

INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA NARRATIVA

Rossellini Muniz¹

Resumo: O presente trabalho versa discutir a infância enquanto experiência que ultrapassa a dimensão social sobre grupo etário. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o conceito de infância apresentado por Walter Kohan (2009) encontramos junturas que sugerem proximidades entre o ser criança e o conceito de experiência dialogando com o olhar de John Dewey (1971, 1980) e Jorge Larossa (2002) sobre o termo. Nesse sentido, abordo aqui o conceito de experiência, bem como o conceito de infância e criança que, ao longo dos tempos, foi sendo modificado. Proponho também um outro olhar sobre o imaginário enquanto menos real e reflexões sobre a temporalidade incutida na experiência, na infância e narrativa. Desse modo, o tempo mítico de Braga, Castro e Muniz (2016) ou de tempo âion para Walter Kohan (2009) que está para além da cronologia parece percorrer essas dimensões. A narrativa nesse encontro de palavras enquanto síntese do que foi experimentado, mas também como uma experiência em si. A narrativa, ou testemunho ganha através da linguagem oral lugar primordial nas culturas da infância, sendo o fio condutor que costura esses entornos. A pesquisa é fruto de reflexões da pesquisa de mestrado em andamento *Narrativas de território e identidade: a experiência da Poteca na Escola Família Agrícola de Licínio de Almeida*, pelo programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Cultura e Sociedade.

Palavras-chave: experiência, infância, narrativa.

¹ Mestranda no Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade – UFBA; estudante de Pedagogia – UFBA; Bacharela Interdisciplinar em Humanidades – UFBA. E-mail: linni.muniz@gmail.com

Introdução

A polissemia do termo experiência, desde a compreensão etimológica, ao seu uso cotidiano, transita da compreensão simples à mais complexa rapidamente. Verônica Almeida (2012), ao se debruçar no termo, deságua em significado como o verbete de Ferrater Mora (1978) que destaca o termo enquanto a apreensão sensível da realidade externa; saber adquirido com a prática, experiência de vida; a confirmação dos juízos sobre a realidade; o fato de suportar ou sofrer algo. Almeida (2012) sintetiza como o processo daquilo que foi aprendido. A autora prossegue, recorrendo ao Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007) que se apresenta como uma bifurcação. A primeira é a participação pessoal em situações repetíveis - concepção que se confunde com a concepção de memória, conhecimento acumulativo. A segunda, trata-se da possibilidade, enquanto recurso, repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem - caráter empirista, metodologia, ciência positivista.

Almeida (2012) persegue ainda a compreensão história do termo e, para tal, direciona-se para essas rotas, aprofundando-se nas concepções filosóficas de Jorge Larossa (2002) e John Dewey (1971, 1980). Aqui, inverterei a ordem proposta por ela², a fim de dispor de pontes com a prática em pesquisa qualitativa dentro das culturas da infância, apropriando-me dessa trilha por outros percursos. Desse modo, usarei a compreensão deweyana e sua crítica ao pensamento positivista, compreendendo o termo como também um mecanismo de aprendizagem; e no que tange ao pensamento de Larossa, o uso do conceito de experiência como caráter formativo e ontológico. A trajetória epistemológica transita pelos estudos culturais da infância, em diálogo com as reflexões de Walter Kohan (2008) e Manuel Jacinto Sarmiento (2003).

Aos olhos de John Dewey

Para o positivismo de Auguste Comte, "a metafísica é um oceano escuro sem costas ou farol, repleta de muitos destroços filosóficos", disse Kant. Essa frase resume o pensamento de um paradigma epistemológico no qual a metafísica (o oceano escuro) precisava ser combatido. Esse paradigma é uma resposta, uma reação à produção

² A autora dialoga com o primeiro com os estudos de Jorge Larossa e por fim com John Dewey.

científica baseada na fé; é uma filosofia cujo método é baseado na experiência empírica dos fenômenos naturais. Dessa forma, restringe à investigação filosófica aos problemas da ordem da ciência e, por isso, daquilo que pode ser provado. Antônio Joaquim Severino (1998) sugere que a análise da complexidade da experiência humana se tornou incipiente, uma vez que a experiência científica não dá conta das questões sociais.

