



2 OS ENTRE-TEMPOS DA INFÂNCIA (A INFÂNCIA ENTRE A MODERNIDADE E A PÓS-MODERNIDADE)

Bernardina Leal*

Encontrar a emoção da criança... Na verdade, é "uma" criança. A criança que "eu" fui não quer dizer nada. Mas eu não sou apenas a criança que fui, eu fui "uma" criança entre muitas outras. Eu fui "uma criança qualquer". E foi assim que eu vi o que era interessante e não como eu era a tal criança.

Gilles Deleuze

O tempo principiado da Infância

A infância, marco inicial da vida humana, período principiado de saberes, metáfora da inauguração de um processo de aprendizagem e ensino, exige, por força destes sentidos que abarca, uma investigação cuidadosa sobre o tempo. Início, princípio, inauguração, aprendizagem e ensino são, afinal, formas substantivas de demarcação temporal. Tempo e infância imbricam-se e, inseridos em nossos esquemas interpretativos da realidade, passam a consubstanciar imagens de nossa compreensão.

Nossa compreensão, por sua vez, altera-se no próprio tempo de sua elaboração, nos tempos diversos que a possibilitam, no exercício do pensar que fazemos e nos afetos que acompanham nossas formas de pensar. Daí tempo e infância serem compreendidos de diferentes formas ao longo de uma cronologia que os saberes científicos legitimaram como conhecimento histórico. Por conseguinte, instaura-se a necessidade e, ao mesmo tempo, a dificuldade em situarmos a infância sobre a qual intentamos investigar.

As diferentes concepções que o termo infância incorpora ultrapassam o sentido de um período da vida humana inaugurado no nascimento e prolongado até a puberdade, alcançando sentidos figurais diversos que convergem para a idéia de um período inicial de existência. A infância poderia então ser concebida como o prólogo da vida humana, no sentido em que marca o seu início; uma etapa a ser seguida por outras, a ela posteriores, dela derivadas. Considerada em seus diferentes aspectos, poderia ser abordada do ponto de vista fisiológico a partir de mecanismos peculiares oriundos de exigências biológicas próprias. Sob o olhar psicológico, poderia ser analisada em subordinação às leis do pensar, do sentir, do interpretar e do agir. Enquanto corpo social, também poderia ser compreendida no âmbito da vida grupal, em conformidade a ela. Finalmente, poderia ser problematizada através de um processo filosófico que rigorosamente a investigasse. Cada uma destas abordagens

* **Bernardina Leal** é mestre em Educação pela UnB, professora da FASB e da UNEB.



Bernardina Maria de Sousa Leal

interpretativas avaliaria a infância de maneira distinta, mas parece improvável que qualquer uma delas se opusesse à dimensão principiadora na qual ela se insere.

Concepções costumeiras sobre o início identificam-no com a falta de experiência, com a necessidade de ajuda, com aquilo do qual não se pode muito esperar, com algo destituído de maior potencialidade, com o desencadeamento de uma seqüência previamente determinada, com a parte de um todo já delineado, ou ainda com algo do qual não se espera mais que o cumprimento do seu papel. A estas concepções de início a infância também é associada. Afirma-se que a criança carece de experiência, que necessita do auxílio adulto, que não se deve sobre ela criar expectativas grandiosas, que dela não se pode exigir mais que do que seu papel permita realizar. Há também quem considere a infância um período de ausência de responsabilidades, de falta de autonomia, de não-seriedade. Há ainda quem julgue a criança incapaz de compreender ou fazer-se compreensível pela não-incorporação de um repertório lingüístico considerado apropriado, como se só se pudesse falar com uma única linguagem. Quantas vezes a criança é recriminada por perguntar insistentemente, como se a pergunta denunciasse apenas a falta do saber.

