



REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIA E INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN

Thoughts about Infancy and Experience in Walter Benjamin

Marsiel Pacífico
UEMS

Resumo: A infância é um tema recorrente nas obras de Walter Benjamin. Seu olhar singular, atravessado pelos relatos autobiográficos do autor, é um caminho que nos permite experimentar a infância em um sentido amplo e formativo. Dessa forma, indaga-se: quais são os sentidos das experiências formativas decorrentes da infância nas obras de Walter Benjamin? Para tal, este artigo aborda, por meio de revisão bibliográfica, elementos centrais do conceito do autor, como memória, experiência, brinquedo e brincadeira, tempo e corpo. Outrossim, busca-se estabelecer apontamentos dos processos avivadores e despotencializadores da infância, no intento de situar formas e (des)caminhos sobre como resgatarmos a infância, não somente como conceito, mas como experiência. **Palavras-chave:** Teoria Crítica. Mimesis. Corpo. Experiência Formativa.

Abstract: Infancy is a recurrent term in Walter Benjamin's works. His singular perspective, passing through the author's autobiographical stories, is a path that allow us to experiment infancy in a wide and formational sense. Indeed, we ask what are the formative experience senses from infancy in Walter Benjamin's works? Considering this, our article approach – through a bibliographical review – central elements conceived by the author, like memory, experience, toy and play, time and body. Therefore, we seek to establish some appointments about the revival and depotentialize process from infancy, checking forms and (un)paths to think how we rescue infancy, not only as a concept, but as an experience.

Keywords: Critical Theory. Mimesis. Body. Formative experience.

1. Introdução

A palavra *infância* guarda sua estreita relação com a linguagem desde sua etimologia. Para entendermos essa onerada ligação, recorreremos a ela: *in-fans* é oriundo do latim e tem por significado *aquele que não tem fala*. O homem é o único ser na natureza para o qual tal mediação se faz necessária: a transição de um sujeito excluído do mundo linguístico para um sujeito produtor de linguagem. Todavia, é preciso que o conceito de linguagem se liberte de seu caráter idiomático, para adentrar uma comunicação e recepção simbólica mais transcendente.

Os diversos textos de Walter Benjamin sobre a infância são convites que nos transportam ao mundo particular do autor, mas, de alguma forma, a um encontro consigo mesmo, com o que há em nós perdido, secundarizado. Quais são as potências que a infância retratada por Benjamin revela?

Nesse sentido, por meio de uma revisão bibliográfica da obra de Walter Benjamin e em diálogo com outros autores, este artigo busca estabelecer sentidos formativos para pensarmos a infância em todo seu potencial de experiência formativa.

Para tanto, na primeira seção aborda-se conceitos como memória, experiência e mimesis, na busca da delimitação fundamental sobre as diferentes formas de sentir e

experimental que são características da infância. Outrossim, ir à infância não é um ato de leitura do passado, mas a sua própria imersão, em seus sentidos, formas e experiências.

Na segunda seção aborda-se conceitos centrais como brinquedo e brincadeira, no intento de demarcar e valorizar tais campos como formas de experiência formativa e de singularidade da infância.

Na terceira seção delimitam-se as principais formas de aprisionamento da infância: o corpo e o tempo.

Por fim, o artigo conclui que a infância é um estado singular em que estão avivadas as potências da experiência formativa. Destarte, o maior erro na investigação desses conceitos é a tentativa de enquadrá-los à lógica cartesiana, positivista e fria.

2. Rememorar e experimentar

Embora infância e criança pareçam se confundir nas narrações de Walter Benjamin, seu estilo narrativo é que trará à luz da experiência o mesmo movimento infância e criança. Todavia, se pudéssemos romper tal relação dialógica, perceberíamos que a criança é, neste contexto, a personagem que anuncia a experiência por meio da sua vivência, do movimento que tange o sentido do particular para o universal. São esses fragmentos narrativos que vão dando cores e forma ao sentido da infância, como devir, na sua relação com a linguagem e, por fim, com a experiência. Os delineamentos de Walter Benjamin acerca da infância são feitos em uma perspectiva original, na medida em que o autor não se inclina a fazer uma observação direta, obedecendo ao rigor científico da relação sujeito-objeto permeada por uma metodologia. Benjamin tampouco busca a retratação distante da relação infância e experiência, constituída por um observar estranho e alheio. O método que o autor utiliza para constituir o quadro de significados e experiências que retratam sua relação particular com a infância também constitui o próprio significado de infância, como compreenderemos no transcorrer do texto. Os diversos textos em que retrata sua infância são uma tentativa de expressar suas memórias, não apenas em um movimento autobiográfico, mas sobretudo, na rememoração.

