

César Donizetti Pereira Leite  
Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Rio Claro, São Paulo, Brasil

Resumo:

Estamos acostumados a dizer que 'deixamos a infância quando, com o passar do tempo se produz em nós as mais diferentes experiências, nos amadurecendo e produzindo desta forma nossa condição de adultos', ou seja, poderíamos dizer que a infância termina quando com o passar do tempo acumulamos, vivemos nossas diferentes experiências. Neste sentido, duas observações chamam nossa atenção e nos fazem pensar sobre as relações entre tempo, infância e experiência, em rápidas frases Victor Hugo e Picasso nos oferecem as seguintes questões: A infância começa quando o tempo trás a experiência (Victor Hugo). ... Aos doze anos pintava como um adulto e que passará a vida toda para aprender a pintar como uma criança (Picasso). Este texto procurará realizar uma reflexão onde estes temas podem ser tratados circulando por universos da Educação, Filosofia e Psicologia alicerçando sobretudo a partir das idéias de Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Comenius e Agostinho e outros. Circulando por uma reflexão político filosófica sobre o conceito de infância, enveredamos pela filosofia dela partimos de uma discussão etimológica, circunscrevendo no linguístico e acaba no político. Convidando-nos a pensar: que infância é está que produzimos e quais práticas de poderes são estas que criamos em nossas relações com o infantil? Para percorrer este percurso buscamos em Walter Benjamin e Giorgio Agamben as discussões acerca do conceito de experiência, criando com estes autores uma reflexão da experiência como percurso, travessia, caminho a trilhar, ou seja, algo não dado, não certo. Podemos a partir desta noção vincular a idéia de infância e de experiência e ambas a uma perspectiva de abertura de porvir e inacabamento. Nesta reflexão encontramos em Santo Agostinho espaços para pensar o tempo como temporalidade. Articulando esta reflexão sobre infância e tempo na noção de experiência em Benjamin (1987) e Agamben (2005, 2007) permitindo assim produzir olhares e outras possibilidades para os temas apresentados pela Educação no contexto das novas práticas educativas com a criança.

Palavras-chave: infância; tempo; experiência

## Tiempo, experiencia y lenguaje: Territorios de un devenir de la infancia

### Resumen:

Estamos acostumbrados a decir que "dejamos la infancia cuando, con el paso del tiempo, se producen en nosotros las más diversas experiencias, que nos hacen madurar y crean de esta manera, nuestra condición de adultos", es decir, se podría decir que la infancia termina cuando, con el paso del tiempo acumulamos, vivimos nuestras diferentes experiencias. En este sentido, dos observaciones llaman nuestra atención y nos hacen pensar sobre las relaciones entre el tiempo, la infancia y la experiencia. En oraciones concisas, Victor Hugo y Picasso nos proporcionan las siguientes cuestiones: "La infancia se inicia cuando el tiempo trae la experiencia" (Víctor Hugo). "... A los doce pintaba como un adulto y pasará toda la vida para aprender a pintar como un niño. "(Picasso). Este trabajo propone una reflexión sobre estos temas, mirados desde el mundo de la Educación, Filosofía y Psicología; se basó principalmente en las ideas de Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Comenius, Agustín y otros. A partir de una reflexión político-filosófica sobre el concepto de la infancia, nos guiamos por la filosofía y de ahí salimos para un debate etimológico, limitado a lo lingüístico y terminamos en lo político. Nos invita a pensar: ¿qué infancia producimos, y qué prácticas de poder creamos en relación con lo infantil? Para este recorrido, buscamos en Walter Benjamin y Giorgio Agamben una discusión sobre el concepto de experiencia. Elaboramos, con estos autores, una reflexión sobre la experiencia como un camino, pasaje, trayecto a recorrer, e6s decir, no algo dado, sino incierto. Podemos, a partir de esta noción, vincular las ideas de infancia y de experiencia a una perspectiva de apertura del porvenir y de inacabamiento. En esta reflexión, encontramos en San Agustín espacios para pensar el tiempo como temporalidad. La fusión de la reflexión sobre la infancia y tiempo con la noción de experiencia en Benjamín (1987) y Agamben (2005, 2007) nos permite producir miradas y otras posibilidades para los temas presentados por la Educación en el contexto de las nuevas prácticas educativas con el niño.