Falta, incompletude e carência são idéias comumente associadas ao início que a infância traz consigo. Mas este valor negativo agregado à idéia de início só faz sentido em um contexto que vislumbra neste início apenas a realização de etapas posteriores seqüencialmente estabelecidas rumo a um fim de antemão conhecido. Outro caráter poderia ser percebido se pensássemos o início enquanto possibilidade da emergência do novo, do diferente, daquilo que ainda não está determinado e, portanto, inaugura acontecimentos. A infância em sua dimensão principiadora estaria, assim, a dar início a ocorrências novas, distintas do habitual. Este tempo inaugural da infância poderia ser, então, compreendido como uma abertura para a pluralidade. No entanto, o novo traz consigo o risco do desconhecido, daquilo que não se permite antever, do que não pode ser previamente alcançado. Por conseguinte, a angústia, a dúvida e a situação incomodamente problematizadora que só o novo pode provocar, emergem. Esta inquietude propiciará sua chegada. Mas como percebê-la? Pode ser que o novo já esteja presente naquilo que consideramos familiar, no que se apresenta como óbvio. Talvez ele nem se mostre como novidade. Pode ser ainda que estejamos tão seguros de conhecermos tudo, que ocupemos o espaço necessário para que o novo se evidencie. Será preciso desvincularmo-nos de nossas certezas e predispor-mo-nos à insegurança do não-saber. Enfim, abrimo-nos ao encontro. Se isto acontecer, deixarmos-nos guiar não pelo desejo da conquista que um encontro poderia suscitar, mas pelo desafio de não temermos o que ainda não conhecemos.

Se neste encontro percebermos a infância como algo a ser preenchido por tudo aquilo que o universo adulto imagina ser necessário, poderíamos ser levados a pensar que os adultos já teriam atingido um estado de completude, que nada lhes faltaria. Seríamos tão pretensiosos? Por outro lado, se concebemos a infância como único espaço de tempo capaz de redimir os males do mundo, poderíamos ser conduzidos à idéia de que as crianças, antecipadamente, teriam alcançado a perfeição. Estaríamos desde cedo tão determinados? Talvez seja necessário pensar a infância e seus entre-tempos dentro do espaço deixado por estas duas



margens. Como em um rio que nos desafia a atravessá-lo, elas se colocam. Tanto faz estarmos de um lado ou do outro. O que importa mesmo é a travessia, nos diria Guimarães Rosa. E nesta travessia talvez percebamos a existência de outras margens, de fluxos de água que provocam movimentos ondulantes e variados que acabam por deslocar os pontos referenciais de saída e de chegada. A infância pensada fora dos costumeiros referenciais desenvolvimentistas reclama um pensar detalhista, atento aos pequenos espaços e tempos dos acontecimentos que a atravessam.

Os relatos generalizantes e totalizadores, a pretensão de representar o pensamento universal sobre as coisas e a idéia de um domínio científico legitimador de saberes têm sofrido certa dissolução. É preciso pensar a noção de infância neste novo contexto. A contemporaneidade, marcada pela crise de formas filosófico-narrativas da modernidade coloca em questão o conceito “Infância”. A infância reclama para si maior atenção à sua condição singular de evento. A infância não mais precisa ser constatada, inscrita e catalogada em manuais de ensino. A infância precisa ser experienciada por crianças e adultos. Esta abertura a outros eventos, entre os quais figura a infância, possui uma dimensão teórico-prática que a contemporaneidade exige.

Os termos modernidade e pós-modernidade apresentam-se como indicadores de tipos distintos de compreensão sobre a infância e o tempo, embora esta terminologia antecipe uma certa contradição na linha de pensamento que queremos seguir. O emprego destas expressões parece-nos arbitrário no sentido em que ilustra muito mais um anseio por identificar origens e situar cronologicamente idéias do que referências propiciadoras de aprofundamentos investigativos. Estudiosos do pós-modernismo, entre os quais Fredric Jameson (1994) discutem o problema da conceitualização destes termos mediante a dificuldade em se descrever as características fundamentais de um e outro período. Visões de história diferenciadas avaliam de modos distintos o momento social no qual estamos inseridos e complexificam o sentido de originalidade histórica que a cultura atual teria que afirmar em contraposição a um momento anterior. Contudo, como afirma Jameson,

posições prévias anti-moderno / pró-pós-moderno, e pró-pós-moderno / anti-pós-moderno se caracterizam por uma aceitação do novo termo, o que é equivalente a um acordo quanto à natureza fundamental de uma ruptura decisiva entre os momentos moderno e pós-moderno, seja como forem avaliados (1994, p. 31).

