eis o conceito de fenômeno originário transposto do contexto pagão da natureza para os contextos judaicos da história. Agora, nas *Passagens*, empreendo também um estudo da origem. Na verdade, persigo a origem das formas e das transformações das passagens parisienses desde seu surgimento até seu ocaso, e a apreendendo nos fatos econômicos. Estes fatos, do ponto de vista da causalidade – ou seja, como causas –, não seriam fenômenos originários; tornam-se tais apenas quando, em seu próprio desenvolvimento – um termo mais adequado seria desdobramento – fazem surgir a série das formas históricas concretas das passagens, assim como a folha, ao abrir-se, desvenda toda a riqueza do mundo empírico das plantas.” (BENJAMIN, 2006, p. 504).

em diferentes situações de nossos modos de viver e de narrar nossas experiências. Na leitura de Jobim e Souza (2001, p. 140),

Com a passagem dos séculos a energia mimética, e com ela o dom de apreensão mimética, abandonou certos espaços, talvez ocupando outros. Indagando-se sobre a extinção ou a transformação da faculdade mimética, Benjamin admite que o universo do homem moderno parece conter aquelas correspondências mágicas em muito menor quantidade que o universo dos povos antigos ou primitivos.

Ainda que essa linguagem adâmica tenha transposto de lugar para o desenvolvimento das civilizações com a linguagem comunicacional⁵⁷, (segundo W.B., com a queda de Adão e Eva do paraíso) ainda podemos encontrar estilhaços da linguagem adâmica e expressiva em momentos de abertura de nossas vidas: na arte, na produção de conhecimento, na natureza, na criação expressiva das crianças, no jogo etc. Por isso, a criança é uma das chaves para refletir sobre a linguagem no pensamento benjaminiano: a potência criadora das crianças, sua força de criação de palavras para a nomeação do mundo tangencia as raias desta linguagem adâmica que dá origem a nomes, que produz significações como uma fábrica de nomes (retratando o sentido etimológico da onomatopeia).

Em um texto de juventude, *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem (Über Sprache Überhaupt und über die Sprache der Menschen)*, de 1916, Benjamin (2013) já ensaiava a respeito da cristalização: a origem da linguagem dos homens e a linguagem de origem das coisas (a linguagem como expressão pura) se cristalizam para expressar o seu conteúdo ou essência espiritual⁵⁸ nesses momentos de abertura e salto, de origem como produção criativa. No texto, Benjamin desenha uma imagem da linguagem como um *médium* a partir da cabalística⁵⁹ (a linguagem nesse sentido é um meio ou instrumento para comunicação, mas não de forma meramente instrumental) entre a materialidade e a ideia. Camargo (2003) comenta sobre o texto que a linguagem em si toca todo o real, o abrange e o interpenetra, e

⁵⁷ “Com o pecado original o homem é condenado a usar a palavra como instrumento de comunicação. A consequência imediata disso é a extinção da linguagem adamítica, ao mesmo tempo em que surge o verbo propriamente humano” (JOBIM E SOUZA, 2001, p. 142).

⁵⁸ “[...] a grande questão metafísica que a teoria da linguagem de Benjamin no coloca é que, se no homem a essência espiritual é igual à essência linguística, toda essência espiritual é linguística.” (JOBIM E SOUZA, 2009, p. 190-191).

⁵⁹ “Na estrutura cabalística deste ensaio, o tema de se dotar a natureza de um olhar respondente é prefigurado, uma dimensão acústica e metafísica, no problema da tradução, na disjunção entre a linguagem muda da natureza e a multiplicidade das línguas humanas, e na relação fragmentada de qualquer delas com uma linguagem paradisíaca de nomes.” (HANSEN, 2012, p. 267).

que a linguagem humana toca apenas em partes, apenas alguns relances e cacos da linguagem pura, sendo a linguagem humana um caso particular, uma das possíveis manifestações de linguagem. A linguagem como um *médium* é uma correspondência de um conteúdo (portanto, um meio), sendo ele intelectual ou espiritual (sendo um conteúdo não-sensível, jamais poderia ser meramente instrumental). O conteúdo espiritual da linguagem não se expressa pelas palavras, usando a linguagem para tal propósito, mas nas palavras, na própria linguagem, sendo forma e conteúdo indissociáveis. Nas palavras de Benjamin (2013),

Não há evento ou coisa, tanto na natureza animada, quanto na inanimada, que não tenha de alguma maneira, participação na linguagem pois é essencial a tudo comunicar seu conteúdo espiritual. Mas as palavras 'língua' e 'linguagem', nessa acepção, não constituem em absoluto metáforas. O fato de que não podemos representar para nós mesmos nada que não comunique, através da expressão, sua essência espiritual, é um conhecimento pleno de conteúdo; o maior ou menor grau de consciência com o qual tal comunicação aparentemente (ou realmente) está ligada em nada altera o fato de não podermos representar para nós mesmos em parte alguma uma total ausência de linguagem (BENJAMIN, 2013, p. 51).

A linguagem é uma expressão, ela é o vaso ou *médium* no qual se manifesta sua própria essência espiritual. Todavia, além de ser uma expressão, ela é capaz de expressar algo, um conteúdo intelectual. O conceito de essência espiritual é ponto nevrágico a ser destacado para a compreensão do enxerto do texto de Benjamin. Espiritual, no original de Benjamin, é *Geistig*, palavra que condensa simultaneamente também o significado da atividade intelectual humana. Segundo a interpretação de Camargo (2003, p. 25 – 26), “O que se expressa na linguagem, este ‘se’, é a essência espiritual, diferenciada, portanto, daquilo que a comunica, que é a essência linguística. A essência espiritual não está na linguagem, mas se comunica nela”. Quando refletimos sobre o espaço escolar permitir brechas a linguagem adâmica, fazíamos referência justamente a essência espiritual da própria linguagem vir a manifestar-se nas crianças. Pois a linguagem é um grande manto no qual as línguas se expressam, mas é o mesmo manto que enrosca a criança ao brincar.

Antes de prosseguirmos em nossa discussão, alguns parênteses e desvios se fazem meritórios. Na língua portuguesa existe a diferenciação ternária entre língua, linguagem e palavra. O primeiro diz respeito, conforme o linguista moderno Ferdinand de Saussure (1989, p. 17), a “[...] um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o

exercício dessa faculdade nos indivíduos". Sendo assim, a língua é um produto que define uma sociabilidade entre indivíduos em entendimento mútuo de seus jogos de linguagem. Sobre o segundo, Saussure (1989, p. 17) ainda afirma que, "Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita [...] ela pertence além disso ao domínio individual e social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade"⁶⁰. Já a palavra, quando enunciada em uma concatenação de discurso, é a cristalização das flutuações entre a língua e as possibilidades da multiforme linguagem. Escreve Benjamin: "Pela palavra o homem está ligado à linguagem das coisas. A palavra humana é o nome das coisas." (BENJAMIN, 2013, p. 63). Todavia, em alemão, não existe a diferenciação ternária, e sim binária: *Sprache* e *Rede*. O primeiro termo condensa a amplitude tanto da língua quanto da linguagem e o segundo diz respeito à palavra exteriorizada, ao discurso.

⁶⁰ Na abertura do *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*, escrito pelo linguista dinamarquês e discípulo de Saussure, Louis Hjelmslev, há uma belíssima descrição da linguagem, da qual aqui extraio um excerto: "A linguagem – a fala humana – é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana aos momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento; para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título de nobreza da humanidade. O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte do desenvolvimento dessas coisas. É por isso que a linguagem cativou o homem enquanto objeto de deslumbramento e de descrição, na poesia e na ciência. A ciência foi levada a ver na linguagem sequências de sons e de movimentos expressivos, suscetíveis de uma descrição exata, física e fisiológica, e cuja disposição forma signos que traduzem os fatos da consciência. Procurou-se, através de interpretações psicológicas e lógicas, reconhecer nesses signos as flutuações da psique e a constância do pensamento: as primeiras na evolução e na vida caprichosa da língua; a segunda, em seus próprios signos, dentre os quais distinguiu-se a palavra e a frase, imagens concretas do conceito e do juízo. A linguagem, como sistema de signos, devia fornecer a chave do sistema conceitual e a da natureza psíquica do homem. A linguagem, como instituição social supra-individual, devia contribuir para a caracterização da nação; a linguagem, com suas flutuações e sua evolução, devia abrir caminho ao conhecimento do estilo da personalidade e ao conhecimento das longínquas vicissitudes das gerações desaparecidas. A linguagem ganhava assim uma posição-chave que iria abrir perspectivas em muitas direções." (HJELMSLEV, 1975, p. 1-2).

Ao primeiro salto adâmico da linguagem, quando Adão nomeia as primeiras coisas, realiza-se um feito para o qual não há mais retorno⁶¹: nunca mais haverá fenômeno fora da linguagem, que tenderá a abarcar a universalidade que tangencia todos os seres humanos. O ser humano passa a ser conceitualizado como aquele capaz de nomear. A nomeação adâmica diz respeito a dar origem a essa capacidade nomeadora. A origem da linguagem adâmica é a ideia pura acolhida em um nome: o contato com o universal no particular imediato, em imitação onomatopaica e receptiva, de tradução e cristalização. “Neste nexo entre contemplação e nomeação a mudez comunicante das coisas (e dos animais) está intimamente voltada para a linguagem verbal do homem, a qual a acolhe no nome” (BENJAMIN, 2013, p. 65). Adão é atravessado pela língua (*Sprache*) pura⁶², pois originária deste instante de acolhimento do nome da mudez comunicante das coisas. Essa linguagem pura ou adâmica é uma linguagem mimética, portanto aquela que embasa a produção de uma linguagem universal (que expressa e origina o conteúdo essencial das coisas, a expressão de uma *mimese primeva* como refletiremos na próxima subseção). À esta linguagem pura, intraduzível e mimética, nomeadora e criativa, criadora de significações, que necessita de brechas, que introduz pausas inesperadas, tomadas e retomadas de fôlego e redenções para manifestar-se, atribuímos a imagem inconclusiva e ambivalente de onomatopeia. A imagem da onomatopeia tem, em Benjamin, o peso de uma aproximação inconclusiva, mas que salienta a crítica e a

⁶¹ “A criação divina completa-se no momento em que as coisas recebem seu nome do homem, a partir de quem, no nome, somente a língua fala. Pode-se designar o nome como a língua da língua, a linguagem da linguagem, (desde que o genitivo não designe uma relação de ‘meio’ [*Mittel*], mas de ‘meio’ [*Medium*]), e, nesse sentido com certeza, por que ela fala *no nome*, o homem é o falante da linguagem – e por isso mesmo, seu único falante.” (BENJAMIN, 2013, p. 56).

⁶² Haroldo de Campos, ao escrever sobre a linguagem pura na teoria de tradução de Walter Benjamin, comenta sobre a nomeação adâmica tanto na tese de livre-docência quanto no supracitado texto de juventude. Escreve Haroldo, a despeito do segundo: “Nesse trabalho, a nomeação adâmica é dada como fonte da língua pura: ‘Der Mensch ist der Nennende, daran erkennen wir, dass aus ihm die reine Sprache spricht’ (‘O homem é aquele que nomeia, donde se põe de manifesto que através dele a língua pura fala’). E Benjamin ajunta, reportando-se à Bíblia (*Bere’shit/Gênesis*, II, 19: ‘E todas / como as chamasse o homem / almas-devida / assim seu nome’): o homem é o ‘Dador-dos-Nomes’ (*der Namen-Gebende*). A isso chama um ‘conhecimento metafísico’ (*metaphysische Erkenntnis*) recluso nas várias línguas. O mesmo tema de Adão-Nomenclator é retomado por Benjamin no “Prefácio Epistemo-crítico” a seu livro de 1925, *Ursprung des deutschen Trauerspiels* (Origem do Auto Fúnebre Barroco Alemão). Adão é aí apresentado, em lugar de Platão, como ‘pai da filosofia’, e a “nominação adâmica” (*das adamitische Namengeben*) é vista como uma confirmação do ‘estado paradisíaco’, para o qual (como para a ‘tarefa do tradutor’ no ensaio de 1921) não releva o ‘conteúdo comunicativo’ (*mitteilende Bedeutung*) das palavras. Assim, ‘o verdadeiro pecado original [*Sündenfall*] do espírito lingüístico’ e, consequentemente, ‘a ruína’ (*der Verfall*) desse ‘bem-aventurado espírito lingüístico adâmico’ manifesta-se, ‘à maneira de uma paródia’, na palavra ‘exteriormente comunicativa’. Isso ocorre quando o homem ‘decai do *status* paradisíaco, que conhecia uma única língua apenas’. É uma consequência – prossegue Benjamin, citando a Bíblia – da ‘expulsão do Paraíso’” (CAMPOS, 1997, p. 162).

inventividade do autor. Trata-se de uma linguagem originada no paraíso adâmico e não das malhas teóricas da linguagem onomatopaica por nós desdobradas nas seções anteriores, malhas nas quais Benjamin recolhe um dos seus *leitmotivs* para pensar a linguagem. O excerto é longo, mas vale recorrer às palavras de Benjamin (2013):

A língua paradisíaca do homem deve necessariamente ter sido a do conhecimento perfeito, ao passo que mais tarde todo o conhecimento se diferencia, ainda uma vez, ao infinito na multiplicidade da linguagem, e devia se diferenciar, num nível inferior, enquanto criação no nome de modo geral. Que a língua do paraíso tenha sido a língua do conhecimento perfeito é algo que nem mesmo a existência da árvore do conhecimento pode dissimular. Suas maçãs deveriam proporcionar o conhecimento daquilo que é bom e daquilo que é mau. Mas no sétimo dia Deus já o reconheceria com as palavras da criação: ‘e era muito bom’. O conhecimento para o qual a serpente seduz, o saber sobre o que é bom e o que é mau, não tem nome. Ele é, no sentido mais profundo, nulo; e esse saber é justamente ele mesmo o único mal que o estado paradisíaco conhece. O saber sobre o que é bom e o que é mau não tem a ver com o nome, é um conhecimento exterior, a imitação não criativa da palavra criadora. Nesse conhecimento, o nome sai de si mesmo: o pecado original é a hora de nascimento da *palavra humana*, aquela em que o nome não vivia mais intacto, aquela palavra que abandonou a língua que nomeia, a língua que conhece, pode-se dizer: abandonou a sua própria magia imanente para reivindicar expressamente seu caráter mágico, de certo modo, a partir do exterior. A palavra deve comunicar *alguma coisa* (afora si mesma). Esse é realmente o pecado original linguístico. A palavra que comunica do exterior, expressamente mediada, é de certa forma uma paródia da palavra imediata, da palavra de Deus; é também a queda do espírito adâmico, do espírito linguístico bem-aventurado, que se encontra entre ambos (BENJAMIN, 2013, p. 66-7).

Adão cai do paraíso, é expulso dele pela trama do pecado original. A partir da imagem de pensamento da queda do éden, quando a linguagem pura da condição edênica não pôde mais nomear, a mudez da natureza fez-se intolerável aos limites do conhecimento puro ou metafísico⁶³ (PIRES, 2014). A natureza é muda ou emudece perante nós. Ela exprime-se pelo rugido selvagem, exprime-se pela corrida da água que borbulha, pelo sibilar do vento e o zunir dos pequenos insetos, pelo ribombar do trovão etc. O regougar da raposa, o corvo que grasna, são expressões humanas

⁶³ “Para explicar essa dimensão metafísica da linguagem, o filósofo recorre à origem bíblica segundo a qual, no início, a palavra não era destinada à comunicação entre os homens, mas se constituía como revelação de um saber que dispensava mediações. No nome, a linguagem comunicava a si própria e de maneira absoluta. Depois do pecado original, o homem é condenado a usar a palavra como instrumento de comunicação. Houve, então, a extinção da linguagem adamítica, o que possibilitou o surgimento do verbo propriamente humano.” (PIRES, 2014, p. 820). Vale lembrar também que “Por metafísico Benjamin não entende a ciência da natureza, tal como a terminologia crítica a cunhou, e sim em seu sentido etimológico, como toda sorte de experiências que extrapolam o natural, o racional, ou seja, experiências suparracionais, supranaturais – que se relacionam, por seu turno, à dimensão teológica.” (PIRES, 2014, p. 819).

resultantes dos esforços e do desenvolvimento das culturas para tornar a natureza falante – lembremos de quanto Herder (1987) valoriza em seu *Ensaio* o processo de criação de nomes para a natureza – e não se trata, portanto, da fala da própria natureza, nós é que a falamos ao dizer seus nomes. Nesse sentido, o bom e o mau, efeitos moralizantes externos ao ato nomeador primordial – fazendo-se bem e mal –, decalcam a Adão uma decisão que foge do rumor da língua pura (*die reine Sprache*)⁶⁴: a tomada de decisão e a instrumentalização arruína a língua adâmica, resultando o banimento por parte do Criador do primeiro homem e da primeira mulher do paraíso, abolindo-os do conhecimento universal, reservando-lhes a confusão e a balbúrdia das diferentes conjurações linguísticas no caos das múltiplas nomeações e sinonímias de Babel.

Os nós da essência nomeadora são perdidos, o que há então é o “*mero signo*”, tagarelices, invólucros de palavras que servem como instrumento do conhecimento – não mais conhecimento na imanência da linguagem concreta, mas conhecimento instrumentalizado pela linguagem e imediatamente abstrato. Segundo a leitura de Jobim e Souza (2009, p. 190, grifo no original): “Para Benjamin, o saber mediatizado por abstrações proposicionais inaugura uma espécie de conhecimento do mundo por meio da conversa vazia ou, como ele propriamente denominou, da *tagarelice*”. E nesse sentido, nas palavras do próprio Benjamin,

Essa imediatidade na comunicação do abstrato instalou-se como judicante quando o homem, pela queda, abandonou a imediatidade na comunicação do concreto, isto é, o nome, e caiu no abismo do caráter mediado de toda comunicação, da palavra como meio, da palavra vã, no abismo da tagarelice.” (BENJAMIN, 2013, p. 68-69).

A linguagem onomatopaica é uma (e não a única) das formas de expressão da mudez da natureza, de absolvê-la de seu luto⁶⁵ pós-queda, uma forma de resgate da

⁶⁴ Walter Benjamin caracteriza a imagem da língua pura da seguinte maneira em seu texto de 1916: “Assim, como parte do legado da linguagem humana, o nome garante que a língua é pura e simplesmente a essência espiritual do homem; e é somente por isso que o homem é, entre todos os seres dotados de espírito, o único cuja essência espiritual é plenamente comunicável. É isso que fundamenta a diferença entre a linguagem humana e a linguagem das coisas. Mas como a essência espiritual do homem é a língua mesma, ele não pode se comunicar através dela, mas apenas dentro dela. O nome é a condensação dessa totalidade intensiva da língua como essência espiritual do homem. O homem é aquele que nomeia, nisso reconhecemos que por sua boca fala a pura língua. Toda natureza, desde que se comunica, se comunica na língua, portanto, em última instância, no homem.” (BENJAMIN, 2013, p. 56).

⁶⁵ Ainda segundo Benjamin, neste emblemático texto de 1916, a natureza foi condenada ao silêncio e ao luto com a queda do paraíso dos seres humanos: “Por ser muda, a natureza é triste e se enluta” [*Weil sie stumm ist, trauert die Natur*] (BENJAMIN, 2013, p. 70). É interessante notar que sua tese de

tradução do mundo pela mimese, na qual a linguagem das coisas, dos animais e dos sentimentos mais profundos são postas para o exterior e ao alcance da sensibilidade humana, divisando largamente o “abismo da tagarelice”.

Segundo a leitura de Araújo (2015) dos textos sobre a linguagem de Benjamin, “Deus utiliza o poder mágico da palavra e dá origem à toda a criação, mas Ele não nomeia a sua criação; o trabalho da nomeação é transferido ao homem.” (ARAÚJO, 2015, p. 36). Encontrar brechas para a significação e para a nomeação adâmica é uma tarefa nossa: no dia a dia recuperar momentos de criação, “Este (nós) tem então a tarefa de nomear todas as coisas que existem. Naturalmente, no estado adâmico, o homem tinha o conhecimento necessário para nomear coisas e animais com seu verdadeiro nome: o Nome que revela a essência do seu objeto.” (ARAÚJO, 2015, p. 36). Tendo em vista que na condição edênica é possível ter acesso imediato ao conteúdo espiritual do mundo, conhecendo a “essência dos objetos”, é possível por conta de seu caráter mágico e mítico.

Ainda segundo a leitura de Araújo (2015, p. 36),

O poder de nomear a criação também tem seu caráter mágico. Na verdade poderíamos dizer que a capacidade de nomear as coisas é um tipo de magia, já que a nomeação não é um simples ato de dar um nome qualquer a alguma coisa, mas é o conhecimento profundo da realidade dos objetos, onde o homem capta sua essência e daí o Nome se revela. E mais que isso, conhecendo o Nome e através dele se realiza a comunicação com o divino.

A magia, em Walter Benjamin, nada mais é que a mimese ou devir imitativo dos seres humanos com a natureza. Benjamin chama de mágico o teor originário da linguagem, no sentido de que não é possível imaginar algo que seja anterior a ela. Ao mesmo tempo, ele se vincula a uma noção de linguagem que, por ser de inspiração mística, o protege de um racionalismo exacerbado.

Para compreender em pormenor a concepção de pensamento mágico, recorremos a um pequeno desvio pelo *Ramo de Ouro* (originalmente publicado em 1890), de James George Frazer (1978). Para o autor, a base em que consiste o

livre-docênciaria, *Ursprung des deutschen Trauerspiels*, foi traduzido para o português como *Origem do drama barroco alemão* por Sérgio Paulo Rouanet e como *Origem do drama trágico alemão* por João Barrento. Todavia, Benjamin opera com veemência com o conceito de jogo (*spiel*), que é tanto encenação, peça teatral, como jogo (*ludus*), com variante mais próxima o *play* em inglês. Já *Trauer* significa tristeza, mas a tristeza que se sente da perda de um ente querido, com raiz semântica órfica. Benjamin alimenta *Trauer* pelo seu lado da morte, pelo sentimento de luto da natureza. De tal maneira, Haroldo de Campos (1992) propõe que *Trauerspiel* seja traduzido por *Luto-lúdio*, ou *Auto-fúnebre*.

pensamento mágico é dividida em duas: “[...] primeiro, que o semelhante produz o semelhante, ou que um efeito se assemelha à sua causa; e, segundo, que as coisas que estiveram em contato continuam a agir umas sobre as outras, mesmo à distância, depois de cortado o contato físico” (FRAZER, 1978, p. 34). Existem, segundo Frazer (1978), duas expressões do pensamento mágico, ou de “magia simpática”, uma na qual o semelhante “produz” ou atrai o semelhante, que Frazer vai chamar de magia homeopática ou imitativa, e outra na qual a primeira expressão funciona mesmo a distância, que Frazer vai chamar de magia de contágio.

Os exemplos que Frazer (1978) dá são inúmeros para fundamentar as suas ideias a ponto de concebê-las como um ordenamento do pensamento mágico, mas para nós servem algumas ilustrações a título de exemplo. A primeira, correspondente a magia homeopática, pode ser ilustrada com a dança dos búfalos dos índios *mandans*, na qual os caçadores estão vestidos com peles e chifres de búfalos e imitam os sons e os movimentos do animal em uma dança circular: trata-se da lei da atração, na qual o semelhante atrai o semelhante. Vestir-se como um búfalo para aquela comunidade é criar um fio de correspondência e semelhança entre si e a sua caça. A segunda, correspondente a magia por contágio e pode ser ilustrada pela crença de que o contato com a relíquia de um santo, parte de seu corpo ou de sua roupa, curará ou ajudará o devoto como se o próprio santo o fizesse. As duas formas de expressão mágica em Frazer podem ser lidas sob a ótica benjaminiana de magia, pois são formas imitativas, com as quais os seres humanos estabelecem correspondências evidentes ou não evidentes entre objetos ou fenômenos distintos.

A magia na linguagem humana prende-se nas malhas da nomeação adâmica, que, como vimos, é parte componente do todo da linguagem pura que passa a se esfarelar com a queda do paraíso. Esta *Dankbilder* (imagem de pensamento) frutífera de W.B., não é apenas uma figura de linguagem, mas uma imagem de pensamento metafórica para identificar o poder criador do homem na linguagem: os homens perdem gradativamente a sua capacidade mimética, sua capacidade de estabelecer semelhanças extra-sensíveis, localizada por Benjamin em seus textos sobre Baudelaire, como um fenômeno decorrente do advento dos “choques” da modernidade e da ascensão do capitalismo. A perda do paraíso é essa perda inicial de sentido único, abrindo a múltiplas significações. Na nomeação adâmica, há um único sentido, enquanto na linguagem humana convencional existem muitos. Por mais abstratas, teológicas e míticas que possam parecer, as imagens de pensamento

benjaminianas possuem um nexo de relação concreta com a configuração histórica e social. A linguagem que usa é mística, mas para afirmar a sua materialidade. As imagens de pensamento são um desvio que retorna a este campo concreto da produção da história para compreendê-la sob outros prismas de interpretação. Um dos desvios benjaminianos perpassa a vereda histórica das onomatopeias para resgatar o que elas têm de potência nomeadora, de fabricação dos nomes, de criação e produção de mimese (em contraponto a reproduções miméticas instrumentalizadas). Essa ideia será retomada na próxima subseção, na reflexão sobre mimese e linguagem.

4.3.2 A mimese primeva

A mimese é um conceito histórico apontado por pensadores desde a poética aristotélica. Traduzido literalmente temos a palavra *imitação*. Procuramos refletir sobre as imitações que as crianças realizam quando produzem significado e, por meio delas, reproduzem e recriam o mundo e seus modelos em suas brincadeiras. Os adultos também brincam de imitação, mas possivelmente de modo mais obscurecido pela experiência de vida e pelas marcas que carregam consigo.

Nesta seção, mobilizamos três textos de Benjamin nos quais o autor está a pensar na mimese primitiva e na mimese atual. A imitação, em Benjamin, tem duas perspectivas: uma abordada em *A doutrina das semelhanças* (1933) e *Problemas da sociologia da linguagem* (1935). Esses ensaios desenvolvem uma imagem ambivalente, pois é também pela mimese que a criança produz suas significações, relacionada ao jogo, ao prazer de conhecer; é na brincadeira que a criança reinventa seus estados de *coação*. Benjamin utiliza essa palavra em seu duplo sentido: enquanto limites idiomáticos impostos pela ação violenta pela qual se obriga, à força, a falar ou não dentro de um determinado idioma; ou como uma ação compartilhada, uma *co-ação*, um trabalho de criação coletiva. Pois é revivendo experiências e, pelo lado do avesso, escovando seu microcosmos a contrapelo, que transformam o espaço em que vivem, tornando-se produtoras de cultura.

Essas concepções dizem respeito ao matiz cambiante da imitação e a evolução ou transformação da faculdade humana de estabelecer e criar semelhanças. Muito mais do que um imitar natural, a criança cria modos de viver, de se relacionar e lidar com seus traumas ao imitar determinados comportamentos em detimentos de

outros, em um imbricado jogo de relações com a sua comunidade; já a faculdade humana de estabelecer semelhanças é tão antiga quanto a linguagem (Benjamin cita exemplos como a astrologia).

Em carta escrita a Scholem em 25 de outubro de 1932⁶⁶, Benjamin diz que está escrevendo um novo texto sobre linguagem, concluído em 1933, *Sobre a faculdade mimética (Ueber das mimetische Vermögen)*. Requer de Scholem o envio de uma cópia de seu texto de 1916 (*Über Sprache Überhaupt und über die Sprache der Menschen*) para fazer correspondências entre as versões. Comenta que refletia a respeito de

[...] um pequeno estudo sobre a filosofia da linguagem, que – apesar das ressalvas pela falta completa de fundamentação teórica – fornece um extraordinário material para reflexões. Seu autor é um literato completamente desconhecido, Rudolf Leonhard, e chama-se *Das Wort (A Palavra)*, editado por Ida Graetz, Berlim-Charlottenburg. Trata-se de uma teoria onomatopáica da palavra, exposta através de exemplos. (BENJAMIN; SCHOLEM, 1993, p. 36)

Em *Sobre a faculdade mimética* (também traduzido como *A capacidade mimética*), Benjamin se debruça sobre a natureza da linguagem mágica e icônica (linguagem adâmica) e sua obliteração gradativa pela arbitrariedade e instrumentalização pela comunicação, como vai declinando a aura dos objetos, sua capacidade de devolver o olhar, queda que se dá “[...] precipitado pelos efeitos dos modos de produção, informação, transporte e urbanização da sociedade industrial, especialmente por uma alienante divisão do trabalho pela proliferação das sensações de choque.” (HANSEN, 2012, p.232).

Benjamin (1970) neste texto trabalha a imagem dos diferentes usos e utilidades da linguagem para uma criança. Ele inicia pensando sobre o esforço de desenvolvimento da experiência humana, de inúmeras culturas e gerações, de desenvolver a capacidade de ler aquilo que até então nunca havia sido escrito. Para que um oráculo procura dizer o indizível pela leitura de vísceras de um animal? Uma

⁶⁶ Em 29 de Junho de 1933, Benjamin fala sobre sua escrita: “Em primeiro lugar, trata-se tão-somente de uma glossa de duas ou três páginas à máquina. Além disso, em termos de conteúdo, também deve ser encarada como um anexo ao trabalho mais extenso e isto – diga-se de passagem – não tem nenhuma relação com as partes dos comentários. Trata-se, isso sim, se é que cabe fazer interpretações, de uma alteração na nossa velha tendência a mostrar os caminhos que levaram a uma superação da magia. Com isto, não pretendo imputar-lhe a co-responsabilidade por esta alteração, nem despertar expectativas que muito facilmente poderiam resultar numa completa decepção. Ao passar a limpo, não fiz mais, até agora, do que marcar os trechos que estariam relacionados com as idéias expressas no primeiro trabalho.” (BENJAMIN; SCHOLEM, 1991, p. 94).

maneira de ler magicamente, a partir do conteúdo espiritual da mimese primeva, uma mimética relação criativa entre o nomeador e o mundo real e que foi se esfarelando com os modos de leitura aperfeiçoados em formas rúnicas, hieroglíficas e grafias nodulares. Essas novas formas são intermediárias entre os seres humanos e o infinito cosmos, somente desvelado a partir de seu conteúdo espiritual: a palavra grafada (humanizada) cristaliza a passagem para a linguagem adâmica. É sobre essa passagem que versa a mimese primeva e que condiz com a experiência e a repetição na brincadeira das crianças⁶⁷.

É lógico supor que foram tais fases (intermediárias), mediante as quais aquela capacidade mimética, que havia sido a base da práxis, efetuou sua oculta entrada na escritura e no idioma. A tal ponto o idioma seria a etapa suprema do comportamento mimético e o mais perfeito arquivo de similitudes imateriais: um ambiente ao qual emigraram, sem resíduos, as mais antigas forças de produção e recepção miméticas, até liquidar as forças mágicas. (BENJAMIN, 1970, p. 51-52).

A questão de dar origem para a linguagem mimeticamente também atravessa o ensaio coetâneo, *A doutrina das semelhanças* (*Lehre von Ähnlichkeit*), doravante mencionado como *Doutrina*, de 1933. O excerto do primeiro parágrafo concentra a ideia de Benjamin (1985a) de origem mimética-onomatopeia-gestual, compreendendo o “significado filogenético do comportamento mimético” que é o ato primevo da nomeação-criação da linguagem adâmica:

A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética. Essa faculdade tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem (BENJAMIN, 1985a, p. 108).

Em Benjamin (1985a), a natureza gera semelhanças e os homens são os seres mais potentes para a sua realização: eles possuem a faculdade distintiva de criar semelhanças não-sensíveis ou correspondências extra-sensíveis. Mas ao custo de renunciar à dimensão mágica desceu a um adro semiótico que é estranho ao

⁶⁷ Nos aproximamos dessas reflexões na seção *O processo de significação das crianças e desenho animado a partir de Walter Benjamin*.

conteúdo espiritual expresso na linguagem. “Todos os elementos miméticos da linguagem constituem uma intenção fundada, isto é, eles só podem vir à luz sobre um fundamento que lhes é estranho, e esse fundamento não é outro que a dimensão semiótica e comunicativa da linguagem.” (BENJAMIN, 1985a, p. 112). O firmamento mágico só pode brilhar na leitura celeste do astrólogo⁶⁸ se houver a conjunção da semiótica e a dimensão espiritual da linguagem. A semelhança transborda até nos sons: “O contexto significativo contido nos sons da frase é o fundo do qual emerge o semelhante, num instante, com a velocidade do relâmpago.” (BENJAMIN, 1985a, p. 112). Então, para o indizível poder ser dito, ele precisa estar contido em uma forma. Enquanto os linguistas apostam comumente na separação dos aspectos arbitrários e icônicos da linguagem, Benjamin almeja conjurar ambos na linguagem enquanto um *médium*⁶⁹, sem opor o mundano e o celestial, integrando o sagrado e o profano. A linguagem como *médium*⁷⁰: trata-se de uma cristalização histórica da faculdade primitiva de estabelecer correspondências extra-sensíveis.