O pensamento de John Dewey traz críticas ao pensamento positivista e em muitas de suas obras, o conceito de experiência como mote de suas reflexões, tecendo diálogos entre a arte e a educação. Ele propõe em seus estudos que o indivíduo não deve se colocar na atividade educativa como mero reprodutor de experiências de outras pessoas, afinal, experimentar é deixar-se ser transformado. Para o autor, seu questionamento vai de encontro ao empirismo que é associado ao conceito dentro do pensamento positivista. A crítica deweyana também mirou o método cartesiano. Descartes contribuiu no fortalecimento do pensamento moderno, pautado no discurso do sujeito racional, destituído de subjetividade e emoções e, através da razão enquanto ferramenta, pode-se apontar a direção da verdade para um mundo melhor. A razão é posta enquanto luz e, fora dela, não existe esperança. Resta apenas o obscurantismo que precisa ser combatido, fazendo prevalecer, através do conhecimento seguro, a salvação da selvageria e a emancipação.

Verônica Almeida (2012) esclarece que tecer uma nova concepção de experiência não é o mesmo que reduzir a intuição, mas a compreensão dela como social, ou seja, a condição que nos rodeia está implicada no próprio processo de vida (p. 76). Para John Dewey (1980), a experiência não pode estar à deriva, ela precisa ser integral e completa em si, é corrente. Nesse sentido, esse fluxo – para o autor - não surge da espontaneidade, mas com um caminho incerto: “vai de algo a algo” (p. 90). Sua conclusão, dessa forma, não é separada da sua trajetória, ela é a “consumação de um movimento” (p. 91), de sorte que experiências em que cada elemento entra em conflito, resistência e contradição e a interação de cada parte gera a qualidade do que está sendo experimentado. Salienta-se seu caráter complexo e consciente, oriundo da intencionalidade de experimentar. Dewey sugere que só há consumação na consciência desse fluxo.

Ainda sobre o pensamento deweyano, Almeida disserta acerca do “*continuum* experiencial” (2012, p. 77), ampliando a concepção da experiência como um processo não mecânico, sem brechas nem pontos mortos, mas com cessações para experiências subsequentes, a fim de não dissipar o que está sendo experimentado (DEWEY, 1980, p.

90). Dentro dessa concepção, a experiência torna-se educativa por meio de dois princípios: continuidade consciente e da interação das vivências, cujo conhecimentos e sentidos são construídos ininterruptamente. Sobre a continuidade, o autor sugere que:

(...) a formação de atitudes tanto emocionais, quanto intelectuais; envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. (DEWEY, 1971).

A experiência é completa e distinta de outras que vieram antes porque a cada experiência há um processo de atualização (ALMEIDA, 2012, p. 77). Isto vai de encontro aos pensamentos cartesianos e positivistas que pensavam a experiência cumulativa. A proposta de Dewey é que cada experiência é única, singular e, como acresce Almeida (idem), autossuficiente, deve ser degustada intensamente, em sua totalidade vital. Nesse sentido, experienciar se trata de uma ação que é contínua, mas não só isso. A interação se dá de modo qualificante, visto que seu fluxo só se dá dentro de um contexto de complexidade social. Consequentemente, ainda o “*continuum* experiencial” não está desassociado à interação. Esta, enquanto parte da experiência, caracteriza-se como um trânsito incalculável entre o interno e o externo, acontecendo de modo multirreferencial, em que o primeiro considera a opacidade de referências que são desenvolvidas pelas itinerâncias de cada sujeito por meio das suas escolhas, baseadas nos sentidos; e a segunda remete à rede simbólica em que o sujeito é “encharcado de sentido” (Barbier, 1992a, 1992b *apud* BUMHAM, 1993, p. 8). Dessa maneira, a experiência da Poteca se revela como uma síntese de múltiplos referenciais internos e externos que culminam na narrativa. Seu escopo maior é trazer de forma espontânea e vital das identidades como propõe a ampliação do conceito de experiência proposto por Dewey (1980). Ela se dá para além da noção de construção histórica – instituído -, mas se completa através da construção dos sujeitos sociais – instituintes. Para Bumham (idem),

A experiência contribui para o duplo processo de continuidade/instituição de uma sociedade, isto é, para a manutenção/(re)construção/criação das relações dos sujeitos sociais, no complexo das relações de um mundo histórico-socialmente construído (instituído) e em permanente processo de (re)construção/criação (instituinte-se através de relações instituintes). (BUMHAM, 1993, p. 9).