Palabras clave: infancia; tiempo; experiencia

Time, experience, and language: territories of an infancy-to-come

Abstract:

It is common to say that we leave infancy when, with the passing of time, very different experiences are produced in us, causing us to mature and, in this way, lead us into adulthood; in other words, we could say that infancy ends when, as time passes, we accumulate and live our different experiences. In this sense, two observations come to mind and make us think about the relations between time, infancy, and experience. Victor Hugo and Picasso offered the following concise phrases: "Infancy begins when time brings experience" (Victor Hugo); and "...when I was twelve, I painted like an adult, and I spent my entire lifetime learning how to paint like a child" (Picasso). This text proposes a reflection on these themes, observing them through the universes of education, philosophy, and psychology, and founded in the ideas of Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Comenius, Augustine, and others. Beginning with a political-philosophical reflection on the concept of infancy, we move toward philosophy, and from there, toward an etymological discussion that circumscribes the theme of linguistics and ends with politics. We are invited to contemplate: what is this infancy we produce, and what practices of power do we create in our relations with the infantile? For this reflexive journey, we turn to the discussions of Walter Benjamin and Giorgio Agamben regarding the concept of experience, which lead us to an idea of experience as a route, a crossing, a path to be followed, i.e something that is not given, that is uncertain. Based on this notion, we can link the ideas of infancy and of experience, and both of these to a perspective of opening and to the yet-to-come, the unfinished. In this reflection, we find in St. Augustine spaces for thinking about time as temporality. Amalgamating this reflection on infancy and time with the notion of experience put forth by Benjamin (1987) and Agamben (2005, 2007), other views and possibilities are produced regarding the themes presented by education in the context of new educational practices with children.

Key-words: Childhood; time; experience

## TEMPO, EXPERIÊNCIA E LINGUAGEM: TERRITÓRIOS DE UM DEVIR INFÂNCIA

César Donizetti Pereira Leite

*A infância começa quando o tempo traz a experiência (Victor Hugo)<sup>1</sup>.*

*... Aos doze anos pintava como um adulto e levei a vida toda para aprender a pintar como uma criança (Picasso).*

As duas frases que apresentamos como epígrafes deste texto invertem nossa usual lógica para pensar tempo, experiência e infância. Nossa forma moderna e ocidental de refletir sobre estes temas nos levaria a dizer que: *deixamos a infância quando, com o passar do tempo, se produzem em nós as mais diferentes experiências, nos amadurecendo e produzindo, deste modo, nossa condição de adultos.*

Ou seja, a ideia de infância se apresenta como o oposto, o reverso da experiência, e pensamos nos jovens e infantis como inexperientes; sendo assim, acabamos incorporando a ideia de que a infância termina quando, com o passar do tempo, acumulamos, vivemos as diferentes experiências. Assim, a infância acaba por se constituir a partir da ideia de falta, de negação, daquele que ainda *não tem* (neste caso, experiência), mas com o tempo *virá a ter*, a infância acaba sendo a instância (ou lugar) do qual, com o tempo, nos distanciamos, e não o lugar para onde devemos caminhar, como sugerido na frase de Picasso.

Basicamente, relacionamos a vida a uma extensão de tempo, que ocupa espaço e serve como lugar onde as experiências podem fundar sua morada. Porém, ao dizer que a *infância começa* falamos em ‘começo’, ‘início’, ‘origem’, de modo que tais termos surgem relacionados a uma perspectiva diversa daquela proposta pelas citadas frases que consideram a ‘origem’, de imediato, algo prévio; pois nela, na perspectiva *origem*, se pressupõe um tempo já existente que *traz a experiência*. Ou seja, nós aprendemos, diferentemente do indicado acima, que a infância ‘acaba’, ‘termina’ quando o tempo ‘traz a experiência’.

---

<sup>1</sup> A frase de Victor Hugo foi retirada de um diálogo entre eu e meu filho ‘Victor Hugo’, de 13 anos de idade, quando sem saber o que e como escrever lhe perguntei sobre tempo e experiência.

A inversão, proposta por Victor Hugo e presente na frase de Picasso, solicita que olhemos com algum cuidado para as muitas variantes de possibilidades que se criam no corpo de sua frase/texto. Pensaremos sobre estas inflexões, fazendo a trilha de três noções, três ideias expostas pelas palavras *infância, tempo e experiência*.

Buscaremos desenvolver estas reflexões a partir de três movimentos, (1) uma discussão sobre ideias de infância/linguagem; (2) uma incursão sobre a ideia de experiência; (3) uma reflexão sobre 'tempo' e 'temporalidade'.

### **Sobre Infância e Linguagem:**

A ideia de infância nos remete, prontamente, à ideia de criança. Não por que infância e criança sejam a mesma coisa; mas por que pensamos que os modos pelos quais lidamos com as crianças se relacionam aos modos pelos quais pensamos as infâncias. E, da mesma forma, as maneiras pelas quais pensamos as infâncias produzem em nós modos de lidar com as crianças. Nesta linha, encontramos espaços onde exercitamos nossas diferentes relações com a criança, instituindo assim, por vezes, lugares de *infantilização* e *inferiorização* das mesmas.

É prudente indicar que, apesar da proximidade e das relações que apresentamos, as duas noções possuem suas particularidades e diferenças. O fato é que quando falamos da infância, de seus conceitos e variantes, sejam políticos ou etimológicos, acabamos, de certo modo, remetendo à ideia de criança. Infância e criança, ao longo de nossa história, correspondem a dois termos correlacionados, que se interdependem, se interconstituem.