Segundo a leitura de Miriam Hansen (2012),

A faculdade mimética nos seres humanos responde a padrões de similaridade ou correspondência na natureza; é a capacidade de reconhecer e produzir retributivamente essas correspondências. Benjamin faz remontar essa capacidade a formas filogenéticas e ontogenéticas de imitar a natureza, a primeira uma conformação necessária à força superior da natureza, a segunda ainda presente, sem qualquer objetivo óbvio, nas brincadeiras infantis. (HANSEN, 2012, p. 237).

⁶⁸ “A capacidade mimética humana não foi substituída pelo pensamento abstrato, racional, mas se concentrou na linguagem e na escrita. Para Benjamin, a leitura é um processo eminentemente telepático; por meio de uma iluminação profana do pensamento é possível encontrar parentesco entre a leitura das constelações e dos planetas feita pelo astrólogo, a leitura do adivinho e a leitura de um texto; do mesmo modo, o gestual da dança assemelha-se aos movimentos da pintura e da escrita. Essa teoria vai na direção contrária à das concepções da linguagem baseadas no signo. Isso pode explicar o interesse de Benjamin pelas teorias onomatopáicas em torno da origem da linguagem, ainda que ele as julgasse muito limitadas em relação àquilo que constitui a semelhança. Na teoria mimética da linguagem está implícita uma lógica não da identidade, mas da semelhança; não há uma concepção identitária do sujeito e da consciência, mas ‘a eclosão de um verdadeiro outro.’” (PIRES, 2014, p. 823).

⁶⁹ “Há dois termos na língua alemã que Benjamin utiliza no seu ensaio e que são fundamentais na sua compreensão de linguagem. Um desses termos é *Mittel*, que significa “meio para determinado fim”; o outro termo é *Medium*, que significa “meio enquanto matéria, ambiente e modo de comunicação.” Este se refere ao meio em que ocorre a linguagem.” (ARAÚJO, 2015, p. 34-35).

⁷⁰ “Nesta perspectiva, a linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *medium* em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetraram tão completamente, que ela se converteu no *medium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas. Em outras palavras: a clarividência confiou à escrita e à linguagem às suas antigas forças, no correr da história” (BENJAMIN, 1985a, p. 112).

É este mais um ponto que Benjamin recupera das teorias sobre a origem da linguagem e da linguagem onomatopaica. Somente num domínio mágico e mítico, no qual toda a língua e toda a linguagem seriam completamente onomatopaicas, que poderia ficar evidente a chave de todas as semelhanças extra-sensíveis da linguagem. Benjamin comenta a falta de um trabalho que desse conta de iluminar este caso, entretanto cita e faz referência ainda na *Doutrina* de Rudolf Leonhard, *Die Wort (A palavra)*. Nossa estudo inicial mostrou algumas das maneiras de se compreender a linguagem onomatopaica, mas de todas elas Benjamin retém a parte da capacidade humana de produzir semelhanças por meio uma dimensão extra-sensível que permite aos seres humanos criar correspondências originárias: é a onomatopeia enquanto fabricação de palavras⁷¹.

Benjamin também opera neste texto com a imagem da semelhança extra-sensível (*unsinnlichen Ähnlichkeit*)⁷². Na leitura de Castro (2009, p. 207),

[...] para avaliar o alcance desta atitude mimética é preciso ultrapassar o sentido contemporâneo do conceito de semelhança: as correspondências naturais só assumem toda sua significação com o conceito de ‘semelhança extra-sensível’ (*unsinnlich Ähnlichkeit*), imaterial, a senha para a compreensão da faculdade mimética. Como este poder de imitação não se resume a uma reprodução passiva da realidade já dada, mas constitui uma verdadeira atividade de intercâmbio entre o homem e o mundo que se expressa, a semelhança que esta faculdade produz é imaterial.

A faculdade de tecer semelhanças extra-sensíveis é filogenética na perspectiva benjaminiana, sendo que a experiência da infância (ontogenética) recapitula pela mimese correspondências às característica da humanidade e de seu desenvolvimento pré-histórico e arcaico. Uma capacidade intrinsecamente temporal e que permite aos seres humanos tecer correspondências que não são evidentes (como pontos luminosos no céu estrelado corresponderem a semelhanças do mundo da cultura, que é o caso das constelações). Herder (1987) fala justamente dessa

⁷¹ “Nem é preciso repetir aqui que a teoria benjaminiana da linguagem é o oposto diametral da visão saussuriana da linguagem como um sistema de sinais arbitrários e convencionais. Isso não significa, necessariamente, que Benjamin subscreva uma visão onomatopaica da origem da linguagem. Em vez disso, por meio do problema da tradução - a realça entre palavras de línguas diferentes que denotam um sentido idêntico -, ele passa para uma área central na tradição do misticismo linguístico: a linguagem escrita, a imagem gráfica das palavras e das letras.” (HANSEN, 2012, p. 239).

⁷² Tradução terminológica adotada pelo tradutor Rouanet para *unsinnlichen Ähnlichkeit*. *Ähnlichkeit* significa literalmente semelhança, enquanto *unsinnlichen* diz respeito ao não sensível, ou sem sentido, com uma acepção que evoca aquilo que não pode ser sentido, que está por detrás da consciência, como diz Benjamin (1985a, p. 109), em uma “poderosa massa submarina”, muito próximo do conceito de Freud de inconsciente e das memórias involuntárias de Proust.

capacidade filogenética de tecer correspondências⁷³. Além de ser uma dimensão temporal e que corresponde à filogenia humana, essa faculdade passa a decair com o advento da modernidade, sendo paulatinamente instrumentalizada enquanto meio comunicacional. Com a modernidade, mudam as formas de leitura do mundo, deixando reservado ao plano da linguagem a nossa capacidade de criar semelhanças. No mundo primitivo e mítico, quando um astrólogo lia o futuro da sociedade nas estrelas, a sua capacidade de produzir semelhanças estava dilatada, enquanto a leitura hoje se concentra mais, segundo Benjamin, a ler o que já foi lido, sem mais necessitar de produzir correspondências originais e originárias.

Em Benjamin, a multiplicidade das línguas (seu caráter arbitrário) não diz respeito a um “produto da degradação”, como propôs Rousseau, em sua teoria da origem da linguagem. Como estudado, a teoria benjaminiana não aposta em um instante do passado originário, no qual a linguagem pura começou a perder-se, “sujando-se” de sociedade.

A multiplicidade das línguas é uma multiplicidade essencial deste tipo. A doutrina dos místicos da degradação da verdadeira língua não pode, portanto, verdadeiramente, significar sua dissolução numa multiplicidade que contraria a unidade originária e querida por Deus, mas – já que a multiplicidade das línguas é tanto menos um produto de degradação quanto a multiplicidade dos povos, sim está mesmo tão distante de o ser que é precisamente esta multiplicidade que explica o caráter de essência das línguas – esta doutrina não pode mais falar de uma progressiva impotência da violência integral de senhoria, esta violência que, no sentido dos místicos justamente, deverá ser atribuída a uma unidade essencial, revelada e linguística da significação, de tal maneira que esta (a verdadeira língua) não teria aparecido tanto como a língua originária realmente falada, porém muito mais como a harmonia que, originariamente, se deixava perceber a partir de todas as línguas faladas, uma harmonia de uma violência linguística muito maior do que aquela que teria possuído qualquer língua particular (BENJAMIN *apud* GAGNEBIN, 2013, p. 27-28)⁷⁴.

Segundo Benjamin, só assim, pela multiplicidade das línguas e as passagens tradutórias que há entre elas, a linguagem pura ou “verdadeira língua” pode manifestar-se harmoniosamente, aparecendo fragmentariamente em cada uma das línguas faladas⁷⁵. Nesse sentido, afirma Gagnebin (2013, p. 28) “[...] não é a

⁷³ Cf. *A faculdade volátil da nomeação e a linguagem em Herder*, nesta dissertação.

⁷⁴ Parte final do fragmento, *Sprache und Logik II*, em *Gesammelte Schriften VI*, p. 24-25, tradução de Jeanne Marie Gagnebin.

⁷⁵ “Para Benjamin, a multiplicidade das línguas aparece-lhe como fragmentação, daí que ele recorra à metáfora do vaso, dizendo que cada língua é *Bruchstück*, isto é, fragmento. Enquanto tal, a multiplicidade das línguas reenvia a um todo, a uma língua ‘maior’. Ainda que dissemelhantes, entre si, os ‘fragmentos’ deste vaso podem-se completar (e harmonizar) até à formação do todo. Trata-se de

transformação de uma língua única em multiplicidade linguística que marca o fim da linguagem verdadeira, mas a transformação da diversidade concordante e harmoniosa das diferentes línguas em uma pluralidade discordante e incompreensível". Gagnebin (2013) comenta sobre a possibilidade de reconstrução de uma multiplicidade linguística "amigável e generosa".

Em seu ensaio, *Problemas da sociologia da linguagem* (*Probleme der Sprachsoziologie*) de 1935⁷⁶, Walter Benjamin estuda a origem onomatopaico-gestual da linguagem, vislumbrando uma constelação de linguistas coetâneos, em um pontual trabalho de revista teórica da linguagem (sintetiza as reflexões de Bülher, Lévy-Bruhl, Leroy, Marr, Meringer e Heinz Werner). Nele, critica e questiona as evidências das teorias da linguagem onomatopaica como uma origem. Citando a novela *Marcel Jousse*, de Fréderic Lefèvre, Benjamin considera o gesto anterior ao som, mas o som da linguagem seria só onomatopaico ou um complemento audível ao gesto mímico e visível totalmente expresso por si mesmo, na superfície da linguagem pura⁷⁷. Ele se interessa pelas teorias, principalmente as etnográficas, mas segue seus rastros até o ponto em que as considera também limitadas sobre aquilo que constitui a capacidade de produzir semelhanças. Em *Sprachsoziologie*, Benjamin reforça o lado expressivo da linguagem. Trata-se de um trabalho que para Haroldo de Campos (1998, p. 79) serve "[...] para chegar à conclusão de que realmente é errado considerar a língua como um instrumento; a língua não é só um instrumento, um meio, 'mas uma revelação da nossa mais íntima essência e do elo psíquico que nos une a nós mesmos e a nossos semelhantes'". Benjamin vai tecer em seu ensaio preocupações não só com aspectos de referência linguística (como era comum aos linguistas seus

procurar alcançar a 'língua pura' que se encontra na língua à espera do seu pleno desenvolvimento. Paciente, exactamente como o fruto ou a flor, que esperam a maturidade plena" (CANTINHO, 2011, p. 33).

⁷⁶ Embora só tenha sido publicado em 1935, Benjamin já trabalhava neste ensaio desde 1933. Em 31 de Dezembro de 1933, em carta de Paris, I, *rue du Four*, escreve Benjamin a Scholem: "Além do trabalho mencionado [análise crítica das ações de Hausmann em Paris, para a Aliança Israelita Universal], dedico-me agora à filosofia da linguagem. O ensejo é uma crítica literária apontando as relações entre vários lançamentos nessa área, encomendada pela *Zeitschrift für Sozialforschung*. Você leu a *Sprachphysiognomie* [Fisionomia da Linguagem], de Heinz Werner, editada em 1932 pela Barth? Estou estudando-a no momento." E termina de escrever em 1934, como expõe em carta de 8 de abril de 1934 ao mesmo destinatário: "Terminei o ensaio sobre 'Probleme der Sprachsoziologie' ['Problemas da Sociologia da Linguagem'], para a *Zeitschrift für Sozialforschung*, no qual analisei a literatura sobre o tema." (BENJAMIN; SCHOLEM, 1991, p. 148).

⁷⁷ "Segundo a teoria mimética, a linguagem teria surgido de uma mímica gestual primitiva. O som teria sido, de início, um simples acompanhamento do gesto, uma duplicação fonética da mimeses do corpo. Com o passar do tempo, esse gesto sonoro se emancipou do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante, devido ao caráter mais econômico da linguagem fonética." (JOBIM E SOUZA, 2001, p. 138-139).

contemporâneos), buscando pensar na origem da linguagem por meio de seus aspectos fônicos (o som e a representação como imagem acústica), fisionômicos (o desenho da fala e seu registro na cultura) e gestuais (a ritualização dos jogos de linguagem que surgem das necessidades particulares de cada cultura), combinados como mimese primeva (capacidade humana de produzir semelhanças extra-sensíveis)⁷⁸.

Ainda nesse ensaio, Benjamin vê nas primitivas representações onomatopaicas uma energia de assimilação e reprodução por aproximações ou semelhanças. Por exemplo, no campo das artes e da poesia, diz ele, a respeito da dança das palavras na obra do poeta francês Mallarmé: “Com uma intuição que vê assim, num único e mesmo poder mimético, as raízes da expressão falada e da expressão dançada, franqueamos o limiar de uma fisiognomia linguística que, em alcance e dignidade científica, ultrapassa de longe os primitivos ensaios onomatopaístas” (BENJAMIN, 1992, p. 227). E conclui seu ensaio assim: “Explícita ou tacitamente, um tal ponto de vista está no início de toda a sociologia da linguagem” (BENJAMIN, 1992, p. 229). Uma essência espiritual cinge, paralelamente a uma força primitiva, desde as estelas votivas até a complexidade poética pós-moderna, compondo a fisionomia linguística que constata Benjamin.

Podemos pensar, partindo dos ensaios supracitados, que em Walter Benjamin a questão da origem na sociologia da linguagem se dá da seguinte maneira: a filogenia da linguagem se desencadeia pela repetição do ato mimético primevo que se ritualiza nos circuitos de sua socialização, e a comunidade representa um arsenal das experiências das gerações anteriores nos quais a criança está imersa e sobre o qual ela cria o seu próprio mundo. Assim como as células dos organismos vivos em expansão filogenética, a *Dankbilder* de Benjamin é a progressão sucessiva da imitação, que se amplia e se espalha pelos tecidos da linguagem. A correção da semelhança adestrada e a iconicidade da imitação mágica (p. ex. a criança, ao imitar um gato, faz-se gato em um passe de mágica) são as imbricações mesmas da origem

⁷⁸ “Benjamin considera o gesto anterior ao som e o elemento fonético baseado num elemento mímico-gestual. Desta forma, o som da linguagem não seria necessariamente uma onomatopéia e sim um complemento audível ao gesto mímico visível e totalmente expressivo por si. Aos poucos, todos os gestos teriam sido acompanhados de um som que, como é mais econômico (embora menos expressivo), se revelando menos dispendioso e exigindo menos energia, passou a predominar. O autor defende, assim, uma teoria mimética da linguagem num sentido muito mais lato, ou seja, o *instinto de um movimento expressivo mimético através do corpo*. Reforça o lado expressivo da linguagem, vista não como um meio, mas como *uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima*.” (CORSINO, 2009, p. 227, grifos no original).

da linguagem em Benjamin; a criança, ao balbuciar as primeiras pantomimas, imitando como quem tateia e explora o infinito, está na mesma condição de Adão nomeador.

Nesse sentido, a ação ativa na aprendizagem é um elemento do pensamento alemão que remonta a Goethe, pensador que Benjamin admirava. *No quarto de trabalho* (quadro IV, do *Fausto* do Goethe), com uma Bíblia em mãos, exclama Fausto: “Do espírito me vale a direção, / E escrevo em paz: Era no início a Ação!” (GOETHE, 2018, p. 131) (*Mir hilft der Geist! Auf einmal seh' ich Rat / Und schreibe getrost: im Anfang war die Tat!*). Trata-se de uma perturbante variação de “No início era o Verbo (*Logos*)”⁷⁹, do *Quarto Evangelho Segundo São João*. A substituição do *Logos* pelo *Tat* (ação) alemão é uma transformação com consequências, porque trata-se de considerar que o *Logos* não pode estar no início, a linguagem humana, comunicativa e instrumentalizada não pode estar na origem porque não dá origem, não é ela a primeira a manifestar-se nas criações, não importando em qual tempo. Na origem não existe a palavra enquanto *Logos*, mas há a palavra enquanto ação, enquanto *Tat*, aquela linguagem de que fala Benjamin, a linguagem do paraíso, a linguagem que expressa os conteúdos espirituais das coisas, a linguagem que abre brechas para as essências dos objetos. E sob o signo destes emblemáticos versos goetheanos podemos pensar em uma ideia de aprendizagem da linguagem pela ação, pelo fazer, pelo imitar ou contra-imitar um gesto humano, de algum outro ser da natureza ou objetos inanimados; a palavra-ação é a palavra-gesto-onomatopeia, que, como estudado por W.B., é uma das formas originárias da própria linguagem, uma fábrica de palavras colhida nos teóricos da linguagem da onomatopeia para o desenvolvimento de palavras criativas, como uma eterna variação de mimeses primevas. Essa é a linguagem de origem em Walter Benjamin, uma linguagem capaz

⁷⁹ Benjamin, em seu texto de 1916, considerava paradoxal esta questão do *Logos*, afirmando que: “A diferença entre a essência espiritual e a essência linguística, na qual aquela comunica, é a distinção primordial em uma investigação de caráter teórico sobre a linguagem; e essa diferença parece ser tão indubitável que, ao contrário, a identidade entre a essência espiritual e a linguística, tantas vezes afirmada, constitui um profundo e incompreensível paradoxo, para o qual se encontrou a expressão no duplo sentido da palavra *λόγος* [*Logos*]. E, no entanto, esse paradoxo, enquanto solução, ocupa um lugar central na teoria da linguagem, permanecendo paradoxo, e insolúvel, quando colocado no início” (BENJAMIN, 2013, p. 52). Ao passo que contrapõe Haroldo de Campos (1992, p. 83), “No ensaio sobre a ‘tarefa da tradução’ é o *Logos grego* que aparece para Benjamin, o do *Quarto Evangelho do Novo Testamento*, o *Evangelho Segundo São João*, e não o *davar* hebraico, que ajudaria Benjamin a pensar o problema (se tivesse realmente levado adiante o projeto de estudar a língua hebraica), a resolver o paradoxo do *Logos* através do pensamento hebraico desse paradoxo inscrito na própria palavra *davar*, que significa, ao mesmo tempo, ‘palavra’ e ‘coisa’.”

de criar a forma de expressão de seus conteúdos, de criar significados e nomeações para o mundo sensível.

Como a personagem Ḥayy de Tufail (2005), e como Adão no *Prólogo* de Benjamin (2004a), a relação dos seres humanos com a linguagem em sua origem é trespassada por dois vértices opostos: a mimese mágica primitiva (nomeadora) e a linguagem dos homens (*Logos* comunicante pelo *médium*). Os dois limites opostos da linguagem se tocam; a partir da mimese, Ḥayy, encontra o conhecimento caminhando pela linguagem pura da sua ilha: as coisas e os animais comunicaram a ele os seus conteúdos essenciais ou espirituais pela linguagem muda da natureza e; Adão encontra o ato da nomeação no Éden, ao sentir a expressão do paraíso. A linguagem onomatopaica primitiva e imitativa colide diretamente com a linguagem pura: são rompidas as portas de *A Biblioteca de Babel*, do escritor argentino Jorge Luis Borges. O infinito dos livros da biblioteca borgeana é a linguagem total: toda a possibilidade das variáveis linguísticas condensadas em uma imagem que toca tanto a dimensão mágica quanto espiritual.

Após a queda do paraíso, com a balbúrdia da Torre de Babel bíblica e a arbitrariedade das línguas, com a degeneração do canto icônico da mimese musical de Rousseau, os dois limites opostos se afastaram, deixando a linguagem humana circular em uma esfera na qual a nomeação criativa é abominada e a mimese repetitiva venerada.

O estádio intermediário da linguagem humana, pois imperfeita, pode ser superado pela tarefa do tradutor, empresa na qual se mostrou convincente Benjamin ao traduzir para o alemão os versos de Baudelaire, mas também aqui no Brasil a figura de Haroldo de Campos (1974), ao traduzir a obra de Mallarmé. A ideia dessa forma de tradução é a de que todas as passagens de uma língua a outra são um ato de criação e de produção. A ação criativa na tradução, nomeada por Haroldo de Campos como transcrição, é uma passagem pela linguagem pura, uma travessia dos limiares da linguagem e um prudente caminhar pelos extremos da linguagem. A criação linguística organiza conjuntos de constelações, agenciando seus movimentos, elementos e formas. O campo da tradução é o trabalho com as variáveis linguísticas, suas indeterminações, diferenças contextuais e com o acaso. O tradutor tem a tarefa de captar e apresentar intersecções entre essas variáveis, criando outras constelações. Por mais que pareça ambígua essa concepção de tradução, ela interpola o ato adâmico de nomeação, retornando ao mais primitivo e icônico estádio

de origem, para flagrar por um instante a linguagem pura. O poeta pós-moderno Mallarmé escreveu seus poemas buscando caminhar pela linguagem pura, a “língua suprema”, com a qual o autor escreveu *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* (*Um lance de dados jamais abolirá o acaso*).

A “língua suprema” de Mallarmé não é, portanto, a repetição de uma língua originária perdida, o hebraico sagrado da Bíblia ou as primeiras palavras de Adão. Ela é a projeção ideal da harmonia secreta das línguas que visa a elucidação histórica de suas diferenças. Somente a explicitação radical da multiplicidade das línguas, isto é, o reconhecimento da alteridade irredutível da língua estrangeira, imprime em cada língua singular este deslocamento doloroso e essencial que a obriga a sair da sua autossuficiência natural e, tornando-a estrangeira a si mesma, desperta nela o eco de uma outra língua, universalmente verdadeira (GAGNEBIN, 2013, p. 27).

Vale lembrar que, em Benjamin, quando a origem da linguagem se apresenta, ou melhor, quando o salto primordial se realiza na nomeação adâmica, interrompe-se o trem da história que acompanha, como imagem fantasmal, a nossa linguagem. E, por isso, enquanto educadores, podemos conjecturar que os processos de significação das crianças estão imbricados com alguma forma de criação e tradução. A criança constrói em seus termos a significação de um desenho animado, traduz em sua própria linguagem, em seu mundo em miniatura, o que ela mesma sente do mundo e de sua expressividade.

4.3.4 Notas sobre as imagens levantadas por Benjamin

A imagem da linguagem de origem benjaminiana está embebida na concepção do Romantismo Alemão: ninguém fala, a linguagem acontece (KLEIST, 2008). Trata-se de uma compreensão imanente e ao mesmo tempo absoluta da linguagem. Para Novalis, por exemplo, a linguagem é um plano sem profundidade, tudo se forma na superfície contínua e imanente da linguagem e que produz o absoluto e o transcendental (LINS, 2006). Tudo se forma na superficialidade da linguagem e toda a história pode ser narrada no plano superficial, segundo estas reflexões. Há um rompimento com o pensamento de Hegel, pois a linguagem para os Românticos é sem espessura, sem as dobras e voltas da cronologia histórica que constituem alguns dos pressupostos da filosofia do espírito hegeliana. Benjamin captura essa abertura romântica, apresentando que é a linguagem que fala em nós expressando seu conteúdo espiritual, como refletimos até aqui, existe a linguagem em geral (que

expressa o conteúdo das coisas) e a linguagem da queda edênica: a linguagem dos homens. A essência espiritual aguarda ser capturada, regenerada, expiada, reparada: aguarda ser tocada pela mimese primeva e nomeada pela linguagem de Adão. Neste sentido, há uma discussão filosófica na obra de Benjamin sobre o problema do equilíbrio entre linguagem pura e transcendental (essência espiritual do conteúdo das coisas) com a linguagem imanente e nomeadora (linguagem adâmica, com ressonâncias onomatopaias e humanas).

Na linguagem, encontramos variáveis determinadas pelo seu campo de possibilidade fonéticos, mas sempre indeterminadas *a priori* pelos seus locutores. Por mais arbitrariedades que sistematizam uma determinada língua, ficará indeterminada a possibilidade de combinação dos signos e a criação de linguagens icônicas⁸⁰. As variáveis linguísticas são campos flutuantes e selvagens que não possibilitam ao locutor prever onde irá pousar na travessia de seus enunciados quando inicia seu discurso às cegas, ou quando dá vazão livre ao seu pensamento. Neste sentido, há uma discussão linguística na imagem benjaminiana, que versa sobre a oscilação entre a iconicidade e a arbitrariedade em jogo na superfície originária: no instante da criação de palavras ao nomear, virginalmente, o mundo sensível. Trata-se de uma metaestabilidade entre partes contraditórias entre si: um jogo paradoxal, jogo da perda e do abandono da natureza muda, jogo lutooso (*Trauerspiel*) ao mesmo tempo que jogo de reconstituição do vaso sagrado (*Tikun*), na qual opera o Anjo da História sobre os cacos e ruínas sobrevenientes da tempestade (*Sobre o conceito da história*, 1940).

Podemos mobilizar essas imagens como um caleidoscópio, no qual as imagens complementam-se umas nas outras, como um jogo de reflexos em um salão de espelhos:

Benjamin opera suas imagens de pensamento em duas discussões:

1. Filosófica: problema do equilíbrio entre a linguagem pura e transcendental com a linguagem imanente e nomeadora;
2. Linguística: oscilação entre iconicidade e arbitrariedade na superfície (ou plano) originária.
 - a. A superfície originária implica na linguagem pura e transcendental (condição mimética);

⁸⁰ Lembremos que a Biblioteca de Babel borgeana é infinita.

- b. A iconicidade e arbitrariedade implicam na linguagem imanente e nomeadora (condição antropomórfica ou adâmica).

Com base nesse esquema de lances e reflexos, a argumentação nos guia aos seguintes problemas: o que pode o equilíbrio paradoxal entre a linguagem pura e a linguagem imanente? Como a onomatopeia (mimese antropomórfica) pode operar sua potência criativa na superfície originária (mimese primeva)? Benjamin reivindicava a possibilidade de uma imagem dialética⁸¹, capaz de, no desvio da iluminação de um relâmpago, cristalizar em uma imagem os caminhos percorridos pela multiplicidade (histórica e da memória humana), confrontando o sagrado e o profano, o imanente e o transcendental, o Outrora e o Agora, conjugando e dinamizando contradições em uma dança com o presente. Permitia que as dobras e a espessura histórica do sujeito hegeliano se manifestassem na superfície lisa e anacrônica da linguagem dos Românticos. Uma estrada com um caminho paradoxal: a lisura e o pedregoso formando uma passagem singular toda vez e ao mesmo tempo, a cada *lance de dados*. Conjurava, por fim, uma repetição que se permitia jogar com um complexo de diferenças que não cessam de se afirmar, tombar, eclipsar e distribuir abismos no discurso humano, como uma mimese do equilíbrio paradoxal entre o humano e o não-humano: a diástole e sístole que metabolizam o organismo vivo da linguagem.

É justamente nesta vereda, tão intrincada quanto não-linear, que encaminhamos a discussão sobre o desenho animado com a linguagem onomatopaica na educação. A linguagem onomatopaica, como uma das faces da linguagem de criação de nomes, é uma nervura da linguagem, é uma mimese íntima dos arcanos da nomeação. Produzir por meio de imitações uma construção ainda não

⁸¹ Willi Bolle (2006), em posfácio a organização para a língua portuguesa das *Passagens (Um painel com milhares de lâmpadas: metrópole & megacidade)* apresenta a seguinte correspondência para a reflexão sobre as imagens dialéticas benjaminianas: O despertar, como “síntese da tese da consciência onírica e da antítese da consciência de vigília” [N 3a, 3], ou como “o agora da cognoscibilidade” [N 18, 4], é um atributo daquilo que constitui o termo mais original da historiografia benjaminiana: a “imagem dialética”. “É uma imagem que lampeja. É assim, como uma imagem que lampeja no agora da cognoscibilidade, que deve ser captado o ocorrido. A salvação que se realiza deste modo [...] não pode se realizar senão naquilo que estará irremediavelmente perdido no instante seguinte.” [N 9,7] O que Benjamin chama de “dialética na imobilidade” [N 3, 1] é a fixação vertical, momentânea e fugaz da superposição entre o agora e o ocorrido. Esse conhecimento em forma de lampejo é o exato oposto do historicismo que se acomoda no postulado de que “A verdade não nos escapará” (BOLLE, 2006, p. 1159). Para integrar a discussão, converge a leitura de Castro (2009, p. 214), “Nesta nova configuração [de imagem dialética], o presente ganha o poder de encontrar-se com o passado, salvando-o no agora, mas o sentido autêntico desta rememoração do que foi é o desencantamento do futuro, sua abertura radical. Ao congelar o curso do tempo, a imagem dialética possibilita experimentar a única forma possível de eternidade que nos é dada, a eternidade do instante redentor.”

vocabulizada, mas inteligível e compreensível a qualquer um, possibilita aos desenhos animados alcançar um momento do processo de significação das crianças, no qual elas estão justamente nomeando o mundo, criando a realidade das palavras e provendo-as de significados. Nesse sentido, um desenho animado pode potencializar esse laço profundo entre imaginação e linguagem pela nomeação do mundo real. A escola entra nesse cenário, pois ela é um espaço institucionalizado no qual a criança pode entretecer os fios de sua linguagem, permitindo brechas e fissuras nas quais a linguagem adâmica e nomeadora possa ser expressa e desdoblada.

5. O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS E DESENHO ANIMADO A PARTIR DE WALTER BENJAMIN

Imagens, imagens, por toda parte imagens. No teto. Na palha das poltronas. Nas palhas das bebidas. No quadro da central telefônica. No ar brilhante. Nas arandelas de ferro que iluminam a sala. Podem nevar, imagens, é Natal. Podem nevar sobre os tonéis e sobre os corações crédulos. Podem nevar nos cabelos e sobre as mãos das pessoas (ARAGON, 1996, p. 108).

5.1 UM CAMINHO NEVADO PARA ABORDAR A IMAGEM DE SIGNIFICAÇÃO DAS CRIANÇAS

Nesta subseção é apresentada uma possível leitura do processo de significação da criança e do desenho animado a partir de uma leitura benjaminiana. E isto significa que outras possibilidades de lentes poderiam ter sido adotadas diante das contribuições de W.B. Como por exemplo a leitura de Ana Marta Meira (2003, p. 75), que aponta para um viés mais sociológico, implicando os brinquedos como a produção de bens materiais e simbólicos, pois considera que “Hoje, a dimensão do social confere ao sujeito um lugar onde o singular encontra-se fragmentado na multiplicidade que o rege. Os brinquedos, como bem aponta Benjamin, refletem essa transformação. Acabam por transformar-se em ‘brinquedos em série’”. A autora ainda aponta que o excesso de estímulos da modernidade tardia e do avanço do capitalismo se colocam como uma sobrecarga simbólica para as crianças.

Outra possibilidade de leitura é a de Heraldo Aparecido Silva e Lara Brenda Lima de Oliveira (2020), que propõem uma leitura da animação japonesa *Túmulo dos vagalumes*, sob ótica benjaminiana. A leitura proposta busca pensar a questão narrativa da animação como uma narrativa de experiência, no caso a experiência de guerra. Ressaltam dos textos de Benjamin a figura do narrador, aquele que traz do além-mar em suas palavras as experiências vividas e marcadas na memória. Nesta ótica, o desenho animado para criança poderia ser o aporte de uma experiência a ser narrada pela história animada. Por fim, colocam que esta questão da experiência, apoiados em Benjamin, está empobrecendo: os tempos contemporâneos foram gerando com os sucessivos choques da história, uma temporalidade sem tempo, na qual tanto a experiência de vida retratada nos desenhos animados quanto a

experiência de assistir a animação são comprimidas e necessitam de um equilíbrio para serem recapturadas. Nas palavras dos autores, “E por fim tudo isso resultará na falta de tempo, um dos maiores inimigos da experiência, esse é o resultado de um paradoxo sem fim, que necessita de equilíbrio entre o excesso e a falta” (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p. 66). Nesta leitura, a criança está sujeita também a uma temporalidade na qual lhe escapam a capacidade de capturar e reter experiências para produzir narrativas e, por isso, a reiteração da importância da experiência para as narrativas da vida humana.

Do nosso ponto de vista, para compreender o desenvolvimento do processo de significação da criança em relação à linguagem onomatopaica dos desenhos animados, também vamos caminhar pelas imagens de pensamento oferecidas pelas reflexões de Benjamin. Passaremos neste caminho pelas resenhas *Livros infantis antigos e esquecidos*, *História cultural do brinquedo* (1985b), *Brinquedo e brincadeira* (1985c) e o ensaio crítico *Experiência e Pobreza* (1985d). Trata-se de obras nas quais Benjamin discute mais diretamente sobre a imagem de criança e nas quais são deixadas algumas pistas, senhas e iluminações sobre os processos de significação da criança. Giorgi (2009, p. 166), ao posfaciar o livro que reúne as reflexões de Benjamin sobre o brinquedo, considera

Difícil sintetizar de modo mais objetivo o impacto desses textos sobre o brinquedo: vale tentar salientar as agudas distinções entre o brinquedo e o jogo, o relacionamento entre brinquedo e hábito, as perquirições riquíssimas do autor do significado profundo do jogo ao indagar das matrizes contextuais de que derivam. Merece menção, mesmo rápida, a relação estabelecida entre objetos de culto e brinquedos, a filiação do brinquedo à repetição, e do jogo à imitação.