A memória é um conceito fundamental para a compreensão benjaminiana sobre a potência da experiência e da infância. A reconstrução da história não é objeto de uma descrição linear, de um rito que *a priori* pode não transparecer experiência nenhuma. Mas, em sentido oposto, o fio condutor da história é a memória. Memória esta que transcende novamente a dimensão do fato para ser invadida por um mundo de estímulos sensoriais, cuja expressão agregada em um cosmos linguístico narrativo eclode no gesto vivo da experiência. Na contramão de uma sociedade que almeja o novo com a mesma compulsão que imediatiza o passado, o resgate do que se foi não é somente um exercício de saudosismo, mas tem como finalidade central o repensar das relações entre sujeito e história para o futuro. Rememorar o passado, nesse sentido, passa a ser a abertura de novos (des)caminhos para a ruptura com os aprisionamentos linguísticos, do corpo e da alma, como podemos observar nas palavras de Agamben, quando este afirma que tal perspectiva “permite pensar o evento não mais como uma determinação espaço-temporal, mas como a abertura da dimensão originária sobre a qual se funda toda a dimensão espaço-temporal” (AGAMBEN, 2005, p. 127).

Como perícia primária que possibilita a construção da relação entre memória e experiência tal qual o autor propõe, Benjamin só consegue compreender e resgatar o verdadeiro significado da experiência relatada, na medida em que se permite enxergar a infância com base na infância, no estabelecimento de um narrador imanente. Experimentar torna-se uma inversão do que geralmente se conceitua sobre ele: não é um processo fechado, interno, no qual o sujeito, etapa por etapa, acumula experiência de um modo linear e processual. A experiência é a travessia, é o exterior, e requer abertura, permitir expor-se. Conhecer o mundo por meio da experimentação, nomeá-lo, e então deixar que a experiência nos atravesse e afete o outro. É na desconstrução, no caminho da abertura às incertezas, que a narração pode encontrar fragmentos para o resgate da “sabedoria – o lado épico da verdade” (BENJAMIN, 1985, p. 201). Desse modo, Benjamin

utiliza-se da aproximação entre forma e conteúdo, categorias e recursos para um novo estilo, como forma de representar seu conceito particular sobre o tema. Como salienta Gagnebin:

Benjamin desiste pouco a pouco da forma autobiográfica clássica que segue o escoamento do tempo vivido pelo autor, uma forma bastante questionada na *Crônica berlinense*, para concentrar-se na construção de uma série finita de imagens exemplares, mônadas (para usarmos um de seus conceitos preferidos) privilegiadas que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *Kairós*. (GAGNEBIN, 1994, p. 91)

Na compreensão desse fragmento de memória-infância, linguagem-experiência, podemos observar como o autor resgata um pequeno fato e a ele inclui toda a carga afetiva, sensorial, e toda a potência experienciável, construindo assim um arcabouço narrativo. Nota-se, por conseguinte, que tal construção requer algumas perícias que nos parecem cada vez mais distanciadas de nossa adultez, atravessada por vivências que cada vez mais substituem as experiências e bastam-se por si ao sujeito moderno. A sociedade do agora, do prazer instantâneo e da excitação dos sentidos, parece não possibilitar a profundidade e o tempo necessário de interação para que derivem experiências. Nessa travessia pelas vias da linguagem, parece-nos que as percepções dos caminhos estabelecidos pelo infante apresentam ainda a maior potência como processo formativo, quer seja pelo definhamento do espírito dos adultos, derivado de um longo processo de silenciamento e coerção, quer pelas peculiaridades dessa fase da vida, que agrega múltiplas forças linguísticas, pulsando pela expressão mimética e passando pelos trilhos do lúdico. Formas, cores, gestos, sons, sensações e sabores; nada basta em si para a criança, pois sua peculiaridade linguística faz de suas experiências sensoriais uma entrada para um mundo fantasioso que recria, transforma, que é abertura. O faz de conta é o fazer de novo, é o fazer diferente; abraçar o mundo do possível, do como poderia ter sido na contraposição daquilo que foi. Essa configuração sinestésica de experiência é retratada por meio do exemplo da cor de Schlesener:

A concepção infantil das cores traz o sentido da mais alta formação artística, da pureza na qual a criança contempla, no conteúdo colorido, a fantasia do mundo. A fantasia se concretiza na contemplação das cores e em inteira relação com seu desenvolvimento e sua alegria, que a mantém em processo de criação. Essa fantasia não se produz a partir das formas, da ordem das coisas, mas do mundo vivo dos homens, no qual a contemplação se traduz em sentimento criador. (SCHLESENER, 2009, p. 153)

Assim, ir à infância não deve ser um ato entorpecido pela lógica cartesiana que produz o mundo adulto: seria uma viagem manca. A infância, em sua potência, não se permite capturar pelas linhas da razão instrumental; rememorar-la é o ato de encontrar o pequenino ou pequenina que habita em cada um de nós e, somente a partir da voz dele ou dela, em todos os seus sentidos, será possível resgatar aquilo que nós adultos aprendemos a esquecer.

3. O brinquedo e a brincadeira: sobre aquilo que os adultos desaprenderam

Do mesmo modo, em suas observações acerca do papel do brinquedo na infância, sobretudo na obra *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, Benjamin (1984) demonstra como são especialmente únicas a dimensão e a potência lúdica da interação entre a criança e o objeto. Ali, instauram-se relações de troca, composição, criação e recriação, na viagem mimética na qual a criança inventa novos mundos e os perpassa com todo o seu aparato sensorial e experienciável. Esse universo particular, cujas fronteiras da experiência e da linguagem estão afrouxadas pela potência da criação, é o destino espiritual do Benjamin escritor, como exercício primário de alguém que quer pousar a

lente certa sobre sua infância. Se a experiência canalizada pela mimesis no universo linguístico pode ser pensada com base na capacidade de perceber e produzir semelhanças e sentidos, a brincadeira não é a arte daquele que faz igual, ou imita, mas sim o espaço da recriação, da diferença, de rupturas não só de enredo, mas também do tempo e da linguagem.

A brincadeira é para a criança o lócus da potência de sua faculdade mimética, no qual ela inventa e reinventa personagens, sentidos, temporalidades e sensações, na imitação dos seres e das coisas segundo seu desejo, potência e criação. É o doce caminho lúdico traçado pelas crianças: conhecem o mundo ao mesmo tempo em que o inventam. Como observa Schlesener, em seu diálogo com Gagnebin (1997):

Como acentua Gagnebin (1997, p. 181), o adulto não lembra o passado como realmente aconteceu, mas recorda por meio “do prisma do presente projetado sobre ele”. E, ao lembrar-se do passado, nessa perspectiva, “descobre na infância perdida signos, sinais que o presente deve decifrar, caminhos e sendas que ele pode retomar, apelos aos quais deve responder”. A lembrança nos traz o não cumprido, o recalado, aquilo que “poderia ter sido diferente” (GAGNEBIN, 1997, p. 181); ou seja, a lembrança, para o adulto, tem uma perspectiva crítica. (SCHLESENER, 2009, p. 155)

Desse modo, o resgate da relação infância-experiência passa pelo crivo da memória, mas não um rememorar qualquer e sim a tentativa de uma transposição quase corpórea, trazendo o sujeito infante para protagonizar o ato narrativo. Essa necessidade dá-se porque, com o longo processo de rompimento com as possibilidades linguísticas da narração, o homem começa a linearizar suas experiências trazendo-as para um plano cartesiano, em oposição ao mundo onírico no qual se realizam as possibilidades interativas da criança. A rememoração proposta por Benjamin não é só um olhar sobre o particular. A viagem ao passado, até a vida do menino judeu, é um refletir sobre o futuro e a identificação do leitor com as experiências daquela criança. Segundo a advertência do próprio autor, sua obra incide “na infância de um menino judeu na Berlim do início do século para encontrar-se na infância de cada um e uma de nós, independente do tempo e do espaço que tenhamos vivido” (MORAIS, 2003, p. 38), e para tal o autor utiliza uma forma que não se delimita nas linearidades de quem tanto sua voz quer escapar; para um lugar linguístico no qual, minimamente, as experiências possam ser intercambiadas. Nessa direção, Benjamin utiliza-se da força comunicável da mimesis, como prática discursiva de ruptura:

Nos escritos de Walter Benjamin, o conceito de mimesis assume um significado central, como uma capacidade humana que concretiza a nossa inserção no mundo por meio da percepção e da linguagem. A capacidade mimética se apresenta como o dom de reconhecer e de produzir semelhanças para compreender e ordenar o mundo, atribuindo-lhe um sentido: representação e expressão são indissociáveis nesse processo. (SCHLESENER, 2009, p. 149)

A mimesis traz consigo novas possibilidades de sentidos, significados e experiências; uma nova percepção de si e do mundo. Na sua relação com a infância podemos resgatar as relações perdidas entre infância e tempo, na medida em que se pode observar que sendo “a faculdade mimética o talento de recriar relações, de configurar, de redefinir e repovoar os espaços, conforme a imaginação e os desejos” justifica-se que a memória da criança seja “o lugar em que se sobrepõem e interagem os tempos” (SCHLESENER, 2009, p. 153). Esse pulsar linguístico demanda em sua plenitude a produção mimética que transcorre por todos os sentidos e, nesse contexto, a compreensão do corpo como potência linguística se faz fundamental para que se possam criar rotas de fuga ao esquadramento subjetivo que se inicia pelo aprisionamento do corpo.

Os fragmentos não sensíveis da linguagem requerem um prisma adequado ao serviço de rememorar as experiências e a infância. E, para isso, tal qual a memória que

não estabelece uma razão cartesiana entre si e emerge sem justificar-se, sua narrativa vai trazendo resquícios paulatinamente e ligando-os por meio das sensações aqui e acolá. Desse modo, um dos elos fundamentais para o resgate da experiência parece-nos a reconstrução das relações sensoriais. Benjamin descreve as memórias para além da história, mas esboça uma historiografia das sensações, que se entrelaçam em um pulsar sinestésico que tece no movimento dialógico, as formas e as cores da experiência. A articulação dos sentidos, hoje tão fragmentados pela indústria do entretenimento e por ritos comportamentais modernos que alocam os sentidos concomitantemente em espaços distintos, é o elemento que parece exercer mais força na transposição de uma vivência para uma experiência formativa.

No tempo, nos sentidos e nas percepções: em tudo parecemos nos afastar da infância. O próprio ato de brincar é um exemplo categórico desse distanciamento, que Benjamin nos convida a tomar retorno. Nos tempos atuais, podemos observar como os desejos infantis foram apoderados também pelas falácias da indústria cultural. As super marcas que estampam os brinquedos dos pequenos trazem consigo o velho e tortuoso espírito dos produtos dos grandes: a sensação de necessidade e pertencimento, bem como o incessante processo de estereotipia. Os brinquedos deixaram de ser apenas objetos conectivos entre a criança e o lúdico para representarem um estado de afirmação da sociedade do consumo. Todavia, estes estreitamentos das possibilidades criativas do brincar, na visão de Benjamin, são apenas novas facetas de uma relação mitigada e constituída por tensões, entre a criança e o brinquedo:

Mesmo quando não imita os utensílios do adulto, 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 (...) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças a sua imaginação se transformam em brinquedos. (BENJAMIN, 1992, p. 250)

Ademais, não é só a mercantilização, em seu sentido mais concreto, que atravessa as relações lúdicas, mas a sociedade, que controla as subjetividades pelos sucessivos choques imagéticos, acentuados pelas suas imperatividades consumistas, como “compre isso” ou “seja aquilo”, e necessita, nesse processo cuja finalidade é a letargia, determinar um outro padrão de temporalidade nas relações. A fugacidade se caracteriza como inimigo, na medida em que a experiência necessita da contemplação. Para além da relação espaço-temporal, as recodificações obedecem aos valores produzidos no seio de nossa sociedade, que serão retransmitidos desde a mais tenra infância também pelos brinquedos, sendo estes brinquedos e brincadeiras o terreno fervilhante do encontro conflituoso entre a criança e o mundo adulto, pois “o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles. O mesmo ocorre com suas brincadeiras” (BENJAMIN, 1992, p. 250). Todavia, essa confrontação passa fundamentalmente pelos distanciamentos de nossas relações com a infância, na medida em que o brincar para a criança está além de construções e arquétipos prontos e consonantes, mas, na contramão deste processo, emerge (n)a criação e recriação da vida, (n)a transcendência de um mundo onírico que se constrói no movimento mimético do faz de conta. Como ressalta Schlesener em seu diálogo com Benjamin:

Os adultos não percebem que a terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil. Substâncias extremamente específicas, que atraem irresistivelmente as crianças. Elas buscam os detritos, onde quer que eles se encontrem e, a partir deles, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. A criança manipula os detritos e, com isso, procura imitar o mundo dos adultos, mas coloca os restos e resíduos em uma relação nova e original e, assim, constrói o seu mundo de coisas. (SCHLESENER, 2009, p. 151)

Para um adulto, um boneco é apenas um boneco, e as coisas são o que são em seu sentido objetivo. Mas, para a criança, a relação estética com o objeto é só o ponto de partida para a criação de novos mundos de significados. Desse modo, Benjamin ressalta que “as crianças reúnem, na solidez e na simplicidade de sua matéria, toda uma plenitude das figuras mais diversas” (BENJAMIN, 1985, p. 247).

Se os brinquedos e as brincadeiras são formas potentes da infância, o mundo também guarda estratégias de domínio, esquadrinhamento e semiformação; especialmente, quando pensamos a criança, tais domínios são impostos nos tempos e nos corpos.

4. Os Tempos e o Corpos: Aprisionamentos das Infâncias

O enredo da infância, como percebeu Benjamin, é subestimado pelo mundo adultificado que, por sua vez, traz na imagem do adulto o destino certo da infância. Porém, no adulto, o nó semiformativo cega-lhe às vistas para compreender as potências subjetivas das atividades tipicamente infantis, que lhe parecem bobagens, uma diversão tautológica. Nas palavras de Benjamin, existe um “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, 1985, p. 237).

Nesse sentido, o movimento de dirigir-se à infância, e visitá-la travestida por suas próprias cores, permite-nos, a *posteriori*, um segundo movimento, que é compreender pelo prisma da infância como esta é percebida pelo mundo adulto. Do alto de seu aparente cabedal, o adulto, bombardeado pelos choques imagéticos da indústria cultural, que dão o tom de suas relações consigo, com os outros e com o mundo, ou restringido a uma vivência aligeirada e rasa, vê os ritos infantis pelo seu prisma, e por tal perspectiva nada lhe parece valoroso ali. Como afirma Schlesener: “A experiência da criança difere da do adulto porque este estabelece uma relação com as coisas que pressupõe o controle e a reflexão, enquanto a criança está aberta ao mundo e o apreende com a sensibilidade e a imaginação”. (SCHLESENER, 2009, p. 154).

Alicerçadas nesses estranhamentos é que são produzidas concepções de infância em que a voz do infante não se ouve. E das concepções, baseadas na visão do mundo adulto sobre a infância, e o tendo como norte para o desenvolvimento da criança, construímos metodologias, referenciais e matrizes que norteiam nossos planos formativos. A afirmação de que “Educar é em certo sentido levar a criança da condição de ser, este ser que ainda não é, em um ser que um dia será” (LEITE, 2007, p. 35) sintetiza o espírito do que a infância representa no pensamento educacional contemporâneo. Se alcançamos historicamente a condição social da institucionalização da antes inexistente ou suprimida infância, o que fazemos com ela atualmente é nada mais do que uma tentativa de atravessá-la.

A passagem biológica e espiritual pela infância é parte inerente da nossa condição existencial; todavia, o abismo sensorial e linguístico que se abre entre a criança e o mundo nos projeta a um padrão de aceleração, cuja missão educacional é um resgate infindo e emergencial, sendo seu sucesso proporcional à menor quantidade de tempo utilizado para que se rompam as barreiras da infância.

A potencialização do processo educativo se daria se os discursos sobre a infância que permeiam as intencionalidades formativas abordassem a puerícia com base nela e em seu tempo: é o combate ao *khronos* feroz do capitalismo que não permite conviver com o *kairós*, tempo formativo da experiência linguística, fortemente presente na criança.