Primeiramente, se alçarmos olhares para aspectos etimológicos relativos a esta noção, verificaremos que a infância não nos remete a certa idade, a um período, a uma fase; antes, *infância* se relaciona àquilo que caracteriza o início da vida humana,

a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer, e do seu particípio presente *fans*). A criança, o *in-fans* é primeiro aquele que não fala, portanto aquele animal monstruoso (como dizia Lyotard) no sentido preciso que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir, como os outros bichos, mas que tão pouco

tem meios de expressão próprios de sua espécie: a linguagem articulada. (GAGNEBIN, 1997, p.87).

Mesmo em meio à *monstruosidade* da criança, apresentada acima, os infantes, os in-fantes são considerados seres humanos, sim; porém, seres cujo nascimento se diferencia do de outros animais de distintas espécies: na espécie humana, nascemos na condição de incompletos, inacabados. Desta forma, não nos resta apenas adaptarmo-nos ao meio (como os animais, de forma geral), mas *fazermo-nos no meio*, produzirmo-nos neste meio, humanizarmo-nos, criando condição de seres *que ainda não são*, mas que *podem vir a ser*. Pois, estar privado da fala é *próprio do homem*: somos, na origem, privados exatamente daquilo que nos constitui, *a linguagem*.

Nesta perspectiva, podemos pensar que vivemos, em nossa origem, a ambivalência relativa àquilo que é próprio do homem, pois *somos humanos desde a origem, porém sem sê-lo*. Somos, em nossa origem, aquilo que ainda não somos; ou, não sendo, podemos vir a ser, mesmo que, talvez, jamais sejamos por completo.

Ainda, abre-se aqui, um espaço para refletirmos sobre a ideia de que, se somos humanos desde a origem, o que nos constitui, diferente do que usualmente acreditamos, não é nossa completude e acabamento, mas sim nossa incompletude, monstruosidade, marcada pela nossa falta original de linguagem e de palavra. Assim, poderíamos indicar que *infância e linguagem* parecem uma remeter à outra, compondo um “círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância” (AGAMBEN, 2005, p.59).

Neste contexto, nos colocamos diante da ideia, ou da perspectiva, de um espaço possível de olhar para infância, sua incompletude e sua estreita relação com a linguagem. Porém, o olhar para a linguagem assume seus contornos nas reflexões sobre o que se oculta na própria ideia de linguagem dentro da tradição filosófica ocidental. Pois, a partir da noção de infância, a linguagem como produtora de modos de dizer e de produzir sentidos não causa problema, na medida em que podemos entender nossa constituição humana na e pela

linguagem e concluímos que: somos humanamente constituídos no universo sociocultural que fala e que nos fala desde o nascimento. Ou seja:

Nós não encontramos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos jamais no ato de inventá-la... É um homem falante que nós encontramos no mundo, um homem que fala a um outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem. É através da linguagem, portanto, que o homem como nós o conhecemos se constitui como homem, e a lingüística, por mais que remonte ao passado, não chega nunca a um início cronológico da linguagem, um antes da linguagem. (AGAMBEN, 2005, p.60).

Outro percurso possível nos leva à compreensão da linguagem em seu aspecto político. Começando naquilo que traz a ideia da linguagem como lugar de um *Logos*, espaço onde a razão ganha seus contornos, tornando o jogo linguagem - *logos* como espaço possível das práticas humanas de vida e de cultura. Platão, na República, já explicita que apesar da criança ser este *ser sem razão, sem linguagem*, é inerente a ela a capacidade humana de aprender, como se fossemos povoados de uma capacidade inata e universal de adquirir a linguagem. Sendo assim, a educação deve ser a arte que se propõe ao fim mesmo de fazer uma conversão da alma, cinzelando-nos como seres de linguagem, como seres de razão.

A educação passa a ser constituída, vivida e pensada como um ato repressivo das capacidades inatas e monstruosas da criança em prol das outras capacidades - potentes e culturais - de poder deixar vir, deixar aparecer, aquilo que é (*ou ainda não é*) do homem: a razão e a linguagem. Ou seja, aquilo que nos faz homens é aquilo que nos tira de nossa natureza; mas, também, aquilo que parece mostrar uma parte de nossa 'verdadeira' natureza - nossa incompletude.

Os indícios que a concepção de infância como negatividade, como infans sugerem, nos remetem à compreensão da linguagem e suas relações com a infância e o poder na antiguidade grega. Ou seja, as temáticas da linguagem e das relações de poderes produzem um encontro com a reflexão sobre a construção da racionalidade e a busca da verdade na cultura grega.