Não nos interessa precisamente demarcar os tempos nos quais a infância foi compreendida de um ou outro modo e, sim, investigá-la naquilo que compreendemos ser sua temporalidade própria, em sua característica instauradora, na diferença que propicia e, portanto, naquilo que escapa a distinções categorizantes. A infância assim pensada tem o sentido de uma experiência que carrega consigo algo de surpresa e risco, da qual não se pode antecipar resultados. Este modo de pensar a infância provoca, desde já, um conflito com a idéia pedagógica da antecipação, controle e avaliação de um pressuposto desenvolvimento infantil. O controle pedagógico da infância rivaliza



Bernardina Maria de Sousa Leal

com a idéia de experiência da infância aqui sugerida e contextualiza nosso interesse em buscar os significados e sentidos que os conceitos tempo e infância adquirem no âmbito educacional e nossa gana em revê-los. É, portanto, entre os tempos que queremos investigar a infância. A infância em seus entre-tempos.

A temporalidade atribuída à Infância

Infância – o que nos é comum e, simultaneamente, singular. Todos nós, adultos, tivemos infância. Cada um de nós, entretanto, teve sua própria infância. Teremos todos tido infância, ou será que tivemos, cada qual a seu modo, uma única infância? Ou mesmo, haverá uma infância indeterminada, inapropriável, sem pertencimento? Estas questões nos remetem àquilo que julgamos saber sobre a infância pelo fato de já termos sido crianças e, portanto, possuímos uma história pessoal de infância que nos é própria. Mas tais questões também nos colocam diante do conceito infância na multiplicidade de sentidos que evoca e que extrapolam o âmbito da vivência particular e privada de cada um. Neste caso a infância poderia ser concebida como um estado de coisas, uma instância instauradora de novos sentidos e significados. Este entendimento inauguraria um outro conceito de infância?

Os conceitos, sabemos, não são naturais. Eles não nascem, espontaneamente, em determinada época ou lugar. Conceitos são criados, construídos histórica e culturalmente. Quando idéias, estudos e posicionamentos constituem-se e são colocados diretamente sobre as questões com as quais se lida, os conceitos começam a configurar-se. São as práticas sociais que os incorporam e solidificam. Gilles Deleuze (2000), filósofo contemporâneo, cuja obra apresenta várias possibilidades de interface com temáticas educacionais, em seu último texto intitulado “O que é a filosofia?” investiga a produção de conceitos e a relação que a filosofia possui com a criação dos mesmos. A filosofia é, para ele, “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Essa ação criadora se opõe à passividade diante das coisas e se constitui em uma intervenção no mundo. Assim sendo, criar conceitos é uma forma de transformar o mundo, além de ser um modo de contribuir com aqueles que deles podem dispor para realizar críticas e instaurar novas idéias. Estas novas idéias, por sua vez, tomadas de outros de forma criativa, inauguram conceitos novos na medida em que operam apropriações, mas também transformações naquilo que é apropriado.

No diálogo que intentamos estabelecer com Deleuze a fim de investigar o conceito “infância”, já de início nos apoiaremos nesta idéia, no sentido de resgatar algumas acepções que o termo possui no cenário pedagógico contemporâneo. Queremos, a partir destas idéias, tomando-as criativamente, aventurarmo-nos em um exercício de pensar a infância de outros modos e, quem sabe, alcançar novos conceitos a seu respeito. Afinal, no âmbito da problemática educacional esse tem sido um conceito-chave, um marco inicial com o qual o projeto educativo assume seu caráter perspectivo. Educamos projetivamente, sempre tendo em vista um alcance futuro, seja ele próximo ou distante. Há metas, objetivos, planos traçados para uma execução sempre posterior, sempre futura. São percursos a serem realizados, previsões a serem confirmadas,



antecipações desejadas. É neste sentido que, subjacente à idéia de educar, encontra-se sutilmente a idéia de um estado infantil das coisas, um vir-a-ser próprio de cada um que nasce, uma situação de porvir que consubstancia a necessidade da educação. Assim compreendida, a infância perpassa qualquer intenção educativa na medida em que representa uma instância fecunda, geradora de possibilidades.