Benjamin sinaliza diferentes perspectivas para formular sua imagem de criança, perpassando reflexões sobre o contexto histórico e cultural, o jogo e o *ludus* como formas de significação criativas, nomeadoras do mundo, desenvolvendo matrizes de humanidade e, acoplado a isto, um olhar que paira com criticidade ao rastrear os temas sobre os brinquedos, cristalizados como objetos de culto, brinquedos inacessíveis ao brincar da criança por conta de seu grosso manto que o reveste do ideal elaborado pelos adultos. Benjamin alerta: não é este invólucro do brinquedo que define a brincadeira, o gesto criativo da criança é que a inventa.

Uma imagem benjaminiana⁸² que ilustra alegoricamente como mônada um dos sentidos do processo de significação da criança é a da criança que lê como se brincasse na neve. A criança tem capacidade de mesclar-se aos acontecimentos e às coisas. Ela rasteja por entre os flocos de neve, entre “caminhos semiencobertos” que se desfazem no fim de sua precipitação. “Para a criança, as aventuras do herói ainda são legíveis no torvelinho das letras como figura e mensagem na agitação dos flocos” (BENJAMIN, 2009d, p. 105); ela se lança como um símbolo no torvelinho da neve, tudo se bagunça, permite-se a combinação inesperada, o disparate e a sátira, a mudança de órbita e perspectiva: a criação. “Sua respiração paira sobre a atmosfera dos acontecimentos e todas as figuras bafejam-na. A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto.” (BENJAMIN, 2009d, p. 105). A benesse dessa criação, na qual todas as figuras se confundem no torvelinho dos flocos de neve aflam-na, dão-lhe o sopro energizante e enervador, umedecem-na, gelam-na, misturam-se a ela e com ela se confundem. O efeito inicial do sopro é frio e dissipador, a neve evola, pois o torvelinho é sintoma do vento e cinge quando a atravessa; mas que após anelar-se é benfazejo pois condensa, cristaliza, interpenetra camadas como um bloco de gelo, amontoa-se num monturo de neve, de significações, no qual a criança traça seu caminho ao brincar. Nesse regozijo, a criança “É atingida pelo acontecimento e pelas palavras trocadas de maneira indizível, e quando a criança se levanta está inteiramente envolta pela neve que soprava da leitura.” (BENJAMIN, 2009d, p. 105). Nesse instante de confundir-se com as imagens e com a linguagem para lançar-se como uma nova imagem (uma criação), este jogo que cintila do imaginário infantil, é a interpretação que recolhemos de W.B. sobre a significação da criança e, não obstante, a próxima subseção tende a abrir novas perspectivas de interpretação.

5.2 CORRESPONDÊNCIAS ENTRE DESENHOS ANIMADOS, CRIANÇAS E SIGNIFICAÇÃO

A concretude apaga o pensamento, a abstração o acende. Toda antítese é abstrata, toda síntese, concreta. (A síntese apaga o pensamento.) (BENJAMIN, 2006, p. 947).

⁸² Presente em *Rua de mão única*, nas *Ampliações sobre a Criança lendo* (BENJAMIN, 2009d, p. 105).

A epígrafe acima, extraída do *Primeiro Esboço das Passagens parisienses*, é uma daquelas enigmáticas afirmações características de Benjamin que nos deixam ensimesmados. Se considerarmos que ela está situada em uma plêiade de aforismos metodológicos, podemos refletir que os modos de conhecer estão menos ligados aos objetos e às coisas do que aos processos de significação que provocam. É o processo de abstração que confere sentido à materialidade do mundo, embora os objetos carreguem potencialidades significativas, pois passam a compor, pela mediação da linguagem, artefatos icônicos e semióticos. Gilles Brougère (1997) problematiza a questão cultural do brinquedo e de sua significação pelas crianças e reflete que a sua condição é produzida pela intencionalidade de quem brinca, senão, ao invés de um brinquedo, sua materialidade seria a de um mero objeto⁸³.

O mundo dos brinquedos e das brincadeiras carregam modos de conhecer e, quanto mais alto for o grau de abstração alcançado, mais significados serão movimentados no desenvolvimento do pensamento da criança ou, usando uma linguagem benjaminiana, maior a constelação de imagens dialéticas criadas por ela. São essas imagens, construídas e reconstruídas nas brincadeiras, que mobilizam processos de significação da criança, não como cópias ou transposição do mundo adulto, mas como reestruturações, adaptações e inventividades originais.

Em *Livros infantis antigos e esquecidos*, Benjamin descreve um feliz encontro com a obra do bibliotecário e colecionador de livros infantis Karl Hobrecker⁸⁴, cujo texto visa resenhar. Benjamin compõe com o texto de Hobrecker uma leitura crítica do ideário de “homem” desenvolvido pelo Iluminismo no início da modernidade, localizando na coleção apresentada por Hobrecker as malhas da história do

⁸³ Cf. Gilles Brougère (1997), *Brinquedo e cultura*.

⁸⁴ Karl Hobrecker (1876 - 1949) foi químico de formação, bibliotecário, escritor, dedicou sua vida a colecionar e estudar livros infantis, num momento em que, como observa Walter Benjamin, começava a surgir a figura do colecionador de livros infantis, na esteira da “ascensão da bibliofilia ocorrida entre 1919 e 1923”. Lançado em 1924, seu *Alte Vergessene Kinderbücher* (título homônimo da resenha de Benjamin), cujo “excelente material visual dá uma amostra do tesouro da coleção Hobrecker”, constitui, ainda segundo Benjamin (1985b, p. 235), “[...] a primeira história do livro infantil”. Não se sabe o número exato dos volumes que compunham originalmente a biblioteca reunida por Hobrecker e sua esposa Margarete. Integrados em sua grande maioria à *Reichsjugendbücherei* (*Biblioteca infanto-juvenil do Reich*) de Berlim em 1933, encontram-se desde 1946 na *Biblioteca Universitária de Braunschweig*, para onde foram transferidos após a guerra. Uma mínima parte da coleção (405 títulos), que permanece de posse da família, foi acolhida em 1979 pela *Goethe-Universität Frankfurt*, onde hoje se soma ao acervo da biblioteca do *Institut für Jugendbuchforschung*. Nota de Dorothée de Bruchard. Disponível em: <<http://www.escritoriodolivro.com.br/oficios/benjaminLi.php#Karl>>. Acesso: 30 de jul. de 2021.

desenvolvimento da indústria e os “cacos” do ideal de homem moderno adulto nos brinquedos e livros infantis. Nas palavras de Benjamin,

Segundo o autor, o livro infantil alemão nasceu com o Iluminismo. Era na pedagogia que os filantropos punham à prova o seu grande programa de remodelação da humanidade. Se o homem é por natureza piedoso, bom e sociável, deve ser possível fazer da criança, ente natural por excelência um ser supremamente piedoso, bom e sociável. E como em todas as pedagogias teoricamente fundamentadas a técnicas da influência pelos fatos só é descoberta mais tarde e a educação começa com as admoestações problemáticas, assim também o livro infantil em suas primeiras décadas é edificante e moralista, e constitui uma simples variante deísta do catecismo e da exegese (BENJAMIN, 1985b, p. 236).

Benjamin aponta que as imagens endereçadas às crianças (pensando na virtualidade simbólica dos brinquedos e dos livros infantis) são constituídas a partir de um ideário iluminista, que via nas abordagens pedagógicas as ferramentas necessárias para produzir em larga escala a corporificação do ideal de homem moderno adulto⁸⁵. David Buckingham (2007) parte de semelhante constatação para afirmar que há dois tipos de discursos que almejam representar a infância: por um lado, tem-se os discursos sobre a infância, do qual são consagrados como portavozes os adultos que pensam e divagam seus amálgamas morais ou subversivos sobre o universo do que é legitimamente infantil. E, por outro lado, discursos produzidos pelos adultos para as crianças, “[...] na forma de literatura infantil, ou de programas infantis para televisão e outras mídias – que, apesar do rótulo, raramente são produzidos pelas próprias crianças” (BUCKINGHAM, 2007, p. 21-22). As crianças e suas infâncias foram e, segundo Buckingham, ainda são alvos de instituições que em sua grande maioria são constituídas por ideários adultos. Estas fazem circular imagens a partir de uma representação adultocêntrica do que é ser criança:

Em linhas muito gerais, o que encontramos aqui é um complexo equilíbrio entre o medo de causar danos (um discurso protecionista) e a tentativa de fazer bem (um discurso pedagógico) às crianças, e estes são discursos que, em cada um dos casos, apoiam-se em discursos mais abrangentes sobre a infância (BUCKINGHAM, 2012, p. 107).

⁸⁵ No breve ensaio intitulado *Velhos brinquedos* (BENJAMIN, 2009a), conjunto das impressões de Benjamin sobre a exposição de brinquedos no Märksche Museum em 1928, ele esclarece: “Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças.” (BENJAMIN, 2009a, p. 87).

Todavia, a criança não é amordaçada por esse ideal⁸⁶, ela tem uma “potência redentora” capaz de produzir ressignificações das imagens; isto é, Benjamin elabora uma imagem dialética da criança. Para ele, a criança tem uma potência criadora intrínseca capaz de produzir ressignificações das imagens do tempo e do mundo, criando ela mesma uma imagem do ser criança a partir de sua própria interioridade. Essas relações podem ser percebidas também no brinquedo, por assim dizer, a parte concreta da brincadeira. Embora Benjamin indique o lado da crescente industrialização dos brinquedos e dos livros infantis, percebe a criança como um ser capaz de montar, por meio dos fragmentos da história em que está imersa, a sua individualidade, contrariando funções impostas a ela pelos adultos, normalmente infantilizadas, sobretudo no que diz respeito aos brinquedos e seus modos de brincar. Segundo ele, a criança se relaciona com o mundo usando os elementos dos quais dispõe, mas nem por isso esse modo de interação seja menos sério do que os dos adultos que, por hábito ou desconhecimento, tendem a miniaturizar o mundo para ela⁸⁷. Por isso, Benjamin critica a forma infantilizada como os adultos normalmente se dirigem à criança, coisa que os velhos e clássicos livros infantis não fazem. Assim, reflete o autor:

⁸⁶ Vale dizer, as concepções de criança em relação com as tecnologias sob um viés essencialista “efetivamente ligam uma mitologia sobre a infância a uma mitologia paralela sobre a tecnologia”. (BUCKINGHAM, 2007, p. 71). Os computadores tornam-se, nas vistas de um adulto, ou um mal ou um bem supremo às crianças, tratando as novas tecnologias dicotomicamente ora como bode expiatório ora como uma abertura ao bom desenvolvimento da criança. Ainda segundo Buckingham (2007), o direito da criança de acessar essas mídias é inalienável, contando ainda com as possibilidades de mediação dessas tecnologias e sua compreensão e exploração por parte das crianças, caindo por terra todo o ideário essencialista da relação infância/tecnologias. Para amarrar as ideias de Buckingham (2007) em um contexto mais imediato, é interessante pensar que no Brasil os direitos à infância estão descritos no ECA (1990), com sensíveis influências do documento pós-ditadura, a Constituição Federal (1988). Cabe ressaltar a influência presente nesses documentos legais da tendência internacional da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração dos Direitos da Criança em Genebra (1924). Desse precioso berço legal, ressaltamos os 3Ps, a saber, os direitos relativos à Proteção, Participação e Provisão (ANDRADE, 2010, p. 84). Por conseguinte, temos a salvaguarda da infância, seu direito à participação nas mídias, seus acessos e usos esclarecidos, sua expressão com liberdade, a proteção da sua imaginação, assim como a proteção da criança de conteúdos discriminatórios ou de proliferação de cenários de injustiça.

⁸⁷ “[...] se reconhecemos que as crianças constroem um mundo cultural que lhes é próprio, num fecundo diálogo com a cultura e a sociedade adultas, as práticas (tanto pedagógicas, quanto de pesquisa) devem, pelo menos, levar em consideração o ponto de vista infantil. Esse empreendimento demanda a desconstrução de práticas planejadas ‘para’ as crianças e a emergência de práticas ‘das’ próprias crianças ou, pelo menos, construídas com a participação dos(as) pequenos(as). Ou seja, é preciso que o adulto deixe as crianças criarem, no sentido lato da palavra, assumindo-se, como sujeitos de maior plenitude em termos de experiências culturais, o estatuto de mediadores e ampliadores dessas experiências.” (SANTOS, 2015, p. 238).

A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança aceita perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que sejam honestas e espontâneas e, por isso, algo pode ser dito a favor daqueles velhos textos (BENJAMIN, 1985b, p. 236-237).

Benjamin (1985b) faz referência a sua contemporânea literatura romanesca juvenil como os velhos textos. Há uma aura melancólica instalada em certas produtoras de conteúdo infantil de sua época, que lutam para salvar uma certa ideia de “pureza infantil”. “Trata-se do preconceito segundo o qual as crianças são seres tão diferentes de nós, com uma existência tão incomensurável à nossa, que precisamos ser particularmente inventivos se quisermos distraí-las” (BENJAMIN, 1985b, p. 237). Tratava-se, segundo o autor, de um esforço em vão, de um preconceito em relação às crianças. Para Benjamin, as crianças vão se interessar justamente pelos detritos deixados pela bancarrota do ideal: fazem das sobras das imagens dos adultos um campo fértil para se desenvolverem e significarem o mundo. Deixemos que fale Benjamin:

Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam - na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. 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. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmos no macrocosmos* (BENJAMIN, 1985b, p. 237-238, grifo nosso).

A criança constrói seu mundo com esses retalhos de imagens dialéticas para dar sentido ao mundo, como na composição de um grande manto de significados. Esse manto, de múltiplas tessituras, é composto por fragmentos com os quais a (re)criação de imagens desemboca no processo de significação da criança. Ela, para significar, enlaça-se no mundo das imagens para a criação de si, fazendo brotar significações a partir de escombros, cacos e *flashes* de objetos e experiências vividas. Neste sentido, as representações que faz do mundo que a cerca e que imagina, não são meras cópias, mas criações originais, onde se misturam dialeticamente realidade e ficção, não podendo se saber o início e fim de cada uma, pois se constituem como usinas de abstrações que acendem o pensamento, como Benjamin disse na epígrafe desta subseção.

Nesse sentido, os desenhos animados realizam em nossa sociedade função similar. Em nosso levantamento bibliográfico, constatamos que alguns desenhos

animados ainda possuem o ideário de homem adulto, e que o alcance do público infantil dos desenhos animados corresponde a essa potência criadora, a imaginação das crianças, reinventar os velhos sonhos esquecidos, como combinações inesperadas. Essa imagem de pensamento para a significação da criança tem correspondências com teoria da linguagem de origem, pois a linguagem adâmica, a linguagem da nomeação, perpassa a vereda da significação da criança ao inventar nomes para os objetos e para fenômenos do mundo sensível.

Por essa trilha aberta por Benjamin constatamos uma singular potência do processo de significação das crianças, que independentemente do mundo adulto, enerva-se pela linguagem ao nomear o mundo. Por esse caminho somos levados a pensar: será mesmo que todas as crianças se sentem atraídas pelos filmes de grandes e renomadas produtoras de conteúdo infantil, como por exemplo as produções da *Disney*? Sem levar em conta neste momento a qualidade do produto oferecido, ou aos estereótipos de sujeito e sociedade que neles estão embutidos, será mesmo que os desenhos animados dos canais de televisão que se concentram no público infantil e infanto-juvenil, como por exemplo as programações da *Cartoon Network* e *Nickelodeon*, são os que atraem as crianças irresistível e irrestritamente? Podemos resumir numa pergunta mais fundamental: será que faz parte da criança, de sua natureza, encantar-se por desenhos animados coloridos, sonoros e construídos por movimento? Se pensarmos a partir das ideias de Benjamin expostas anteriormente, nossa resposta seria não. Não se trata de admitir um inatismo da criança o encantamento pelo desenho animado: o fato desses endereçamentos de imagens concentrarem-se em crianças é um fenômeno cultural e social. Também não é natural da imaginação agradar-se com desenhos animados, tendo em vista que, como na resenha benjaminiana, é o contrário que se percebe: a criança brinca com as imagens dos desenhos e sua imaginação é a potência para reinventá-las ao nomear o mundo.

Os desenhos animados também são um arsenal de imagens com referências infantis, munidas por um enorme motor estético que energiza exercícios com a imaginação. Em nossa ulterior experiência com o cineclube durante a graduação em Pedagogia (SOUZA, 2019), quando organizamos mostras de desenhos animados produzidos fora do contexto cultural das crianças, o que se trouxe foram imagens novas ou distantes, possibilitando justamente variações sobre o que são os desenhos

animados, desde a composição das diferentes formas narrativas até os diferentes usos das cores.

Em *Visão do livro infantil*, Benjamin comenta que nas brincadeiras infantis, nos seus jogos de cognição e produção de sentido, as cores reverberam⁸⁸, adejam a fantasia saltando dos objetos, das ilustrações, das imagens: “Em suma: a cor pura é o meio da fantasia, a pátria de nuvens da criança que brinca, não é o cânones rigoroso do artista que constrói.” (BENJAMIN, 2009b, p. 79). E continua sua reflexão nas próximas linhas: “Em todos eles as cores flutuam aladas sobre as coisas. Pois o seu encanto não irradia do objeto colorido ou simplesmente da cor inanimada, mas sim da aparência colorida, do brilho colorido, da reverberação colorida.” (BENJAMIN, 2009b, p. 80). Em Benjamin, a relação entre as cores e a receptividade/atividade delas nas crianças são comparadas a um efeito estético e sensorial que ele localiza em escritos de Goethe. Em Goethe, antecipa-se uma vereda do Romantismo Alemão com a sensibilidade metafísica das cores: os sentimentos estão contidos nas cores, as transparentes são a pureza, as opacas⁸⁹ a dureza, assim como um raiar de sol colorido sobre o céu azul e o verde da grama refletindo pode provocar variações de espírito alegres, agora, o adensar de nuvens e o escurecer da terra que antecipam uma tempestade pode provocar variações de espírito mais tensas. Benjamin considera tão interligada e submersa no inconsciente a relação entre as crianças e as cores que dedica ao tema uma mônada em *Infância em Berlim por volta de 1900*.

Transcrevo um fragmento dela:

Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa semelhante se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo o recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas

⁸⁸ “O próprio corpo na dança, a mão no desenho, reproduz os elementos de sua percepção e os incorpora a si. Esta capacidade encontra porém os seus limites no mundo das cores: o corpo humano não é capaz de produzir a cor. Ele não corresponde a ela em sentido criativo, mas sim receptivo: através do olho que reverbera em cores.” (BENJAMIN, 2009b, p. 78).

⁸⁹ Nas *Anotações sobre as cores I*, nas notas de número 17 e 21, Wittgenstein (2009) faz referências a essas ideias goethianas: “17. Runge (na carta reproduzida por Goethe em sua Doutrina das Cores) afirma haver cores transparentes (*durchsichtige*) e não-transparentes (*undurchsichtig*). O branco seria uma cor não-transparente.” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 31); “21. Runge: ‘Caso alguém deseje imaginar um laranja azulado, um verde avermelhado, ou um violeta amarelado, sentir-se-á como em um vento norte vindo do sudoeste... branco e preto são ambos não-transparentes ou corpóreos... Água branca e pura é tão inimaginável quanto o leite cristalino.’” (WITTGENSTEIN, 2009, p. 33).

até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa jóia, num livro. De todo modo, as crianças são sempre presas suas. (BENJAMIN, 1994, p. 101).

Benjamin comenta sobre um jogo de troca entre as crianças e as cores: a criança Walter já “ia se transformando” em contato com as cores. É nesse sentido que os desenhos animados são brinquedos de imagem, pois as crianças se mimetizam nas cores, como se fossem livros infantis em movimento, passagens reverberantes das colorações diversas, fabulários mágicos, ora “chamejantes”, ora “empoeirados, e sonoros que repercutem os sonhos de diversas gerações. Benjamin chegou a assistir alguns dos primeiros desenhos animados da Disney e faz referência ao camundongo Mickey Mouse (*Micky Maus*, em alemão) no penúltimo parágrafo de seu texto *Experiência e pobreza*⁹⁰ (*Erfahrung und Armut*) (1933) e em seu texto *A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica* (*Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*), tanto na primeira versão de 1935 quanto na última, de 1939, não sem despertar críticas de alguns contemporâneos. Segundo Benjamin, os trabalhadores diante daquelas imagens oníricas e fantásticas poderiam ter um recanto no seu imaginário para resguardar imagens das suas experiências infantis: um receptáculo ótico e onírico para salvar o que ainda resta de individualidade, intimidade e desejo no final de uma jornada cansativa de trabalho ao proletariado.

Argumentar, como o fez Benjamin, sobre a abertura de um inconsciente ótico e onírico (com sons, cores, imagens: ideias) do proletariado a partir do cinema, enquanto uma das principais funções dos meios de comunicação e suas imagens, tornou-o alvo de críticas, pois essas ideias eram ideologicamente marcadas pela tempestade do progresso, e não ideias no sentido de imagens como brechas redentoras. Desenhos animados são criados e veiculados a partir de produtoras que, aliás, têm para alcançar o maior número de público e visualizações possíveis. Além disso, os desenhos animados seguem algumas das ordenações de produção material

⁹⁰ “A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. Pois o mais extraordinário neles é que todos, sem qualquer improviso, saem do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, das árvores, nuvens e lagos. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão” (BENJAMIN, 1985d, p. 118-119).

dos livros infantis, retornando agora ao exemplo do uso das cores. Benjamin, ainda na resenha *Livros infantis antigos e esquecidos*, dedica-se ao tema referindo-se às cores das ilustrações das fábulas e dos livros infantis:

Livre de qualquer responsabilidade, a fantasia pura se entrega a esses jogos cromáticos. Pois os livros infantis não servem para introduzir imediatamente os seus leitores no mundo dos objetos, animais e homens -, na chamada vida. Só gradualmente o seu sentido exterior vai se definindo, e apenas na medida em que os dotarmos de uma interioridade adequada. A interioridade dessa visão está no espírito das crianças. Elas aprendem com a cor. Pois é essencialmente na cor que a contemplação sensível, desprovida de qualquer nostalgia, está em seu elemento (BENJAMIN, 1985b, p. 240).

Segundo Benjamin (1985b), na relação entre criança e imagem, muito mais que exteriorização, há a inserção da criança no reino da iconicidade: a criança se insere nas imagens, mergulha nelas. Nesse mergulho, ela cria com as imagens e desenvolve noções singulares de combinações inesperadas e indetermináveis *a priori*. A criança toca o fundo do poço profundo sem alienar-se com as imagens para criar novas a partir delas. Nas palavras de Benjamin,

Ela penetra nas imagens. Sua superfície não é, como a da gravura colorida, um *noli me tangere* - nem em si mesma, nem para a criança. Ela tem um caráter meramente alusivo e admite a cooperação da criança. **A criança redige dentro da imagem.** Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita: os hieróglifos. A verdadeira significação desses livros infantis, com seus modestos grafismos, nada tem a ver, portanto, com o rigorismo tacanho que levou a pedagogia racionalista a recomendá-los (BENJAMIN, 1985b, p. 241-242, grifo nosso).

Se nos livros infantis temos uma transformação de ilustração (caráter gráfico da representação) amarrado nas malhas da escritura e seus significados (caráter propriamente social da significação), nos desenhos animados também temos essas duas dimensões transformadoras do código em hieróglifo: a criança redige dentro do desenho animado, habita suas imagens⁹¹, acompanha os seus ritmos, seus movimentos colocando os seus próprios ritmos e inervações. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança

⁹¹ “A imagem colorida faz com que a fantasia infantil mergulhe sonhando em si mesma. A xilogravura em branco e preto, reprodução sóbria e prosaica, tira a criança de seu próprio interior. A exortação taxativa à descrição, contida em tais imagens, desperta a palavra na criança. Mas, assim como descreve essas imagens com palavras, a criança as descreve de fato. Ela habita nas imagens.” (BENJAMIN, 2009b, p. 64-65).

penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico" (BENJAMIN, 2009b, p. 69). Ela usa os arcabouços de imagens e sons disponíveis em sua comunidade e no lugar do macrocosmo no qual ela está contextualizada para saltar e criar o seu mundo em miniatura, seu microcosmo, suas mônadas⁹², para compor ela mesma um campo de significações, de nomeação do mundo sensível, de sua apreensão, condensação, cristalização e compreensão dos símbolos animados.

A essa conspícuia característica de movimento da imagem nos desenhos animados é diferente da condição do livro infantil, cuja imagem é fixa na forma (embora dela também salte motivos para a significação da criança). Essa característica de movimento abre aquilo que Benjamin fala a respeito do inconsciente ótico da criança, passando a ver o que não conseguiria com a imagem fixa. Certamente isso deve influenciar no seu processo de abstração e significação. Seria a mesma questão de percepção tátil e sonora das imagens em movimento, enquanto o livro seria de recepção ótica apenas reavivada pela leitura. Quando alguma personagem de desenho animado dá uma pancada ou sofre grande impacto, tem-se o "susto", um arroubo instantâneo, brusco, do movimento acompanhado por sons abruptos, o "choque", e que impactam a percepção e recepção infantil, tanto quanto a nossa, adulta. Conforme a leitura da imagem do "choque pela modernidade" benjaminiana realizada por Buck-Morss (2012), essas seriam formas de proteger pela imagem, pelo inconsciente ótico, o organismo da criança dos "choques" que a vida moderna oferece como energias "em excesso", dos traumas e perdas, das tensões e bloqueios a nossa volta, noção que Benjamin adapta das ideias de Freud⁹³. Ventura (2019) mobiliza esta ideia do "choque" com a modernidade em sua tese:

Assim como há o declínio da aura da obra clássica e das faculdades mimética e narrativa, os choques óticos, estéticos e táteis de uma modernidade

⁹² "O conceito de história de Benjamin tem muito a ver com Leibniz e a ideia das mônadas. Isto é: as ideias que se refletem umas nas outras. É uma miniatura: um mundo que produz outros mundos." (MOLDER, 2016, p. 151). "A ideia é uma mônada – isso significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo." (BENJAMIN, 2016, p. 36-37).

⁹³ "A compreensão da experiência moderna por Walter Benjamin é neurológica. Centraliza-se no choque. Nesse ponto, como em raros outros textos, Benjamin apoia-se numa descoberta freudiana específica: a ideia de que a consciência é um escudo que protege o organismo de estímulos - 'energias excessivas' - provenientes de fora, impedindo a retenção deles, sua gravação na memória. [...] Sob tensão extrema, o eu usa a consciência como um amortecedor, bloqueando a abertura do sistema sinestésico e, desse modo, isolando a consciência presente e a memória passada. Sem a profundidade da memória, a experiência fica empobrecida" (BUCK-MORSS, 2012, p. 185-186).

autodevoradora também subvertem igualmente uma antiga forma de percepção, a contemplação, filha do ócio, que se demora nas coisas e nas quais se imerge sem tempo de fruição. De modo que a modernidade clássica, assim como a tardia, cria e se alimenta de uma percepção distraída e ocasional. (VENTURA, 2019, p. 202-203).

Benjamin também relaciona o advento da modernidade, essa que distribui “choques”, embalsamada em uma ética do desenvolvimento com uma pedagogia que permita a vida interior da criança seu desabrochar, sua construção, nomeação e significação do mundo pelas imagens. Para tal, dá o exemplo histórico de *Levana* de Jean Paul, remontando justamente um momento inicial do Iluminismo, no qual ainda havia espaços para a subversão e para o pensamento livre de força revolucionária. Essa ética apontada por Benjamin, que corrobora o intrincado jogo de imagens que povoam os imaginários de uma sociedade com as práticas de formação propiciadas pela prática pedagógica, foi cedendo lugar na modernidade a práticas especializantes, de “rigorismos tacanhos”, também colocadas pelo engessamento dos ideais do Iluminismo.

Liberta dessa dimensão ética, tal literatura passou a depender dos estereótipos da imprensa diária. A cumplicidade secreta entre o artesão anônimo e a criança desaparece; escritores e ilustradores se dirigem cada vez mais à criança através da mediação ilegítima das suas próprias preocupações e das modas predominantes. A atitude sentimental, apropriada não à criança, mas à concepção pervertida que dela se tem, adquire nas imagens direito de cidadania. O formato perde sua nobre descrição tornando-se incômodo. É claro que em todo esse *kitsch* estão contidos alguns valiosos documentos históricos-culturais, porém eles são ainda demasiado novos para que possamos derivar de sua leitura um prazer integral. (BENJAMIN, 1985b, p. 242-243).

Os mesmos fatores que transformaram os livros infantis de programas rationalistas para a formação e civilização das pessoas em *kitch*, em “modas predominantes”, também foram os fatores que transformaram os desenhos animados em uma indústria frutífera e multimilionária. A invenção do público infantil já vinha sendo programada nos livros, construindo ilustrações que apareciam e agraciavam as crianças, com cores e traços fantasiosos. O problema que Benjamin coloca não está na forma (inclusive, a forma do desenho animado, que também é composta por traços fantasiosos e esquemas de cores, é uma rica criação da humanidade, que transvê o mundo pelo meio inventivo dos desenhos de artistas), mas sim no processo pelo qual essa forma perde seu conteúdo “aurático”, nas palavras de Benjamin, perdem a capacidade de retribuir o olhar ou resistem a ele.

“A criança redige dentro da imagem”, vale lembrar. Mesmo que os fatores mencionados, e também tais como apologia ao consumo, estereótipos de gênero, raça e classe, modelos de trabalhadores exemplares etc., os desenhos animados ainda são uma rica possibilidade de prover o mundo de significações, de apreendê-lo ao dar-lhe nome, de construir com imagens novas formas de ver o próprio meio social que coloca tais modos de consumo, estereótipos, modelos etc. Em suma, a criança redige dentro da imagem, a criança é ativa na hora de assistir um desenho animado, construtora de significações, jamais sujeito passivo que, sem interpretação ou criticidade, receberia com indiferença as imagens assistidas.

A criança está em um jogo de imitação com o desenho animado, com sua narrativa e com suas personagens: ao brincar, ela pode tornar-se o seu personagem favorito, misturar histórias dos desenhos, entrelaçando o enredo de personagens distintas, recombinando, recriando. Ela repete na brincadeira a mimese das imagens do desenho animado. A nossa próxima subseção procura adentrar esta conectividade entre mimese e desenho animado.

5.3 MIMESE E DESENHO ANIMADO

Na resenha *História cultural do brinquedo*, Benjamin (1985c) pensará o conteúdo ideacional no brinquedo a partir do conceito de mimese. Nessa perspectiva, poderíamos nos levar pela seguinte passagem: o conteúdo ideacional do desenho animado não é dado pela ordem da narrativa ou os seus elementos em si, mas sim uma criação da criança com aquelas imagens é que vai dotar de significação o desenho. Se relembramos de seu texto de 1933, *A Doutrina das Semelhanças*, no qual Benjamin fala das correspondências extra-sensíveis, pode-se se perceber que tais correspondências estão disponíveis para a criança em seu processo de significação. No primeiro parágrafo da *Doutrina*, Benjamin (1985a) comenta sobre a brincadeira e a capacidade da criança criar correspondências não evidentes entre elementos separados entre si. Significações essas que são realizadas como a de um astrólogo da Antiguidade⁹⁴ ao nomear as constelações por meio da faculdade humana

⁹⁴ Benjamin dilata na *Doutrina* esta ideia de referência a imagem do astrólogo: “A alusão à astrologia poderia bastar para esclarecer o conceito de uma semelhança extra-sensível. Esse conceito é obviamente relativo. Ele deixa claro que nossa percepção não mais dispõe do que antes nos permitia falar de uma semelhança entre uma constelação e um ser humano. Não obstante, possuímos também

de produzir semelhanças extra-sensíveis, de ligar uma constelação à existência de alguém e que tem como seu limite a linguagem. Nesse sentido, poderíamos pensar as raízes da linguagem do desenho animado em Benjamin, relacionando o processo de significação da criança com o desenho animado como um processo criativo e no sentido onomatopaico: processo de nomeação e de correspondências extra-sensíveis. Segundo Benjamin,

Hoje podemos ter esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica. 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 bandido ou policial. [...] Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva. As várias casas de bonecas reproduzidas por Gröber ilustram esse fenômeno. Podemos descrevê-lo da seguinte maneira: a imitação está em seu elemento na brincadeira, e não no brinquedo (BENJAMIN, 1985c, p. 247).

Nesse sentido, também podemos pensar o desenho animado nos termos de um brinquedo com imagens em movimento. A criança brinca com imagens, não apenas com o conteúdo ideacional do brinquedo, sua formosura ou sua moda; a criança busca nas imagens a variação de diferentes cenas sociais e históricas, redigindo dentro delas, reinventando seus significados e tecendo correspondências originais, tanto com a brincadeira com um objeto material, quanto na brincadeira com as imagens no campo simbólico. Ela faz isso de acordo com o seu próprio repertório e com os recursos presentes na sua vida social, de onde ela extraí o conteúdo das suas brincadeiras. A esse respeito, escreve Benjamin.:

A criança não é nenhum Robinson, as crianças não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem. Por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo (BENJAMIN, 1985, 247-248c).

Tal diálogo mudo da criança com o núcleo de sua comunidade se dá desde o berço (com um chocalho colocado no berço para espantar os maus espíritos, diz

um cânones, que nos aproxima de uma compreensão mais clara do conceito de semelhança extra-sensível. É a linguagem." (BENJAMIN, 1985a, p. 110).