Esta visão se inscreve na cultura ocidental e, de muitos modos, se impõem a nós, embora estejamos já bem distantes dos gregos. O tema da linguagem como espaço de verdade assume grande proporção quando *linguagem e verdade* remetem a um estatuto de poder e se relacionam com a *razão*. Ou ainda, se nós podemos dizer que os in-fans são os seres sem linguagem e, por conseguinte, sem razão, nós podemos também dizer que estes seres não possuem poder.

Em Platão, aparece a importante questão desta abordagem quando o autor apresenta a relação entre “memória” e “verdade” (no diálogo intitulado *Fedro* essa discussão surge sempre de forma bastante evidente na reflexão sobre a escrita), e, portanto, já na Grécia Antiga, essas duas noções parecem estar associadas. Sendo assim, vamos ao problema da verdade.

Nossa cultura é marcada por um modelo de pensamento que, muitas vezes, se confunde com o das ciências e da cientificidade moderna, dificultando separar a ideia de verdade da de objetividade, neutralidade, quantificação, experimentação, entre outras, porque neste modelo de cultura, a verdade se define em dois níveis. “Por um lado, há a conformidade com alguns princípios lógicos, e, por outro, a conformidade com o real, sendo desse modo inseparável das ideias de demonstração, verificação e experimentação” (DETIENE, 1981 p.13).

No entanto, em nosso dia-a-dia, admitimos que essa ideia de verdade, veiculada em nossa sociedade, é eterna e atemporal, tendo sido naturalizada; ou seja, acreditamos que sempre foi assim. Marcel Detiene (1981) ensina que a ideia de verdade, na Antiguidade, é bem diferente e se articula à ideia de *Alétheia* que aparece no prelúdio do poema de Parmênides, mas que nas documentações começa com Homero. Não me deterei nesta reflexão, pois não se vincula ao propósito deste texto; apenas, interessa-me indicar que há na Filosofia uma pré-história da verdade que vai se configurando dentro de um quadro no qual surge o pensamento do adivinho,

do poeta, do rei de justiça .... . Determinar a significação pré-racional da ‘verdade’ é tentar responder a uma série de questões, dentre as quais as mais importantes são as

seguintes: Como se define no pensamento mítico a configuração da Alétheia? Qual é o estatuto da palavra no pensamento religioso? Como e por que um tipo de palavra, que é eficaz, é substituída por uma outra com problemas específicos? Não estariam postas aqui as relações entre palavra e realidade, as relações entre a palavra e o outro? Quais são os valores que sofrendo inteiramente uma mudança de significação continuam a impor-se, tanto em um sistema de pensamento como no outro, tanto no mito como na razão? (DETIENE, 1981p. 13)

Nesta linha, olhamos para a questão do *in-fans* e das relações de poder que esta temática apresenta. Podemos observar que, para os gregos, a ideia de verdade - e conseqüentemente de poder - se apresentava no discurso oral, na fala; sendo o *in-fans* aquele que não fala, que não possui a razão, encontramos aqui um lugar para a reflexão da criança como um ser da não-verdade, um ser que não sabe, que deve ser submetido, guiado, controlado, domado, pois a ausência de razão o torna um ser perigoso por seus impulsos selvagens, colocando em risco a construção consensual da cidadania e da sociedade. Assume-se, aqui, uma relação de poder entre adulto e criança, entre o *in-fante* e o ser da razão. Uma relação de poder/saber, efetivando-se um exercício deste poder/saber.

Este pensamento pode ser considerado como algo procedente da Antiguidade, quando a fala (do poeta, dos reis) era vista como algo divino, completo. A verdade, no mundo moderno, marcado pela racionalidade e pelo discurso científico, laicizou-se. Na Antiguidade, a idéia de verdade estava vinculada diretamente à de palavra, pela totalidade de sentidos, pela força de materialidade, produzindo a noção de que palavra e verdade estão ligadas, amalgamadas, já na Modernidade, a ideia de um ser da não-fala e, por conseguinte, da não-razão, remete a um ser da não racionalidade, um ser em desenvolvimento, *que não é*, e, por isso, *não pensa, não reflete, não está pronto* e deve ser submetido, inferiorizado.

Assim, as práticas cotidianas de linguagem apontam que este enfoque ainda se faz presente em nossos dias. Verificamos estas práticas nas relações entre adulto e criança, práticas que criam relações onde podemos observar duas

*possibilidades*, a do superior e a do inferior, sejam ou não, estes, adultos ou crianças, estabelecendo sempre uma relação autoritária e de menorização do outro.

Fechamos esta primeira parte indicando, de forma geral, que: nossa relação com a criança se dá em uma perspectiva não da diferença, da multiplicidade; mas, sim, como um espaço de desigualdade, entre o que 'tem', está 'pronto' e acabado e o que ainda 'não é', o 'inacabado'. Estabelecemos, com isso, espaços de poder e de exercícios destes poderes através de práticas e modos de ser e de estar no mundo.