Assim como não há como separar a continuidade da interação que resulta na experiência, não há como separar o que é prático, emocional, intelectual em uma experiência, como sugere Almeida (2012). A experiência resulta de movimentos contínuos de ação, nos quais a ação enquanto fazer e a ação enquanto sofrer são movimentos imbricados (p. 78). Dessa forma, são indissociados:

Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade algo é levado de uma para outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto de um mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem. A unidade substancial do processo decorre do fator individual, elemento integrante da experiência. Quando esse fator se rompe, o curso da experiência com tal ruptura entra em desordem. E o mundo se divide. Um mundo dividido, um mundo cujas partes e aspectos não se justapõem, é sinal e causa de uma personalidade dividida. Quando a divisão atinge certo ponto, chamamos a pessoa insana. Uma personalidade completamente integrada, por outro lado, só existe quando as sucessivas experiências se integram umas com as outras e pode ela edificar o seu mundo como um universo de objetos em perfeito relacionamento. (DEWEY, 1971, p. 37).

Por fim, Almeida (2012) sugere que a experiência para Dewey é uma concha de pedaços em que viaja em uma temporalidade outra à cronológica: seu tempo se dá em espiral e não linear, retoma no presente ações passadas e projeções para o futuro. Nesse sentido, quero aludir a como essa percepção temporal acontece de modo semelhante às narrativas orais.

Braga, Lima e Oliveira (2015) sugerem, a seu turno, que a narrativa oral constrói uma temporalidade cíclica ou elíptica, ou seja, não linear, o que acaba por “retirar as localizações espaço-temporais e suprimir por um dado momento, ‘a régua e o relógio’ – a medição do tempo e do espaço. ” (p.3). Desse modo, a narrativa segue seu ritmo em marcação de um tempo regular, mas que varia por meio da acentuação de comprimento ou amplitude, segundo Lyotard (2009), elucidando sua propriedade “vibratória e musical” (p.40). Desse modo, podemos considerar as narrativas orais enquanto experiência. Para Eugénia Vilela (2008) propõe o testemunho, o ato de narrar uma experiência, como uma

nova experiência. De modo que este relato compõe de apenas um ponto de vista e, por isso, único. Um testemunho, para a autora, é uma forma intempestiva de sentido (p. 133-134) por seu caráter agônico, na qual a linguagem é a forma de enfrentamento para resolver o abismo essencial humano. Isso porque as palavras - como parte da linguagem - têm um esforço de dar conta com o máximo de precisão possível do aspecto sensível das coisas. A autora reflete acerca da narrativa como a recuperação de um mundo, o que seria um processo de morte-vida, por isso sua vitalidade. A narrativa é um testemunho de si, na qual não pode haver verdade única e por isso não há juízo de valor, erro, ou o que vai determinar o que é verdade ou mentira. É, desse modo individual e, dessa maneira, é o acontecimento de si, sendo assim experiência.