Benjamin⁹⁵), e essa comunhão dos signos faz parte da cooperação na criação de nomes e símbolos. As correspondências extra-sensíveis que a criança pode fazer ao significar um desenho animado ou uma brincadeira estão diretamente ligadas ao fato social que lhe oferece signos e formas de interpretação do mundo. Por isso, a necessidade de ampliação do repertório no desenho animado: repetir o que já passa nos grandes meios de comunicação ou proliferar ainda mais o que já está lido, seriam formas modernas de uma perspectiva pedagógica ainda “racionalista”, como disse Benjamin, que vê no produto e não no fato da brincadeira e da faculdade de produzir semelhanças a sua razão de ser. Um desenho animado vindo de outro contexto, com uma linguagem onomatopaica, pode despertar e permitir à criança a criação de símbolos originários por sua associação singular, que tecem semelhanças justamente com as raízes da comunidade (o mundo cultural e social que lhe dão marcas, narrativas e discursos) e do tempo histórico no qual a criança está inserida.

Se é por meio da brincadeira que a criança gera suas significações, quando um brinquedo ou desenho animado é imposto à criança como objeto de culto (como um objeto a ser preservado mais do que usado como um artefato de brincar), menospreza-se a capacidade das crianças de, com sua imaginação, transformarem o mundo perceptivo em uma dimensão extra-sensível, ou, como diz Benjamin, mágica. Neste sentido, esse autor afirma:

O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com as suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios adultos, o brinquedo é uma confrontação - não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E, mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de penas, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos (BENJAMIN, 1985d, p. 250).

Esses objetos de culto provêm da geração anterior, como um amálgama de desejos transformados em imagens por aqueles que antecedem a criança. No *Livro dos amigos*, de Hofmannsthal, lemos o seguinte: “O indivíduo participou em criança

⁹⁵ Em *Brinquedo e brincadeira*, Benjamin comenta (1985c, p. 250) que “É uma tolice a tentativa contida em obra recente, no conjunto meritória, de explicar o chocalho de recém-nascido com a afirmação de que ‘via de regra a audição é o primeiro sentido a ser exercitado’. Pois desde os tempos mais remotos o chocalho é um instrumento para afastar os maus espíritos, que deve ser dado justamente aos recém-nascidos”.

nas recordações dos avós e participa como ancião nas esperanças dos netos; abarca assim cinco gerações ou cem a cento e vinte anos." (HOFMANNSTHAL, 2002, p. 22). Essas imagens conotam as marcas da história e com elas a tentativa de impor ao presente a conservação desses traçados. A criança diante disso, como diz Benjamin, graças a sua imaginação, potência criadora e viva, abre iluminações diante dos escombros das imagens do passado para criar o presente potente e vivo. É, portanto, um equívoco supor que as próprias necessidades infantis criam os brinquedos, os livros infantis ou os desenhos animados.

Considerando as reflexões de Benjamin sobre o brinquedo, percebemos que não se trata de uma necessidade natural da criança inclinar-se a eles, mas sim de uma construção histórico-social. Há um senso comum em torno da naturalização do brinquedo. Será, então, que os desenhos animados atraem as crianças de maneira natural? As resenhas de Benjamin também nos apontam sinais de negativa. Os desenhos animados possuem uma linguagem e um esquema de imagens em movimentos que procuram atrair a atenção das crianças, da maior parte delas como um grande público infantil; esse imaginário coletivo infantil construído pelos adultos é para as crianças apenas um denso emaranhado de signos e imagens com as quais ela irá recriar o seu mundo perceptivo singularmente, o seu microcosmo nas polifonias do macrocosmo que já estava lá antes de ela nascer.

Esse é mais um dos sentidos de se pensar a questão da linguagem onomatopaica. Ela é, em Benjamin, a nomeação do mundo em uma dimensão de semelhanças extra-sensíveis como a recriação coletiva do mundo perceptível. Benjamin, embora convededor das obras que dissertam sobre a filologia e a origem da linguagem onomatopaica, não utiliza essa teoria para uma catalogação de conceitos, mas como uma abertura: um desvio para a iluminação. A linguagem onomatopaica é uma partícula, um fragmento de uma imagem de pensamento de Benjamin, que perpassa os meandros da linguagem adâmica. O que Benjamin recupera da teoria da linguagem onomatopaica é a questão da nomeação e da criação de nomes (a fabricação das palavras) na dimensão das correspondências extra-sensíveis: para recuperarmos o argumento de Nogueira (1950a; 1950b), a criação de palavras com sabor onomatopaico. A criança, quando brinca com as imagens em movimento de um desenho animado, produz uma significação que não cabe nas próprias imagens em movimento: elas as ultrapassam como num jogo de transcrição, tradução e semelhanças.

Esse jogo corresponde à montagem da criança com as imagens recolhidas, um jogo semiótico, pois essas imagens possuem as propriedades icônicas que discutimos na subseção 2.2 *Reflexões sobre a iconicidade*. A característica da linguagem onomatopaica de inventar imagens sonoras para o mundo material é uma interação semelhante: ambas conservam a potência criadora de renovação. A linguagem onomatopaica atualiza a matéria: se lembrarmos da imagem adâmica de Benjamin, a nomeação do mundo é onde se origina o sentido, trata-se da criação do mundo. Em Herder encontramos uma reflexão sobre o significado da criação das palavras, na teoria da origem da linguagem: lembremos do balido da ovelha que, para tecer correspondências entre ovelhas distintas, precisa de repetição; as ovelhas diferentes precisam emitir o balido; a relação entre nome (imagem) e mundo material precisa repetir-se para fazer parte do que Herder conceitualiza como um arcabouço de características notáveis que são compartilhadas com uma comunidade e que estabelece entre as partes semelhanças extra-sensíveis, tal qual uma faculdade volátil. E, para isso, Benjamin coloca a mimese sob o viés da lei da repetição⁹⁶ e de fazer novamente um gesto de uma brincadeira, como já havia ponderado Herder para a produção de sentidos:

Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’. A obscura compulsão de repetição não é menos violenta nem menos astuta na brincadeira que no sexo. Não é por acaso que Freud acreditava ter descoberto nesse impulso um ‘além do princípio do prazer’. Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. ‘Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas’: a criança age segundo essas palavras de Goethe. Somente, ela não quer fazer a mesma coisa apenas duas vezes, mas sempre de novo, cem e mil vezes. Não se trata apenas de assenhorear-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de **saborear repetidamente**, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. 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**. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da **brincadeira, não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’**, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. (BENJAMIN, 1985d, p. 253, grifos nossos).

⁹⁶ Imagem semelhante é desdobrada em *Rua de mão única*, nas *Ampliações sobre Criança andando de carrossel*: “Há muito que o eterno retorno de todas as coisas tornou-se sabedoria infantil, e a vida um êxtase primordial do domínio, com a retumbante orquestração ao centro como tesouro do trono.” (BENJAMIN, 2009, p. 106).

Esse hábito ao qual se refere Benjamin surge quando a repetição esgota sua variação e ressoa como um eco antigo e persistente. O processo de significação da criança em Benjamin é esse momento no qual a repetição permite a variação de sua iconicidade, de suas imagens, portanto, intimamente ligadas com a imaginação e produção de imaginários, no interior da brincadeira, que é o *fazer sempre de novo*. Com a citação de um trecho de Goethe (“Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas”), que leva Benjamin a refletir, podemos pensar na importância da mimese no que tange ao desenho animado. Na brincadeira, a criança sempre quer de novo e de novo, isto é, um impulso mimético, que W.B. relaciona ao impulso instintivo. Mas se notarmos bem, isso também acontece quando a criança encontra significações no desenho animado, por isso quer assistir o desenho “sempre mais uma vez”, regozijando-se duplamente (triplamente *ad nauseam*) esse processo. A criança recria a experiência de recepção de um desenho animado ao assisti-lo desde o início: assim como em uma brincadeira de *pega-pega* ou *pega-congela*, nas quais estão sempre a repetir quem pega e quem é pego, retornando à estaca zero para trilhar um novo rumo e começar tudo de novo.

Assim também é com as histórias narradas e contadas. É possível fazer uma analogia da brincadeira enquanto narrativa em movimento, em vias de formar-se e transformar-se, como um processo ritual, cílico, tal como as histórias contadas, lidas, vividas, assistidas, isto é, há algo em comum entre a linguagem dos desenhos animados com a significação das crianças. Inclusive um dos recursos da contação de histórias é fazer uso de estratégias de marcação (*Era uma vez...*) e de abertura ao extraordinário pelo maravilhamento das imagens que se fazem e refazem nos ensaios da imaginação. Pensar a significação da criança tem a ver com a reelaboração de seus medos e anseios, por isso contar de novo e de novo, acertando a narrativa, remodelando-a. Essa imbricada relação entre a infância (as crianças) e a linguagem mimética é recorrente na obra de Benjamin. Castro (2009) explicita que

A infância, em Benjamin, evoca um sujeito elástico o suficiente para elevar-se ao cume do tempo, ao seu limiar que é o instante. Nesta extremidade temporal, a produção da semelhança é construção de um sentido redentor que vem à luz na atualidade de um ‘agora’. Esse é o tempo paradoxal em que a criança se transforma em borboleta. O instante onde o tempo suspenso, livre da linearidade, da causalidade e da cronologia, é aquele da criação. (CASTRO, 2009, p. 213).

Por isso, a importância da expressão da brincadeira para as crianças e para a questão da mimese para Benjamin. Ao brincar, a criança acessa esse instante de criação no “agora”, um agora que remonta a outro tempo: suspensão espaço-temporal, no qual a criança pode imitar, ou melhor, a criança se mimetiza em uma das personagens dos desenhos animados que assiste. Benjamin fala de uma temporalidade cheia de “agoras”. Segundo Kramer (2009), Benjamin

Propõe a ruptura do ‘era uma vez’. com um tempo pleno de ‘agoras’, em que passado, presente e futuro se cruzam. É no resgate do passado, na memória, na escuta de vozes que foram emudecidas que reside a possibilidade de realizar o encontro secreto ‘marcado entre gerações as precedente e a nossa’. (KRAMER, 2009, p. 290-291).

A criança cria, assim, uma bifurcação para o enredo original, invade-a as infinitas possibilidades da criação.

A título de exemplo e digressão, no livro *Exercícios de estilo*, de Raymond Queneau (1995), podemos encontrar uma imagem da repetição de um motivo, de uma força ou de uma experiência, nas variações de anotação de um diário com uma observação de um dia qualquer em Paris. Esse fragmento de anotação é relido poeticamente, recriado em modo e forma, 99 vezes nos exercícios de Queneau, tal qual uma criança ao repetir uma brincadeira atualizando-a a seu modo. Cada variação do poeta apresenta uma leitura daqueles instantes cotidianos de forma poética: Queneau varia a nomeação do mundo, transcriando através de estilos e formas escritas a qualidade das imagens, brincando com a nomeação do mundo, relacionando e tecendo correspondências entre imagens e objetos que antes não possuíam tangente.

Semelhante constatação é realizada por Jobim e Souza (2001, p. 148), pois para a autora isso se dá

[...] porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com as suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora no homem.

Assim, convergem nessa força de nomeação, de combinação e recombinação de elementos, potência criadora e imaginativa, as transformações de Benjamin em criança para capturar a nostálgica percepção desta linguagem criativa, redentora, icônica e originária, em um processo de rememoração em *Infância em Berlim*. Suas notas e imaginações se estabelecem profundamente com os veios da memória e do reencontro do adulto com a potência criadora da linguagem. Lendo esse processo criativo nas obras de Benjamin, Reuben da Cunha Rocha (2011) elabora a ideia desse método de linguagem, na qual ela apresenta seu conteúdo espiritual, seu objeto mesmo transparece na forma, com sínteses qualitativas e afinidades processuais, estando intimamente ligadas tanto com o magnetismo da abstração quanto com a linguagem poética, pois ambas orbitam as propriedades icônicas da linguagem para produzirem sentido.

Pensando esta questão em termos de uma metalinguagem (no caso, implicando uma linguagem *da* linguagem), teríamos diante de nós uma configuração na qual a criação da linguagem, a nomeação do mundo e a significação da criança estariam mais em evidência. Segundo Rocha (2011), em sua leitura do modo no qual a linguagem faz mostrar seu objeto na escrita das *Passagens*, “A metalinguagem, máquina lógica, usualmente pende para o sintagma, eixo de combinação das articulações sintáticas hierarquizantes do universo verbal, em oposição ao eixo de paradigma, cujas relações são de analogia e similaridade” (ROCHA, 2011, p. 2). Nesse sentido, a linguagem poética transforma os símbolos (as palavras) em ícones (figuras, ou imagens de pensamento), como a criança ao brincar cria uma linguagem que é capaz de produzir linguagens recombinando figuras.

Podemos tecer correspondência tanto com o estudo de Benjamin em sua tese de livre docência, no qual o autor apresenta a imagem de pensamento por trás do *Trauerspiel* (*spiel* do alemão *jogo*, em inglês *play* e o *ludus* latino, envolvem a mesma ideia), quanto nos jogos de apresentação e iluminação das *Passagens*. No jogo se revive pela imitação, criam-se expressões originárias por seu intermédio de fazer-se outro sem se desfigurar. Tanto *spiel* quanto *ludus* (condicional do verbo *ludi*, que significa brincar, tocar, jogar) remetem a essa brincadeira com as imagens (figuras), que no processo de significação da criança podem emergir como criações poéticas e onomatopaias (porque nomeadoras do mundo) com os desenhos animados, com os livros infantis, com os brinquedos, com o torvelinho de neve que lhe é lançado pelo vento e que “bafejam-na”: a força motriz é essa potência criadora da brincadeira, que

tangencia tanto os processos do pensamento poético como o processo de significação das crianças.

A criança benjaminiana deve ser tomada como ser histórico-social, imerso numa coletividade da qual extrai elementos (símbolos e imagens) para criação de ideias, representações e imaginários autênticos. E é pela brincadeira que ela pode construir sua identidade e o seu processo de significação: a brincadeira com as imagens de um poeta está no mesmo patamar qualitativo de uma brincadeira de criança. Daí a importância que Benjamin atribui aos brinquedos e à brincadeira (e à poesia), pois é mediada por eles que a criança dá sentido ao mundo, muitas vezes à revelia do que os adultos impõem.

Elementos díspares, mesmo contrários, podem fundir-se na riqueza da significação das crianças. E essa riqueza, ou força nomeadora do mundo, segundo o ponto de vista benjaminiano, tendeu a ser contraído (para tecermos aqui mais um nó com a resenha de Benjamin, *Sobre os livros infantis*), por um ideário pedagógico de construção do homem moderno no qual se entrega pronto⁹⁷ para a criança o que ela supostamente precisa significar: não lhes dá a vazão necessária para a abstração, recombinação, produção coletiva e histórico-social de conceitos e imagens. A criança diante de um desenho animado tem uma constância em sua potência de significação, seu veio de ressignificação de símbolos e imagens: a imaginação é sua energia para brincar com as imagens.

Em 1928, Benjamin ensaia sobre a recepção das crianças das obras artísticas (pensando neste momento no teatro infantil para um programa revolucionário que desperte a consciência de classe em crianças), escrevendo assim um *Programa de um teatro infantil proletário* (2009c). Quando uma criança assiste a imagens que brincam (sejam encenações teatrais e jogos cênicos, ou desenhos animados), ela cria a partir de uma força, de uma “inervação” segundo a terminologia benjaminiana. Existe uma correspondência entre ser receptor e ser criador e, nesta combinação, está presente o processo de significação das crianças, mas também o dos artistas⁹⁸:

⁹⁷ Trata-se de um brinquedo, imagem, figura, desenho animado, livro infantil que entrega para a criança uma apresentação completa, que não necessita de interpretação, que dispensa gerar novas significações. Esse tipo de produto social servido às crianças tampouco permite a interação dela com os elementos simbólicos, com a dinâmica e o *ludus* da brincadeira e da criação.

⁹⁸ Araújo (2015), também lê essa relação da criação do pintor em Walter Benjamin no texto *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*: “Para entender isso melhor, podemos pegar como exemplo uma obra de arte. Quando um artista observa um cavalo correndo pelo campo ou o pôr do sol, ele capta essa imagem através dos seus sentidos, e na pintura dessa imagem, que agora está na sua memória, busca expressar aquilo que sentiu ao visualizá-la. Essa pintura pode ser considerada,

(O pintor) É antes um homem que observa mais intimamente com a mão quando o olhar se tolhe; 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. [...] Todo desempenho infantil orienta-se não pela ‘eternidade’ dos produtos, mas sim pelo ‘instante’ do gesto. (BENJAMIN, 2009c, p. 116-117).

Benjamin coloca a efemeridade do instante⁹⁹, do gesto que cria e brinca, que inova e renova, que nomeia e renomeia o mundo, sobre a duração estendida dos produtos, dos brinquedos, dos objetos de culto. Esse instante capturado é o pulo do tigre, o salto que cristaliza e permite uma abertura aos “estilhaços do messiânico”. É sobre essas aberturas que evocam as imagens e os arcanos da linguagem adâmica da condição edênica, apropriando-se dos limites da linguagem humana, comunicativa e instrumentalizada.

Nos jogos e brincadeiras a criança atualiza-se e cria a si mesma, em cada cena, pela mimese, a ancestral faculdade de encontrar semelhanças sensíveis e extra-sensíveis no mundo, no “tempo de agora”. Talvez seja esse o cerne da concepção antropológica de Benjamin sobre o papel da brincadeira e dos brinquedos na constituição da infância que, porventura, procuramos associar ao desenho animado infantil, algo que apenas apontamos com as nossas aproximações, mas que tentaremos aprofundar na próxima seção, incluindo nessas reflexões a relação da escola com as crianças e o que o espaço escolar pode oferecer para a expressividade de correspondências extra-sensíveis nas suas significações.

então, fruto da comunicação concebida aqui de modo silencioso entre o pintor e o seu objeto.” (ARAÚJO, 2015, p. 34).

⁹⁹ Imagem semelhante é desdobrada em *Rua de mão única*, nas *Ampliações sobre Criança desordeira*, “Sucedе-lhe como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vem ao seu encontro, se passa com ela. Os seus anos de nômade são horas passadas na floresta de sonhos.” (BENJAMIN, 2009d, p. 107).

6. DESENHO ANIMADO NA ESCOLA: IMAGENS DE BRINCAR

Ó criança, a quem junto à pele do animal marinho,
 Do que ama os rochedos, o espírito mais
 Se agarra, une-te a todas as cidades,
 Louvando o presente,
 benevolente,
 E pensa de outro modo, num outro tempo¹⁰⁰
 (HÖLDERLIN, 2010, p. 17).

No fragmento de 'ode pindárica' transcriado por Hölderlin na epígrafe acima, desfrutamos de uma imagem de uma criança que se atrela ao mundo como o faz o animal marinho (Hölderlin escreve *pontisches Wild*, para traduzir o grego *pontiou theros*, o animal pôntico ou o animal do mar, nesse caso o polvo). Trata-se de uma imagem de criança que ao fundir-se ao reino natural (das pedras e dos vegetais intramarinhos) louva o presente, brinca ao amá-lo e o deseja esfaimada: ela pensa de outro modo em outro tempo porque ela salta para fora da continuidade da história, embora seja sempre sujeito histórico. A criança é vivificada no tempo presente, nas atualizações possibilitadas pela saturação do agora. Walter Benjamin usa essa imagem (*Jetztzeit* - tempo de agora) na *Tese XIV "Sobre o conceito da história"* para descrever uma noção de tempo que está repleta de possibilidades revolucionárias, insuflada de agoras, de uma temporalidade que foi apartada do *continuum* linear da história. É um tempo de imobilização, de preparação nodular, cheio de inervações e pronto para dar o que Benjamin chamou de "salto do tigre" para fora da continuidade do progresso. Não ocorre no afã da espontaneidade no entanto, e requer a intervenção do artista, do revolucionário ou da criança para produzi-lo¹⁰¹, fazendo-o

¹⁰⁰ Fragmento da ode do poeta grego Píndaro, intitulada como Infidelidade da sabedoria [Untreue der Weisheit], traduzida (e recriada) do grego para o alemão por Hölderlin entre 1800 e 1805. "O Kind, dem an des pontischen Wilds Haut/Des felsenliebenden am meisten das Gemüth/Hängt, allen Städten geselle dich,/Das gegenwärtige lobend/Gutwillig,/Und anderes denk in anderer Zeit". Comentário sobre o fragmento do seu tradutor para a língua portuguesa Bruno C. Duarte: "Em vez de falar de uma adaptação ou dissimulação, ele escreve que o espírito (o ânimo, coração, alma, carácter, índole, faculdade: *Gemüth* para traduzir *noon*) da criança *pende*, está suspenso, agarrado, encostado, move-se junto à pele do animal marinho. Do mesmo modo que o molusco habita o rochedo agarrando-se firmemente a ele com os seus tentáculos e alcançando assim a simbiose absoluta com o seu elemento, assim também a criança agarra-se e fica suspensa no polimorfismo da pele, interiorizando o seu ensinamento e preparando-se para o mundo." (DUARTE, 2010, p. 40).

¹⁰¹ "A filosofia da razão ilustrada pretendia fazer da criança um ser supremamente piedoso, bom e sociável. Essa concepção de educação limitou as possibilidades dos processos formativos e de aprendizagem. Ao buscar uma experiência total e concreta do conhecimento, Benjamin critica a institucionalização do saber. O filósofo alemão encontra nos artistas e nas crianças um outro entendimento do mundo. Ele se opõe aos padrões psicológicos, referindo-se à figura da criança como uma pessoa inserida na história e em uma cultura, da qual é também criadora." (PIRES, 2014, p. 826).

“explodir” o fluxo incessante em que, de outra forma, estaria preso e estagnado o próprio tempo. Está ligado com o declínio e com o eclodir do tempo, pois o presente (cheio de agora) é tumultuário e produz fissuras e rachaduras redentoras e messiânicas. Benjamin contrasta *Jetztzeit* com o “tempo vazio e homogêneo” da classe dominante, que é a história escrita a partir da perspectiva dos vencedores. A história relatada de suas ruínas é mais uma das imagens benjaminianas de subversão, de contar “a contrapelo” a história dando voz aos “emudecidos” e “combatentes” silenciados em meio aos escombros.

Apresentar para crianças um desenho animado é também permitir ao imaginário infantil um caminho que encontre brechas para a linguagem adâmica: no “tempo de agora”, a criança atualiza as imagens em movimento com novas significações e relações estéticas. A criança experimenta modos de expressividade ao brincar com as imagens dos desenhos animados: sua significação permite a entrada de outras rationalidades não cartesianas, pelo agora da cognoscibilidade e pelo impacto do ineditismo que uma animação possa ter em relação à recepção da criança. Trata-se de um processo dialético, afinal não é todo desenho animado que provocará processos de significação na criança, só se provocar algo ao nível de experiência que incorpora na vida do sujeito¹⁰² (convergindo elementos não comunicáveis, oníricos, inconscientes, que permitam que a criança teça semelhanças extra-sensíveis com as imagens), que precisam ser acionadas por um elo de relação entre a criança (com a sua formação no interior de uma comunidade) e o seu encontro com a imagem¹⁰³. Por isso também que o uso didático ou meramente instrumental da animação não pode estar no âmbito da experiência da criança, à semelhança do animal marinho da *ode pindárica*, funde-se com o mundo natural e social em que vive.

Na leitura da obra de Benjamin realizada por Eloiza Gurgel Pires (2014), a autora afirma que

¹⁰² Segundo a leitura de Pires (2014), “Para Benjamin, somente na linguagem o conhecimento e a experiência podem convergir. É exatamente na busca da essência linguística do conceito de experiência que Benjamin tentará articular filosofia e religião, valorizando as experiências suprassensíveis e suprarracionais, ignoradas pela epistemologia moderna.” (PIRES, 2014, p. 819-820).

¹⁰³ “[...] os elementos básicos de apropriação de uma imagem, para que alcancem significação, têm de penetrar no observador e alçar sua esfera afetiva, isto é, a imagem só ganha significado quando aciona a experiência, a memória e a imaginação; quando penetra no todo social e histórico que aquele sujeito traz consigo e que permite a decodificação visual e o estabelecimento de uma rede de relações.” (LEITE, 1998, p. 138).

Sob a ótica benjaminiana, a educação enquanto formação não é propriedade privada da pedagogia, mas pode ser compreendida como um fenômeno que se realiza no sujeito, como ontogênese, ou seja, como caminhada do ser em um processo infindável. As crianças são reconhecidas, então, como agentes transformadores dos espaços com os quais interagem, atribuindo significados aos objetos que manipulam e aos inúmeros papéis que representam. A brincadeira torna-se um ritual mimético. Esses rituais da infância são retomados por Benjamin como importantes fontes de subsídios para o entendimento dos processos históricos de construção dos saberes, bem como da constituição do sujeito moderno. Opondo-se à pedagogização dos brinquedos, o filósofo chama atenção para os processos históricos nos quais o ser humano produz semelhanças reagindo às semelhanças já existentes no mundo. (PIRES, 2014, p. 822)

Para seguir essa trilha de agentes históricos, nesta última seção, mobilizamos as ideias abordadas nas seções anteriores para compor nas linhas que seguem um mosaico que tem como potenciais receptores quem procurar por reflexões sobre a educação e o desenho animado calcadas nas imagens benjaminianas. Com isso, almejamos um reduto das contribuições da linguagem onomatopaica dos desenhos animados para a educação e práticas escolares, pensando a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos processos de significação das crianças.

As reflexões de Benjamin sobre a criança nos encaminham para uma imagem ambivalente, que tem correspondências com um ser potente, criativo e criador (nomeador do mundo), um ser também histórico, envolto nas malhas do cosmos social em que está inserido, atuante em sua comunidade. Para relacionar essa imagem com os desenhos animados, com imagens de brincar e de produzir significações, focalizamos um recorte em nossa videoteca (conjunto de desenhos animados que utilizam a linguagem onomatopaica que se encontra no Anexo). Neste recorte, está a animação estoniana *...Ja teeb trikke* (Priit Pärn, 1979)¹⁰⁴. Por mais que haja arbitrariedade e predileção neste recorte, pois semelhantes reflexões poderiam ser levantadas com outras animações da videoteca, optamos pelo desenho animado de Priit Pärn, pois já experienciamos a sua exibição para crianças em atividades cineclubistas e de mostra de desenhos animados para crianças, como apontamos na Introdução¹⁰⁵.

Essa animação em especial possui as características onomatopaicas de nomeação do mundo e criação de significados, ao mesmo tempo que traz consigo o

¹⁰⁴ "...Ja teeb trikke revela um contínuo movimento vanguardista na animação infantil, como um perfeito esboço de criatividade e ritmo ímpar. Uma animação com potencial para instigar as mais enclausuradas imaginações a se abrirem e criarem sentidos singulares à sua narrativa." (SOUZA, 2019, p. 81).

¹⁰⁵ Cf. O Mar Báltico: desenho animado e imaginário infantil na cultura de massa (SOUZA, 2019).

conteúdo de um tempo histórico em via de se apagar. Ao rastrear e retomar essas animações, estamos procurando escovar o desenho animado a contrapelo, retirá-lo do tempo vazio e homogêneo para inflá-lo com o tempo de agora, para atualizá-lo com as crianças de hoje, de nossas comunidades e de nossas escolas¹⁰⁶. Trazer para as nossas cercanias as fissuras das quais fala Benjamin.

Em nossos levantamentos bibliográficos iniciais sobre as interfaces dos desenhos animados com as crianças, ficou claro que educadores e escolas precisam juntar teoria e implicações práticas para refletir sobre os usos dos desenhos animados em salas de aula (MARTIN-BARBERO; REY, 2001; TEIXEIRA, 2010). Os desenhos são uma via de acesso às diversas formas de abstração escolar com as quais as crianças precisam lidar (por exemplo o sistema alfabético, o sistema numérico, interpretações etc.). A escolarização das crianças abre-se como um portal que as encaminham para um universo de convenções e arbitrariedades sistemáticas e abstratas, meio no qual ela está em constante processo de formação humana. A atividade permanente de repetição e periodicidade de mostras de cineclube para crianças pode ajudar a organizar e consolidar suas significações na rotina escolar, tendo em vista preocupar-se com as qualidades reflexivas e com as correspondências extra-sensíveis dessas animações no circuito escolar, refletindo criticamente sobre imagens instrumentalizadoras, docilizantes¹⁰⁷ ou anestésicas que desenhos animados possam apresentar.

6.1 ...E FAZ TRUQUES

...E faz truques é a tradução literal para o português do afável e certeiro título *...Ja teeb trikke*. O desenho animado em tela foi produzido na Estônia em 1978 com a direção do premiado animador e cartunista estoniano Priit Pärn. A história se

¹⁰⁶ “De fato, a experiência social da criança atualizada na brincadeira e no jogo encontra-se permeada por condutas miméticas, que lhe permitem ir além da sua capacidade de produzir semelhanças para lançar-se à transmutação entre os diversos e possíveis papéis sociais, pelos quais ela transita livremente: entre o ser comerciante ou ser professor, ou entre o personificar-se de moinho de vento ou de trem.” (PIRES, 2014, p. 822).

¹⁰⁷ “A escola tem muita dificuldade de lidar com a movimentação e a expressão corporal da criança. Além de não cultivar a expressão do corpo, vai aos poucos moldando os movimentos, formando *corpos dóceis*, como diria Foucault, restritos aos gestos homogêneos das rotinas disciplinares. Quanto maior a disciplina nos espaços institucionalizados, menor é o lugar do corpo. Mas as crianças não são totalmente domesticáveis, são desordeiras e sempre encontram uma fresta, uma brecha para escapar do instituído.” (CORSINO, 2009, p. 228, grifo no original).

desenrola orbitando a personagem de um pequeno e mágico panda verde-escuro com detalhes nos olhos, focinho, orelhas e patas em preto. Esse panda faz, justamente, truques mágicos e metamórficos para divertir e distrair os demais animais que encontra em seu caminho. Seus truques consistem em jocosas transformações corporais, das mais improváveis e encantatórias quanto surrealistas¹⁰⁸, como por exemplo, na sequência na qual torna-se árvore para transformar-se em um cubo negro para virar um trem que desaparece no horizonte (Fotograma 1).

Fotograma 1 – Transformação em trem que desaparece no horizonte



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

Além disso, as demais personagens mostram-se também metamórficas. Porém, o que se evidencia é que a personagem principal tem o domínio absoluto de suas formas físicas, podendo em um passe de mágica tornar-se qualquer coisa, com dimensões minúsculas ou extraordinariamente grandes, com qualquer cor, forma, textura: o panda imita perfeitamente tudo o que há na natureza, tudo o que há para ser imitado (tal qual a criança em Benjamin, que brinca de se transformar em moinho de vento, que se atrela como animal pôntico nas rochas submersas). Isso já é típico dos desenhos animados voltados para as crianças, pois traduz um dos processos da brincadeira, na qual a criança se identifica com a magia e com os pequenos animais,

¹⁰⁸ Está no subtexto da dissertação uma abertura para a reflexão sobre a linguagem nas expressões surrealistas. Gagnebin (1996), ao posfaciar a obra de Aragon, apresenta a questão da linguagem surrealista: “Ora, como dizer com palavras o funcionamento do pensamento quando este só pode se realizar através delas? Para essa questão típica da reflexão filosófica transcendental, os surrealistas recusam a solução kantiana [...] e retomam a antiga tentativa, que não pretende ser uma solução, da tradição mística: empurrar, por assim dizer, a linguagem até seus próprios limites, bater em seus muros para provocar uma rachadura, cavar seus fundamentos para fazê-la – em parte – desmoronar. Operação perigosa, próxima da loucura e da desrazão, mas necessariamente desarrazoada pois, aqui, a razão não consegue mais oferecer socorro algum” (GAGNEBIN, 1996, p. 243-244).

como apresenta Fischer (1984), os elementos como “[...] o fascínio do mágico (a rapidez dos movimentos e das transformações; o poder sobre vida e morte (nada é impossível); o animismo” (FISCHER, 1984, p. 43). A exemplo de outros desenhos animados, podemos pensar que esses elementos de total magia para o controle do universo físico por pequenos animais também constituem o *Pica-pau* (Walter Lantz, 1940-2018), *Hora de Aventura* (Pendleton Ward, 2010-2018), *Papa-Léguas e Coiote* (Chuck Jones, 1949-2014), *Mickey Mouse* (Walt Disney, 1928) e *Tom e Jerry* (William Hanna e Joseph Barbera, 1940-1967), entre outros.