Não parece ser este, porém, o sentido que o termo “infância” tem recebido nos ambientes educativos. A questão que se interpõe primordialmente diz respeito, então, aos atributos que o conceito “infância” tem carregado consigo ao longo dos processos educativos historicamente constituídos. Que sentidos este termo incorporou ao longo das idéias pedagógicas até estruturar-se na forma de um conceito tal como é utilizado hoje? Identificados estes sentidos, talvez possamos criar novos conceitos, produzir diferentes pensamentos, chegar a entendimentos sobre a infância ainda não alcançados ou mesmo não tratados cuidadosamente no âmbito educacional. Desnaturalizado, o conceito “infância” pode nos revelar as expectativas adultas relativas às crianças nele embutidas em processos educacionais diversos. Os discursos dele decorrentes sobre a infância podem, por conseguinte, dimensionar os tipos peculiares de relação entre a infância e a adultez engendradas nos âmbitos sociais, familiares e educativos. Os aspectos constitutivos destas relações podem também evidenciar-se.

Investigar a infância é, deste modo, também buscar o conceito de “adultez” que nela se identifica enquanto par contrastante. Só podemos nos referir à infância em oposição a uma não-infância, isto é, a um estado ou condição adulta. Este estado não tem gerado tantos estudos e investigações quanto a infância provoca. Isto torna a possibilidade de investigação ainda mais instigante. Preocuparmo-nos tanto com a infância, organizarmos tão diverso conhecimento a seu respeito e, ao mesmo tempo, não questionarmos nossa condição de adultez pode indicar problemas não contemplados em nossas investigações. Mesmo porque as perspectivas e os valores atribuídos a um e outro conceito comumente balizam os projetos educacionais em diferentes tempos e lugares. Estas reflexões reforçam a necessidade de revermos a infância, de olharmos a infância com diferentes olhos, de abordarmos a infância com outras perspectivas e reconceitualizá-la de modo mais abrangente. Por conseguinte, há que se fazer o mesmo em relação à adultez, mantida por muito tempo insuspeita. Contudo, a abrangência aqui proposta não se refere a pensar os conceitos de infância e adultez na forma de grandes categorias. Não nos parecem imprescindíveis quaisquer divisões que possam levar-nos a interpretações dicotomizadas do ser. Não se trata de buscar a negação da infância na adultez ou o contrário, de reforçar na adultez a existência dialética da infância, tampouco evidenciar a complementaridade entre uma e outra. Interessa-nos pensar a infância em sua multiplicidade de sentidos e ocorrências, nas variações temporais que incorpora, na diferença que impõe enquanto expressão do novo. Nas palavras de Deleuze,

cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos. [...] é próprio do conceito tomar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto



Bernardina Maria de Sousa Leal

dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência. É que cada componente distinto apresenta um recobrimento parcial, uma zona de vizinhança ou um limite de indiscernibilidade com um outro".(2000, p. 41)

Contudo, para que esta complexa construção do conceito de infância já estabelecida possa nos conduzir à experiência de pensar a infância que nos propomos realizar, será preciso reconstituir, pelo menos em parte, a trajetória realizada por este conceito até os dias atuais. Intentamos realizar um trabalho de pensamento que, articulando conceitos já estabelecidos, possa levar-nos a intuir, em termos deleuzeanos, novos conceitos. A modernidade constitui o marco referencial de nossa problematização e intensifica nosso questionamento a respeito da temporalidade da infância. Afinal, conforme estudos realizados por Sandra Corazza (2002), ao relacionar infância e educação, nem todos os historiadores concordam com a perspectiva de negação da infância na época pré-moderna. No entanto, quase todos concordam que, com a publicação do livro de Rousseau, "Emílio", as novas idéias sobre a infância ganharam força e contribuíram substancialmente para a consolidação da idéia de família fundamentada no amor materno e no cuidado com a criança. Do interior desta nova família constituída nas classes mais favorecidas econômica e socialmente é que emerge uma preocupação explícita com a criança, uma posição adulta afetuosa orientada para sua educação e para o reconhecimento de sua importância. A criança passa a ser objeto de estudo, referência para a organização de conhecimentos, alvo de controle, atenção e proteção adultas.

