

E tentemos descer a essa região neutra em que se afunda, doravante entregue às palavras, aquele que, para escrever, caiu na ausência do tempo, ali onde é preciso morrer de uma morte sem fim.

O termo infância é usualmente considerado equivalente de criança e o vocábulo criança parece indicar mais claramente ainda uma realidade psicobiológica que remete a um indivíduo. Interessa-nos, neste estudo, problematizar essa identificação: investigar a infância, não em sua constituição capturável no âmbito institucional da família, da escola, do trabalho ou mesmo em suas condições de existência referentes à etnia, gênero ou disponibilidades cognitivas, mas no que ela se aproxima de um devir. Nossa opção por pensar o devir se dá pela força semântica que o termo possui para ressaltar as formas do tornar-se, do vir a ser, ou seja, o modo processual de alteração de um estado existencial, mais do que de uma etapa da vida.

Palavras-chave: infância, devir, G. Deleuze, Guimarães Rosa

Infância – algo comum e, ao mesmo tempo, singular. Enquanto etapa constitutiva da vida humana, a infância apresenta-se comum, indubitavelmente presente na vida dos seres humanos, caracteristicamente diferenciada de outros estágios do desenvolvimento biológico, social e psíquico. Não parece difícil destacar os traços identificadores da infância em qualquer tempo e lugar – imperiosamente os traços

¹ BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.317.



biológicos determinam aspectos fisiológicos constitutivos do corpo humano e demarcam instâncias do desenvolvimento material da corporeidade física de cada novo ser humano que nasce. São estas as características que distinguem os indivíduos, mas também os padronizam em faixas etárias, em classificações tipológicas, em categorias de estudo. A raiz biológica do desenvolvimento humano tem circunscrito a ambiência científica na qual a infância vem sendo investigada. Este entendimento tem sido decisivo no trato com a infância. Mas a que estes conhecimentos se referem, à infância ou à criança?

A infância pode ser compreendida como a concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida humana. Infância também pode designar o próprio período vivido pela criança enquanto sujeito que vive essa fase da vida. Neste sentido, a idéia de *infância* revela muito mais uma relação social que se estabelece entre os adultos e determinada faixa etária da vida. Já o termo *criança* parece identificar uma faixa etária específica. Sendo assim, a *infância* torna-se uma condição das *crianças*. Contudo, a distinção entre estas duas expressões não ocorre de modo tão simples. *Infância* e *criança* não são palavras sobreponíveis. A palavra *infância* também evoca um período da vida humana. Trata-se, na raiz de sua significação, do período da palavra inarticulada, período que circunscreve a apropriação de um sistema de comunicação composto por signos e sinais destinados a produzir uma fala, a fazer-se ouvir. O termo *infans* – o que não fala – em sua origem latina, designa aquele que acaba de ingressar no mundo ainda inominado, tão novo quanto os modos de sua



identificação.² O vocábulo criança parece indicar mais claramente uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. No entanto, a metaforização dos termos estreita os espaços distintivos dessas duas palavras.

Interessa-nos, neste estudo, investigar a infância não em sua constituição capturável no âmbito institucional da família, da escola, do trabalho ou mesmo em suas condições de existência referentes à etnia, gênero ou disponibilidades cognitivas. Não queremos pensar a infância como um dever ser, senão como um *devenir*. Nossa opção por pensar o *devenir* se dá pela força semântica que o termo possui para ressaltar as formas do tornar-se, do vir a ser, ou seja, o modo processual de alteração de um estado:

A significação do termo “devenir” não é unívoca. É usado às vezes como sinônimo de ‘tornar-se’; às vezes é considerado o equivalente de ‘vir a ser’; às vezes é empregado para designar de um modo geral o mudar ou o mover-se (que, além disso, costumam ser expressos por meio do uso dos substantivos correspondentes: ‘mudança’ e ‘movimento’). Nessa multiplicidade de significações parece haver, contudo, um núcleo significativo invariável no vocábulo ‘devenir’: é o que destaca o processo do ser, ou, se se quiser, o ser como processo.³