Aqui verificamos dois temas que se encontram: (1) a questão do vir a ser, tema que abre uma perspectiva para pensar a ideia de incompletude com a ideia de *eterno vir a ser* e (2) a questão que apresenta a ideia de um ser pronto, acabado, fechado, onde a razão produz uma ilusão, a da completude, a da finitude, permitindo-nos fugir das incertezas oferecidas pela infância e pelo que dela podemos experienciar. Então, a fuga da infância seria um modo de...

escapar do silêncio e da Morte: na voz do homem privilegiado, na vibração harmoniosa que faz ascender o louvor, na palavra viva que é a potência de vida, [...], revela-se o Ser da palavra eficaz. Através do seu louvor, o poeta concede ao homem uma memória da qual ele é naturalmente privado (DETIENE, 1981 p.20).

Toda essa potencialidade e verdade são reveladas através dos cânticos, entendidas dentro de um sistema de representações religiosas e constituídas em oposição à não-verdade. Sendo assim, poderíamos dizer que a *verdade* não é um conceito, mas '*um relato litúrgico*' em que se manifesta uma palavra com poder divino e que, nesta ordem de coisas, a criança/infância são manifestações profanas, fora da divindade indicada. Isso determina uma característica à palavra'; ou seja, totalidade e unicidade de sentido que brotam de um comportamento gesticular: é palavra e corpo que dizem. Para que possamos criar uma relação direta com a temática da infância, da experiência e do tempo lançaremos mão de um exemplo da mitologia grega:

quando Althaía amaldiçoa seu filho, sua maldição é palavra e postura: toda encolhida, ela 'bate com força no chão para suscitar a Erínia vingadora'. É a atitude do

corpo que confere sua potência à palavra, uma palavra que, aliás, se identifica com a obscura figura de Erínia. A palavra é da mesma ordem: como a mão que dá que recebe, que toma, como o bastão que afirma o poder, como os gestos de imprecisão, ela é uma força religiosa que age em virtude de sua própria eficácia (DETIENE, 1981 p.33).

Ora, as relações entre linguagem e gesto, sujeito e corpo ganham espaços para que possamos pensar a temática da experiência e relacioná-la às palavras de Victor Hugo e à frase de Picasso, transcritas no início deste texto.

### **SOBRE A EXPERIÊNCIA:**

Em nossa cultura, a ideia de experiência se alia a uma noção de verdade (deste modo, então, de linguagem e de infância) na medida em que se vincula à ideia de ciência e experimento. Procurando encontrar alguns indicativos neste processo recorrerei ao pressuposto de Walter Benjamin, trilharei seu percurso a partir de apontamentos tanto do próprio autor como de AGAMBEN<sup>2</sup>.

Em “A doutrina das Semelhanças”, Benjamin é pontual ao dizer que “o comportamento imitativo está na gênese da linguagem” (1996, 110), o autor também diz que é “a semelhança... 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, irreduzível” (BENJAMIN, 1996, 111), (vemos aqui, também, relações com a temática apresentada acima da mitologia grega),

Para começar, indicarei que na corrente filosófica destes autores

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência (AGAMBEN, 2005 p.21).

Para estes autores (BENJAMIN 1996, AGAMBEN, 2005) a expropriação da experiência está no projeto que fundamenta a ciência moderna. Graças aos modelos de ciências e dos conceitos apresentados pela história do ocidente, hoje entendemos que a experiência encontrada *espontaneamente* se chama *caso* e se é

---

<sup>2</sup> A intenção aqui não é aprofundar a discussão sobre esta temática, como um dos temas deste texto faremos apontamentos na busca de encontrar as articulações que se fazem necessárias.

expressamente buscada se chama *experimento*. A experiência comum não é mais o proceder de alguém que ‘tateia’ no escuro, como se fosse uma vassoura giratória, “um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite com a esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender o lume, e só então pôr-se a caminho” (AGAMBEN, 2005, p. 25). Agamben ainda continua:

A verdadeira ordem da experiência (hoje) começa ao acender o lume; com este, em seguida, aclara o caminho, iniciando pela experiência bem disposta e ponderada e não por aquela descontínua e as avessas; primeiro deduz os axiomas e depois procede a novos experimentos. (2005, p.25).

As afirmações de Agamben nos levam a crer que na modernidade - e sobretudo nas e com as ciências modernas - vivemos em um universo da desconfiança e do não entendimento da tal descontinuidade do tempo e das coisas, pois buscamos uma noção da exatidão e da linearidade. Estas devem ser asseguradas para que também nos sintamos seguros; o que importa é o sentimento de segurança e exatidão que podem nos distanciar dos labirintos; e, caso neles entremos, devemos estar acompanhado senão de Ariadne, pelo menos do fio por ela apresentado para que consigamos, com ele, escapar, sair. Pois, muitas vezes, o difícil não é matar o monstro exterior, mas é conseguir matar nossos próprios monstros e sair de nossos próprios labirintos.