Gostaria de trazer um recorte dentro da infância enquanto cultura oral. Destaca-se aí a constituição do imaginário infantil como forma de diálogo entre as crianças e o mundo à sua volta, que, por meio da língua, consegue entrar na imanência (VILELA, 2008). A criança vive nessa imanência em busca da sua realidade que transita entre o real e o imaginário, no qual o real é “a densidade do que se tece entre o fragmento e o pensamento, que varia pelo como falamos, sentimos ou olhamos (p. 136). Por sua vez, essa apropriação do tempo não linear pela infância e, portanto, o tempo da experiência acontece de modo mais contínuo que para os adultos. Podemos com isso propor a infância enquanto experiência. Vilela ainda sugere que o testemunho está para além do lexo de palavras: a palavra-gesto, a qual, dentro das culturas da infância, faz-se ainda mais presente, ante a um indivíduo que está se apropriando da linguagem oral e, posteriormente, da escrita. Consequência disso, entretanto, é esse é um aspecto utilizado para tratar o grupo etário infantil enquanto *déficit*, como propõe Manuel Jacinto Sarmento (2003):

(...) Ao contrário da idéia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo assim na “capacidade estritamente humana” (Harris, 2002), mas que é radicalizada pelas crianças. É, portanto, da ordem da diferença e não do *déficit* que falamos, quando falamos do imaginário infantil, por relação com o dos adultos. (p. 3).

Desta maneira, sugere-se conceber o processo de subjetivação de cada indivíduo dentro de sua faixa etária. A não visibilidade da infância consiste assim, na assertiva de que a infância produz saberes e cultura, narrativas e que esses indivíduos possuem autonomia para produzir suas próprias experiências, para além da tendência de que o olhar sobre elas seja de modo a desejar que reproduzam o que lhe é ensinado por adultos dentro de instituições legitimadas culturalmente, do âmbito privado – a família – e público – a escola.

Almeida (2012) segue sua trajetória pelos caminhos da experiência, agora voltando-se para o pensamento de Jorge Larossa.

Jorge Larossa: experiência de si

Para Larossa (2002), o termo experiência possui uma dimensão ontológica, pois seu sentido traz a suspensão necessária para experienciar o mundo com a atenção voltada para si. Assim como John Dewey, o autor parte de uma crítica à ciência moderna que transforma a experiência em um método na tarefa de apropriação e do domínio do mundo. É o que nos acontece e o modo que atribuímos sentido a esses significados, que nos forma e nos transforma.

Em *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, Larossa (2002) dissera sobre como a experiência está inscrita ao sentido. Para ele, as palavras produzem sentido, criam realidades. Elas nos afetam e afetamos com essa produção de sentido e apreço. Estar imbricada à noção de que o pensar não é somente raciocinar, calcular, mas é dar sentido, uma vez que o homem é a palavra. Em seu intento de dar o significado das palavras “saber”, “conhecimento” e “experiência”, o autor propõe uma reflexão sobre o uso das palavras em processos de subjetivação e ganho de sentido. Ele contempla ainda como mote central do seu texto a experiência dentro da educação formal, visto que a educação que pensa as palavras não é uma prática oca, mas é uma práxis educativa, por isso a luta pelas palavras, pelo significados: “as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Em seu percurso de compreensão das palavras, o autor descreve a experiência como “aquilo que nos passa” – no espanhol -, “o que nos acontece” – no português -, “o que acontece conosco” – no alemão, inglês, francês e italiano -: “Não o que se passa, não

o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. ” (p. 21). É, por isso, uma reflexão do verbo sobre nós mesmos, isto é, verbos reflexivos.

Larossa apropria-se de Walter Benjamin (1991) para descrever a pobreza de experiências e, por isso, pobreza nas narrativas. Subsequente a isso, o autor vislumbra diferenciar “informação” de experiência”, na qual ele sugere que a informação cancela nossa possibilidade de experimentar, uma vez que forma opinião. Uma vez formada, vestimo-nos de um senso de verdades absolutas. É preciso, nesse caso, diferenciar o que é o saber da experiência, do saber das coisas, em uma sociedade constituída pelo signo da informação. O autor sugere como opinar, assim como, informar, tornaram-se verbos no modo imperativo e acaba por não nos permitimos experimentar, porque já sabemos sobre as coisas, por isso nada acontece. Sob a ótica do autor, a informação e a opinião permeiam a noção de aprendizagem. Se para Dewey experimentar sugere um processo de aprendizagem, para Larossa não é diferente, de modo que uma educação que não vislumbra a experiência e sim a informação se torna pobre.