Concordamos que este vocábulo possua uma carga semântica maior que outros termos tais como mudança ou movimento por destacar os modos do acontecer. E, mais do que isso, o *devenir* é por nós pensado no sentido em que o emprega Deleuze – não como uma correspondência de relações – o que poderia relacionar a idéia de *devenir* a uma certa previsibilidade ou vinculação antecipável de ocorrências – mas como uma variação imprevisível de elementos. Nas palavras de Deleuze:

² CASTELLO, Luís; MÁRSICO, Claudia. *Oculto nas palavras*: Dicionário etimológico de termos usuais na práxis docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 51-3.

³ MORA, J. Ferrater. *Dicionário de filosofia*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000. p. 707.



um devir não é uma correspondência de relações. Tampouco ele é uma semelhança, uma imitação, em última instância, uma identificação. [...] Devir não é progredir nem regredir segundo uma série [...] Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir" [...] Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.⁴

Se a infância foi inventada no decorrer do tempo como descrevem os estudos historiográficos que a investigam, sentimo-nos provocados a pensá-la fora deste continuum.⁵ Em vez de tentar apreendê-la por meio das significações atribuídas aos diversos discursos que tentam defini-la histórica ou genealógicamente, intentamos percebê-la na intensidade dos fluxos pelos quais ela emerge. Sabemos que à criança não tem sido possível narrar sua própria existência. A infância da criança é sempre reconstituída pelo adulto que organiza e dimensiona a narrativa. E é neste processo de construção narrativa que os modos de dizer-se criança ou perceber-se infantil geram campos semânticos muito distintos. Daí resulta nosso foco de estudo na linguagem literária. Este é um tipo de linguagem que permite o trânsito de sentidos e a multiplicidade de possibilidades interpretativas da infância fora do âmbito da linearidade

⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*. Vol. IV. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 18-9, p. 64.

⁵ Há uma tradição de estudos sobre a história da infância iniciada com Philippe Ariès em sua conhecida obra *História Social da Criança e da Família*, publicada originalmente em 1960. Referência recorrente nas investigações de historiadores e analistas culturais, este estudo marcou o início do questionamento da infância enquanto fenômeno natural e universal. A infância passou a ser compreendida como uma realidade social constituída historicamente. Ariès configura seus estudos em duas teses nas quais tenta, primeiro, interpretar as sociedades tradicionais e, depois, mostrar o novo lugar assumido pela criança e pela família nas sociedades industriais. O lugar marcante dos seus estudos foi reforçado pelas críticas e polêmicas desdobradas em obras posteriores de autores como Hunt (1972), Pollock (1983), De Mause (1995), Tucker (1995), entre outros. Entre os estudos de investigadores de língua portuguesa destacam-se os trabalhos de Jobim & Souza (1994), Kramer (1996, 2000), Del Priore (2000) e Sarmiento (2004), entre outros. Para mais detalhadas referências, ver "Percurso pela história da infância". In: CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



histórica e temporal.⁶ Vejamos como a infância tem sido abordada como foco de uma certa vontade de saber.

Os conhecimentos organizados na forma de saberes científicos sobre a infância a têm situado claramente num *continuum* temporal da vida pontualmente delimitado, tecnicamente verificado e amplamente divulgado. A infância, nesse entendimento, circunscreve uma etapa do desenvolvimento biológico da vida humana compreendida entre 0 (zero) e 6 (seis) anos de idade ou, em termos mais amplos, entre o nascimento e a puberdade. Deste modo a infância integra os saberes constitutivos da ciência e demarca um campo de atividades onde estes saberes são aplicados. Há profissionais especializados em diferentes áreas do saber dedicados exclusivamente ao estudo da infância. Há também uma quantidade crescente de categorias profissionais direcionadas ao atendimento das necessidades infantis das mais diversas ordens, seja na forma de produtos comercializados, de serviços prestados à infância, ou mesmo de atendimento aos pais.