Em certo sentido não precisaríamos nem ir até a Filosofia para observar estes fatos; a nossa realidade concreta da sala de aula nos mostra como - ainda orientados pela ‘Didática Magna’ de Comenius (1997), datada do séc. XVII, recortada pelo discurso da disciplinarização e do controle - efetivamos uma prática que se pretende exata e dirigida, linear e precisa, dos processos de ensino e aprendizagem, sugerindo algo garantidor de ‘sucesso’ e passível de confortar nossos medos, definindo nosso controle.

Em nossa cultura, o problema parece se acentuar quando precisamos estabilizar as coisas em alguma medida concreta e estável, e acabamos tendo que transformar a experiência em uma certificação científica na forma de experimento. Ele permite deduzir as impressões sensíveis com a exatidão de

determinações quantitativas e poder prever impressões futuras – responde a esta perda de certezas que arranca, desloca a experiência para o mais fora possível do homem: os instrumentos e os números.

Deste modo, a experiência tradicional perde, em realidade, todo o valor e, na mesma ordem, o contraponto desta perspectiva quando apresentada ao sujeito é a sua experiência privada, particular, única de um sujeito psicológico. Esta experiência *deve* indicar certezas e verdades incontestáveis, pois são minhas e, sendo minhas, ninguém pode questioná-las ou negá-las, fechando-nos nos particularismos da vida e nas verdades ou quantificáveis ou psicológicas.

Temos, a partir destas discussões, uma garantia, aquela que a modernidade nos ensinou a ter: de que se não seguirmos à risca as prescrições previstas no discurso científico da Psicologia e da Educação corremos o risco de produzir uma legião de pessoas com problemas e dificuldades. Mas, também corremos o risco de não saber o que falar sobre nossas vidas, pois se tornaram projetos de uma sucessão de cenas sem sentidos, nas quais nenhum enredo pode ser montado e onde, por vezes, nos tornamos sujeito e, em outras situações, objetos.

Neste percurso, o que vemos é que a ideia de uma experiência separada do conhecimento exato e preciso, particular e único, volta para nós tão estranha que esquecemos de seu nascimento na ciência moderna. Antes desse período, ciência e experiência tinham cada uma o seu próprio lugar, e também era diferente o sujeito do qual dependiam. O sujeito da experiência era o sentido comum, presente em cada indivíduo, enquanto que o sujeito da ciência era (é) a 'inteligência' - o intelecto-agente - que está separado da experiência. Dito de outro modo, o conhecimento nem sequer tinha um sujeito no sentido moderno de um *ego*, senão que o indivíduo singular. Para nós, talvez, fique mais fácil falar que o que se coloca é uma ideia de um sujeito da inteligência que interage com um objeto do conhecimento.

Nesta separação entre experiência e ciência devemos ver o sentido das disputas em torno da unicidade e da separação, e sua comunicação com o

sujeito da experiência. Para o pensamento antigo, inteligência e alma não são, em efeito, a mesma coisa, e o intelecto não é, como estamos acostumados a pensar, uma faculdade da alma – de nenhum modo lhe pertence senão aquele separado, não mesclado, não passivo, senão a ideia que se comunicam para efetuar o conhecimento (Aristóteles).

Assim, para a Antiguidade o problema central do conhecimento não é a relação entre um sujeito e um objeto, senão a relação entre o uno e o múltiplo, de modo que o pensamento clássico desconhece o problema da experiência como tal; aquilo que para nós se apresenta como um problema da experiência em troca como um problema de relação, de participação, ou ainda, como prefere Platão, de diferença, entre o intelecto separado e os indivíduos singulares, o uno e o múltiplo, o inteligível e o sensível, o humano e o divino.

Vale lembrar que, em alemão, Benjamin descreve a palavra *experiência* como *Erfahrung* – usado no antigo alemão no sentido literal de *percorrer, atravessar uma região durante uma viagem*. Portanto, a verdadeira transmissão da experiência, segundo a fonte da narração tradicional, está na autoridade que não é devida a uma sabedoria particular, mas que circunscreve o mais pobre homem na hora de sua morte.

Percorrer, atravessar, caminhar, andar significa literalmente deixar o conforto de casa e ir para o mundo, sendo que o mundo é o lugar das incertezas, das aberturas, das ex-posições. Assim, longe de ser algo certo, exato, garantido, algo que olhamos de modo distanciado, separados, experimentar é algo que se abre para uma variedade de possibilidades em relação aos processos de produção de sentido, das coisas, do mundo. Ao experimentar, nós nos afetamos nas e com as coisas.