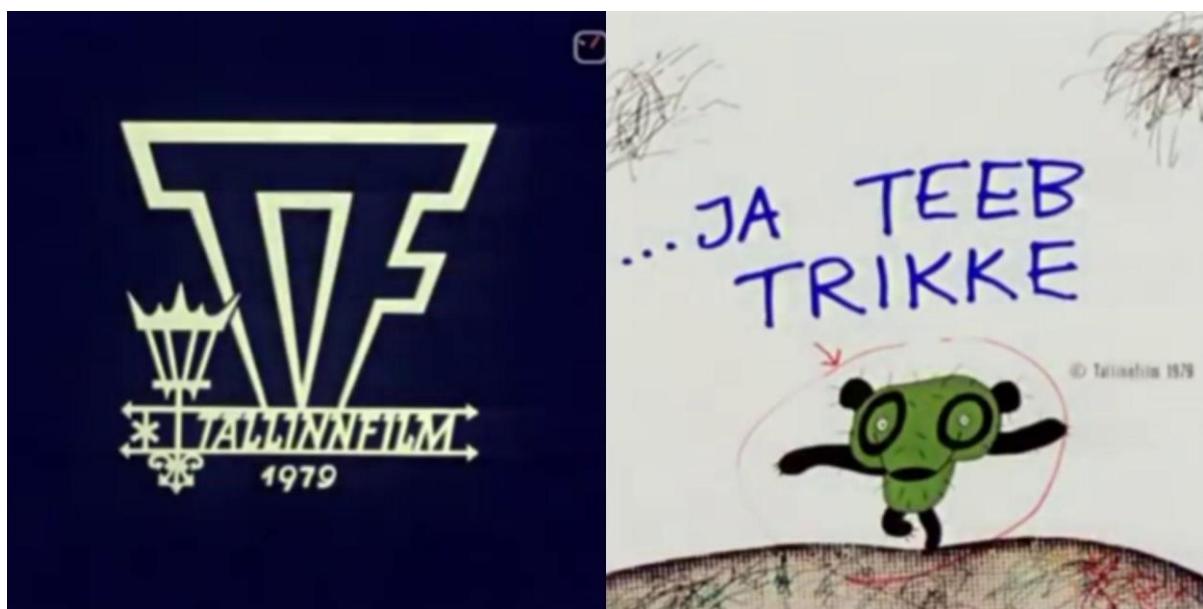
Um outro exemplo que utiliza a linguagem onomatopaica de modo integral para relacionar o animismo, a prosopopeia e o antropomorfismo com a sensibilidade e expressão das crianças é o desenho animado infantil suíço *Pingu* (Otmar Gutmann, lançado como programa televisivo de 1990-2004). Esse desenho leva ao limite a condição da linguagem onomatopaica, essa capacidade humana de criar semelhanças extra-sensíveis na linguagem, incorporando-a nos veios de uma língua inventada pelos criadores do programa chamada pinguinês. Trata-se de uma tentativa criativa de explorar a nomeação do mundo por meio da sensibilidade e da expressão dos pinguins.

A ocorrência de animais antropomórficos nos desenhos animados voltados a crianças é, além de um elemento de identificação pela inocência dos pequenos animais com as pequenas crianças, uma assimilação da verdade da humanidade antiquíssima: somos nós, humanos quase racionais e egoisticamente superiores que nos gabamos como humanidade, mas em pleno século XXI ainda não superou a fome e colapsou incalculavelmente mais com a pandemia do que deveria se tivéssemos, enquanto humanidade, mais razão comunitária e social e um pouco menos de individual e soliloquia. Sobre isso, o texto hebraico do Qohélet (קהלת), traduzido pela *Vulgata* como o Eclesiastes, tem muito a ensinar quando o pregador fala aos homens: “E que vejam, não são mais que animais ademais, não mais.” (CAMPOS, 1991, p. 66).

Os animais na animação expressam os seus sentimentos de forma espontânea e instintiva, com jogos gestuais, grunhidos, blablações, nomeações de coisas e de fenômenos como um brincar de nomear, articulando imagens sonoras icônicas, como miniaturas de alegorias sonoras: formas da linguagem onomatopaica para a fabricação de palavras e sentidos ainda não vocabulizados. As onomatopeias representam na animação uma gama de expressões da linguagem que perpassam

chamados, acolhidas, raiva, timidez, afeição, brandura, vituperação, suavidade, raiva, inquietação, ressentimento, ânsia, angústia, ovações e aclamações, censuras e condenações. Essa linguagem não é a linguagem dos sentimentos de Rousseau, é já uma linguagem humanizada, antropomórfica e que a humanidade dá origem enquanto produz a si mesma. Com ela, os animais antropomórficos podem interagir plenamente nas imagens, colhendo seus frutos, pescando seus peixes, construindo suas casas, conversando e entrando em consenso ou desavença.

Fotograma 2a – Logo e título



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

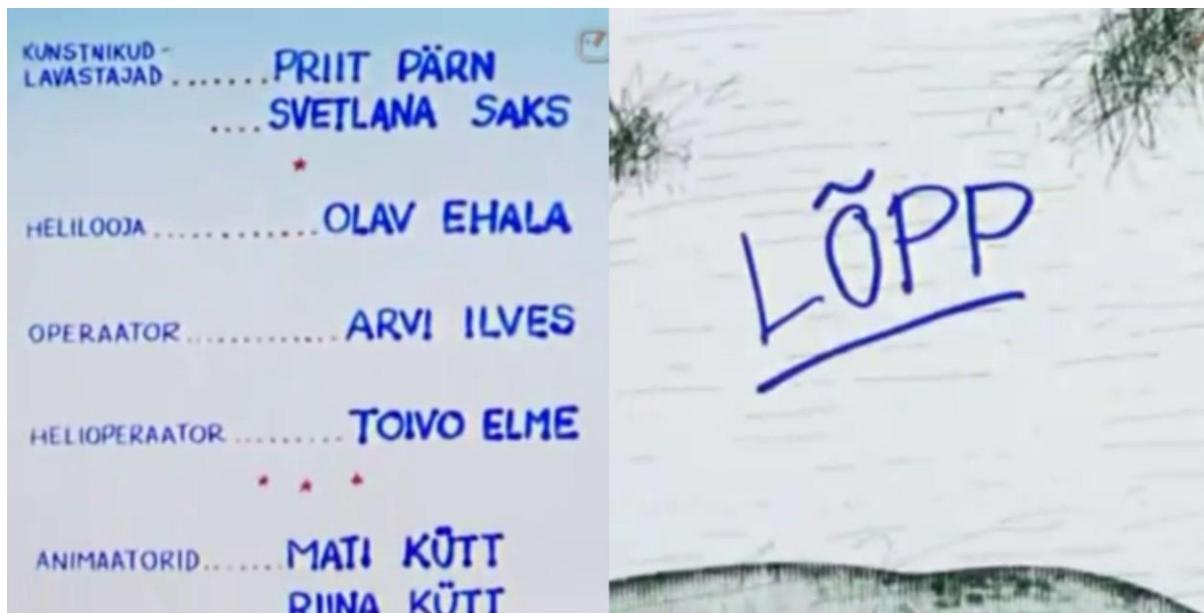
Na animação não há aparições de linguagem já vocabulizada (nada se diz em estoniano) e ou expressões de linguagem não onomatopaicas (portanto, já no circuito de uma língua) sonoramente, a não ser nos créditos iniciais - a primeira tela com a logo da produtora Tallinnfilm e o ano 1979 abaixo, a segunda tela em letras garrafais ...JA TEEB TRIKKE (Fotograma 2a) e finais da animação - a primeira tela rola o elenco que criou e produziu a animação, a segunda tela em letras garrafais *LÖPP* (fim em estoniano) (Fotograma 2b), nas quais a linguagem aparece em sua expressão como escritos em estoniano. Essas formas de escrita jogam com a significação da criança como uma escrita rúnica, hieroglífica como a escrita do *rebus* do período Barroco que fala Benjamin (2004, p. 182-185) em sua livre-docêncnia, na qual a criança redige significado adentrando a imagem das letras e de suas possibilidades sonoras. A

criança inventa o significado, renomeia a palavra das letras de outros arcanos de significação, desconhecidas e estrangeiras. O encontro com a escrita de uma língua desconhecida tem algo da significação alegórica das runas para as crianças. Sobre a dimensão alegórica, destaca Jobim e Souza (2009, p. 195) que

Na alegoria, o elo com o significado é fruto de uma laboriosa construção intelectual e remete sempre a uma pluralidade de interpretações. A leitura alegórica atinge sua mais alta dimensão e perfeição espiritual quando o leitor desvela o sentido escondido sob o véu das palavras.

Nesse sentido, a criança “redige dentro da imagem” para relembrarmos Benjamin e, fazendo isso, ela escava os enigmas do mundo alegórico das imagens sem separar-se do mundo social no qual está embrenhada, perseverando e preservando no tempo construções com significações transitórias.

Fotograma 2b – Créditos e fim



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

Para relemos em Benjamin (2009b) como se dá esse processo de criação no encontro da criança com a leitura, vale o excerto:

Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo – pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve. ‘Príncipe

é uma palavra cingida por uma estrela', disse um menino de sete anos. Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo 'sentido'. Pode-se colocar isso facilmente à prova. Que se indiquem quatro ou cinco palavras determinadas para que sejam reunidas em uma curta frase, e assim virá à luz a prosa mais extraordinária: não uma visão do livro infantil, mas um indicador de caminhos. De repente as palavras vestem seus disfarces e num piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e pancadarias. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos (BENJAMIN, 2009b, p. 70).

Isso nos faz refletir sobre a receptividade da criança sobre as imagens e a linguagem, pois por meio delas as crianças podem realizar exercícios de brincar, nomear o que não tem nome e renomear o que já foi nomeado. A criança participa da linguagem, habita o seu reino, e pela sua sensibilidade de "vestir a linguagem com disfarces" ela produz sua significação. Em *A gramática da fantasia*, de Gianni Rodari (1983), ao exercitar com crianças a criação de uma história, de uma narrativa oral, a partir da livre associações de ideias com uma palavra dada (no caso a palavra era "adeus"). A criança improvisa uma narrativa na qual as palavras podem ser guardadas no bolso, podem ser bonitas ou feias, e a palavra adeus é uma palavrinha rosada, como explica a criança. Rodari (1983, p. 13, tradução nossa), a esse respeito, reflete:

Duas vezes durante a narrativa da criança, os ouvintes, seus demais colegas de sala, interromperam para recorrer e desenvolver pontos que apareciam na história: primeiro, sobre o assunto das palavras 'sujas', eles improvisaram alegremente uma litanie das chamadas 'palavras sujas', recitando toda a série de palavras que são consideradas amplamente como feias. que conheciam e que a primeira palavra feia dita havia evocado. Fizeram-no, obviamente, como um desafio, num jogo libertador, de comédia lúdica, que quem trabalha com crianças conhece bem. Tecnicamente, o jogo de associação se desenvolvia no que os linguistas chamam de 'tabuleiro de seleção' (Jakobson), como uma busca por palavras semelhantes em uma cadeia de significados. Mas essas novas palavras não representaram uma distração ou abandono do tema central da história, pelo contrário, esclareceram e determinaram seu desenvolvimento. Na obra do poeta, diz Jakobson, a 'tábua de seleção' é projetada como uma "tábua de combinação": pode ser um som (uma rima) que evoca um sentido, uma analogia verbal que evoca a metáfora. Quando uma criança inventa uma história, acontece a mesma coisa. É uma operação criativa que também tem um aspecto estético: aqui nos interessa a criatividade, não a arte¹⁰⁹.

¹⁰⁹ "Durante la narración, en dos ocasiones los oyentes interrumpieron para recoger y desarrollar puntos que aparecían en la historia: Primero, sobre el tema de las palabras «sucias», improvisaron alegremente una letanía de las llamadas «palabrotas», recitando toda la serie de las que conocían y que les había evocado la primera. Lo hacían, obviamente, como un desafío, en un juego liberador, de comédia escrementicia, que conoce bien quien tenga que ver con los niños. Técnicamente, el juego de las asociaciones se desarrollaba en el plano que los lingüistas llaman «tablero de selección» (Jakobson), como una búsqueda de palabras similares en una cadena de significados. Pero estas nuevas palabras no representaban una distracción o abandono del tema central de la historia, por el contrario aclaraban y determinaban su desarrollo. En el trabajo del poeta, dice Jakobson, el «tablero de selección» se proyecta sobre el «tablero de combinación»: puede ser un sonido (una rima) el que

É nesse sentido que a criança é o panda que se transforma e a partir desse centro de metamorfoses se transformar à vontade de suas pulsões imaginativas na brincadeira e nas associações ou correspondências extra-sensíveis.

Fotograma 3 – Primeiro truque

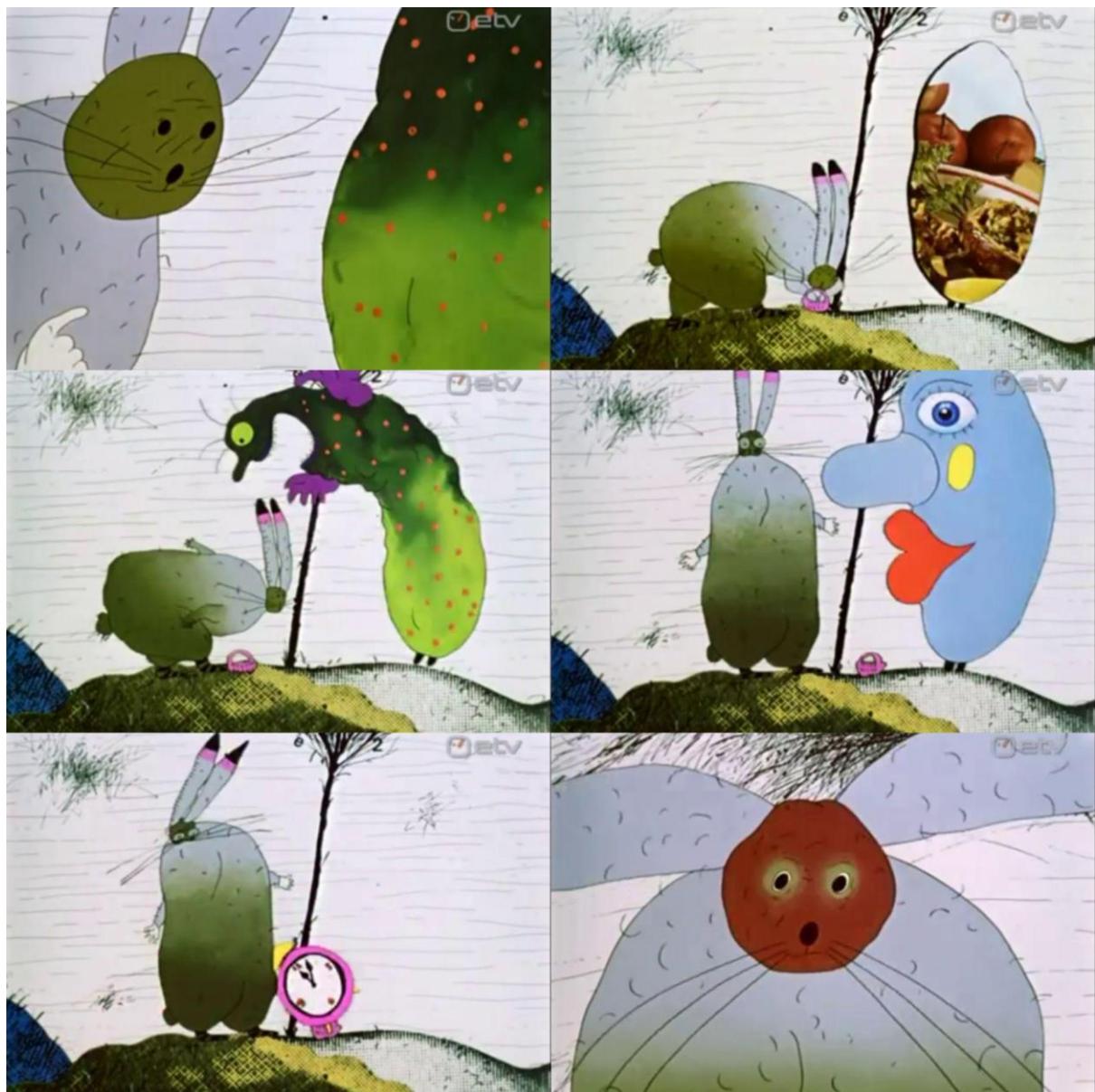


Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

evoque un significado, una analogía verbal la que suscite la metáfora. Cuando un niño inventa una historia sucede lo mismo. Se trata de una operación creativa que tiene también un aspecto estético: aquí nos interesa la creatividad, no el arte.” (RODARI, 1983, p. 13).

...E faz truques inicia com uma aurora-crepuscular lançando luzes diáfanas sobre um sereno lago (não é possível identificar se amanhece ou se anoitece), o primeiro encontro do panda com um interlocutor é com um urso pescador, que sentado à beira do lago tranquilamente espera por um peixe. O panda o aborda com uma conjuração mágica e cômica ao tomar sorvete; o pescador se distrai e o peixe que ele aguardava pacientemente mastiga e engole a sua vara de pescar, deixando-o irado; o panda foge (Fotograma 3). Em sequência, uma coelha rechonchuda, que precisa de óculos para enxergar e distinguir o que está em sua frente, está para colher frutos. O panda a percebe e se transforma em uma frondosa árvore de pequenos frutos vermelhos, que não cessa de esquivar-se da coelha aparvalhada; ela também se encoleriza e o panda foge ziguezagueante entre as colinas (Fotograma 4). O panda continua a lograr o serviço dos animais da floresta ao divertir-los com seus maravilhosos truques; um castor martela seus dedos ao construir um telhado ao distrair-se com uma intrincada geringonça abstrata em constantes metamorfoses simultâneas realizadas pelo panda; um cachorro que trabalhava em um trator de cultivo choca-se com uma árvore: o panda sempre repete seu gesto mágico de entretenimento e depois foge...

Fotograma 4 – Segundo truque



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

É interessante notar que este último truque citado é realizado com a metamorfose do panda em um aparelho televisivo. O recurso chama a atenção do animal trabalhador imediatamente. No programa que se abre dentro da TV-panda um cachorro antropomórfico caminha sorrateiramente com um bastão em mãos, sua fisionomia parece planejar algo mal-intencionado (Fotograma 5) e golpeia uma árvore cheia de pássaros que alçam voo pelo sobressalto do susto. A trilha sonora da programação é o tema da *Pantera Cor-de-rosa*, como uma satírica referência ao desenho animado de prestígio e fama, que alcança o grande público e é produzido para agradar a massa em geral. O animal trabalhador é instantaneamente sugado

pelo atrativo da televisão cai na gargalhada antes de sofrer um acidente e irar-se como os demais animais com o panda.

Fotograma 5 – Transformação em televisão



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

Um truque acaba sendo a gota d'água: o panda faz magicamente flutuar com o som de sua flauta um grande e pesado elefante. O sopro da flauta provoca a agitação na tromba do elefante que alça voo pelo autogiro veloz de sua tromba-hélice (Fotograma 6). A trilha sonora nesse momento intensifica-se, tudo fica frenético demais, até um estopim, quando uma abelha pica o nariz do panda, desconcentrando-o e fazendo sua magia terminar de adejar o animal. O elefante parece sofrer dano em sua queda: soa um piano brutalmente tocado em dissonância nas teclas graves. Os animais da região passam todos a se reunir em polvorosa atrás do panda, que se esconde e esquia utilizando suas artimanhas.

Fotograma 6 – Truque do elefante voador



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

Quando encurrulado ao limite por todos os animais, o panda foge para dentro de si mesmo, eclipsando-se num truque ótico no qual o seu corpo é a porta de entrada para si (Fotograma 7). O truque impressiona os que vituperavam contra o panda, invertendo o sentimento irascível em repentina afabilidade. Muito próximo do gesto das crianças de procurarem a sua própria interioridade para repetir suas experiências quando brincam, sendo elas experiências de vitória ou de trauma, de orgulho ou de fuga. A criança espectadora e o panda possuem laços de experiência que se interpenetram pelas correspondências extra-sensíveis com as imagens, com movimentos de identificação, de assemelhar-se e mimeticamente criar-se.

Fotograma 7 – Escape para dentro de si



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

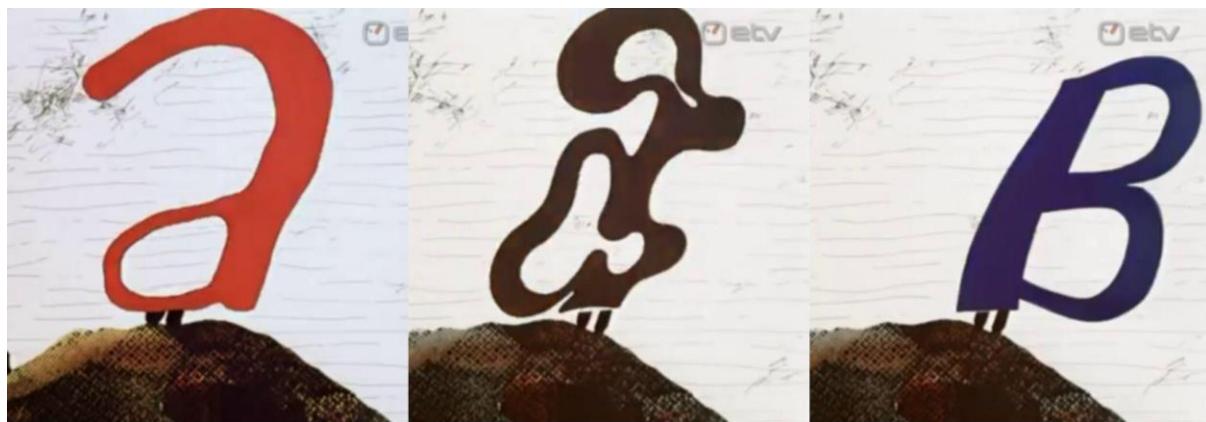
O panda ascende a uma colina que lhe servirá de proscênio e prende a atenção da multidão de animais enfurecidos por um instante: é a sua chance de desfazer o estrafego e realizar o grande truque final que agrada a todos e dissipe a maré de pesares. Transmuta-se em uma bomba com o pavio aceso, quando estoura metamorfoseia-se para a forma garrafal da letra A, que desponta sonoramente em um B mudo - AAAAAAAAHH, -b (Fotograma 8); a trilha sonora se desdobra, desmiolada atrás das multi-formas em uma dança sonora ziguezagueante e que acompanha a dinâmica das transformações do panda. Para reencontrarmos Walter

Benjamin (1985a), o autor comenta sobre a letra *beth* na *Doutrina*. Trata-se da letra *bete*, *vet*, o beta (β) grego ou simplesmente B, letra de origem fenícia (espraiada pela raiz afro-asiática), originalmente representada como uma simplificação de uma cabana coberta, que veio a ser feita de traço ainda mais econômico e minimalista na forma hebraica (ב). Segundo Benjamin, as letras têm uma significação que brilha por trás delas, que reúne toda a reflexividade dos antepassados: toda a história cristalizada em um pequeno som de enorme significado. Em suas palavras,

É digno de nota que esta pode esclarecer a essência das semelhanças extra-sensíveis, talvez melhor ainda que certas configurações sonoras da linguagem, através da relação entre a imagem escrita de palavras ou letras com o significado, ou com a pessoa nomeadora. Assim, a palavra *beth* tem o nome de uma casa. É, portanto, a semelhança extra-sensível que estabelece a ligação não somente entre o falado e o intencionado, mas também entre o escrito e o intencionado, e entre o falado e o escrito. E o faz de modo sempre novo, originário, irredutível. (BENJAMIN, 1985a, p. 111).

Assim como a letra B simboliza a casa, abrigo, ou o cenáculo de descanso (letra que está no segundo lugar tanto nos alfabetos atuais, como no *abjad* fenício e no *aléf-beit* hebraico) a letra A é a que principia esses sistemas de escrita. A primeira letra, o *aléf* hebraico (א), era representado pelos fenícios como a cabeça de um touro, simbolizando tanto a comida (os fenícios foram os aperfeiçoadores da agricultura e da pecuária, mantendo a vivacidade e prosperidade das cidades, introduzindo o sedentarismo e abandonando permanentemente o nomadismo), como também simboliza o vigor e a força da tração animal e dos homens. Por trás de um urro de dor, por trás do truque do panda, por trás de um espanto, de um sobressalto (AH!) está cintilando a história do início da humanidade, irredutivelmente, como pondera Benjamin.

Fotograma 8 – Morfologia da letra A em B

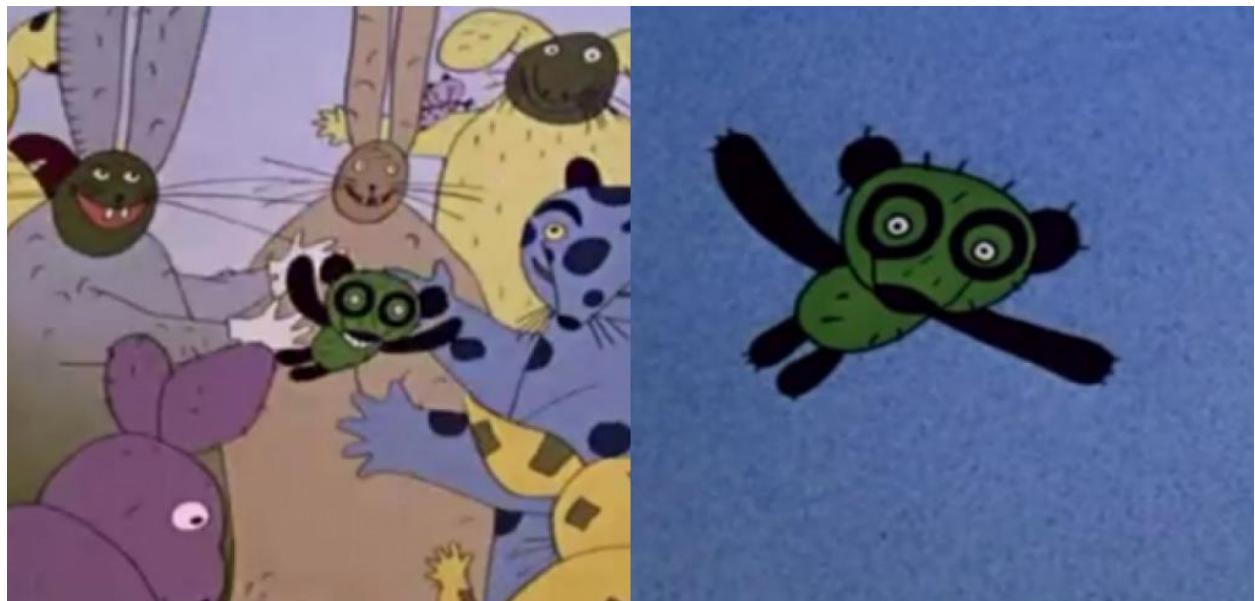


Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

Esse ponto de transformação de seu corpo em letras pode ser lido sobre a perspectiva da metamorfose, tanto em Goethe como em Benjamin. É possível que a significação da criança em relação ao desenho animado tenha a latência da mudança de forma ou metamorfose, pois está relacionado com o fenômeno da própria formação. João Barrento (2020, p. 10) apresenta a ideia goethiana de que, “[...] na natureza (e para Goethe também na arte), as partes e o todo não se relacionam segundo um modelo 'estrutural', mas antes segundo um paradigma 'morfológico', que pressupõe uma noção de forma como formação (*Bildung*) ou transformação (*Verwandlung*), e não mera figura estática (*Gestalt*)”. A transformação do A em B, o caminho que se faz de um ao outro, esse momento de passagem de significação, Goethe vê nas nuvens (relacionando forma e pressão atmosférica) e em seus estudos de botânica (toda parte de uma planta é uma folha transformada) a mudança de forma como a maneira de expressar a vida e a respiração da natureza. Essa correlação chega no campo simbólico com muita força pelo desenho animado, que dialoga diretamente com as transformações da significação da criança no seu processo de formação humana enquanto *Bildung* em movimento.

Pelo fim do grande truque, o panda é aclamado pelo público com ovações, salvas de palmas, louvores e louros são-lhe lançados. A multidão acolhe afavelmente o panda, acariciando-o de júbilos, lançando-o ao ar em vivas de alegria. O desenho animado encerra com um *close* no panda sorrindo em pleno ar (Fotograma 9).

Fotograma 9 – Ovações



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

Para a composição dos quadros, Pärn abusa de ruídos estéticos nas imagens. Há inúmeros entrelaçamentos de riscos, manchas, tracejados nos quais a criança pode submergir na grande massa marinha onírica¹¹⁰ com palavras criativas. Com traços disformes e que ultrapassam margens, Pärn deixa agir livremente os recursos estéticos e simultaneamente subversivos. Há texturas de ranhuras grossas e finas, rabiscos nas pinturas, esboços com inúmeras estrias e linhas tortas, listras descontínuas, contornos talhados na folha, lanhos e rasgos, incisão de cores sulcando a superfície, tintas raspadas, borradas e esfumaçadas, avultam os cenários. E o corpo dos animais por vezes é zebrado de finas listras longitudinais e oblíquas, granulados ou lisos, pontilhados, com matizes sutis que amalgam duas cores distintas. Segundo os estudos psicológicos de Florence de Mèredieu (1997) sobre o desenho infantil, os rabiscos que a criança realiza ao desenhar são gestos prazerosos, ligados com o sujar-se, com o improviso, com o deixar-se levar e divagar pela folha com o lápis. A criança deixa a sua mão dançar sobre a folha, com “[...] movimento oscilante, depois giratório, determinado na origem por um gesto em flexão

¹¹⁰ “A criança penetra nessas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que ela as ‘descreve’ no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. Cobre-as de rabiscos. Nessas imagens, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita: os hieróglifos. [...] Pois essas imagens, como nenhuma outra, introduzem a criança na língua e na escrita – uma verdade em cujo âmbito as primeiras palavras da velha cartilha costumavam receber o desenho daquilo que significavam. Gravuras de cartilhas coloridas, tal como estão surgindo agora são um equívoco. A criança desperta no reino das gravuras não coloridas, assim como vivencia plenamente os seus sonhos no reino das coloridas.” (BENJAMIN, 2009b, p. 66).

que lhe dá o sentido centrípeto." (MERÈDIEU, 1997, p. 24). A expressão plástica da criança atravessa o borrão, perpassa as riscas abstratas e involuntárias, as "garatujas desordenadas" de que fala Leite (1998, p. 140). Ainda segundo a Merèdieu, "[...] o rabisco é antes de tudo *motor*" (MERÈDIEU, 1997, p. 25). Ao tornar a fazer um rabisco, ao refazê-lo - lembremos novamente da citação de Benjamin (1985c, p. 253) de Goethe no ensaio *Brinquedo e brincadeira*: "Tudo seria perfeito, se pudéssemos fazer duas vezes as coisas" - a criança dará origem a grafismos voluntários, dando persistência ao traço, significação a ele por este jogo de reiterar o rabisco em traço significativo. Essa característica do traçado dos desenhos de Pärn é de fazer-se infante, de criar um microcosmo próprio pelo rabisco, interpenetrando o artista e a criança ao expressarem-se semelhantemente.

Fotograma 10 – Compilado



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>>. Acesso: 29 jan. 2022.

O péríodo da imaginação por essas ruínas postas como imagem, com riscos e rabiscos, não mitiga à criança um afastamento do desenho animado, ao contrário, a criança penetra na imagem impregnada de sua comunidade, aceitando ou recusando certos aspectos da dimensão estética proposta por Pärn. Estar embebida em sua comunidade significa estar profundamente interligada com as singularidades de sua vida social, dos conjuntos aos quais se insere e cria a si mesma, e é partindo desse campo de experiência de vida que a criança irá receber e visitar essas imagens. Segundo a leitura de Kramer (2009)

Benjamin revela um conhecimento da criança como indivíduo social e relata como ela vê o mundo com seus próprios olhos. Nos seus fragmentos, fala sobre a criança lendo, que chega sempre atrasada, petiscando, andando de carrossel, desordeira, escondida; sobre velhos brinquedos, gavetas e armários, livros infantis, teatro, artigos de fantasia e máscaras, telefone ou borboletas, jogo das letras e carrossel, árvores de Natal ou coelho da Páscoa, esconderijos, cidades; sobre a febre, o corcundinha ou sua mãe. Seus fragmentos analisam a história cultural do brinquedo, a pedagogia colonial e a pedagogia comunista, os livros de histórias e as cartilhas. Longe da visão romântica ou ingênua que a modernidade construiu sobre a criança, para Benjamin ela está inserida na história, pertence a uma classe social, é parte da cultura e produz cultura. As crianças 'fazem a história a partir do lixo da história' (parafraseando Benjamin)." (KRAMER, 2009, p. 294).

A criança faz história, cria cultura com os cacos, com os restos, com aquilo que sobra na fabricação de um brinquedo artesanal: os materiais e suas texturas cintilam brechas inventivas, nas quais a criança submerge em seu brincar. Mas, se considerarmos com Benjamin, que desenhos animados com texturas artesanais (compilados no Fotograma 10), ou seja, feitas a mão, quadro a quadro, sobrepostas e justapostas, podemos lembrar de um artesão que faz um boneco ou carrinho de madeira: as farrapos e os fiapos da madeira e um pedaço de ferro são os resíduos que fagulham a imaginação das crianças. São preciosas peças, as sobras de centelha, para a composição da imagem de criança que Benjamin desenvolve em seu texto sobre os livros infantis. Os objetos, suas materialidades, tem mais importância para a criança que a plasticidade e aura de objeto de culto de um brinquedo moderno ou de um desenho animado "perfeitamente" ou realisticamente animado (podemos pensar em uma criança pequena que, ao ser presenteada com um brinquedo, brinca primeiro com a embalagem e com a caixa).