Delimitada por sua característica temporal cronologicamente medida por meio de dias, semanas, meses e anos, a infância tem se tornado foco de inúmeras investigações. Desde os primeiros sinais de vida, nas sucessivas fases do desenvolvimento embrionário, ao longo de todo o processo de gestação até o nascimento e muitos anos depois, a infância tem se tornado conhecida. Este período é cuidadosamente marcado por meio de processos quantificadores que possibilitam seu

⁶ Ao relacionar a literatura e a vida, Deleuze nos provoca a considerar a escrita um caso singular de devir: “Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. A literatura está antes do lado do informe, ou do inacabamento... Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.” In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997, p.11.



acompanhamento. O crescimento biológico da criança é vigiado por intermédio de tabelas, gráficos e prontuários. Desde então, meses e anos de vida adquirem o status definidor de descobertas, aprendizados, comportamentos e desenvolvimento biofísico, afetivo, cognitivo, psíquico e social. Cada ano de vida, marcador da sucessiva e ordenada passagem do tempo é indicado pelo calendário no qual os meses seguem-se uns aos outros. Esta regulação temporal orienta o ritmo, a cadência e o rumo da vida humana. Em nossa cultura, principalmente durante os primeiros anos de vida, a cada doze meses, ou seja, a cada ano, a data é celebrada e festivamente comemorada. Seguidamente este ritual se repete e reforçadamente impõe uma forma de entendimento sobre a temporalidade da vida. Na medida em que os anos vão se passando, a infância vai se distanciando. Esta forma unidirecional e inequívoca de entendimento fundamenta-se nas acepções de ordem, medida e seqüência com as quais o tempo tem sido linearmente percebido. A irreversibilidade do tempo torna-se um ditame. Inevitavelmente o tempo cronológico inicia e finaliza etapas da vida. Majestosamente o tempo determina a infância comum a todos os seres humanos.

Cronologicamente situada, a infância tem sido abordada desde os mais diferentes enfoques. As pesquisas sócio-históricas buscam situá-la nas contingências dos modos de organização familiar e nas relações de trabalho, ou seja, na rede socialmente constituída de relações entre indivíduos e grupos ao longo dos tempos ou em determinado tempo e lugar.⁷ As investigações antropológicas problematizam os

⁷ No capítulo “As Idades da Vida” de *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès inicia seus estudos históricos destacando a terminologia utilizada na Idade Média para designar os diferentes períodos de vida, afirmando que a idade do homem era considerada uma categoria científica e que seu intuito, naquele estudo, era o de “perceber em que medida essa ciência se havia tornado familiar (...) e o



conhecimentos sobre a infância ao colocar em questão a hegemonia do padrão “criança” ocidental e etnocêntrico e reforçam a dúvida quanto à idéia pretensamente consensuada de infância.⁸ Pesquisas na área da psicologia do desenvolvimento ainda reforçam a idéia das etapas ou ciclos de vida, bem como as diferentes formas de interação social na aprendizagem de acordo com as diferentes idades de vida, mesmo que sejam confrontadas dentro da própria área de investigação por outros modos de compreensão.⁹ A estrutura do trabalho pedagógico escolar fundamenta-se na divisão por faixas etárias, na seqüência, ordenação e hierarquia deste tipo de distinção. Esta distinção desdobra-se, por sua vez, na forma de um dispositivo pedagógico que atua no conjunto das regras hierárquicas que organizam a atividade pedagógica na forma de classificações, enquadramentos e modalidades que incluem os docentes e demais profissionais na área educacional.¹⁰

que ela representava na vida cotidiana”. ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1981. p. 34.