Tal constatação está cristalizada, por exemplo, nas escolas de educação infantil cujo norte pedagógico é o vestibular. O mundo concorrencial não permite latência, e o tempo formativo não permite concorrência: cabe ao educador escolher. Todavia, é preciso lembrar que é somente na infância que determinadas relações entre experiência e linguagem se consolidam:

É pela infância que nos aproximamos do inefável pela linguagem. Por ela, os limites da linguagem são buscados na própria experiência da linguagem. É o esforço da passagem da foné. Dessa forma, o filósofo nos traz a possibilidade de pensar a infância, como ausência e como busca da linguagem; afinal, só um infante se constitui em sujeito de linguagem e, portanto, é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana; é pela linguagem que o homem expressa o inefável, constitui a cultura e a si próprio. (SILVA, 2007, p. 394)

A disciplinarização escolar, por sua vez, não tem nenhum adversário maior do que as relações entre linguagem e experiência que ocorrem na infância. Resume-se à busca processual, gradativa e biopolítica de assentamento de corpos, desejos e forças, transformando-os em docilidade, silêncios e fraquezas, atentos e obedientes a qualquer desejo exterior depositado. A disciplina do corpo acaba sendo também o aquietar da alma, na medida em que, no âmbito da linguagem, a mimesis “desvela outro modo de ser e de conviver, que salienta os aspectos sensíveis, corporais, gestuais, permitindo-nos vislumbrar outra temporalidade” (SCHLESENER, 2009, p. 155).

Tal prática é a semente de um processo longo e contínuo, que desconstrói as possibilidades formativas do sujeito, uma vez que se rompem os signos linguísticos. A linearidade da linguagem é o alinhamento para além dela, mas também de um novo homem, adaptado segundo os valores do mundo atual. Como argumenta Schlesener:

O individualismo moderno se manifesta como rompimento dos elos com o passado, como isolamento do homem moderno reduzido a uma mercadoria, na existência ressignificada a partir de uma homogeneização temporal, de uma periodicidade linear que se traduz em perda da capacidade de sentir-se integrante do cosmos. Nossa percepção sensível não tem mais uma referência de conjunto, como uma constelação significativa que manifeste relações de pertencimento, de encontro com os outros no seio da natureza. (SCHLESENER, 2009, p. 151)

O alinhamento da linguagem, do tempo e da experiência do sujeito é a maquinaria disciplinar que conhece muito bem sua finalidade, que nada mais é do que a produção daquilo que Foucault (2007) chamaria posteriormente de um corpo dócil; um sujeito desejante daquilo que é interessante ao capital que se deseje; um invólucro semivivo das vozes exteriores que a todo o momento atualizam-lhe ao pé do ouvido “seja assim”, “compre aquilo”. E esta perda é, na verdade, o desconstruir daquilo que há de mais rico na infância: seus desvios. Na frase de Benjamin: “Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1987, p. 73) podemos observar tal constatação: a criança não segue uma lógica compreensível aos planos cartesianos, prefere o ir e vir, o perder-se e o encontrar-se, as estratégias de desvio e ajustamento; e estas são riquezas incomensuráveis de um corpo livre, cujos canais sensoriais pulsam para o mundo abertos às experiências que dele sentem, ouvem, saboreiam e tocam:

Perder-se indica vislumbrar outra ordem temporal, outras relações de pertencimento e temporalidade, as quais resultam em outro conhecimento do mundo; perder-se significa encontrar-se no avesso da ordem, aquela planejada para satisfazer os objetivos da produção e da vida social, ou no seu limiar, nos desvios dos caminhos predeterminados, movidos pela fantasia e pela memória, reconstruída na magia da brincadeira. (SCHLESENER, 2009, p. 154)

Nesse sentido, infância e experiência relacionam-se de uma maneira estranha ao adulto, uma vez que os engendramentos constantes, que produzem determinados modelos subjetivos e amainam os corpos, são supressores da potencialidade encerrada na linguagem. A infância traz na sua incompletude possibilidades de resistência e ruptura, no tracejar de linhas de fugas que se esquivem dos aparatos de dominação. Mas, para compreendermos as fronteiras desse devir criança, evocamos as contribuições de Walter Benjamin para que possamos elucidar como a experiência pode ser compreendida como

antídoto do nefasto molde de semicultura, tônica de nossos tempos, ou, em outras palavras, como, no cenário da infância, podemos vislumbrar novas ordens para reverter o processo contemporâneo que cada vez mais transforma experiências em vivências fugazes, restringindo a sua vivência aos constantes e ininterruptos choques imagéticos do espetáculo do novo, um novo vazio de sua história, de sua narração, sem rastros ou vestígios de qualquer profundidade, para além de seu espetáculo efêmero de cores, luzes e letargia.