A sociedade da informação, sua velocidade e a falta de silêncio de todos esses estímulos, coadunam com a obsessão pela novidade que impede a conexão significativa entre acontecimentos, segundo Larossa, e estas são inimigas da experiência. Os acontecimentos são dados em forma de choque – sem o pensamento e sem as palavras. O excesso de trabalho contribui para isso. Há uma construção histórica em torno da palavra trabalho que o associa à prática e o confunde com a experiência; se não há prática, não há conhecimento. Entretanto, experimentar a teoria é uma possibilidade também por vezes esquecida e, conseqüentemente, produto de uma enxurrada de informações. Para o autor, o sujeito moderno pode, faz, formula, transforma, mas não experimenta, porque isso requer parar e este sujeito não para. Neste sentido, Larossa (2002) descreve o sujeito da experiência.

Se a experiência é o que nos passa, nos ocorre, nos acontece, o sujeito da experiência se torna um território de passagem, superfície sensível; é o ponto de chegada ou onde se chega e se dá espaço – como água que chega e vai se espalhando, tomando lugar onde vai se abrindo espaço – um fluxo. Sendo assim, o espaço onde têm lugar os acontecimentos:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (p. 25).

Enquanto território de passagem, o lugar-sujeito precisa estar descampado para dar caminho ao acontecer. Esse processo de limpeza de terreno produz exposição. Larossa sugere que o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” e, a partir dessa separação silábica, ele propõe um jogo de palavras em torno do sufixo e do radical o da palavra:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LAROSSA, 2002, p. 2002).

Ainda em busca dos significados da palavra, o autor traz a definição desse termo desde sua origem no latim *experiri*, isto é, provar, experimentar. “Ex” - do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase -; “per” - do percurso, do passar através, da viagem -, viagem essa em que o sujeito experiencia a si, se prova. Nesse percurso de provar-se está embutido o perigo: “*experiri*” está o “*periri*”, o “*periculum*”:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a

palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro,³ de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão fara também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. LAROSSA, 2002, p. 25)³.

Sobre as concepções do autor, Almeida (2002) sugere um processo de ontológico de reflexão sobre si mesmo, na qual, o processo de subjetivação e de ganho de sentido, promove uma construção de si. Dessa maneira, “acessando a recriação de si mesmo sendo-no-mundo-com” (p. 85). Trata-se, para a autora, de saborear o momento vivido; é estar *sendo*.

Nesse sentido, a assertiva de que crianças produzem cultura, são seres políticos e, por isso, históricos, torna-se provocante. Tornar-se sendo vai ao encontro à visão do saber numa perspectiva axiológica cartesiana e positivista. Pode-se assim acolher formas de experiência como conhecimento e isso é também dialogar com outras formas de saber para além dos ambientes formais e legitimados socialmente. O diálogo com a transmissão dos saberes e práticas dos infantis de uma determinada cultura perpassa por suas narrativas e crenças, pois compreende-se que essas culturas são dinâmicas e dialógicas. Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a organização desse grupo dentro do pensamento moderno em que a etimologia da palavra infância significa “o que não fala”. Surge daí no imaginário coletivo a ideia de que a criança é incapaz. Isto é, desde o nascimento de uma criança, a infância vem com uma carga de falta.

Infância: experiência, tempo e narrativa

Kohan (2009) salienta que a etimologia da palavra estigmatiza esse grupo, reunindo-o aos incapazes, não habilitados, deficientes, isto é, às categorias que são “encaixadas na perspectiva do que elas ‘não têm’” (p. 41) e por isso são excluídas da

³ Grifos do autor.

ordem social. As ausências acabam por serem julgadas como inadmissíveis dentro de uma política dominante que consagra a ausência como modo de exclusão. A infância não está como falta, mas como presença; não é futuro, é presente; não é *devir*, porque ela já é. Diante disso, Willian Corsaro (1993) amplia o olhar sobre as culturas da infância ao notar que seu engendramento se dá pela relação com seus pares (entre as crianças) e os adultos. Essa ampliação culmina na síntese de que a criança não vai se inserindo em uma rede social de forma gradativa, concomitante ao seu desenvolvimento biológico, mas ela já nasce dentro de uma série de relações culturais. Portanto, considerar a criança como sujeito é entender que, embora pouco experiente, ela tem o poder de interpretar e ressignificar todo conhecimento, transformá-lo e modificá-lo.