Sendo assim, experiência, infância e linguagem se encontram nas suas linhas de possibilidades e, também, naquilo que parece ser impossibilidades. É como uma negando a outra e, ao negar, se constituem em uma relação de interdependência. Ou dito de outro modo, só há experiência na infância do homem e esta cria suas travessias a partir dos ditos da linguagem. Como se

devesse perguntar se existe algo como uma *in-fância* dos homens, como se ao pensar a infância não estivéssemos negando aquilo que é próprio do homem,

Ao contrário, a constituição do sujeito na linguagem e através da linguagem é precisamente a expropriação desta experiência <<muda>>, é, portanto já sempre <<palavra>>. Uma experiência originária, portanto longe de ser algo subjetivo, não poderia ser nada longe daquilo que, no homem, está antes do sujeito, vale dizer, antes da linguagem: uma experiência <<muda>> no sentido literal do termo, uma infância do homem (AGAMBEN, 2005 p.58).

A questão é que, neste percurso de reflexão, o que vemos é que a infância nos mostra nossa verdadeira face, a incompletude, nossa in-fância. Não cabe aqui falar de uma infância do homem, mas sim dizer de uma condição infantil da própria condição humana, o inacabamento, a possibilidade de abertura. Algo que não se fecha. Porém, temerosos desta verdade e presos a um modelo em que se apresentam saber e poder, certezas e verdades, a modernidade nos separou da experiência e das incertezas e, nesse processo, separou-nos também de nós mesmos.

Um dos problemas é que separados de nós mesmos e só podendo nos apropriar das experiências através dos objetos, nós já não a temos mais. Um exemplo que Benjamin usa para definir isso é a ideia de fotografia; a experiência deixa de ser algo que carrego e passa a ser algo que está fora. Eu tenho contato com algo exterior a mim e à minha própria sensação, algo que falo sobre, algo que racionalizo, que não experiencio, como uma extensão do tempo.

É neste campo que, na busca de procurar e encontrar meios, formas de nos ligarmos ao outro, de nos efetivarmos como seres de experiência, e não como um sujeito que se relaciona a um objeto, que aparece a temática da linguagem. Esta ganha o estatuto de ligação entre eu e a experiência, entre eu e o outro. Mas também e ao mesmo tempo àquilo que me separa do outro, ou seja, a marca notória de minha separação, de meu distanciamento. É pela linguagem, também, que produzimos sentidos, partilhamos os mesmos e configuramos as nossas relações humanas, produzindo, assim, aquilo que Rancière chama de Política.

É coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, alegorizar esta constituição.

Pelo termo constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação a distribuição dos quinhões. (RANCIÈRE, 1995, p.7).

Justamente neste *ligar*, aproximar, e no distanciar e separar que linguagem e experiência se interconstituem na infância, na incompletude.

Porém, o problema apresentado por Victor Hugo e a provocação de Picasso ainda não se encerram. Podemos perceber que tanto o conceito de infância e o da experiência se relacionam a outros, destacamos: a linguagem e a verdade. Sobre a infância caímos na questão da linguagem, racionalidade e verdade, sobre a experiência apontamos a questão da verdade, do que nos separa e do que liga (linguagem). Falta-nos explorar a questão do tempo, da temporalidade para que possamos, então, criar alguns indicativos em torno da frase de Victor Hugo.

### **Sobre o Tempo:**

Um dos autores que traz a discussão sobre o tempo de forma mais instigante é Santo Agostinho; no Livro XI de *As Confissões* ele é contundente aos nos perguntar:

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo e brevemente? Quem o poderá aprender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir com palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei (1999, p.322).

Em sua curiosa incursão nesta reflexão Agostinho faz um percurso onde, no formato de um diálogo monológico com Deus, cria uma reflexão sobre o tempo que passa pela linguagem. Esta visão se relaciona com a que temos trabalhado até agora e Agostinho ao se questionar sobre o lugar da criação das coisas, chega à conclusão de que “falastes, e os seres foram criados. Vós criastes

pela vossa palavra!” (AGOSTINHO, 1999, p. 315), ou seja, como diz Santo Agostinho mais adiante “não há diferença entre o dizer e o criar” (AGOSTINHO, 1999, p.317).

É a palavra que com seu poder divino cria, produz e remete a uma condição já apontada acima, a do poder da palavra e da ausência de poder nestes seres sem palavras. Ao se perguntar sobre o que Deus faria antes da criação do mundo, ou seja, antes desta palavra divina e poderosa que cria, e ao concluir que nada poderia Deus ter feito antes da criação, nada Deus faria. Sendo assim, é esta palavra de Deus, que está em Deus, que produz a coisa e sua própria existência, Agostinho indica que a palavra instaura e inaugura a coisa, um tempo.

Um pouco mais adiante Santo Agostinho volta a perguntar a Deus,

que tempo poderia se não fosse estabelecido por Vós? E como poderia esse tempo decorrer, se nunca estivesse existido? Porém, se antes do céu e da terra não havia tempo, para que perguntar o que fazíeis então? Não podia haver ‘então’ onde não havia tempo. Não é no tempo que Vós precedeis o tempo, pois, de outro modo, não seríeis anterior a todos os tempos. (AGOSTINHO, 1999 p.321).