5. Reflexões, possibilidades e (des)caminhos

Reconstruir o conceito de experiência elaborado por Walter Benjamin é um processo cuja exigência é proporcional à força de ruptura de seu estilo: sua historiografia à contrapelo (BENJAMIN, 1994) da experiência em sua relação entre o universal e o particular é uma gama de retalhos, fragmentos de experiências intercambiadas pela memorização. O lembrar da infância, como amálgama de forma e conteúdo de uma narração intercambiadora de experiências, compactua, de certa maneira, com as observações de Adorno e Horkheimer (1985) quanto a uma das raízes do problema da razão: sua velha e profana pretensão de dominar a natureza, e por tal passamos historicamente a depositar nossas experiências sob a forma de dominação da natureza, de si e por fim, findando em mecanismos de dominação dos outros. Podemos observar na linguagem instrumental burguesa o conjugar linear de conceitos que, postos um sobre o outro, almejam constituir uma pilha suficientemente grande para que, do alto, possamos presumir tal controle. O que a junção da forma e do conteúdo em Benjamin vai revelar, se escavadas com afinco, são as profundas raízes de uma experiência verdadeiramente formativa: a ruptura da própria forma e conteúdo, o desprendimento de como ou não ser por seus próprios (des)caminhos.

Do mesmo modo, a potência da infância em Benjamin não está na construção de um processo linear e gradual de formação, não há nela um dever ser para além da ruptura, por qual for o caminho. A infância em Benjamin é a esperança alegórica da destruição do projeto de subjetividade burguesa, a semiformação. Como observa Agamben, o contraponto entre experiência e modernidade é um processo estrutural no espírito social contemporâneo:

Em certo sentido, a expropriação da experiência estava implícita no projeto fundamental da ciência moderna. “A experiência, se ocorre espontaneamente, chama-se acaso, se deliberadamente buscada recebe o nome de experimento. Mas a experiência comum não é mais que uma vassoura desmantelada, um proceder tateante como o de quem perambulasse à noite na esperança de atinar com a estrada certa, enquanto seria mais útil e prudente esperar pelo dia ou acender um lume, e só então pôr-se a caminho. (AGAMBEN, 2005, p. 25)

Como pudemos observar, na contrapartida dos entraves formativos que o aprisionamento dos canais linguísticos gera, Walter Benjamin tece conceitos que, em sua interação, permitem-nos vislumbrar um universo novo de possibilidades de rotas de fuga, no qual o devir linguístico possa se concretizar, dando voz à experiência.

Em contrapartida, constata-se um cenário social no qual todos os esforços têm como finalidade o cerceamento dos canais linguísticos dos homens, que os impede de nomear o mundo e de narrar a sua própria história. Os nomes já nos são dados, valorados segundo a lógica binária do útil e do não útil. As experiências atravessadas já antecedem o nome as coisas (BENJAMIN, 1970), antes que possamos conhecê-las, contaminando o processo de descoberta do outro e de si. A falta de capacidade de narrar histórias (BENJAMIN, 1985) é o ápice do definhar de tantas outras faculdades indispensáveis, como a capacidade de ouvir, observar, sentir ou estabelecer qualquer vínculo aprofundado, que permita precipitar os signos e significados extrassensíveis.