Segundo Benjamin, o que motiva esse interesse da criança pelo artesanal e pelo palpável,

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a situação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na mercearia, da atividade do alfaiate ou onde que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira

tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. (BENJAMIN, 2009b, p. 57-58).

O despertar da fantasia infantil, da palavra, o desabrochar de suas significações se dão sobretudo pelo fazer outra vez, por assistir novamente o desenho, por brincar novamente, reviver uma experiência através da brincadeira: flutuações da mimese pela repetição. Segundo Leite (1998, p. 135)

A imagem ilumina e revela nossos desejos; e nossos desejos iluminam e revelam a leitura daquela imagem. O *re-ver* do filme, da fotografia, do desenho, da pintura, não é ver *de novo*, mas ver *o novo*, pois nenhum acontecimento se repete, e sim se renova - é sempre inaugural.

A criança procura repetir mais uma vez o clarão, a captura do instante que faísca uma significação, do relâmpago que acende a imagem, iluminando a ideia e o significado por esse jorro revitalizante da imaginação.

A leitura de Pires sobre essa questão em Benjamin aponta que “A lei do mito é a da repetição, algo que nos remete à brincadeira da criança que busca a satisfação no fazer sempre de novo” (PIRES, 2014, p. 818). O jogo de repetição pela imaginação significativa, criativa, afetiva e que explode nas malhas do mundo social é uma das faces e das chaves dos processos de significação da criança. Segundo Benjamin (1985a), a relação entre a palavra e sentido, sobretudo sob a perspectiva da faculdade de criar semelhanças que origina na filogenia humana (a sensibilidade para a linguagem e as correspondências entre sons e imagens), há passagens que se deixam vazar pela linguagem da origem. Nas palavras de Benjamin (1985a, p. 110).

Mas o momento do nascimento, que é decisivo, é apenas um instante. Isso evoca outra particularidade na esfera do semelhante. Sua percepção, em todos os casos, dá-se num relampejar. Ela perpassa, veloz, e, embora talvez possa ser recuperada, não pode ser fixada, ao contrário de outras percepções. Ela se oferece ao olhar de modo tão efêmero e transitório como uma constelação de astros. A percepção das semelhanças, portanto, parece estar vinculada a uma dimensão temporal.

Como vimos no ítem 3.2 *Correspondências entre desenhos animados e as crianças*, a criança traduz¹¹¹ a narrativa do desenho animado no interior do seu mundo em miniatura, como mònada. Ela cria, tal qual um poeta ou um tradutor, uma passagem de significação entre termos e imagens: ela tece correspondências extra-sensíveis, toldadas no mundo onírico e inconsciente, em seu processo de significação mais íntimo ou compartilhando, pois também as crianças encontram brechas para a linguagem adâmica, uma linguagem redentora na qual ressurgem as palavras como o nome das coisas, para pensarmos como Benjamin, que expressam o seu conteúdo espiritual. As crianças podem se encontrar com essa linguagem de nomeação nas suas brincadeiras e nas suas recriações das experiências vividas em narrativas e interrelações, dando o pulo para fora da continuidade, o salto que dará origem a formas de nomeação do mundo, entre as quais está a onomatopeia. Mas não apenas essa figura de linguagem, pois o gesto criativo da criança gera constantes mudanças de forma, despetrificando-a e revivendo-a com as *metamorfoses* da linguagem pelo ato de nomeação e de significação.

Uma rápida divagação pode nos ser proveitosa aqui. Para Wittgenstein (1994), a criança aprende a linguagem regendo-a em suas ações. Não aprende a sua língua materna apenas apontando para as coisas e dizendo seus nomes, mas sobretudo com ações na vida prática. A criança não aprende o nome da cadeira, aprende a sentar-se, ou não aprende o nome da mesa, mas aprende a comer sobre ela, não aprende o nome da cama, mas sim a deitar-se (lembremos da passagem do Fausto de Goethe supracitada na seção *A mimese primeva - “Era no início a Ação!”*)¹¹². Todavia, a criança também descobre a pular na cama por meio da sua inventividade,

¹¹¹ “Para Benjamin, linguagem é tradução, sendo que sua relação com as coisas não é arbitrária; uma palavra não é o signo de uma coisa, não é mera convenção. Não constitui a essência da coisa que nomeia. Mas é na linguagem, enquanto *médium*, que se traduz o mundo, ou que se torna dizível, poetizável e compreensível a linguagem muda das coisas. Essa tradução na linguagem do homem da linguagem muda das coisas é o próprio movimento que constitui o conhecimento, essencial para se pensar todo e qualquer processo educativo. Em Benjamin, o verdadeiro fundamento do conhecimento não é o sujeito, empírico ou transcendental, mas a linguagem.” (PIRES, 2014. p. 821).

¹¹² “Para Wittgenstein a linguagem não é um sistema de signos [...], mas de uma actividade, as palavras são actos (*Worten sind Taten*) e a significação de uma palavra não se confunde com o problema da referência, ela é antes uma fisionomia em acto, uma multiplicidade de rostos vivos. Quer dizer, a significação de uma palavra é o seu emprego, o seu uso multiplicado e variado e, portanto, os conceitos são inseparáveis da prática. É assim que as crianças aprendem a falar. Segundo Wittgenstein, a significação não é um procedimento que acompanha a palavra, e ele sublinha o ‘rosto familiar’ de uma palavra, quer dizer, o sentimento de que esse rosto absorveu a significação, que ele é a semelhança (*Ebbenbild*) da sua significação.” (MOLDER, 2021, p. 13).

provocando por vezes a disrupção das regras e das convenções e rompendo interditos socialmente estabelecidos.

A inventividade é um experimento que não tem uma regra de aprendizagem pré-definida e completa¹¹³ e, portanto, é indisciplinada, cabalmente uma forma de escapar a admoestação da semelhança adestrada de que fala Benjamin no texto da *Doutrina*. Aprender a falar é uma atividade misteriosa e está assente em uma trama dramática, afixada em regras e, de igual maneira, na subversão dessas mesmas regras. Para continuar o exemplo da inventividade da criança que salta na cama: a mãe intervém com um interdito (uma regra ou convenção), afirmando que assim irá quebrá-la (a cama) ou que a criança irá machucar-se com uma possível queda. Todavia, nesse instante de disrupção criativa das regras, aconteceu uma experiência de equilíbrio no corpo da criança e que de outra maneira não poderia descobrir: como equilibrar-se, a leveza dos saltos e o peso das quedas, e experimentar mimeticamente ser como outros seres da natureza que também podem saltar etc.

A criança brinca com as regras, brinca com as imagens, com o já criado, desconstrói esses produtos e resíduos da história e da cultura para reprocessá-los em seu interior: ela produz assim cultura, no instante mesmo em que a cultura a constrói (no sentido da *Bildung*). Nessa direção, ao fazermos referências nesta subseção sobre as imagens de brincar (*Spielbilder*, como o termo germânico sugere) estamos tratando de uma analogia que tensiona compreender a linguagem onomatopaica e suas vertentes nos desenhos animados como imagens de brincar (inspirada por ensaios benjaminianos). São imagens de jogo mimético (de imitação e contra-imitação) de criação ética e estética humana. A criança brinca com as imagens e com a linguagem, elas são mesmo de brincar em um desenho animado, pois é com elas que a criança produz correspondências de identificação com o mundo e também extra-sensíveis ao mimetizar-se na brincadeira. A criança brincando se estende pelas brechas de expressão de elementos não comunicáveis, inauditos, invisíveis (o conteúdo espiritual das coisas como articula Benjamin). Essas reflexões tocam as raias da comunicação entre gerações (os sonhos do passado lançados ao futuro incógnito), assim como toca a potência criadora da criança ao reinventar o desenho

¹¹³ Wittgenstein escreve, no parágrafo 492 de suas *Investigações*: “Inventar uma linguagem poderia significar inventar com base em leis naturais (ou em sintonia com elas), um mecanismo para uma determinada finalidade; mas tem também um outro sentido, análogo àquele em que falamos da invenção de um jogo. Digo aqui algo sobre a gramática da palavra ‘linguagem’ conectando-a com a gramática da palavra ‘inventar’” (WITTGENSTEIN, 1994, p. 185).

animado partindo de suas imagens em movimento, de suas cores, de sua linguagem. Ela articula esse movimento com sua imaginação, com sua capacidade de criar um universo em miniatura¹¹⁴ no interior de um macrocosmo de imagens.

Na próxima seção, discutiremos um pouco como a escola pode abrir-se para receber e apresentar esse “tempo de agora”, com espaços para brincadeira e reinvenção do desenho animado, assim como uma forma de resistência e criticidade para a significação das crianças. Para tal, procuramos caminhar sobre as possibilidades de brechas para a intervenção com desenhos animados nas escolas, procurando articular com reflexões pedagógicas a ideia de que propiciar acesso das crianças a desenhos onomatopáicos pode colaborar no seu processo de significação pela nomeação do mundo.

6.2 DESENHO ANIMADO NA ESCOLA: UMA POSSIBILIDADE PARA BRECHAS DE INTERVENÇÃO

Nesta subseção, vamos re-trilhar os itinerários benjaminianos sobre a criança, a escola, os professores e a educação em relação aos desenhos animados, sua linguagem e a história. Esse itinerário é percorrido a partir de nossas leituras da obra organizada por Sonia Kramer e Solange Jobim e Souza (2009), *Política, cidade e educação* e Sonia Kramer e Maria Isabel Leite (1998), *Infância e produção cultural*. Com esse suporte, procuramos encontrar passagens que relacionem à importância do desenho animado e à educação. A tarefa que nos impulsiona é de pensar e refletir sobre a escola e seu funcionamento partindo das luzes paradoxais das imagens benjaminianas. Sobre isso, Kramer (2009) mobiliza uma significativa senha:

Pensar a educação e a prática educativa à luz dos ensaios e fragmentos de Benjamin exige indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola; exige reverter a posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido. (KRAMER, 2009, p. 299).

¹¹⁴ “Pensar que as crianças edificam um mundo pequeno, enraizado em um mundo maior, pressupõe admitir a competência social das crianças e não considerá-las como seres incompletos e inacabados, nem tampouco como um devir, um vir a ser no futuro. Isso implica na desconstrução e na reconstrução das relações sociais entre adultos e crianças levando à urgência de construção de relações mais atentas às capacidades e às potencialidades das crianças que, cotidianamente, convivem conosco em instituições de cuidado e educação.” (SANTOS, 2015, p. 237).

A educação é condição humana fundamental, seja para preservação da cultura ou despertar da criticidade, ela é responsável por conservar o mínimo que o mundo precisa para não se tornar barbárie¹¹⁵. A linguagem dos desenhos animados é apenas uma das infinidades de expressões humanas que precisam estar presentes nas escolas de maneira reflexiva e crítica. Refletir sobre linguagens, sobre a arte que lhes serve de *médium* e sobre o que elas apresentam, é papel fundamental da escola. Desta maneira também é possível se refletir criticamente sobre o mundo que nos circunda, sobre aquilo que nos toca e sobre aquilo que podemos tocar. A arte e suas expressões participando da relação entre professores e alunos, tanto crianças, jovens e adultos, tende a permitir que estilhaços redentores se cristalizem e aflorem nos circuitos escolares.

Como refletimos no início desta seção, apresentar para crianças um desenho animado pode permitir ao imaginário infantil um caminho que encontre brechas para a linguagem adâmica. Essa linguagem expressiva e criativa se dá no “tempo de agora”, sintetizada pelo veio artístico e se atualiza na brincadeira da criança. A criança experimenta, então, modos de expressão ao mimetizar-se no brincar e isso é de suma importância para a sua significação. Girardello (2008) menciona a importância de se estar em contato intenso com a arte (e suas múltiplas expressões), mas também que é fundamental para a criança recriar a experiência de vida e a expressão artística em sua brincadeira. Além de assisti-lo, é necessário ter espaço para brincar, conversar e reinventar¹¹⁶ o desenho animado. Segundo Leite (1998), “O corpo, a voz, o desenho da criança são formas variadas de buscar compreensão e comunicabilidade com o mundo.” (LEITE, 1998, p. 145). Portanto, a criança precisa brincar, exercitar a mimese com seu corpo, tornar-se os animais do desenho animado, virar panda, fazer truques, ter o controle mágico das formas de seu corpo.

Ao assistir um desenho animado, ela envia um olhar criativo para as imagens em movimento, um olhar para a minúcia e para as afinidades, recebe o olhar de volta na carga de expressões contidas na imagem, na significação delas. A criança brinca

¹¹⁵ “A educação é inevitável porque o bebê humano nasce prematuro. Ela é ainda responsável pelo mínimo de conservação de que o mundo necessita. Sendo assim, acredito nela como uma possibilidade de resgatar, ressignificar e redefinir as perdas anunciadas por Benjamin, lidando positivamente com a barbárie.” (CORSINO, 2009, p. 237).

¹¹⁶ [...] desde um fluxo de programação que permitisse o contato intenso com a arte e com a multiplicidade das imagens e histórias locais e universais, até um cotidiano em que houvesse tempo e espaço para brincar, conversar e, assim, recriar, com reverência ou paródia, os enredos e representações apresentados, testando identidade e trajetórias. (GIRARDELLO, 2008, p. 130).

com as imagens, subverte-as e se mimetiza nelas. Nessa direção, podemos pensar em uma arte educativa, na qual a relação entre o desenho animado e a criança se realize por uma expressão de sensibilidades variadas, atravessando culturas e agindo nelas por sua força criativa. Neste sentido, como explicita Kramer (1998), “Para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo.” (KRAMER, 1998, p. 210). Reflexão que vai ao encontro do pensamento benjaminiano de não amaciar as imagens para as crianças sob pena de infantilizá-las (ou conservá-las “puras”), não atenuar os enredos, não suavizar as complexidades: a criança estará apta a captar toda a imagem e ressignificá-la à sua maneira (claro que protegendo e respeitando a sua integridade humana e sensível). A criança, ao assistir um desenho animado, é convidada a ir a um baile de máscaras e é recebida a participar das cores das imagens que capta com seu olhar criativo.

Nesse sentido, observa-se que, se por um lado, as crianças vão construindo seus signos a partir de sua experiência com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de organização da realidade, no mundo permeável das suas brincadeiras e histórias, *adornado de cores, onde a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como companheira. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e vendo, a criança entra no meio de uma mascarada e também participa dela.* (CORSINO, 2009, p. 231, grifos do autor).

O desenho animado receberá a criança para participar da brincadeira (como a panelinha feita com a mão em formato côncavo aberto para baixo, nas quais as crianças colocam o dedo para participarem da brincadeira - lembro-me de minha infância: *quem quer brincar põe o dedo aqui que já vai fechar e não adianta chorar*). Uma educação proposta para se reencontrar com a expressão da linguagem convidativa dos desenhos animados, que se proponha a uma reconciliação com a dimensão da arte e da experiência da cultura pode ser encontrada nas reflexões e nas imagens de Benjamin. Segundo Kramer,

Pensar a educação, a partir da obra de Benjamin, supõe ainda repensar as relações de professores e alunos com o conhecimento e (re)encontrar a dimensão da arte. Cabe a pergunta: no contexto do ensino atual é possível assegurar o conhecimento como assombro, sendo o trabalho pedagógico compreendido e praticado também na sua dimensão estética? (KRAMER, 2009, p. 300).

A importância da arte para educação tem que ver com sua força expressiva, com o assombro que vem de efeito e faz criar caminhos pela dimensão estética. A criança, com sua potência de desfamiliarizar e re-familiarizar os elementos das imagens ou de um tema, e os professores como mediadores podem construir sua experiência cultural, artística e sensível no cotidiano escolar, ampliando as formas de perceber e expressar o mundo. Pensando desta maneira, a onomatopeia não é o único desvio possível para a tarefa de se trabalhar com as expressões da linguagem da origem e da linguagem artística dos desenhos animados nas escolas. Não é a única fábrica de palavras, não é a única a tramar singularidades e inspirar criatividade nas e por meio das crianças. Outros desvios são possíveis, como por exemplo exercitar o que a língua pode oferecer para a criação de homônimos, paronomásias, silepses, antanáclases (dialogias), prosopopeias, neologismos¹¹⁷: brincar com as palavras, jogar com elas, desenvolver frases expressivas, sentimentais, oníricas, surrealistas e mágicas. Rodari (1983, p. 145, tradução nossa) faz uma interessante reflexão sobre esse jogo de representações com o real e do real com as representações:

Para explicar plenamente um jogo, seria necessário poder reconstruir, passo a passo, a sucessão do aparecimento dos "símbolos", acompanhando todas as "transformações" que ocorrem; mas ainda; seria preciso ser capaz de compreender as "idas e vindas" dessas mesmas transformações e seus possíveis significados. Para todo esse trabalho, o elemento psicológico é insuficiente. Assim, não será a psicologia, mas a linguística, ou a semiótica, que nos explicará por que a ação de tirar as toras da pilha requer o verbo no imperfeito e no presente (no original, *acción de tirar los leños al montón requiere el verbo en imperfecto y no en presente*); como certas analogias entre um objeto e outro se impõem durante o jogo, seja pela forma ou pelo significado¹¹⁸.

¹¹⁷ Homônimo: relação existente entre uma ou mais formas linguísticas que possuem o mesmo significado, porém têm significantes radicalmente diferentes; paronomásia: jogos de palavras baseados na semelhança casual entre dois nomes; silepse: figura que consiste em empregar uma palavra no seu sentido literal e figurado de uma só vez; antanáclase ou dialogia: baseada na homônima e na polissemia, registra-se quando uma palavra é tomada cada vez num sentido diferente dentro de um mesmo enunciado; diáfora: uma antanáclase que registra apenas uma diferença de matiz entre os vocábulos; prosopopeia: dar vida, ação, movimento e voz a coisas inanimadas, ou a animais e pôe a falar pessoas ausentes ou os mortos (antropomorfismos, personificação ou metagoge); neologismo: emprego de palavras novas, derivadas ou formadas de outras já existentes, na mesma língua ou não (BONVICINO, 1989, p. 160-161).

¹¹⁸ "Para poder explicar plenamente un juego sería necesario poder reconstruir, paso a paso, la sucesión de la aparición de los «símbolos», seguir todas las «transformaciones» que se verifican; más aún; necesitaríamos ser capaces de entender las «idas y venidas» de esas mismas transformaciones y sus eventuales significados. Para todo este trabajo el elemento psicológico resulta insuficiente. Así pues no será la psicología, sino la lingüística, o la semiótica, las que nos explicarán por qué la acción de tirar los leños al montón requiere el verbo en imperfecto y no en presente; cómo llegan a imponerse

Mas o brincar também pode ter seu jogo de imagens com as diversas facetas expressivas da arte. Como afirma Leite (1998, p. 149), “É importante também ouvir todo tipo de música, ler e ouvir histórias variadas, dançar e mexer seu corpo com ritmo. Gosto se aprende, mas só é aprendizagem significativa se for pela experiência”. Ao se entrar em contato com tais variedades, se oportuniza o surgimento de fissuras nas quais a linguagem adâmica pode cintilar¹¹⁹. Nesse sentido, Jobim e Souza (2009, p. 198), afirma que, “[...] toda vez que conseguimos recuperar dispositivos de expressão que escapam ao despotismo do sistema de significações dominantes, estamos justamente lidando com formas altamente elaboradas de relacionar conhecimento e verdade.”

Não só os desenhos animados possuem essa energia (assim como não só a onomatopeia). Os estilhaços do messiânico são produzidos na imaginação criativa, sensível e redentora e, por isso, a importância de expressar-se em uma variedade de linguagens, para originar linguagem, para expressar a linguagem adâmica de Benjamin. Trata-se de traçar um caminho pela linguagem, que engloba múltiplas expressões e precisa da brincadeira para significar. “É esse percurso de ir, vir, nomear, desenhar, olhar, rabiscar, narrar, colorir, cantar, mexer-se que faz com que o sujeito recrie, a todo instante, o significado do mundo em que se insere e não simplesmente o decalque.” (LEITE, 1998, p. 141). A brincadeira entra em contato com a linguagem original pois ela dá origem a expressões pela experiência e pelo seu refazer em forma lúdica.

Na brincadeira há uma sinestesia entre a comunidade da criança, sua cultura, sua trajetória de vida, suas experiências mais íntimas com a expressividade, com a linguagem e com a narrativa¹²⁰. Na brincadeira há correspondências extra-sensíveis

ciertas analogías entre un objeto y otro, durante el juego, bien por vía de la forma, bien por el significado.” (RODARI, 1983, p. 145).

¹¹⁹ “Embora Benjamin afirme que a linguagem adâmica venha sendo substituída cada vez mais por uma linguagem instrumental, ela ainda se manifesta em diferentes situações da nossa vida, em que nomear, antes de qualquer finalidade comunicativa, é uma revelação do nomeado ao nomeador, uma continuidade da criação que não se esgota. Muitos artistas se referem a esta possibilidade de ouvir as coisas e de nomeá-las, nós nomeamos nossas produções, um filho que nasce, apelidamos as pessoas próximas. As crianças também nomeiam seus brinquedos, objetos, pessoas.” (CORSINO, 2009, p. 225).

¹²⁰ Kramer (2009) pondera sobre o papel da criança narradora: “Por entender que o passado é inacabado e pode ser continuado pelo narrador do presente (só o presente é capaz de despertar significados esquecidos!), para Benjamin o historiador deve trabalhar com estilhaços da história, descontextualizando o objeto para irradiar novos sentidos. O narrador se utiliza de fragmentos

com os atos de resistência e de crítica dos revolucionários; as iluminações de Benjamin podem nos levar tanto aos arcanos do inefável, daquilo que não podemos sentir, quanto à lucidez austera da militância revolucionária, que resiste diante do aparelhamento escolar com a brincadeira e a expressão. Segundo Jobim e Souza (2009, p. 201), “Existe em Benjamin a crença na necessidade de resistir, sempre, a toda espécie de sistematização ou acabamento conceitual e classificatório, estratégia responsável por transformar a complexa realidade da condição humana em algo simplório e empobrecido”. Na brincadeira a ordem é submetida a um parâmetro originário, que bagunça, “desordena”, extrapola, é resistente e salta fora das continuidades. Essas singularidades da criação são apontadas por Corsino (2009):

A criança colecionadora, caçadora, que na sua brincadeira transgride a ordem, transformando tudo, se esconde, se perde, se acha, se mimetiza. É gente, bicho, planta, fantasma, gigante, herói. No jogo infantil, o espaço de ser e de criar em plenitude, reside o encontro com a magia da linguagem, apesar das ‘arrumações’ impostas pela casa e pela escola. Benjamin abre o brincar à sua dimensão mágica, naquilo que se aproxima do sagrado, unindo a infância de todos os homens e de todas as épocas. (CORSINO, 2009, p. 229).

A importância de se trabalhar e de se pensar com as imagens e sua expressão também está calcada no prazer estético, desenvolvendo uma capacidade de olhar contemplativo, significativo, demorado, que se entrega a imagem e que permite que a imagem retorne o olhar para o contemplador. Para Leite (1998), “Como fruto de um momento contemplativo e de entrega, a imagem desperta a sensibilidade e o prazer estético. Quanto mais disponível o olhar [sic] maior quantidade de elementos percebidos, maior articulação imagética, maior multiplicidade de leituras.” (LEITE, 1998, p. 138). Lançar um olhar, capturá-lo na imagem como uma tensão criativa, significa dar-lhe uma semântica dentro do cosmos da linguagem, atribuir-lhe significado pela tradução metabolizada no interior da criança.

A partir deste olhar cativo, a criança precisa produzir, criar, reinventar sua cultura, seus meandros e seu passado ela constrói a si mesma desta forma. A produção da criança, multiforme e potente, “Com seu olhar inconsciente e curioso, a criança vê imagens num espaço colorido onde novas figuras expressam um texto, uma língua muda, de util objetividade.” (CASTRO, 2009, p. 215). Criança e criação

significativos, acumulando-os numa nova construção, através da alegoria. E a alegoria diz algo para além do que diz, desnudando o real, ao fragmentá-lo.” (KRAMER, 2009, p. 296).

interpenetram-se. Nesse sentido, podemos pensar que a produção cultural da criança está ligada com a sua brincadeira, com as suas criações e nomeações do mundo, com as histórias que narram suas sensibilidades e expressam suas experiências. Leite (1998) relaciona propositalmente o valor da narrativa nesse sentido, afirmando que

Invariavelmente, quanto produzem, as crianças estão narrando suas histórias, mostrando sua opinião e sua percepção. Seus desenhos, seus brinquedos, suas expressões corporais, seu ritmo, sua entonação são elementos de pluralidade; procurar compreendê-los é explicitar a necessidade de compreender sua forma de pensar e agir no mundo (LEITE, 1998, p. 143).

Ainda segundo a autora, essa singularidade da força expressiva das crianças precisa de espaço e tempo para ser, para existir e coexistir no mundo como uma narrativa. Cris Regina Gambeta Junckes (2020)¹²¹, em sua pesquisa de doutorado, se debruça sobre a problematização e reflexão sobre o tempo vivido na escola, tendo como mirada que este pode ser otimizado quando as estratégias pedagógicas se preparam com um modo de organizar o tempo escolar, tendo em vias a forma como o direito à infância é respeitado no cotidiano das crianças. A autora se depara com a divisão em interfaces temporais para as crianças, com os tempos de estudo, o tempo livre e o tempo compartilhado. Tratando-se de temporalidades que se interpenetram, pois o “tempo livre” está embebido de brincadeiras e o brincar pode romper e atravessar, mesmo que onírica ou inconscientemente, a significação da criança em seu tempo de compartilhar experiências em relações interpessoais como em seus momentos de estudo e formação direcionada. Almeja-se da escola um espaço no qual a criança se sinta respeitada, preservada e valorizada, assim como possa expressar-se e no dia a dia criar-se e co-criar-se. A criança cria cultura e essa potência de criação precisa do apoio dos espaços escolares para circular. Nas palavras de Leite (1998),

Se a cultura e a expressão da criança fossem valorizadas em sua singularidade e compreendidas em sua totalidade como inseridas na cultura da humanidade, se cada criança, desde a mais tenra idade, pudesse ser vista e respeitada como um sujeito com vida, afetividade, histórias vividas e experiências a intercambiar, poder-se-ia fazer circular as diferentes

¹²¹ Cf. a tese de doutorado de Junckes (2020), *A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das crianças, familiares e professoras do Ensino Fundamental*.

manifestações culturais de modo que fossem reapropriadas por todos (LEITE, 1998, p. 148-149).

Essa explicitação é importante, pois além de ser libertadora, a linguagem também pode submeter os seres humanos a estados de subserviências, mesmo que sejam os próprios seres humanos a lhes dar a vida em suas vozes e escritas. Se a linguagem pode ser ideologicamente marcada pela ruína que espalha com suas construções a favor do progresso a qualquer custo, Benjamin propõe um desvio ao “maquinismo infernal” de tal linguagem instrumentalizada, como é apresentado em sua obra crítica e em suas raízes messiânicas. É o caráter redentor da linguagem messiânica capaz de salvar as vozes emudecidas dos destroços do progresso, que se recupera e se procura nas escolas com a mostra de desenhos animados pensando a importância de sua linguagem para a significação das crianças, com os valores das expressões adâmicas e narrativas das experiências delas, daquilo que surge de sua liberdade expressiva na brincadeira de recriar um desenho animado, lançando luzes sobre suas raízes históricas e culturais.

Lidar com o único, com aquilo que é singular sempre foi uma dificuldade. Generalizamos para podermos significar algo. A escola e os educadores precisam atentar para a heterogeneidade presente em seus espaços, compreendendo as singularidades das crianças e generalizando-as homogeneousmente o mínimo possível. Nesse sentido, Kramer (1998) explicita que

[...] um dos maiores desafios deste século: a dificuldade de aceitar as diferenças e de reconhecer que aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade. Contra perspectivas educacionais e culturais homogeneizadoras, difundidas cada vez mais pela mídia em tempos de globalização, cabe - em todas as instâncias da vida educacional e cultural - aprender a lidar com a heterogeneidade como riqueza, e não como obstáculo. (KRAMER, 1998, p. 213).

Aceitar o plural, ver que em cada peça individual cintila estilhaços do messiânico, do redentor, do salvífico: um pedaço do todo está em cada parte e de cada parte, em instantes que cingem o tempo linear. Dizer que em um pedaço pode cintilar o todo tem que ver com a doutrina do *Tikun* que refletimos na subseção *O devir do Tikun: conversa constelar entre Walter Benjamin e Herder*, tem que ver com a redenção da barbárie e do desrespeito levado aos seus extremos. Afinal, o respeito às diferenças é fundamental nas escolas, pensando com Kramer (1998) que a diferença é o que mais precisa circular nos circuitos escolares para respeitarmos as

experiências culturais. Pensando nisso e oferecendo algumas pistas para a superação dos caminhos do desrespeito, afirma Kramer (2009, p. 302) que “As crianças são diferentes, pertencem a classes sociais diversas, vivem momentos distintos do seu desenvolvimento, têm hábitos, costumes e valores diferentes, aprendidos nas interações sociais”. Portanto, precisa ser levado em conta os aspectos simbólicos e materiais que interferem nos modos de ver das crianças, suas singularidades precisam ter espaço e tempo para expressão nas escolas.

A escola e os educadores precisam estar atentos e serem sensíveis a essas singularidades e particularidades das crianças, precisam estar aptos não só a reunir sistematicamente conteúdos programáticos ou curriculares. Segundo Leite, (1998), este aspecto é fundamental: educar com a cultura e pela cultura de maneira organizada, para que assim se evite, pelo alargamento do progresso, a total barbárie no futuro¹²². Mas, sobretudo, para evitar o caminho da bancarrota, é preciso ressaltar o aspecto das experiências, das expressões e dos encontros com outras dimensões do mundo social, necessitando estar presente na estruturação curricular das escolas. A questão de a escola ser um espaço para apropriar-se sistematicamente de conhecimentos, habilidades, competências, não se põe em dúvida, mas podemos pensar com Kramer (1998) que só ela não garante o processo de humanização e emancipação das crianças, precisa-se de contribuições conjuntas entre o espaço escolar e o não escolar (mobilizando toda a sociedade). Segundo a autora, “[...] garantir a apropriação sistemática do conhecimento é função específica da escola; mas garantir o acesso ao conhecimento é função das mais diferentes instâncias da vida cultural - e também do museu -, pois todas contribuem para o processo de humanização.” (KRAMER, 1998, p. 208-209). Assim, é responsabilidade de todo o circuito social e cultural no qual a criança está inserida a construção da humanidade, da sensibilidade estética e de espaços para manifestações de expressividades e brincadeiras.

Segundo Kramer (1998), as iniciativas no âmbito da educação, as que mobilizam o corpo escolar, professores e alunos, precisam estar interligadas com o processo de emancipação e pela paixão ao conhecimento, escovando a história a contrapelo. Em suas palavras,

¹²² Essa questão do progresso na educação também é ponderada por Kramer (2009, p. 292): “Contra a ideia do progresso e por um futuro que jamais volte à barbárie, tal visão de filosofia da história é necessária para compreender como Benjamin pensa a educação.”

As mais diversas iniciativas de educação e ação cultural precisam promover a emancipação de crianças, jovens e adultos para que possam aprender, descobrir a paixão pelo conhecimento, manter acesa a chama pelo conhecimento, o movimento em direção ao saber. [...] que assegure a todos - adultos, jovens, crianças, acesso a cinemas, centros de cultura, bibliotecas, salas de leitura, teatros, jornais, revistas, galerias de arte, museus. (KRAMER, 1998, p. 209).

Para essas iniciativas, a linguagem pode contribuir diretamente com exercícios de criar, nomear e refletir, com brincadeiras e suas funções e re-funções, revelando aspectos criativos e emancipadores. Nesse escopo de pensamento, Corsino (2009) escreve a partir de uma sutil metáfora sobre a função da escola nos dias de hoje. Ela constrói um caminho que apresenta as críticas benjaminianas a instrumentalização da linguagem, a fragmentação da experiência e a deterioração da narrativa na modernidade. Com esse aporte crítico, a autora revive a mitologia antiga com o fio lançado por Ariadne para que Teseu saísse vitorioso contra o Minotauro no labirinto, e afirma que “[...] cabe à educação costurar os fragmentos com os fios da linguagem” (CORSINO, 2009, p. 237). O fio recupera o caminho de Teseu, retraça-o, junta-o, faz o labirinto estender-se no sentido da libertação e, nesse sentido, a escola deve recuperar os fios da linguagem. E complementa a autora: “[...] cabe a nós, educadores, segurar firme o fio, uma frágil linha que pode romper a qualquer hora, para encontrar o caminho de volta e não sucumbir no labirinto.” (CORSINO, 2009, p. 237). Esse papel apresenta a função da escola nos dias de hoje e assim a autora sintetiza essa forte noção:

A escola nunca foi tão fundamental nesta recomposição dos fragmentos. Sua função hoje não deveria se pautar na transmissão do conhecimento, pois as máquinas fazem melhor, mas sim na possibilidade de socialização, de discussão e digestão das informações, no resgate da historicidade, na troca, na interlocução, na composição dos textos sobrepostos, na passagem do pastiche à paródia, no intercâmbio de experiências. Pois ela talvez seja um dos poucos espaços que tenha condições de restaurar a convivência, a fala, a escuta e a expressão e também de possibilitar a crítica e a reflexão, resgatando a humanidade do homem. (CORSINO, 2009, p. 239)

Por isso, a importância do professor como mediador dos conhecimentos, das sensibilidades, das artes, dos desenhos animados. Um profissional disponível para garantir que o processo de significação esteja sempre a fazer-se, a moldar-se, a voltar-se sobre si mesmo, desconstruir-se e reconstruir-se. Leite (1998) reflete sobre

o papel de mediador dos professores pensando que os sujeitos envolvidos na escola estão em processo sempre contínuo de apropriação e reapropriação do mundo:

Mediador que dá subsídios técnicos, que viabiliza a experiência, que partilha seus diferentes sentidos, possibilitando que o sujeito esteja sempre em processo contínuo de apropriação e reapropriação, construção e desconstrução de significados. O papel do mediador é, especialmente, o de favorecer que os sujeitos vejam seu próprio processo de criação outras perspectivas (reforçadas, no desenho, pela idéia de reflexão visual). Ser mediador, entretanto, é substancialmente diferente de ser detentor absoluto de um sabor; de ser superior ou melhor. (LEITE, 1998, p. 145).