Segundo Clarice Cohn (2005), tomar esta tarefa não equivale a criar um sentimento do que era ausente, ou inexistente e que passou a existir, mas desenvolver “uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos (...)” (COHN, p.22, 2005). Entende-se que sempre houve criança, mas nem sempre houve infância. A autora conduz uma reflexão sobre as mudanças nas áreas do conhecimento, na transitoriedade dos paradigmas modernos para o contemporâneo. Com isso ocorreram mudanças nos estudos da antropologia, nos estudos culturais e, inclusive, nas percepções sobre a infância, provocando questionamentos dentro de áreas do conhecimento como a sociologia, a educação, a psicologia. Falar de cultura não significa mais falar de costumes e crenças, por exemplo. Isso porque a cultura passa a ser compreendida como sistema simbólico, sendo determinado através da relação dos atores sociais e aquilo que os fazem conviver e compartilhar sentido (COHN, p. 19, 2005). Quando se pensa a cultura como sistema simbólico, compreende-se que ela não está em artefatos, livros, frases, mas na simbologia. Consequência disso é entender que a criança pode interagir com os símbolos à sua volta e atribuir-lhes significado. “A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crença), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia”. (p. 33). Isto é, a criança atribui valor simbólico e qualitativo, logo produz cultura.

Neste sentido, quando se fala que as crianças são sujeitas e que sua subjetividade é determinante, não significa que elas sejam vasilhas vazias. Pensar a criança enquanto futuro, sujeito incompleto e em formação, é deslegitimar seu processo de apropriação e significação das coisas. O entendimento das crianças, sua produção cultural e seu imaginário não são *déficits*. Sua compreensão de tempo não deve ser confundida com as

capacidades que virão a ser desenvolvidas. A visão de deficiência em relação ao imaginário infantil e sua produção cultural tem por produto a visão distorcida que “comumente, tem suas vozes e suas percepções de mundo trancafiadas num olimpo chamado infância.” (SOUZA, p 3, 2015). Ou seja, a eterna criança em representações angelicais, correspondentes ao futuro e ao imaculado, porém sempre em silêncio.

Sarmiento (2003) sugere que a linguagem é a expressão de sua competência (p.4). Portanto, o imaginário infantil e sua linguagem constituem os mecanismos de diálogo das crianças com o meio social e seus símbolos. Braga, Castro e Muniz (2016) denominam como “tempo mítico” essa temporalidade que diz respeito à narrativa, ao imaginário, em que o passado e o futuro não são contabilizados, apenas o tempo da narrativa. Pode-se inferir que é o tempo do lúdico⁴ enquanto um momento de inteireza e plenitude ou, na linha do trabalho aqui proposto, o tempo da experiência. Intento aqui por em diálogo essa temporalidade proposta pelas autoras com a noção de tempo *aíôn* trazida por Kohan (2009).

Para a mitologia grega, o tempo *aíôn* difere de *chronos* por não possuir medidas, tendo relação com o sagrado, com a intensidade. Ele não possui uma medida precisa e desconsidera as noções de presente, passado e futuro. Mesmo dentro da cronologia que gera produto histórico, o tempo cronológico só pode vir a ser se houver infância e experiência porque ambas são existenciais para a vida humana e produzem história. A infância é a criação do mundo para todo mundo, em seu sentido clássico⁵, porque nela transitamos da natureza à cultura (Kohan, 2009, p. 48). Krenak (2006) sugere que “não existiu uma criação do mundo e acabou. Todo instante, todo momento, o tempo todo é a criação do mundo” (p. 203). É por meio dela que descobrimos e redescobrimos a linguagem de modo construtivo, criando um novo mundo para além da reprodução. Kohan (2009) ainda sugere a necessidade da conservação da infância não apenas enquanto fase etária, mas como uma característica humana que busca o novo, a intensidade, a eterna gênese. “A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um novo tempo” (idem, p. 48) e essa experiência sobrepõe a noção de progresso causada pela linearidade.