⁸ Este é o caso dos estudos realizados sobre a infância nas sociedades indígenas brasileiras nos quais se destacam as experiências da infância em tribos indígenas que ressaltam o “entendimento da infância como construção social que difere de cultura para cultura” e que se interrogam sobre como construir etnografias da infância com as crianças. SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela Macedo SILVA, Ana Vera Lopes da (Orgs.) *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global, 2002. p. 26.

⁹ É o que pode ser ilustrado pelos embates teóricos travados no interior dos estudos acerca do desenvolvimento humano reunidos na forma de livro pelos conferencistas convidados e os organizadores do V Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, organizado pelo Instituto de Psicologia – USP – São Paulo, entre 8 e 10 de setembro de 2005. Nesta publicação, Vera Vasconcellos em seu artigo “Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado” inicia um diálogo confrontante com uma proposta/resumo lançada anteriormente na qual a psicologia do desenvolvimento é claramente associada à idéia de uma seqüência ordenada de estágios e de desenvolvimento previsível. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL’AGLIO, Débora Dalbosco (Orgs.). *Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 64.

¹⁰ Ver Resolução CNE/CEB n.º 3/2005 – MEC, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e organiza as etapas de ensino conforme as faixas etárias previstas e a duração do ensino antecipadas. Ver também BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.



A quantidade de abordagens, a variedade de perspectivas e o rigor de muitos destes estudos investigativos sobre a infância demonstram o interesse despertado pelo tema. Por vezes mais, outras vezes menos marcadamente, tais abordagens remetem-se aos marcadores temporais da infância. Seja por meio de ritos de passagem, seja na inserção social de papéis desempenhados, na incorporação de gestos, atitudes e comportamentos, ou mesmo no desenvolvimento de habilidades cognitivas, a infância não deixa de ser percebida enquanto parte constitutiva de um todo. Uma etapa, um período, uma fração de tempo identificada e medida, descrita e acompanhada, testada, verificada. Isto tem sido a infância.

O pressuposto desenvolvimento diacrônico do ser humano sobre o qual os diferentes estudos se alicerçam, independentemente da área do saber ao qual se referem, parece inibir qualquer tipo de questionamento radical quanto à temporalidade da infância. Subjaz a estas investigações uma perspectiva linear, progressiva, sem desvios ou complicações, sem receios, sem retorno, concomitância ou entrecruzamentos. A simultaneidade com outros períodos, com diferentes etapas, é impossibilitada pela condição ordenadora e seqüencial da temporalidade progressiva diacronicamente determinada. O desenvolvimento humano, pessoal ou coletivo parece desdobrar-se logicamente de um sistema cumulativo de procedimentos, atitudes, valores e diferentes tipos de crescimento: físico, cognitivo, afetivo, sócio-cultural, econômico etc. Tanto a concepção de desenvolvimento como a asserção de qualquer tipo de crescimento denotam, antecipadamente, o caráter progressivo, linear e cumulativo que a passagem do tempo representa nas distintas abordagens que a infância recebe. Estes modos de entendimento possibilitam a captura da infância e sua



inserção numa série de saberes acumulados legitimados pela ciência e socializados pelas instituições sociais, dentre as quais, de forma principal, a escola.

O que se intenta neste trabalho investigativo é, contudo, uma aproximação da infância naquilo que nela ainda resiste de enigmático. Em uma atitude impertinente de tentar romper com os esquemas interpretativos que julgam saber tudo a respeito da infância e dos modos de alcançá-la, propor diferentes possibilidades de ler, dizer e escutar a infância. Selecionar entre o que se diz e o que não se diz da infância, aquilo que é significativo para a produção de novos dizeres. Daí a necessidade de traçar caminhos investigativos no interior de uma linguagem **para além de um conhecimento estritamente técnico e linear**. Intenta-se evitar, deste modo, o tom apropriador da pesquisa técnico-científica em favor de uma investigação mais poética, móvel e flexível, não por isso menos rigorosa e consistente.