Entretanto, alerta-nos Corazza (2002, p. 120), ao comentar estudos realizados por Guiraldelli Jr. no campo da filosofia da educação:

se a modernidade foi a época da infância, da maternidade, da puericultura, tendo tecnizado os cuidados com as crianças que encontraram sua legitimação na 'ciência', foi a escola que constituiu uma linguagem, um saber e uma técnica para lidar com 'a vida de criança', de modo a bem dirigir esta vida, mas também de acabar com ela, de fazê-la chegar a seu termo.

Compreendida desse modo, a relação paradoxal estabelecida na modernidade entre escola e infância por intermédio dos conhecimentos instituídos pela ciência determinou o início da infância, mas também seu fim. Sobre o desaparecimento da infância na pós-modernidade discutem alguns autores. Postman (citado por CORAZZA, 2002), é um deles. A autora destaca, em seus estudos, o enfoque na denominada "perda de infância" ou o fim da infância a partir de meados do século XX. A invenção da infância teria sido superada e se constituiria apenas em uma referência convencional para discussões contemporâneas. Estaríamos, então, acompanhando uma pós-infância surgir? De que modo situa-se contemporaneamente a escola em relação à infância? As instituições educativas continuam a legitimar os saberes constituídos sobre a infância na modernidade em tempos pós-modernos? Enfim, entre a modernidade e a pós-modernidade, onde situa-se o tempo de criança, ou seja, a infância?

Longe de querermos dar um termo a estas perguntas respondendo-as, vamos nelas nos apoiar para dar início a um processo de busca de entendimento das problematizações que as transformam em questionamentos. Começamos pelo cuidado com as crianças decorrente da gama de conhecimentos científicos gerados no período moderno. Tais



conhecimentos, produzidos em diferentes áreas do saber, tensionaram as verdades preconizadas sobre a infância e ampliaram os enfoques interpretativos sobre a mesma. A partir das ciências naturais, a infância foi identificada como uma etapa constitutiva do desenvolvimento biológico humano. A corporeidade de cada novo ser humano, sua altura, peso, constituição muscular e óssea, entre outros aspectos, evidenciaram, nas crianças, a condição inicial do seu desenvolvimento físico. Esta fisiologia tornava a infância delimitada e perfeitamente verificável do ponto de vista científico. Claramente situada, pontualmente classificada, a infância, nestes termos, passou a designar uma etapa constitutiva do desenvolvimento humano. Desde então a infância configura o período etário de vida compreendido entre 0 (zero) e 06 (seis) anos de idade ou entre o nascimento e a puberdade. Nas áreas médica e biomédica, bem como na psicologia e na pedagogia, estes têm sido os parâmetros indicadores da infância. Assim compreendida, a infância integra os saberes constituídos pela ciência e demarca um campo de atividades onde estes saberes são aplicados. Há profissionais especializados em diferentes áreas do saber que se dedicam exclusivamente ao estudo da infância. Há também uma quantidade crescente de categorias profissionais dedicadas ao atendimento das necessidades infantis das mais diversas ordens, seja na forma de produtos, seja por meio de serviços prestados à infância.

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 concepção de vida, nas sucessivas fases do desenvolvimento embrionário, ao longo de todo o processo de gestação até o nascimento, a infância tem se tornado conhecida. Esse período é cuidadosamente marcado por meio de processos quantificadores que possibilitam seu minucioso acompanhamento, registro e verificação. O crescimento biológico da criança é controlado por meio de tabelas, gráficos e prontuários que dão o caráter científico a este tipo de atenção. Desde então, meses e anos de vida adquirem o status definidor de descobertas, aprendizados, comportamentos e desenvolvimento biofísico, afetivo, cognitivo 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 cronológica orienta o ritmo, a cadência e o rumo da vida. 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 a partir da infância. Esta forma, unidirecional e inequívoca, fundamenta-se na ordem, na seqüência e medida com as quais linearmente entendemos o tempo e sua relação com a vida. O tempo e sua voraz irreversibilidade tornam-se ditames e conformam nossos modos de entender e valorar tanto a infância quanto a adultez. O tempo determina, assim, a infância comum a todos nós – uma etapa constitutiva da vida, compreendida entre o nascimento e os primeiros anos de vida – um período inicial de existência, desde o nascimento até a puberdade.