Estar sempre a repensar-se é estar sempre encontrando a sua própria história: o professor-mediador pode ser comparado ao *Anjo da História*, ao erguer dos escombros os estilhaços do messiânico. A mediação dá vida às vozes emudecidas, permite-as o florescimento e permite que a criança realize seus processos de significação para a construção e a desconstrução de si mesma. Nesse sentido, pensar a infância na escola sob viés benjaminiano é pensar a história, a sua história, a história da cultura, de suas iluminações e obscuridades, fora da história linear¹²³, recuperando no meio deste “labirinto” que é a modernidade os fios redentores e expressivos da linguagem. A infância e a história estão interligadas para Benjamin e pensá-las como uma imagem de pensamento pode nos ser frutífero. A leitura que faz Castro (2009) sobre a infância em Benjamin mostra uma experiência da realidade de tripla destruição: a dissipação do tempo homogêneo (o tempo da criança é desordeiro e heterogêneo), do espaço vazio (a brincadeira preenche de “agoras” e atualiza a experiência) e da “des-semantização” (gesto de retirar ou retificar a significação) das coisas e das relações¹²⁴.

A relação entre história e infância se dá em um salto, no qual as crianças vão da mudez à fala, é também o salto que dá história aos seres humanos e a persistência para a cultura. Existe uma profunda imbricação entre o passado (no sentido nostálgico

¹²³ Segundo Kramer (1998), “A história é compreendida não como linear ou mecânica, mas como entrecruzamento de presente-passado-futuro; a história é entendida como narrativa. Compreende-se a partir da leitura de sua obra que o homem se faz fazendo o mundo, e se faz como homem se fazendo na linguagem, processo que só é possível graças à coletividade, ao nós.” (KRAMER, 1998, p. 205-206).

¹²⁴ “A radicalidade de sua ideia de infância, como vimos, provoca uma tripla destruição: uma destruição do espaço como lugar vazio em que encontramos as figuras já dadas pela percepção consciente; uma ruptura do tempo em sua linearidade cronológica, homogênea e vazia; e um esfacelamento das significações habituais da linguagem, uma ‘des-semantização das coisas e das relações’.” (CASTRO, 2009, p. 215).

e memorialístico) e a infância (experiência criadora e nomeadora do mundo). Para Andrade (2009),

Buscar a infância é buscar o passado. No passado, está a infância, palavra cuja etimologia remete àquele que não fala, o in-fante. Este é o homem, aquele que, para ser quem é, precisa aprender a falar. Só o homem experimenta este corte, este salto: do silêncio à fala. Ele se constitui, por isso, na e pela linguagem. É assim que ele ganha, para si mesmo, uma história. Nela, porém, fica sempre guardado, ainda que sob o signo de uma impossibilidade de recuperação, este passado in-fantil. (ANDRADE, 2009, p. 286-287).

Pensar sobre esses arcanos encaminha Andrade (2009) que pensar na linguagem da infância (que Benjamin recupera em *Infância em Berlim*) é procurar pela infância da linguagem. Por essa capacidade de saltar do silêncio à fala, experimentando o processo criativo que está por debaixo, “É nesta experiência singular com a linguagem que o passado pode vir à tona como algo novo.” (ANDRADE, 2009, p. 287). A infância é uma chance para nós experimentarmos uma linguagem nomeadora (de origem), não-instrumental, que rompe seu pragmatismo e determinações para trilhar rumos criativos e originários:

Se a infância é, para ele (Benjamin), uma experiência tão importante, ela o é pelo mesmo motivo que o amor, o sonho e a arte, por exemplo. Em todos esses casos, é dada ao homem a chance de experimentar a linguagem numa proximidade com sua essência não-instrumental, desviante em relação à orientação pragmática que dá a ela a função de uma estrita comunicação e, por isso, entende as palavras como significantes cuja melhor performance seria indicar inequivocamente um significado.”(ANDRADE, 2009, p. 282-283).

A ligação entre história e infância também é explicitada por Jobim e Souza e Kramer (2009), apontando que a história, nesse sentido, humaniza-nos:

Se há uma história, se o homem é um ser histórico é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história. E aqui reside a possibilidade de saber, quer dizer, de vivendo a história e de recontando essa história construir um saber coletivo que extrapola a mera justaposição de informações. (JOBIM E SOUZA; KRAMER, 2009, p. 13).

Há dessa forma ideias de profunda ligação entre a história e a linguagem, podendo metamorfosear-se como história-linguagem, história da linguagem e linguagem da história. Kramer (2009) aponta as críticas que Benjamin recolhe sobre

as mordaças que impedem a criatividade verbal e o contato com a linguagem da origem. Para o êxito desta tarefa, a história precisa ser escovada a contrapelo pela escola, pelo professor-mediador, pela reflexão crítica sobre a cultura e a sociedade, pela expressão livre das crianças em suas brincadeiras e criações e pelo intenso contato com a dimensão estética e artística. Kramer (1998, p. 212) afirma que “Entendo que a totalidade se revela no singular, sua teoria propõe escovar a história a contrapelo, na direção contrária da história oficial”. A importância desta reflexão faz a autora reafimar 10 anos mais tarde¹²⁵ que em seu entendimento “[...] pensar a educação com Benjamin é pensar o mundo e os acontecimentos ao contrário, compreender a história e a educação a contrapelo, ou seja, na direção contrária à esperada.” (KRAMER, 2009, p. 299). O que emerge desta escovada ao contrário do sentido das coisas é a revelação¹²⁶ de aspectos da história e da linguagem até então soterrados nos seus escombros ou submersos no inconsciente coletivo. Ainda hoje precisamos escovar a nossa história individual e coletiva a contrapelo, ressurgindo contra os dominantes e oferecendo espaço para circularem as vozes emudecidas.

Segundo a autora,

O caráter histórico da linguagem está firmado, portanto, sobre a noção da infinidade de significados. O filósofo se opõe fortemente a uma concepção de linguagem como instrumento do pensamento ou como veículo da comunicação ou da razão instrumental. Benjamin critica ao mesmo tempo as teorias mentalistas (a palavra seria a expressão imanente da coisa). O homem não se comunica pela, mas na linguagem, e possui possibilidades infinitas de criatividade verbal (KRAMER, 2009, p. 297, grifo no original).

A experiência cultural e sua expressão se ligam a essas imagens que trocam os sentidos da história, linguagem e infância. A escola, ao abrir-se a estas reflexões críticas e imagens de pensamento, caminhará para a formação cultural de seus alunos e professores. Neste ponto, ao falarmos de formação e de forma, vale destacar que em alemão a palavra forma *Gestalt* (forma) indica o conjunto da existência de um ser real, abstraindo o que está em movimento, admitindo que algo consistente em

¹²⁵ Refiro-me às publicações *Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu* (KRAMER, 1998) e *Educação a contrapelo* (KRAMER, 2009).

¹²⁶ Essa ideia de revelação também está contida na nomeação na tarefa do tradutor. Segundo Cantinho (2011, p. 32) “A palavra da Revelação não pode habitar somente uma língua, necessitando, para isso, da passagem entre as várias línguas, como ‘pontes secretas’, que fazem passar a palavra da Revelação”.

seus elementos pode ser identificada, fechada e fixada no seu caráter. Nesse sentido, a palavra *formação*, enquanto *Bildung*, admite que não existem nada que subsista perpetuamente do mesmo modo, nada estático ou acabado, mas antes que toda a formação (forma e transformação) oscila em um movimento incessante. A palavra *Bildung* é usada para designar tanto o que é produzido como o que está em vias de o ser. Kramer (2009, p. 300) afirma que “Para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura, professores e alunos precisam se tornar narradores, em que pese as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada sua experiência”. A experiência cultural é formativa nesse sentido, pois faz parte do papel da escola a promoção da *Bildung*, da formação humana e cultural completa e complexa. Ela acontece pelas narrativas dos professores e alunos, a sua dança, o seu conjunto, as suas singularidades em movimento conjunto. A formação cultural se dá pela e na linguagem, são partícipes dessa formação todos os envolvidos na escola, na sociedade e na cultura: criamos a nossa história, a inflamos de “agoras”, atualizamos suas interfaces sem cessar. A linguagem para isso tem papel fundamental e carrega consigo a dimensão extra-sensível que nos une a todos filogeneticamente, como ilustra Benjamin.

Para cristalizar - como um instante de um raio no qual o trovão ribomba e permanece ressoando - essa imagem que relaciona educação e linguagem tão profundamente, podemos pensar com Kramer (1998) que “A formação cultural é direito de todos se considerarmos que todos (crianças, jovens e adultos) somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs que têm direitos sociais, que são produzidos na cultura e produtores de cultura.” (KRAMER, 1998, p. 209). Formar-se como cidadão de direitos, de cultura, de produtor de seus meios, como agente ativo na sociedade, que reflete criticamente sobre seu meio, que repensa a história, narra, cria, inventa, é poeta, é criança: uma formação que marca profundamente a experiência humana e que tem ressonâncias no pensamento crítico de caráter revolucionário e redentor que está presente na obra de Benjamin.

7. EM VIAS DE CONCLUSÃO

Tudo o que é agradável na vida se baseia num retorno das coisas exteriores, que com regularidade se verifica. A alternância do dia e da noite, das estações do ano, das flores e frutos, e o mais que de época para época se nos depara, para que o possamos e devamos fruir, tudo isso é que verdadeiramente impulsiona a vida terrena. Quanto mais abertos estivermos a essas fruições, mais felizes nos sentimos (GOETHE, 2017, p. 685).

Os últimos passos de um texto, seus laços e suas contradições aparecem em uma processual cristalização... Como ao final de um filme, retemos as imagens significativas, retornamos aos polos de correspondências extra-sensíveis entre o eu espectador e as sensações, memórias, sons e luzes do cinema. Ao fim de um filme, tudo se apaga: é quando as imagens fulguram no inconsciente, no profundo de nossas mentes e corpos. Esse degrau que anuncia o fechamento, estamos no alto de uma plataforma que se lança espaldada para contemplação, daí, então, podemos enxergar o horizonte da significação se abrindo.

As investigações das contribuições da linguagem onomatopaica dos desenhos animados no desenvolvimento da linguagem e no processo de significação da criança, que procuramos desenvolver e refletir até o momento, desemboca no jogo da repetição: tudo retorna e dança, o dia e a noite, as estações do ano... a brincadeira da criança. Goethe (2017) fala para nos sentirmos alegres na repetição, pois ela é benfazeja e significativa, o retorno e a mimese colorem o mundo, permitindo que se experimente outra vez as frutas da primavera e a brisa fresca do outono. Refletimos sobre a importância do fazer outra vez, do assistir novamente, do repetir uma experiência para as crianças e como essa circularidade é dançante, pois criativa (não é um retorno fiel, é um retorno diferente pois já embebido nas experiências do passado).

A criança repete a forma, repete-a pela operação mimética e não por uma repetição desagregadora, mas sim reavivante e criadora. A criação da forma, sua inervação se dá pela mimese: a criança trabalha com a *forma*, com o aspecto ou fisionomia daquilo que aparece diante dela. Essa expressão originária e criativa está no processo de significação das crianças, pois a mimese não é o eterno retorno do mesmo, mas as circunvoluçãoes, as espirais, os vórtices, as debandadas que se

produzem na repetição. Não se trata de entrar em uma *forma fixa* como diz Benjamin, mas mudar de forma, metabolizar a vida pela metamorfose significativa (a criança que se esconde no armário *transforma-se* em armário). E é nesse sentido que cada forma é uma constante formação, como *Bildung* (formação, incessante movimento de tomar e retomar forma), sempre à procura do desenvolvimento de criticidade, autonomia, reflexividade e cidadania em conjunto com as crianças. E é nesse sentido que formar as crianças, pensando no viés da educação, esteve sempre no horizonte desta dissertação.

As figuras de linguagem são meios de expressão. As onomatopeias são uma das formas possíveis de se mobilizar a expressão para o processo de significação. Nomear o mundo, expressá-lo à sua maneira, requer tempos e espaços nas escolas que não só devem autorizar e legitimar as brincadeiras das crianças e narrar suas experiências, mas também oportunizar espaços de mediação dessas formas de expressão, que apresente no processo formativo novas brechas de expressividade, seja com desenhos animados, mas também com música, poesia, artes visuais, visitas a museus... E é nessa direção que procurar por brechas para a expressividade das crianças também é formá-las e educá-las.

Refletir sobre a linguagem onomatopaica e suas imbricações com a questão da origem da linguagem em geral e da linguagem na criança nos ofereceu um campo aberto para afinidades eletivas entre teorias, imagens, constelações, paradoxos e imagens ambivalentes. Nada está seguro completamente sobre essas bases, e nossas visitas e apresentações foram abertas à insegurança e incerteza, ao desvio e ao reencontro com os objetos de conhecimento. Um veio histórico e imagético guiou essas reflexões, apontando interpolações entre as teorias da linguagem onomatopaica, assim como sua dissolução pela crítica e a formulação pelas imagens e reflexões nos ensaios benjaminianos.

E é nesse ponto que discutir a questão da linguagem em Walter Benjamin e compreender sua noção de linguagem onomatopaica de origem se torna um ponto de virada em nossa escrita. Benjamin é um autor magnetizante, pois atualiza as teorias de origem da linguagem e as onomatopeias, inflamando de “agoras” as questões de forma, etnologia e filologia da linguagem. Capturando e enriquecendo a questão, com ampliações históricas de Herder e Rousseau, a onomatopeia é uma forma de expressão: uma fábrica de palavras para a nomeação do mundo, um modo de criação de fenômenos originários (*Urphänomen*). Ao invés de simplesmente repetição, a

expressão é mimética e originariamente contida nas onomatopeias, articula a faculdade humana de tecer correspondências extra-sensíveis. O que não quer dizer que seja o exclusivo modo para a expressão originária, mas sim um dos seus traçados possíveis.

Com esse aparato teórico e metodológico, procuramos compreender o desenvolvimento do processo de significação da criança em relação à linguagem onomatopaica dos desenhos animados. Além de uma forma de expressão para originar palavras criativas e significativas, as onomatopeias são figuras de linguagem recorrentes em desenhos animados produzidos ao redor do mundo. Essa linguagem viabiliza aos professores mostras de desenhos animados produzidos em todo o planeta, pois a variedade do estrangeiro se cristaliza em uma linguagem expressiva e que alça a sensibilidade do público. Em suma, desenhos animados com linguagem onomatopaica são mais acessíveis cognitivamente ao seu público. A criança pode acessar as expressões onomatopaicas, pois é receptora ativa dessas animações. Elas criam a si mesmas processos de significação, desenvolvendo imagens que partem da cultura de sua comunidade, cultivando e refletindo sobre os valores e repertórios que lhe constituem, mas com criticidade, aberta a reflexões que modificam os seus modos de pensar. Nesse sentido, os professores precisam pensar em repertórios qualificados de desenhos animados para trabalhar com as crianças, sendo necessário sempre estar pesquisando por animações que tenham a potencialidade de enriquecer suas maneiras de ser e pensar.

Ao discutir a linguagem onomatopaica dos desenhos animados em relação à criança e ao trabalho pedagógico nos primeiros anos da educação básica, usamos como exemplo um desenho animado para ilustrar nossas reflexões. Os desenhos animados ganham sentido nas narrativas originais que as crianças desenvolvem com eles e a partir deles, mas sobretudo com a imaginação e a ludicidade, quando a criança saboreia as palavras e as reinventa. O caráter de jogo, de jogar com as imagens (que traduz nesse sentido a ludicidade), é uma fonte de imaginação, como um brincar com as imagens. Nesse sentido, é importante que sejam conferidas bases escolares para que tanto os adultos (pais, professores, diretores etc.) quanto as crianças possam recombinar e orquestrar diversas imagens, significações, desvios e retornos, de maneira criativa e originária, a fim de gozarem experiências significativas para as suas vidas.

O desenho animado ...*E faz truques* produz referências a símbolos já consagrados (com referência aos Anéis olímpicos), simulando e reproduzindo a sensação da materialidade em diferentes texturas, conferindo cores, formas, expressões, gestos às constantes mudanças de estado de humor: o panda é pequeno e perspicaz, padrão que se estabeleceu no imaginário da cultura dos desenhos animados (*Pacheco, Pica Pau*), mudança de forma que brinca com o onírico, mas sem abandonar a concretude do mundo (sons do martelo, da queda, do vento, de máquinas entre outros). O desenho ultrapassa a quarta-parede (o panda escapa dos limites da tela) e observa de fora, olha o olho de quem observa (como se tivesse vida própria). Ao final, vira espetáculo, pois o personagem é puro rompimento da ordem (ordinário), chama a atenção por ser extraordinário, imprevisível, em formas não tão aleatórias, mas que formam narrativas, recriando personagens a partir da metamorfose que parte dos traços e formas. No espetáculo, ele brinca com os estereótipos (em imagens e sons), aos quais o público reage (elefante se sentindo ridicularizado, por exemplo). O público explode, erguido a um estado de catarse ovacionam o artista com alumbramento. Quem não quer ser querido, reconhecido, aplaudido, jogado para o alto, até sentir-se voando, livre, envolto em uma liberdade com sabor de plenitude por não ser só, voo em recompensa aos seus impressionantes esforços.

Para concluir e voltando-nos à prática educacional, gostaríamos de destacar a essa altura, algumas possibilidades de experimentação dos desenhos animados no cotidiano escolar, tais como: a exibição e discussão de filmes infantis do circuito comercial com o intuito de desconstruir “verdades” naturalizadas acerca dos papéis sociais dos sujeitos; ampliação de repertórios culturais a partir da proposta de exibição de desenhos animados nacionais e internacionais reconhecidos como alternativos ou experimentais (a videoteca disponível no anexo tem o propósito de justamente enriquecer o repertório de desenhos animados a serem exibidos para as crianças); análise crítica sobre os conteúdos e os propósitos das mensagens midiáticas de massa ou de alcance global e hegemônico; realizar propostas de mostras de animações que tenham origem na experiência de vida das crianças; estudo sobre a história de constituição dos desenhos animados em sua relação com a constituição do imaginário infantil; confecção e produção de animações a partir dos recursos tecnológicos disponíveis no espaço escolar (é possível criar um desenho animado com técnicas de animações, tanto as digitais como as artesanais, a partir de

desenhos feitos pelos próprios alunos); experienciar a dublagem de animações, com interpretações vocais e expressivas das intencionalidades das personagens; análise da jornada do herói ou da heroína com o intuito de compreender de maneira crítica possíveis traços estereotipados dessas personagens; propostas de desconstrução e/ou promoção de mudanças nas estruturas narrativas dos personagens de enredos já conhecidos pelas crianças (nesse sentido, jogos digitais ou de tabuleiro como jogos de RPG – *Role Play Game* (Jogo de interpretação) – que precisem da interpretação criativa da criança enquanto personagem da história); apresentação de diferentes estéticas narrativas chamando a atenção para a forma de produção (industrial, comercial, ativista, artesanal, experimental etc.).

Nosso trabalho teve como barreira e ao mesmo tempo válvula a situação pandêmica, que influenciou tanto os fluxos de sua escrita quanto sua experiência sem uma prática de pesquisa *in loco*. Essa marca registra uma das limitações de nosso trabalho. Também nos circunscrevemos às teorias da filosofia da linguagem e às constelações de imagens presentes na obra de Benjamin, abrindo por essa trilha reflexões que podem ultrapassar as questões pedagógicas e educacionais (embora houve um esforço na direção de preparar nós e laçadas que amarrassem junto da teoria reflexões sobre a prática pedagógica e o cotidiano escolar). Sendo esse mais um limite do trabalho, pois optamos por focar em um dos ramos da linguagem dos desenhos animados que são as onomatopeias. Para pesquisas futuras, será importante levar essas duas limitações em conta, para um aprofundamento de experiências práticas realizadas pela pesquisa. Como por exemplo, a reflexão crítica a respeito do acesso às tecnologias digitais que estão cada vez mais presentes em nossa vida (principalmente após o hibridismo da situação pandêmica); uma abordagem acerca dos processos cognitivos da relação entre a significação da criança e a imagem dos desenhos animados; e a criação de desenhos animados (ou filmagens de curtas), nas quais as crianças experienciam a significação na criação do enredo, interpretação das personagens, fotografia, *mise-en-scène*, entre outras possibilidades expressivas de nomeação do mundo e criação artística-educativa.

REFERÊNCIAS

- ABELIN, Åsa. **Studies in Sound Symbolism**. Göteborg: Department of Linguistics Göteborg University, 1999.
- ARAGON, Louis. **O camponês de Paris**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.
- ANDRADE, Pedro Duarte de. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. IN: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.
- ARAÚJO, João Batista Moreira. Sobre a linguagem em geral e o que diz a linguagem do homem em Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, Fortaleza, v. 14, n. 3, p. 32-44, jan. 2015. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad14/caderno_03.pdf. Acesso em: 26 dez. 2021.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. Os super-heróis em ação: podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 7, p. 326-346, abr. 2012.
- BARRENTO, João. **Limiares sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.
- _____. As formas do informe: Goethe e as nuvens. IN: GOETHE, Johann Wolfgang. **O jogo das nuvens**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2020. p. 9 - 26.
- BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004a.
- _____. Curriculum Vitae, Dr. Walter Benjamin. IN: BENJAMIN, Walter. **Origem do drama trágico alemão**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004b.
- _____. A capacidade mimética. IN: AXELOS, Kostas; BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max et al. **Humanismo e comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- _____. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. IN: BENJAMIN, Walter. **Escritos sobre mito e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 49-73.
- _____. A doutrina das semelhanças. IN: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985a. p. 101-119.
- _____. Livros infantis antigos e esquecidos, História cultural do brinquedo. IN: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios

sobre literatura e história da cultura. 2. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985b. p. 235-243.

_____. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. IN: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985c. p. 249-253.

_____. Experiência e Pobreza. IN: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985d. p. 114-119.

_____. Problemas da sociologia da linguagem. Tradução de Manuel Alberto. IN: BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1992. p. 197-229.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-221.

_____. Velhos brinquedos. IN: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades; Editora 34: 2009a. p. 81-88.

_____. Visão do livro infantil. IN: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades; Editora 34: 2009b. p. 69-80.

_____. Programa de um teatro infantil proletário. IN: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades; Editora 34: 2009c. p. 111-120.

_____. *Rua de mão única*. IN: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades; Editora 34: 2009d. p. 103-110.

_____. Elogio da boneca. IN: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Duas Cidades; Editora 34: 2009e. p. 131-138.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. IN: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**: obras escolhidas volume II. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____; SCHOLEM, Gershom. **Correspondência**: 1933-1940. Tradução de Neusa Soliz. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BOEREE, Georg. **The Origins of Language**. 2003. [Online] Disponível em: <http://webspace.ship.edu/cgboer/langorigins.html>. Acesso em: 4 jan. 2020.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da metrópole moderna**. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. Um painel com milhares de lâmpadas: metrópole & megacidade In: BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 1141-1159.

BONVICINO, Régis. Notas. IN: LAFORGUE, Jules. **Litanias da lua**. São Paulo: Iluminuras, 1989. p. 158-161.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: uma reconsideração de *A obra de arte* de Walter Benjamin. IN: CAPISTRANO, Tadeu (Org.). **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 173-223.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.006, de junho de 2014. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BREDIN, Huch. Onomatopoeia as a Figure as a Linguistic Principle. **New Literary History**, v. 27, n. 3, p. 559-569, 1996. Disponível em: http://0-muse.jhu.edu.biblos.kau.se/journals/new_literary_history/v027/27.3bredin.html. Acesso em: 4 jan. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CAMARGO, Gustavo Arantes. A linguagem como *médium* entre a história e a idéia eterna. **Mετανοία UFSJ**, São João Del-Rei, v. 1, n. 5, p. 25-42, jul. 2003. Disponível em: https://ufsjiang.edu.br/portal2-repositorio/File/lable/revistametanoia_material_revisto/revista05/texto03_historia_linguagem_benjamim.pdf. Acesso em: 25 jan. 2021.

CAMPOS, Haroldo de. O que é mais importante: a escrita ou o escrito?. **Revista USP**, São Paulo, [S. I.], n. 15, p. 76-89, nov. 1992. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i15p76-89. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25669>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. A língua pura na teoria da tradução de Walter Benjamin. **Revista USP**, São Paulo, [S. 1.], n. 33, p. 160-171, nov. 1997. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i33p160-171. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35052>. Acesso em: 8 nov. 2020.

_____. Um relance de dados. IN: CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Mallarmé**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 115-174.

_____. **Qohélet, o-que-sabe**: Eclesiastes - poema sapiencial. São Paulo: Perspectiva, 1991.

CANTINHO, Maria João. O traço da língua pura. **Cadernos Benjaminianos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 4, p. 27-28, dez. 2011.

CARDOSO, Maria Heloisa de Melo; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano; OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. Currículo, desenho animado e diversidade. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 61, n. 31, p. 311-322, abr. 2018.

CASTRO, Cláudia Maria de. A arte de caçar borboletas. IN: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. IN: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

COSTA, Letícia Borges da. **A televisão na Educação Infantil**: usos, funções e interações na rede municipal de ensino de aparecida de goiânia/go. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DESCARTES, René. Meditação sexta: da existência das coisas materiais e da real distinção entre a alma e o corpo do homem. IN: DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Porto: Rés-Editora, 2003. p. 95-121.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOFS, Elin. Onomatopoeia and iconicity: a comparative study of english and swedish animal sounds. **Engelska C-Uppsats**, Carlostádio, p. 1-28, abr. 2008. Disponível em: <http://www.indiana.edu/~hlw/PhonUnits/iconicity.html>. Acesso em: 4 jan. 2020.

DUARTE, Bruno C. Posfácio. IN: HÖLDERLIN, Friedrich. **Fragmentos de Píndaro**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

DUARTE, Camila Tanure; ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Interações entre crianças em brincadeira na Educação Infantil: contribuições para a construção da identidade. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p. 153-173, maio 2017.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural da mídia-educação na pedagogia. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Letícia Águida Bento. Educação infantil na BNCC: a experiência em questão. In: SILVEIRA, Bianca Stela Luiz e et al (Org.). **Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a teoria crítica da sociedade**. Foz do Iguaçu: Claec, 2021. Cap. 32. p. 316-324. Disponível em: <https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/book/45>. Acesso em: 4 jan. 2022.

FISCHER, Olga; LJUNGBERG, Christina. **Iconicity: a definition**. 2008. [Online] Disponível em: <http://www.iconicity.ch/en/iconicity/index.php>. Acesso em: 4 jan. 2020.

_____; MÜLLER, Wolfgang. **From sign to signing**. Philadelphia, Amsterdam: Benjamin, 2003.

_____; NÄNNY, Max. **Form miming meaning: iconicity in language and literature**. Philadelphia, Amsterdam: Benjamin, 1999.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O Mito na Sala de Jantar**: discurso infanto-juvenil sobre a televisão. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984.

FRAZER, James George. **O ramo de ouro**. São Paulo, Círculo do Livro, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 50. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019c.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. Posfácio. IN: ARAGON, Louis. **O camponês de Paris**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996. p. 241-259.

GASSER, Mike. **Iconicity and arbitrariness in spoken words**. Indiana, 2006. [Online] Disponível em: <http://www.indiana.edu/~hlw/PhonUnits/iconicity.html>. Acesso em: 4 jan. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação no contexto da recepção. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, Santa Maria, UFSM, v. II, n. 1, p. 9-24,

jan./jun., 2003.

_____. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. IN: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto: uma tragédia – primeira parte**. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

_____. **A metamorfose das Plantas**. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

_____. Décimo terceiro livro. IN: GOETHE, Johann Wolfgang von. **De minha vida. Poesia e verdade**. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 665-716.

GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. **Cinema, educação e o cineclube nas escolas: uma experiência na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. 2013. 149 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-Rio, Rio de Janeiro, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho A. O meio comunicativo e o seu conteúdo. IN: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 83-92.

HANSEN, Miriam. Benjamin, cinema e experiência: a flor azul na terra da tecnologia. IN: CAPISTRANO, Tadeu (Org.). **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem e percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 224-273.

HERDER, Johann Gottfried. **Ensaio sobre a origem da linguagem**. Lisboa: Edições Antígona, 1987.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

HOFMANNSTHAL, Hugo von. **Livro dos amigos**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

HÖLDERLIN, Friedrich. **Fragmentos de Píndaro**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2010.

...JA teeb trikke (...E faz truques). Direção de Priit Pärn. Tallinn (Estônia): Tallinnfilm, 1979. son., color. 1 vídeo (10 min.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=snYN57eKTz4>. Acesso em: 18 jan. 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6. ed. Campinas, Papirus, 2001.

_____; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação: itinerários de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

_____; KRAMER, Sonia. Apresentação. IN: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

_____. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. IN: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

JOYCE, James. **Finnegans Wake**. Oxônia: Oxford University Press, 2012.

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **A organização do tempo em uma escola pensada para a infância na perspectiva das crianças, familiares e professoras do Ensino Fundamental**. 2020. 385 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216061>. Acesso em: 20 ago. 2022.

JUSTOS, José Miranda. Apresentação. IN: HERDER, Johann Gottfried. **Ensaio sobre a origem da linguagem**. Lisboa: Edições Antígona, 1987.

KLEIST, Henrich von. Da elaboração progressiva dos pensamentos na fala. Tradução de Carlos Alberto Gomes dos Santos. **Floema**, v. 4, n. 4 A, p. 75-80, out. 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/floema/article/view/1728>. Acesso em: 25 jan. 2021.

KRAMER, Sonia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Educação a contrapelo. IN: JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2009.

_____; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Apresentação. IN: WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. p. 7-9.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira Leite. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

LINS, Luiza. Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis. IN: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.). **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.

LINS, Vera. Novalis, negatividade e utopia. **Terceira Margem**, v. 10, n. 15, p. 112-124, jul. 2006. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/article/download/15075/9961>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MALINOWSKI, Bronisław. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MARINHO, Celisa Carolina Alvares. **Signos em animação**: uma introdução à linguagem do desenho animado. 1992. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. REY, Germán. **Os Exercícios do Ver**: Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicol. Soc.**, [s. l], v. 2, n. 15, p. 74-87, dez. 2003.

MELO, Gladstone Chaves de. **A origem da linguagem**. Anais do III Congresso Nacional de Lingüística e Filologia. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Lingüísticos, 1997.

MEREDIÈU, Florence de. **O desenho Infantil**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOLDER, Maria Filomena. Linguagem e História: entrevista com Maria Filomena Molder. Entrevistador: Manoel Gustavo Souza Neto. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 140-153, abr. 2016.

_____. **A arquitetura é um gesto**: variações sobre um motivo wittgensteiniano. Porto: Sr. Teste edições, 2021.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: O Espírito do Tempo. Rio de Janeiro: Fosense-Universitária, 1975.

NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. Subsídios para o estudo das onomatopeias em português. IN: NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. **Estudos sobre as onomatopeias**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1950a. p. 11-123.

_____. Contribuição para o Estudo das Onomatopeias. IN: NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. **Estudos sobre as onomatopeias**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1950b. p. 125-215.

_____. Novas contribuição para o Estudo das Onomatopeias. IN: NOGUEIRA, Rodrigo de Sá. **Estudos sobre as onomatopeias**. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1950c. p. 216-266.

NYROP, Kristoffer. **Grammaire Historique de la Langue Française**. Paris: Otto Harrassowitz Alphonse Picard & Fils, 1908.

ODININO, Juliane di Paula Queiroz. **Super-Heroínas em Imagem e Ação: Gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas.** 2009. Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Lysiane Willemann. **Simbolismo sonoro na correspondência de Guimarães Rosa com seus tradutores.** 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-Rio, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Dilian Martin Sandro de; MORAIS, Alessandra de. Conflitos interpessoais e desenho animado: Um estudo sobre os estilos de resolução predominantes. **Psicologia Argumento**, [S.I.], v. 34, n. 84, nov. 2017. ISSN 1980-5942. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23303>>. Acesso em: 26 jun. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.34.084.AO01>.

PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PALIAGA, Simone (org.). **Destruição digital:** entrevista com Bernard Stiegler. 2018. Revista IHU on-line. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/583933-destruicao-digital-entrevista-com-bernard-stiegler>. Acesso em: 10 fev. 2020.