O negligenciar de práticas educativas e espaços nos quais as linguagens expressadas pelo corpo possam se desenvolver na criança é o rompimento dos elos profundos da linguagem mimética com a experiência. E é nesse sentido que Benjamin inclina-se para a infância como estado de liberdade linguística, daquele que ainda não foi cooptado, e tem avivados e pulsantes seus canais expressivos. A mimesis surge neste contexto como canalizador linguístico do infante, que cria e recria o mundo pelo lúdico, para poder nomeá-lo. Para tal, rompe com os rígidos alicerces que determinam nossa percepção de espaço e tempo, e com as ferramentas que segregam nossos sentidos. Na contramão desse processo, os discursos pedagógicos e os ditames sociais têm impelido a criança para uma adultificação prematura; para tal, elegemo-nos como sujeitos prontos e frutos de um projeto formativo de extremo sucesso, ou do contrário, não nos esforçaríamos tanto para retirar a criança da infância e a infância da criança. O molde do sucesso está pronto; molde que fora confeccionado pela rudeza mercantil que valoriza as coisas e os sujeitos segundo seu próprio interesse. Cabe à criança adequar-se, desprender-se da multiplicidade e alinhar-se ao linear, compreendendo a si e ao mundo de forma cartesiana.

Em oposição, Benjamin nos oferece uma percepção diferente sobre o conceito de experiência. Para o autor, a experiência não é fruto de qualquer processo intencional, direcionado, técnico. Não é a acumulação processual, não são as etapas, não é a academia. A experiência não pode ser produzida, dominada, racionalizada por qualquer plano ou ciência; ela é o devir, é a imagem do relâmpago que acontece e ecoa pelos tempos.

Cabe-nos também reaprender a utilizar nossos sentidos. A rememoração (conceito central para uma experiência crítica que se oponha ao presente e nos reorienta ao futuro) só fora tão rica e complexa pela capacidade de uma experimentação sinestésica do mundo: odores, sons, gostos, imagens e sensações que se entrecruzam para narrar uma história. Se a experiência não é decorrente de um processo fabril, não é filha da técnica, cabe-nos, na impossibilidade de dominá-la e produzi-la, desenvolver contextos nos quais nossas crianças estarão linguisticamente sensíveis à possibilidade da experiência.

Pensar a infância como possibilidade de ruptura passa necessariamente por compreender sua relação com a experiência e a linguagem. A criança se faz sujeito na linguagem e é pela linguagem que estabelecerá suas experiências. O desenvolvimento de um é o desenvolvimento do outro. Nesse eterno continuum de criação e recriação, as relações dela com o mundo, o tempo e o espaço também são recriados, rompendo as amarras impostas pela linearidade da experiência cartesiana, tônica de nosso espírito moderno. Dessas recriações, podemos derivar (des)caminhos, rotas de fuga do aprisionamento subjetivo que emana do seio social.

De qualquer modo, com a compreensão dos conceitos e das relações estabelecidas entre experiência, infância e linguagem, compreendemos que a lição mais importante para nossos discursos educativos seja o (des)caminho. Estabelecer rotas e metas para um processo educativo, independente da intencionalidade que permeie esse processo, será sempre um aprisionamento, uma linearidade da qual a experiência se esquivará.

A experiência é a maior história da humanidade e também os fragmentos de uma infância qualquer. Seu narrador é o sábio e também o menino. Lidar com aquilo que não se pode controlar é um exercício muito penoso para a nossa racionalidade instrumentalizada; todavia, se o relâmpago nos parece a alegoria mais apropriada para a experiência, pôr-se a caminho pela estrada da linguagem com os pés descalços da infância garante-nos, minimamente, um lugar melhor para contemplar o céu.

Referências

- ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed., trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 222-232. – (Obras escolhidas; v. 1)

_____. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Tradutores: Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

_____. *Rua de mão única*. Obras Escolhidas v. II. Tradução: R. R. Torres F. e J. C. M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. O narrador. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas v. I. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Sobre El lenguaje em general y sobre El lenguaje de los hombres*. Sobre El programa de la filosofía futura y otros ensayos. p.139-153. Caracas: Monte Avila, 1970.

_____. *A criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcos Vinicius Mazzari. Sao Paulo, Summus, 1984.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 24ª edição, 2007.

GAGNEBIN, J. M. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 1994.

SCHLESENER, A. H. Mimesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. *Filosofia Unisinos*, v. 10, p. 148-156, 2009.

SILVA, A. T. T. *Experiência e linguagem: um pensar sobre a infância*. In: 16º COLE – CONGRESSODE LEITURA DO BRASIL, Campinas. UNICAMP, 2007. v. 1, p. 394-394, 2007.

Doutor em Educação (UFSCAR)
Professor Adjunto (UEMS)
E-mail: marsiellp@gmail.com