As evidências físicas que diferenciam as crianças dos adultos, incontestavelmente presentes em todos nós, explicadas em bases científicas, conformam uma série de sentidos arraigados no conceito



“infância”. Entretanto, pensando com Lyotard (1989) sobre a concepção instrumental do saber que a ciência instituiu a fim de legitimar-se, podemos nos questionar a respeito daquilo que ainda não sabemos sobre a infância e mesmo sobre o que sabemos ou poderíamos saber de modo não científico. Teríamos, pois, que diferenciar o que a ciência nos informa sobre a infância na forma de conhecimentos sistematizados daquilo que sabemos ou podemos chegar a saber da infância a partir dela mesma. “O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo o conhecimento”, afirma o autor e continua:

O conhecimento seria o conjunto dos enunciados suscetíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos, que denotam ou descrevem objetos, com exclusão de todos os outros enunciados. A ciência seria um subconjunto do conhecimento. Constituída também de enunciados denotativos, a ciência tem de impor duas condições suplementares para a sua aceitabilidade: que os objetos a que se referem sejam acessíveis recursivamente, portanto, em condições de observações explícitas; que se possa decidir se cada um destes enunciados pertence ou não a linguagem considerada como pertinente pelos peritos (1989, p. 46).

Nestes aspectos, a infância é conhecida naquilo que o critério de verdade estabelecido pelo conjunto de enunciados que a linguagem científica exige a seu respeito, afirma. Porém, esta forma de legitimar alguns tipos de saberes acaba por excluir outros saberes que não são submetidos aos critérios de cientificidade que a modernidade trouxe consigo. Seja por não causar interesse junto à comunidade científica, seja por não se adequarem a este tipo de estabelecimento de verdades, o certo é que saberes subjacentes ao fazer, ao viver, ao escutar diários não são contemplados em nossos estudos sobre a infância. No consenso sobre as formas científicas de constituição da verdade é que firmaram-se as distinções entre o professor e o aluno, entre a criança e o adulto e, analogamente, os processos de ensino e aprendizagem. Tais distinções, além de legitimadas pelo patamar científico que adquiriram, assumiram também valores morais hierarquizados que passaram a orientar as práticas pedagógicas institucionalizadas. O desenvolvimento infantil intermediado pela educação em direção a uma adulez situada ao final de uma escala evolutiva ilustra bem esta questão. A adulez almejada só pode ser conquistada mediante um esforço metódico, gradual e ininterrupto.

A legitimação do saber na forma de conhecimento científico faz coincidir o alcance da idade adulta com a possibilidade de se conhecer as coisas. O conhecimento, ou pelo menos, o conhecimento mais profundo ou mais verdadeiro torna-se restrito ao adulto e, mais restritivamente ainda, ao adulto escolarizado, formado nos moldes científicos, possuidor, portanto, de um repertório informacional e lingüístico que o permite organizar seus conhecimentos no interior de uma linguagem científica, muito distante do linguajar infantil.

Podemos perceber o modo pelo qual as acepções que a ciência, o conhecimento e o saber adquirem em nossas práticas sociais e educativas circunscrevem os sentidos que a infância incorpora na modernidade e parece continuar a possuir na contemporaneidade. A criança, destituída do vocabulário necessário para a articulação argumentativa das idéias nos moldes que a linguagem científica determina, incapaz de apropriar-se do conhecimento científico construído sobre ela mesma, alheia aos critérios de julgamento da verdade, encarna as idéias de falta, carência e



incompletude destinadas a ela nos espaços educativos. Este conceito negativo da infância, subjacente ao processo educacional a ela destinado, justifica uma série de práticas pedagógicas inibidoras do potencial criador da infância. Neste caso, características como falta, carência e incompletude denunciam falta de saber legitimado e, portanto, inferiorizam as crianças nas relações com os adultos. O poder adulto aparece, nestas circunstâncias, fortalecido pela autoridade legitimada tanto pela ciência quanto pelas relações sociais que ela determina. A autoridade adulta exercida sobre a criança assenta-se no poder do saber que o adulto possui e que é inacessível à criança. Ainda mais quando este saber é um saber sobre a própria infância. Além de saber sobre a infância, o adulto detém, ainda, um saber sobre as formas de enunciá-lo como verdade. A superioridade do adulto fica assim assegurada tanto pela distância cronológica marcada pelo *continuum* temporal de vida já vivida, quanto pelo conhecimento cumulativamente apropriado nesta quantidade maior de tempo.