Neste sentido, o tempo *aíôn* é um tempo circular, assim como o tempo mítico, ou o tempo da narrativa, que possibilitou o jogo de silêncio e som na performance de

⁴ Luckesi, 2014.

⁵ Construção etimológica da palavra infância pelos gregos (KOHAN, 2009)

Valentina, ao tirar um apito do pote e sugerir uma paisagem mítica de uma cena na praia, em que pode haver um barco, ou talvez um navio no meio do mar. A pequena contadora da história contou com a cumplicidade dos ouvintes, como afirma Paulo Zumthor (1993), para perceber o texto realizado por meio da performance “numa produção sonora: expressão e fala juntas, no bojo de uma situação transitória e única”. (ZUMTHOR, 1993, p. 219). As narrativas da infância denotam que seu tempo transcende o “antes e o depois”. Kohan (2009), apropriando-se do pensamento de Heráclito no século V a.C., afirma:

O tempo é uma criança que joga um jogo de oposições. De uma criança, seu reino (...) Nesse fragmento, se identifica *aíôn* com uma criança (*paîs*) que joga (literalmente, teríamos que *paízo* como “criancéia”, a ação mais própria da criança) um jogo de oposições. E se diz que a criança é rei (*basileíe*) desse tempo humano, do *aíôn*. (KOHAN, 2009, p.49)

A temporalidade se encena enquanto pano de fundo no trânsito em que de tão individual e subjetivo, torna-se impossível dizer o que é real e o que é imaginário. Desse modo, a infância se faz experiência e por isso, passível de ser narrada com o ganho de sentido de cada pessoa, independentemente de faixa etária.

Considerações de transitoriedade

Heidegger sendo citado por Almeida (2012), propõe:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (p. 143)

A experiência enquanto aprendizagem requer sair da zona de conforto até atingir a velocidade necessária para um fluxo sem brechas e pontos mortos, como sugere John Dewey (1980). Trata-se de um trânsito que, para Heidegger, é doloroso, pelo tombo, choque de tomada de sentido e subjetivação, o encontro consigo mesmo por meio de um

percurso endógeno e reflexivo. Ontológico, para Larossa (2002). Dessa forma, a narrativa enquanto síntese, mas também experiência, desperta através da linguagem um jogo de morte e vida, dentro da produção de significados, cujo caráter renovador é de nascimento. A palavra criança enquanto o novo, o nascimento, reposiciona a ordem axiológica que atribui a infância a falta. A infância, assim, desmonta a construção social, e coloca-se enquanto tangente a todos que a quiserem experimentar.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência**: saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

BRAGA, Clarissa; CASTRO, Dielma; MUNIZ, Rossellini. Entre costuras do tempo. In.: XII Enecult – Encontro de Estudos Interdisciplinares em Cultura. Salvador, Bahia.

BUMHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em Aberto. Brasília, ano 12. n.58. abr./jun. 1993.

COHN, CLARICE. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, Willian A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. In.: **Educação, Sociedade e Cultura**. Tradução: Manuela Ferreira e Isabel Abreu, nº 17, 2002, p. 113-134.

DEWEY, John. Experiência e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971
_____. A arte como experiência. In: **Coleção Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultura, 1980.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel, GOUVEA, Maria Cristina S. (org). **Estudos da Infância**: Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, Manuel J. Imaginário e culturas infantis. In: **Cadernos de Educação**. Fae/UFPel, Pelotas (21):51-59, jul./dez. 2003

SOUZA, Leila Damiana. Pequenas vozes do Sertão: narrativas orais de crianças de crianças assentadas e as culturas da infância no campo. XI ENECULT, Salvador – Bahia, v. 1 – 2015. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/artigos-aprovados/>.

VILELA, Maria Eugénia. A criança imemorial. Experiência, silêncio, testemunho. In: Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.