E, neste percurso de onde apresenta o problema do tempo e da criação das coisas, Agostinho nos coloca diante de um labirinto onde passado, presente e futuro aparecem como lugares de ancoragem da duração do tempo, e indica que sempre falamos de três tempos, o do presente das coisas presentes, o presente das coisas passadas e o presente das coisas futuras; sendo assim, nas três indicações, o presente é sempre e ao mesmo tempo, passado; assim, mesmo aquilo que é futuro já passa a ser presente e, por conseguinte passado. Então, a mensuração do tempo, se por um lado nos dá a garantia e a segurança do que *foi, é ou será*, ela também nos apresenta uma ilusão, ou seja, a de que podemos medir aquilo que não existe, ou ainda, aquilo que na verdade nem foi, nem é e nem será. Assim, podemos concluir com Santo Agostinho que,

O tempo não é apenas uma sucessão de instantes separados. É um contínuo, e, como tal, é indivisível. O tempo, para ser estudado na sua metafísica, não se deve dividir no ‘antes’ e no ‘depois’, mas considerar-se na sua síntese de continuidade (1999 p.325).

Desta forma, longe de ser algo que pode vir a ser, o tempo e a temporalidade, a partir do enfoque de Santo Agostinho, nos convidam a pensar em outra direção, pois de alguma forma ele sempre se apresenta como algo que *é*, como um eterno contínuo, *um acontecimento*. Se assim for, a infância perde força como o lugar do aquilo que *não é e será*, daquilo que é ser futuro, passando a ser algo que *é*, como eterno contínuo. Perde-se a dimensão de um devir que se encerra e passa-se à dimensão de um acontecimento, de algo que seja lá qual for a sua distensão se inscreve em um tempo e dispara, produz aberturas.

Sendo assim, relacionam-se ao tempo as reflexões, acima indicadas, sobre experiência e infância, deixando o lugar do movimento seguro, previsível de preparação e locação de eventos passados e futuros, de certezas e controles; perde força a noção científica e a psicologizante de experiência; ganha espaço a ideia de uma experiência como a instância onde sensações e afetações disparam processos, compõem modos de apresentação e produção do real, modos que se inscrevem na linguagem (produtora e apresentadora de sentidos).

É a linguagem, então, que como o fio de Ariadne nos guia no labirinto. É a linguagem que inaugura um tempo e que, como já vimos, interconstitui infância e experiência.

Neste percurso de inusitadas possibilidades entre tempo e linguagem (infância e experiência) e, depois de criticadas estas 'categorias' iniciais e prévias sobre esta discussão, o tempo "se dá, de maneira privilegiada, a minha experiência em atividade de linguagem" (GAGNEBIN, 1997, 76). É, pois assim então, que esta relação entre tempo, experiência e linguagem se inscrevem na palavra, na abertura e no inacabamento.

Voltando à frase de Victor Hugo, transcrita no início deste texto - *A infância começa quando o tempo traz a experiência*, ao ser lugar desta *não-razão* a infância permite que o tempo, *este contínuo sem passado, nem futuro, puro vir a ser, pura apresentação e produção da infância*, traga a experiência, ou seja, *estes modos de afetação e sensações, de encontro com o outro, de abertura e deste porvir*.

Assim, este tempo de sensações e afetações, não linear, não descontínuo, rompe com o dado e previsível da experiência, como o "lugar - o método, isto é

tempo, experiência e linguagem: territórios de um devir infância

o caminho – do conhecimento” (AGAMBEN, 2005p. 28), mas a experiência como esferas de acontecimentos. Ou seja, agora a experiência se inverteu: “não se encontra mais em direção à morte, mas retrocede à infância. Nesta reviravolta do limite,..., devemos decifrar os caracteres de uma nova experiência” (AGAMEBN, 2005 p. 51) e de um novo tempo.

**Bibliografia:**

- AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história.** Belo Horizonte MG: Editora da UFMG, 2005.
- AGAMBEN, G. **La Potencia del Pensamiento.** Buenos Aires Argentina: Adriana Hidalgo Editora, 2007.
- AGOSTINHO, S. Confissões, Livro XIII in **Coleção os Pensadores** São Paulo SP: Nova Cultural, 1999.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.
- DETIENE, M. **A Invenção da Mitologia.** Rio de Janeiro RJ: José Olimpio Editora, 1992.
- GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre: Linguagem, Memória e História.** Rio de Janeiro RJ: Imago Editora, 1997.
- RANCIÈRE, J. **Políticas da Escrita.** Rio de Janeiro RJ: Editora 34, 1995.

*Recebido em: 03/02/2010*  
*Aprovado em: 25/04/2010*