A informação, a velocidade exigida para sua aquisição e o método necessário para seu alcance caracterizam o tipo de conhecimento valorizado na atualidade e contribuem substancialmente para a consolidação dos conceitos de infância e adultez polarizados e solidificados nas imagens do professor e do aluno, no que se pensa sobre ensino e aprendizagem. A partir dos critérios científicos determinantes de verdades e dos meios construídos para quantificar, classificar e categorizar as coisas, infância e adultez passam a integrar os jogos identificados por Lyotard como “jogo de investigação” e “jogo do ensino”. O objeto de investigação, submetido às regras de cientificidade, torna-se, em seguida, objeto de ensino. Estes jogos determinam a aceitabilidade dos enunciados enquanto ciência e conferem às idéias colocadas um patamar de legitimidade, uma vez aceitas e após terem sido julgadas verdadeiras conforme avaliação prévia.

Este padrão científico e adulto de estabelecimento de verdades exclui a criança e coloca o adulto no centro das decisões sobre a infância. O território adulto, delimitado pelo poder do conhecimento e pelo modo de enunciação do mesmo, deixa de fora a criança. Embora alvo de atenção, cuidado, proteção e controle adultos, cercada por uma infinidade de produtos e serviços resultantes dos saberes legitimados sobre a infância, a criança continua sem voz, sem fala, infante, diria Lyotard. A centralidade adulta inserida no projeto da modernidade de ordenação, sistematização e controle afasta a infância de si. O que está fora do centro, aquilo que é ex-cêntrico, é tomado como estranho. Nesta lógica adultocêntrica cabe tornar a criança conhecida, parte dos saberes constituídos cientificamente e controlável por peritos, até não mais ser considerada outra coisa que não um vir-a-ser adulto. A infância é vista apenas como uma etapa necessária a uma vida adulta. Esta, sim, uma situação madura e estável.

Mas ainda é possível pensar na possibilidade de se alterar esta lógica de entendimento das coisas. Incluir a criança para que ela não fique mais do lado de fora não implica, necessariamente, em inverter a posição da adultez e da infância. Inserir a criança no âmbito adulto da vida exige apenas que o adulto saia do centro. Sem troca de lugares, o que pode haver é uma certa desterritorialização, ou seja, a não fixação de lugares onde os sujeitos criança e adulto costumam localizar-se. Isto significa, é



Bernardina Maria de Sousa Leal

claro, mudar também a relação que se tem com o saber, alterar as formas de legitimação dos saberes, aceitar possíveis falhas na forma de entendimento das coisas. Tudo isso causa incômodo na medida em que pressupõe interrupções, deslocamentos e multiplicidade de ocorrências onde se imaginava haver comodidade, inteireza, estabilidade, bipolaridade e linearidade. Este incômodo, porém, parece ser um dos traços identificadores da contemporaneidade. O incômodo pode ser, inclusive, o prenúncio da mudança.

A Temporalidade própria à Infância

A estabilidade dos conhecimentos erigidos em base estritamente científica tem cedido lugar à mobilidade dos conceitos em planos, problemas e contingências. A extensão cronológica do tempo tem sido vista em concomitância com a intensidade do tempo experienciado, com a potência do tempo que irrompe ou se detém na vivência que evoca. A idéia de razão, definidora de um tipo de racionalidade considerada único meio de chegar à verdade tem sido oposta a racionalidades múltiplas capazes de abarcar diferentes modos de entendimento da vida. As noções de espaço e tempo têm sido alteradas por força da compreensão que estas instâncias têm sofrido. As oposições claramente identificadas em seus campos antitéticos esticam-se a fim de abarcar todas as diferenças hoje percebidas. Mesmo no campo acadêmico a permeabilidade entre campos e áreas do saber diferencia este de outros momentos. Enfim, diante de tantas alterações, no interior destas contingências, como continuar a pensar a infância e a adultez no espaço estrito de uma escala temporal cronologicamente medida? Como insistir em submeter a infância a um critério de verdade que exige comprovação quando podemos pensar a infância na dimensão do sentido, portanto, da similitude ou verossimilhança?