PAULA, Alessandro Vinicius de; PINTO, Lauisa Barbosa; LOBATO, Christiane Batista de Paulo; MAFRA, Flávia Luciana Naves. **Desenho também é coisa séria:** desvelando o "funcionário padrão" da sociedade capitalista moderna no desenho animado *Bob Esponja Calça Quadrada*. Revista de Administração Mackenzie, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 45-71, set./out. 2014.

PAZELLI, Pedro Eugênio Gomes. **A utilização da animação no Ensino Fundamental para a Educação em Saúde.** 2012. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arte e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Educação na era digital:** a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIRES, Eloiza Gurgel. Experiência e linguagem em Walter Benjamin. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1998.

QUENEAU, Raymond. **Exercícios de estilo.** Rio de Janeiro: Imago, 1995.

REINACH, Salomon. **Manuel De Philologie Classique, Volume 1.** Charleston: Nabu Press, 2010.

RIBEIRO, Patricia Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. A utilização do desenho animado como recurso tecnológico e pedagógico no ensino de conceitos científicos. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/297>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RIBEIRO, Patrícia Vieira. **Linguagem audiovisual num episódio do desenho animado “O Show da Luna!”**: lúdicode e/ou aprendizagem conceitual via conceito educativo. 2019. 111 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Educação, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, 2019.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROCHA, Reuben da Cunha. Semiose e pensamento poético em Walter Benjamin. **Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-14, set. 2011. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-1697-1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

RODARI, Gianni. **Gramática de la fantasía**: introducción al arte de inventar historias. Barcelona: Editorial Argos Vergara, 1983.

ROSA, Letícia Gomes da. **Dos contos de fadas aos desenhos animados**: a comunicação através do processo cíclico das narrativas. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cadernos CEDES** [online]. 2012, v. 32, n. 86 pp. 117-136. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-3262201200100008>>. Acesso em: 26 jun. 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Renata Soares da Costa. **Projeto à nação em páginas de Cinearte**: a construção do “livro de imagens luminosas”. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Puc-Rio, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 223-239, mai./ago. 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 11. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Heraldo Aparecido; OLIVEIRA, Lara Brenda Lima de. Walter Benjamin e o Túmulo dos Vagalumes: narrativa e experiência. **Cadernos Walter Benjamin**, Itaperi, v. 25, n. 3, p. 57-71, dez. 2020.

SOLER, Simone. “**Se chover assistimos TV**”: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil. 2015. 270 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Gustavo José Assunção de. **O Mar Báltico**: desenho animado e imaginário infantil na cultura de massa. 2019. 83 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade Municipal de Palhoça, Palhoça, 2019.

SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a prática pedagógica educomunicativa na Educação Infantil**: uma aventura dialógica no estágio curricular. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação, Comunicação e Tecnologia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Uma história sem fim: o cineclube abraça a escola. IN: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Org.). **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Praxis, 2010.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 09 mar. 2020.

TUFAYL, Ibn. **O filósofo autodidata**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas: Papirus, 1994.

VENTURA, Lidnei. Memória ética e reparação nas teses sobre o conceito da história de Walter Benjamin. **Veritas (Porto Alegre)**, v. 65, n. 3, p. e36726, 31 dez. 2020.

_____. **O vôo da fênix**: narrativas de travessias de identidade de egressas da educação a distância. Florianópolis: UDESC, 2019.

_____. MALAGGI, Vitor. Diálogo entre Paulo Freire e Walter Benjamin: inquietudes sobre a escola e a sociedade. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 10, n. 4, p. 284-298, jan. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WITTE, Bernd. **Walter Benjamin: uma biografia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

_____. **Anotações sobre as cores**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

WHITNEY, William Dwight. **La vie du langage**. Paris: Librairie Germeb Bailliére, 1875. Disponível em: <<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k824664/f3.item>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

ANEXO 1 — VIDEOTECA

No anexo está organizada uma videoteca com o acervo de 27 desenhos animados e animações em geral que utilizam a linguagem onomatopeica como forma de expressão de seus conteúdos¹²⁷. Essa organização se dispõe como um mapeamento geral, que apresenta as principais características de cada uma das animações, explicitando-se em cada caso, por imagem a capa de lançamento ou *frame* capturado da animação, seguido por escrito do título; direção, produção e/ou estúdio; aspectos gerais (data de lançamento, duração, coloração e sonorização) e; sinopse (por nós elaborada). Entre elas estão algumas que não são propriamente endereçadas ao público infantil, mas como uma das ideias que procuramos apresentar nas seções desta dissertação, a construção por parte dos adultos de ideário de infância não é necessariamente a verdade sobre o que são as crianças. Temos em vista as imagens de pensamento benjaminianas que corroboram para uma força criativa nas/das crianças e que é necessário compreendê-las com seriedade, pois, “A criança exige dos adultos explicações claras e inteligíveis, mas não explicações infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais” (BENJAMIN, 1985, p. 236). Sobretudo, as crianças tencionam produzir semelhanças extra-sensíveis quando brincam com as imagens em movimento dos desenhos animados, não se pode subestimá-las. Esta listagem pode interessar aos profissionais da educação com o propósito de ampliar o repertório de desenhos animados possíveis e como um arcabouço de possibilidades de mostras e trabalhos com os imaginários das crianças em cineclubes ou mostras escolares.

Com esse propósito, optou-se por animações produzidas em diversas partes do mundo, pois, sendo a onomatopeia já código linguístico ou não, é inegável que ela tenha a propriedade de fazer-se compreender a toda significação humana, por estar ligada a um estadio mais essencial da humanidade e por ser uma linguagem livre, flexível, permitindo dinâmicas de expressividade máxima e contida, assim como a conotação de fatos de cultura particulares. Por essa razão, aventurar-se pelas imagens em movimento dos desenhos animados proporciona essa abertura ao imaginário, na qual as crianças e os próprios pedagogos podem tecer, re-tecer e

¹²⁷ Vale destacar que a maioria delas, ao menos até o momento da escrita desta dissertação, estão disponíveis no *Youtube*.

entretecer correspondências extra-sensíveis, encontrando e produzindo novas semelhanças e significações, em constelações de significado que se expandem e interpenetram-se.

O colecionador reúne essas singularidades, rastreia as heterogeneidades e compõe com elas constelações que cristalizam o seu desejo subjetivo e a sociedade que produz as variedades: enquanto compõe o mundo com os despojos, o colecionador reúne seus escolhos. Segundo Kramer (1998), nesse sentido

O colecionador é aquele capaz de descontextualizar o objeto para que possa funcionar como texto, dispondo esse objeto a sua coleção de modo que, ao interagir com um objeto, cada qual (adulto, jovem e criança) conheça a história desse objeto e atribua a ele um de seus inúmeros possíveis sentidos. (KRAMER, 1998, p. 210, grifo no original).

Além de colecionador de livros, Benjamin também era um exímio colecionador de livros e brinquedos infantis (muitos deles russos e alemães)¹²⁸. Em sua glosa crítica intitulada *Elogio da boneca* (2009e), Benjamin retorna ao tema do colecionador, percebendo-o como um fisionomista das coisas: alguém que lhes resguarda a história e a qualidade originária dos objetos. Segundo o autor,

A verdadeira paixão do colecionador, com muita frequência mal compreendida, é sempre anarquista, destrutiva. Pois esta é a sua dialética: vincular à fidelidade ao objeto, ao único, ao elemento oculto nele, o protesto subversivo e inflexível contra o típico, o classificável. A relação de propriedade coloca acentos inteiramente irracionais. [...] Que se tenha em mente a importância que possui para todo colecionador não apenas o seu objeto, mas também todo o passado deste, assim como o passado que pertence à sua origem e qualificação objetiva, e ainda os detalhes de sua história aparentemente exterior: proprietários anteriores, preço de compra, valor etc. [...] Colecionadores são os fisionômicos do mundo das coisas." (BENJAMIN, 2009e, p. 136-137).

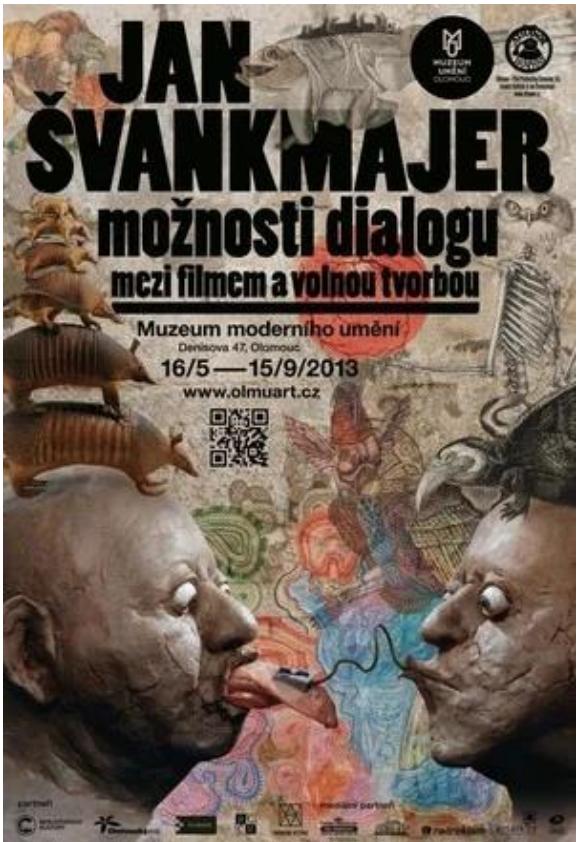
Por fim, o que motiva este anexo também é a tarefa do colecionador que Benjamin suscita em sua obra. Tanto na biografia escrita por Bernd Witte (2017), quanto nas cartas trocadas com Scholem (1991), encontramos um Benjamin colecionador, que precisa ser um colecionador de emergência, mudando-se com

¹²⁸ Kramer analisa as marcas da trajetória de Benjamin afirmando que, "[...] Benjamin era crítico literário, colecionador de miniaturas, de livros e brinquedos infantis, amante do cinema e da fotografia, estudioso da estética (e defensor de uma politização da estética capaz de fazer frente à estetização da política então engendrada pelo nazismo), pensador crítico da cultura do seu tempo, filósofo que preferia estudar Kant a Hegel." (KRAMER, 1998, p. 203).

frequência, sem poder exercer com plenitude sua bibliofilia por conta do nomadismo dos seus diversos exílios. Isso é para tanto que nos anos 1930, Benjamin (1994) escreve o ensaio *Desempacotando a minha biblioteca*, tecendo reflexões sobre quantas vezes ele já precisou se desfazer de partes de sua coleção, de quão duro pode ser esporadicamente realocar e *desempacotar* a coleção. Benjamin olha para as caixas de livros guardados e mesmo assim insiste em continuar colecionando. Segundo Gagnebin (2013),

A *história* reposa numa prática de coleta de informações, de separação e de exposição de elementos, práticas muito mais aparentada àquela do colecionador, figura-chave da filosofia e, também, da vida de Benjamin, do que àquela do historiador no sentido moderno que tenta estabelecer uma relação causal entre os acontecimentos do passado. Os objetos dessa coleta não são anteriormente submetidos aos imperativos de um encadeamento lógico exterior, mas são apresentados na sua unicidade e na sua excentricidade como as peças de um museu. (GAGNEBIN, 2013, p. 8-9).

Esse motivo, mais benjaminiano, é para que o acesso ao acervo dos desenhos animados com linguagem onomatopaica seja como encontrar-se com uma coleção: uma visita ao museu das animações. A lista cristaliza esse movimento, como quem está diante de livros ou tesouros empacotados prontos para serem expostos em uma mostra de coleção.

<p>Capa de lançamento ou <i>frame</i> capturado</p>	<p>I. Título II. Direção/Produção/Estúdio III. Aspectos gerais IV. Sinopse</p>
	<p>I. Black Fly (Mosca Negra) II. Christopher Hinton/William Pettigrew/National Film Board of Canada III. Animação canadense lançada em 1991, possui 5 minutos de duração e é sonora e colorida. IV. Este desenho animado é sobre uma travessa mosca negra. É baseado na canção de mesmo título, escrita e cantada pelo cantor folk canadense Wade Hemsworth, com backing vocals das irmãs McGarrigle. A música relata o que fazem as onomatopeias no desenho: as batalhas de Hemsworth com a mosca negra durante um verão de pesquisas no norte de Ontário.</p>
	<p>I. Možnosti dialogu (Dimensões do diálogo) II. Jan Švankmajer/Krátký Film Praha/Jiří Trnka Studio III. Animação tchecoslovaca lançada em 1982, possui 12 minutos de duração e é sonora e colorida. IV. Uma representação em três partes de várias formas de comunicação. A primeira, 'Discussão factual', descreve três cabeças (compostas de frutas, utensílios de cozinha e instrumentos de escrita, respectivamente) devorando-se e regurgitando-se sem parar. A segunda, 'Discurso apaixonado', mostra duas figuras de barro romanticamente entrelaçadas e os problemas em lidar com o produto final de sua paixão. Enquanto a última, 'Discussão exaustiva', mostra duas cabeças animadas jogando uma variante bizarra do velho jogo de pedra-papel-tesoura.</p>

	<p>I. Русалка (Sereia) II. Aleksander Petrov/Produção independente III. Animação russa lançada em 1997, possui 10 minutos de duração, é sonora e colorida e utiliza a técnica paint-on-glass. IV. Animação de vertente impressionista sobre um jovem que está treinando para se tornar um monge na floresta sob a orientação de um staretz (mosteiro ortodoxo oriental). Ele se apaixona por uma sereia, criada pelo método trabalhoso de pintar cada frame em vidro.</p>
	<p>I. Rabbit (Coelho) II. Run Wrake/Animate! III. Animação britânica lançada em 2005, possui 8 minutos de duração, é sonora e colorida e utiliza a técnica de colagem e montagem. IV. Uma garota vê um coelho correndo em um campo. Pensando que daria um excelente jantar, ela o persegue com uma faca. Escapa dela, mas seu irmão o mata. Ela o corta e surge um ídolo animado que, quando incomodado por insetos, os transforma em penas, frascos de tinta e jóias. Pensando nas riquezas da realeza, o menino e a menina colocaram o ídolo do lado de fora em um barril de geleia de ameixa e começaram a eviscerar vários animais da fazenda para atrair centenas de vespas e moscas. O ídolo concorda, e logo eles enchem um quarto com caixas de jóias. Eles vão para a cidade para trocar as penas e tinta por mais geleia, mas enquanto eles estão fora, o ídolo está ocupado.</p>

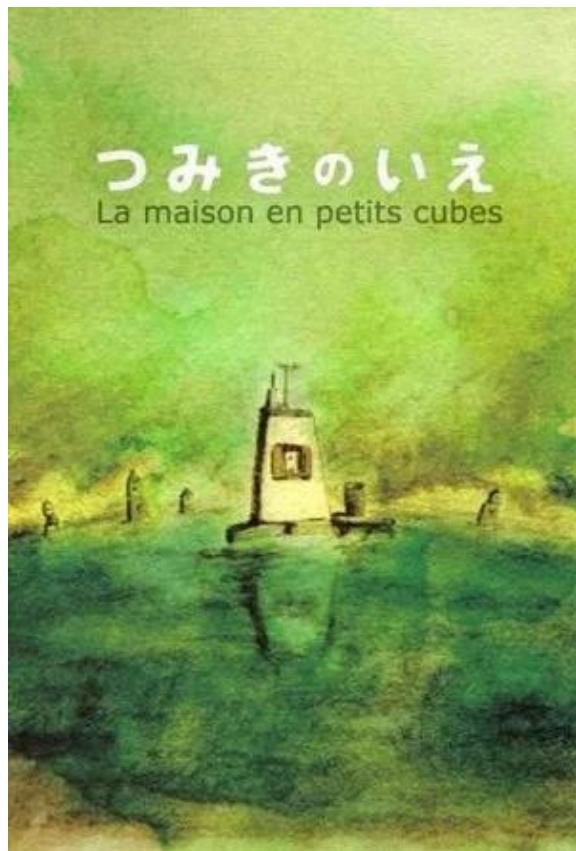


I. Sirene

II. Raoul Servais/Absolon Films/Jef Bruyninckx

III. Animação belga lançada em 1968, possui 9 minutos de duração e é sonora e colorida.

IV. Guindastes semelhantes a monstros reinam sobre um porto inóspito como répteis pré-históricos. O único ser humano que eles aceitam é um pescador solitário. Ele deve testemunhar um estranho encontro entre o companheiro de um navio e uma sereia. Imaginação ou realidade?

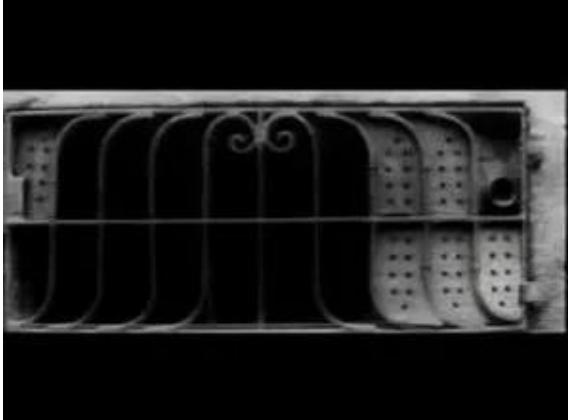


I. つみきのいえ (A Casa de Cubos Pequenos)

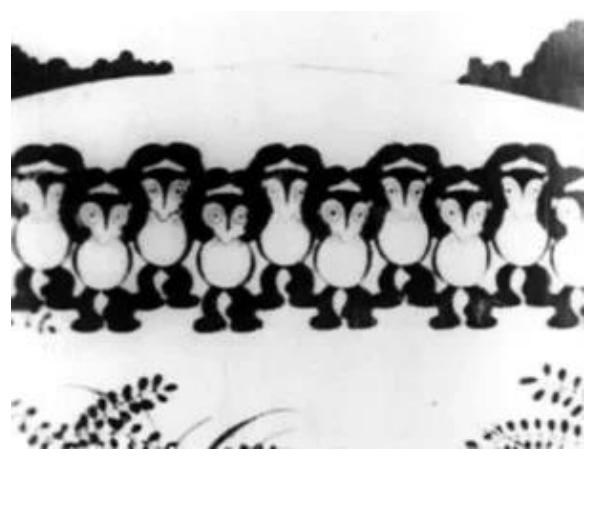
II. Kunio Kato/Robot Communications

III. Animação japonesa lançada em 2008, possui 12 minutos de duração e é sonora e colorida.

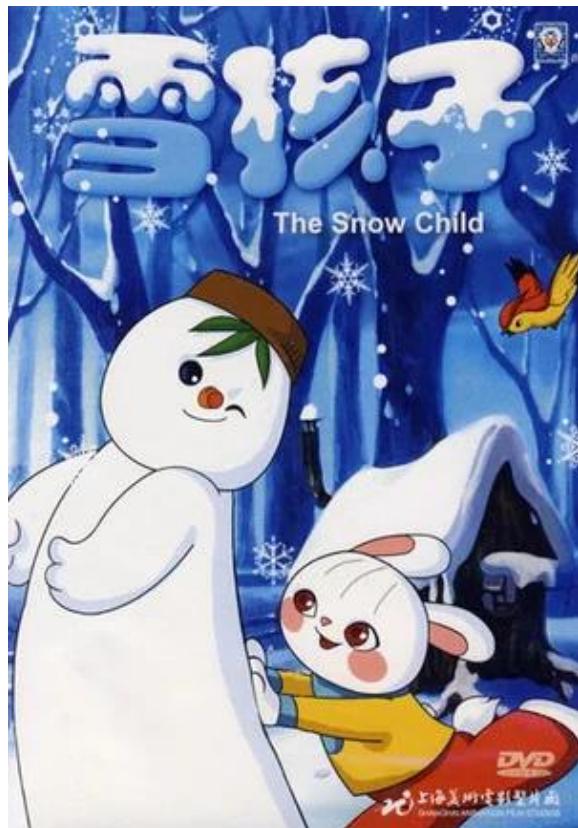
IV. Este curta-metragem conta décadas de vida em apenas doze minutos. Nossa herói passa seus dias sozinho em uma casa construída, como o título sugere, de vários pequenos cubos empilhados uns sobre os outros. Ele fuma seu cachimbo e janta em frente a um pequeno aparelho de TV, e só. Quando ele acorda pela manhã descobre que o nível da água subiu o suficiente para inundar alguns centímetros em sua casa, então ele encomenda tijolos e argamassa enviados para sua casa (por um vendedor em um pequeno barco), e começa a construir sua casa mais alta. Aprendemos que este é o significado inicial do título do filme, que o aumento do nível da água força o homem a construir em sua casa, verticalmente, com o processo mais conveniente em sua velhice sendo apenas trabalhar em uma forma de cubo simples e trazer sua cama, mesa, cadeiras e algumas fotos emolduradas e sua TV até o novo nível antes que a enchente os destruísse. Os cubos são ligados por alçapões no chão, e infelizmente o velho deixa cair seu cachimbo amado no alçapão. Quando

	<p>ele vai buscá-lo se encontra com as memórias e com seu passado.</p>
	<p>I. J. S. Bach: <i>Fantasia g-moll</i> (J.S. Bach: Fantasia em Sol Menor) II. Jan Švankmajer/Krátky Film III. Animação tchecoslovaca lançada em 1965, possui 10 minutos de duração, é sonora e preto e branco. IV. Um homem interpreta Bach enquanto contemplamos detalhes arquitetônicos em close-ups - principalmente os tipos decrépios de detalhes, também com aspectos de uma blablabação intuitiva, na qual a articulação dos gestos e o jogo/troca entre as personagens entre si e com objetos são animados de diversas maneiras.</p>
	<p>I. <i>When the Day Breaks</i> (Quando o Dia Começa) II. Wendy Tilby/Amanda Forbis/National Film Board of Canada III. Animação canadense lançada em 1999, possui 10 minutos de duração e é sonora e colorida. IV. Neste curta de animação, a porca Ruby busca alguma afirmação para a sua vida na misteriosa cidade ao seu redor depois de presenciar a morte accidental de um estranho. Ela encontra alegrias em lugares surpreendentes e de modo misterioso.</p>
	<p>I. <i>Un jour</i> (Um dia) II. Marie Paccou/Produção independente III. Animação francesa lançada em 1997, possui 5 minutos de duração, é sonora e preto e branco. IV. O novo vestido requer alguns ajustes e a mulher calmamente faz alguns buracos largos no vestido para que o pequenino possa cutucar as pontas da frente e de trás. Na hora da refeição, os dois tomam a sopa em tigelas em duas mesas separadas, uma em cima e outra embaixo. Enquanto na banheira, o homenzinho (ainda preso ao hospedeiro) usa uma máscara de natação e respira</p>

	<p>através de um snorkel. A convivência do casal é pacífica e até harmoniosa; cansada de carregar as compras para casa e no meio da escada em espiral, a mulher para para respirar. O homenzinho lhe ajuda pegando as duas malas para o resto da escalada até seu apartamento. A relação entre os dois é silenciosa. Nenhuma palavra é dita, mas quando a mulher começa a se sentir confortável com a situação e até mesmo se considerar sortuda, ela descobre que o homem não faz mais parte dela; ele se foi. Um grande buraco redondo onde o menino costumava ficar é tudo o que resta.</p>
	<p>I. <i>Levijatan</i> (Leviatan) II. Simon Bogojević Narath/Bonobostudio III. Animação croata lançada em 2006, possui 15 minutos de duração e é sonora e colorida. IV. Personagens nervosos, mas sorridentes, deste curta-metragem levarão o público por este concurso animado inspirado em um livro de Thomas Hobbes chamado "O Leviatã", escrito em 1651.</p>
	<p>I. <i>Sisyphus</i> (Sísifo) II. Marcell Jankovics/Pannónia Filmstúdió III. Animação húngara lançada em 1974, possui 3 minutos de duração, é sonora e preto e branco. IV. Sísifo carrega a pedra para o topo de uma montanha e, ao longo do caminho, a pedra fica cada vez maior e as linhas tornam-se cada vez mais simples no corpo do personagem. No final, Sísifo acaba sendo uma linha em uma infinidade de rochas. Sísifo nunca ganha o jogo, mas aqui a pedra não cai. Mas Sísifo ainda é infinitamente pequeno. Mais uma vez, derrota para Sísifo.</p>

	<p>I. 證城寺の狸囃子 (Dança do ventre no templo Shojoji) II. Ikuo Oishi/Ban'no Shôten III. Animação japonesa lançada em 1935, possui 2 minutos de duração, é sonora e preto e branco. IV. Animação curta adaptada de uma canção popular de mesmo título. Animais antropomorfos compõe uma dança que se repete e se expande em quantidade de dançarinos.</p>
	<p>I. Ёжик в тумане (Ourinho no nevoeiro) II. Yuri Norshteyn/Soyuzmultfilm III. Animação russa lançada em 1975, possui 11 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Um pequeno ouriço, a caminho para visitar o seu amigo urso, perde-se num nevoeiro denso, onde cavalos, cães e até folhas que caem ganham um aspecto novo e assustador...</p>
	<p>I. Tik-tik xanim (Pispisa-khanum e o Rato-bey) II. Aghanaghi Akhundov/Masud Panahi III. Animação azerbaijanesa lançada em 1974, possui 10 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. A animação foi baseada no conto de fadas "Tig-tig khanum" de Abdulla Shaig, publicado em 1910. Conta a história de uma formiga, Pispisa-khanum, em aventuras com o ratinho Bey.</p>

	<p>I. ...Ja teebs trikke (...E faz truques) II. Priit Pärn/Tallinnfilm III. Animação estoniana lançada em 1979, possui 10 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Um minúsculo urso verde (o Malandro) faz o possível para impressionar um grupo de animais com seus truques irritantes. No final da história acaba surpreendendo a todos com os seus truques.</p>
	<p>I. Пластилиновая ворона (Um Corvo de Plasticina) II. Alexander Tatarsky/Gosteleradio USSR III. Animação russa lançada em 1981, possui 9 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Curta animação de um conto folclórico russo, feito em 1981. Uma paródia da fábula de Ivan Krylov "O Corvo e a Raposa".</p>
	<p>I. Kaķīša dzirnaviņas (Moedor de gato) II. Roze Stiebra/Dauka III. Animação letã lançada em 1993, possui 58 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Baseado nos motivos do conto de fadas de Kārlis Skalbe (1913). A história enfatiza o papel do poder espiritual em transformar o mundo, negando o ódio e a violência.</p>



- I.** 雪孩子 (Boneco de neve)
II. Lín Wénxiāo/Shanghai Animation Film Studio
III. Animação chinesa lançada em 1980, possui 20 minutos de duração, é sonora e colorida.
IV. Um jovem coelho é resgatado do desastre pelo boneco de neve que faz com sua mãe. Os dois vivem juntos um dia de aventura, cuidado e amizade, que acaba se dissipando com o calor do sol.



- I.** ねこちる草 (Sopa de gato)
II. Tatsuo Sato/J.C. Staff/Starchild Records
III. Animação japonesa lançada em 2001, possui 33 minutos de duração, é sonora e colorida.
IV. Um gato antropomórfico vai com sua irmã mais velha com morte cerebral em uma aventura fantástica e surreal para recuperar a metade perdida de sua alma e restaurá-la de volta ao que era.

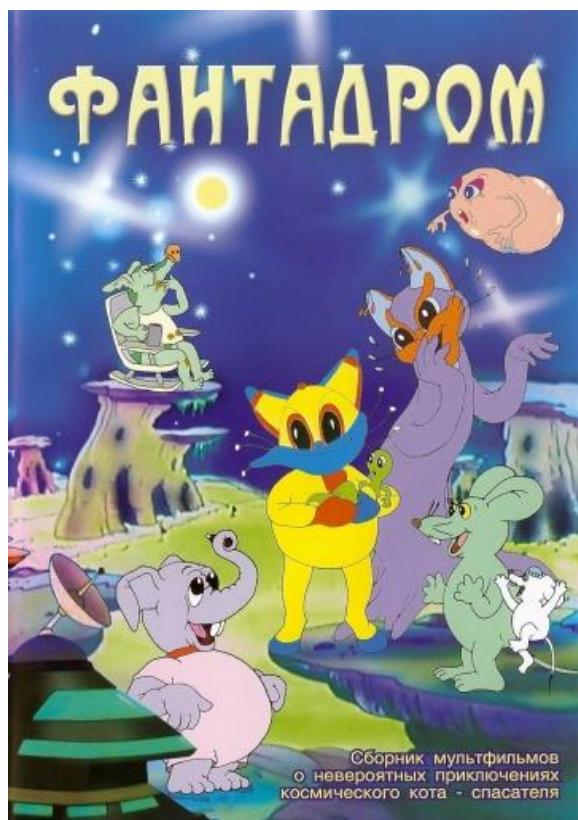


I. *Pingu*

II. Otmar Gutmann/SF DRS/HIT Entertainment

III. Animação suíça-britânica lançada de 1990 a 2006, possuindo 157 episódios de 5 minutos de duração, sonoras e coloridas.

IV. Inteiramente animado com a língua pinguinês (linguagem abstrata e de correspondências onomatopaicas), narra as aventuras do pinguim Pingu com sua família e seus amigos, que vivem felizes na calota polar.



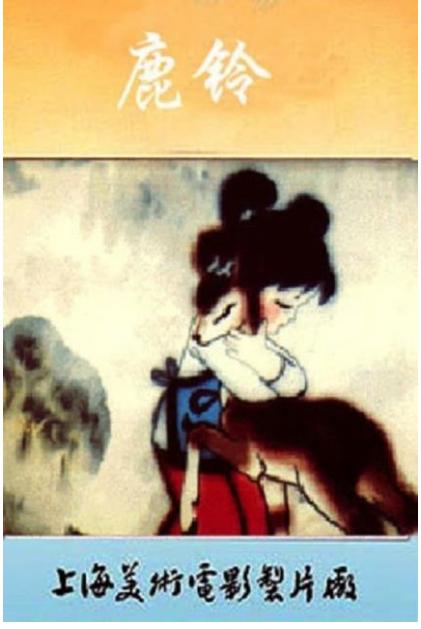
I. Фантадром (Fantadromes)

II. Estúdio Dauka

III. Animação letã lançada de 1985 a 1995, possuindo 13 episódios de 10 minutos de duração, sonoras e coloridas.

IV. A animação não tem diálogos e o drama se desenvolve por meio de pantomima e ruídos expressivos, como grunhidos, gemidos e risos. Isso permite que o programa ultrapasse as barreiras do idioma. O herói homônimo do show é um robô amarelo que muda de forma chamado Indrikis, que geralmente assume a forma de um gato. Ele voa pelo universo mediando várias disputas entre os outros personagens. Uma dinâmica recorrente na animação é o triângulo amoroso entre Indrikis, Receklite; o gatopolvo roxo voador por quem ele está apaixonado, e uma ratinha que está apaixonada por ele. Outros personagens recorrentes incluem uma vaca, uma mulher (humana) e uma mancha rosa amorfada.

	<p>I. გურია გაყოფილია (Orelha dividida) II. Kursha Margvelashvili III. Animação georgiana lançada em 1984, possui 9 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Um cão ajuda muita gente e é agradecido por todos, mas também pode causar problemas.</p>
	<p>I. Aeg maha (Sem tempo) II. Priit Pärn/Tallinnfilm III. Animação estoniana lançada em 1984, possui 10 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. A história é sobre um gato sobrecarregado que acorda e é imediatamente lançado em um frenesi de atividades em uma manhã estressante, o que acaba provocando um colapso nervoso. Nesse ponto, o gato entra em um mundo imaginário interno que o remove temporariamente do caos de sua rotina diária.</p>

	<p>I. 鹿铃 (O sino do veado) II. Cheng Tang/Qiang Wu III. Animação chinesa lançada em 1982, possui 20 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Um velho e sua neta resgatam um veado jovem ferido e desenvolvem um relacionamento próximo com ele.</p>
	<p>I. 松鼠理发师 (Pequeno Esquilo, o cabeleireiro) II. Pu Jiaxiang III. Animação chinesa lançada em 1983, possui 10 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Conta as aventuras do Pequeno Esquilo tentando ser o novo cabeleireiro da região.</p>
	<p>I. Медвежумъ (Pesadelo de urso) II. Alexei Shelmanov/Alexei Turkus/Vasily Kafanov III. Animação russa lançada em 1988, possui 10 minutos de duração, é sonora e colorida. IV. Um conto de fadas de comédia moderna que consiste em três contos cômicos e instrutivos, unidos a um personagem - o Urso. O herói do primeiro conto - o castor que sonha em voar como um pássaro. A segunda história é sobre o pato. E todas elas se mesclam nos sonhos do Urso.</p>



I. *Sinfonia amazônica*

II. Anélio Latini Filho

III. Primeiro longa de animação produzido no Brasil, lançado em 1953, possui 64 minutos de duração, é sonoro e preto e branco.

IV. Sete lendas amazônicas (lenda da noite, lenda da formação do Rio Amazonas, lenda do fogo, lenda da Caipora, lenda do Jabuti e da Onça, lenda da Iara e lenda do Arco-Íris), são interligadas pelo indiozinho Curumi, que tem um boto como companheiro de aventura.