O objeto de investigação deste estudo é a infância, porém o recorte que nos interessa é a experiência da infância, a infância como figura do novo, como resistência ao que já está estabelecido. Trata-se, em primeiro lugar, de elaborar uma imagem conceitual da infância que permita pensá-la para além da cronologia, desde a lógica da experiência e do acontecimento; a seguir, importa buscar imagens literárias da infância que a abordem enquanto experiência, que a valorizem enquanto acontecimento. É neste sentido que queremos nos ocupar da infância inspirados por personagens criados por Guimarães Rosa. Importa-nos abordá-los na condição de *personagens conceituais*, em termos deleuzeanos. Ao tratar da filosofia como uma arte de criar conceitos, Deleuze destaca a força contida num encontro contingente com algo que nos impele a pensar. Este pensar, intenso e móvel, carece, por conseguinte, de personagens que



configurem uma melhor definição dos conceitos que serão elaborados. Assim sendo, os personagens conceituais possuem, para Deleuze, existências fluidas e colocam-se entre o conceito e o plano pré-conceitual. Eles “operam movimentos que descrevem o plano de imanência do autor e intervêm na própria criação de seus conceitos”¹¹. É deste modo que personagens tão marcantes na história da filosofia como o “amigo” da sabedoria que configura o filósofo contribuem para uma significativa identificação do conceito de filosofia. No caso da obra de Guimarães Rosa, sobressaem as figuras literárias do rio, das margens, da travessia, do menino e da menina. É com estes personagens conceituais rosianos que intentamos chegar a uma infância. Contudo, alerta-nos Deleuze: “o personagem conceitual não é o representante do filósofo, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia”.¹²

Não se trata, portanto, de uma mera personificação, símbolo ou alegoria de uma idéia a configurar-se, senão de algo que existe fluidamente, que devém no pensar. É deste modo que os personagens infantis criados por Guimarães Rosa, além de ilustrar o que se pensa acerca da infância na forma de personagens conceituais, arrastam os conceitos para um plano de experimentações corpóreas simultaneamente sensoriais e intelectivas. Partimos do pressuposto de que a linguagem literária, dada sua característica polissêmica, apresenta-se de forma mais harmônica com este tipo de entendimento da infância. Afinal, não queremos acrescentar às informações já

¹¹ “Os personagens conceituais”. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992, p. 85.

¹² Idem, p. 86.



produzidas a respeito da infância, outros dados, mas apreciá-la em sua dimensão poética e, quem sabe, provocar a emersão de novos sentidos no campo educacional quanto aos processos de aprendizagem e ensino. Quem sabe uma nova configuração da infância possa ajudar a pensar novas experiências de aprendizagem.

O conflito entre os sentidos do termo “experiência” e a idéia de acontecimento da infância por um lado e, por outro, o pensamento hierarquizado, ordenador e disciplinar das instituições formais de ensino é inevitável. É a tensão gerada por este confronto que nos conduz a uma gama de questões que, por sua vez, direcionam este trajeto investigativo. Importa-nos pensar em que medida investigações filosóficas podem contribuir para a formulação de novas concepções de infância nos ambientes educacionais; Quais são as configurações literárias da infância que acompanham os movimentos conceituais de sua re-territorialização¹³; Como os saberes *sobre* a infância relacionam-se *com* a infância e mesmo se é possível, com a literatura, propiciar mais intimidade com a infância nos espaços educativos; Quais são as brechas e os interstícios presentes na estruturação do discurso pedagógico sobre a infância que abrem espaços para a superação do didatismo e a maneira modelar de dizer a infância; Pensar uma figuração do ato de educar que, inspirada em escritas literárias, possa inaugurar sua própria infância; Por fim, identificar, nos contos escritos por Guimarães Rosa aqui selecionados, aspectos referenciais para novas maneiras de ver, ouvir, sentir, ler e, portanto, viver a infância.

¹³ Tomo este termo de Deleuze. A re-territorialização comporta um movimento de sair de um território e se re-situar em outro; ou seja, significa um deslocamento territorial.