Deleuze, citado no início deste texto, volta a nos acompanhar e nos auxilia a pensar a infância com base em outros tipos de entendimento. É ele quem afirma que um conceito se alimenta das mais variadas fontes, sejam elas filosóficas ou não. É ele, também, quem destaca a arte como produtora de afetos e percepções. É, ele, ainda, quem chama a atenção para a não discursividade do conceito. O conceito, em seu entendimento, não é proposicional. Esta seria uma característica da ciência, não da filosofia, tampouco da arte. Pensando com as idéias de Deleuze, podemos retomar o termo “Infância” e nele buscar não o que este conceito aponta como verdade, já que não é propositivo enquanto conceito filosófico, mas o que ele nos provoca a pensar. Não vamos mais nos situar no início ou no final de um curso cronológico para falar da infância ou da adultez. Pensemos no “tempo filosófico” identificado por Deleuze como um “tempo de coexistência”, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem stratigráfica. Em vez de imaginá-lo em uma escala sucessiva e linear, pensemos o tempo na forma de camadas que se sobrepõem umas às outras, que podem ressurgir abrindo espaço entre as formações, podendo atingir, inclusive, a camada atual. Estas superposições, variáveis, alteram a ordem de suas posições, deslocam-se, coexistem em planos não sucessivos.

Pensar a infância desde modo significa renunciar a um conceito de



origem situada de forma evidenciada em algum ponto definido. Este critério de cientificidade é aqui abandonado. Neste caso, estaríamos pensando a infância enquanto princípio no sentido de uma condição de possibilidade, na forma sugerida por Agamben (2001, p. 64). Evitaríamos, assim, procurar a origem histórica e temporal da infância. Pensaríamos a infância como um princípio que explica e, portanto, não possui uma origem historicizada, posto ser historicizante (2001, p. 68). Retomaríamos aquelas idéias iniciais da infância enquanto instância instauradora, profícua, enquanto estado de um vir-a-ser.

Pensar a infância enquanto princípio como sugere Agamben e neste tempo filosófico proposto por Deleuze implica em pensar a temporalidade da infância fora de um eixo cronológico progressivo. Implica também pensar a infância de um modo descontínuo. Imaginá-la inserida em uma temporalidade desordenada, desmedida, abrupta e intensa, sem cadeias ou elos previamente instituídos. É preciso, ainda, pensar a temporalidade não na extensão do tempo mensurável, mas na intensidade potencial do tempo vivificado. Sem medida comparável ou comum a qualquer outra grandeza, esta é a temporalidade da infância que irrompe. Este é o tempo da infância que acontece em qualquer idade da vida. Nas palavras de Deleuze, este seria o conceito de infância “produtor de acontecimentos” infantis, posto ser o conceito aquilo que recorta o acontecimento, que o torna possível. É pela criação do conceito que um acontecimento é erigido, que um estado de coisas se constrói.

Este conceito de infância, criado a partir da sensibilidade ao acontecimento da infância, implica na desconfiança em relação a um conceito de infância já estabelecido, sem assinatura do seu criador. “Toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade”, alerta-nos novamente Deleuze (2000, p. 15). Deste modo, a criação de um novo conceito de infância exige uma construção sobre um plano que lhe dará uma existência autônoma. Pensar a infância enquanto acontecimento implica, enfim, em uma construção conceitual que pode suscitar desdobramentos lingüísticos, estéticos, éticos, políticos e educacionais. É possível que este ato criador demande novas linguagens, novas palavras para designar o conceito em devir. Afinal, alguns conceitos “exigem uma palavra extraordinária, às vezes bárbara ou chocante que deve designá-los...” (2000, p. 16). Não se trata, neste caso, apenas da alteração de um tipo de vocabulário, mas de uma outra sintaxe que possa alcançar o sublime, a beleza. Esta é, enfim, a dimensão auto-poiética pela qual um novo conceito é reconhecido.

A infância enquanto algo que acontece, surge, então, em qualquer tempo. Trata-se de uma experiência que requer intimidade e intensidade para se fazer presente. Uma infância que se percebe, mas não se deixa medir ou quantificar. Esta infância não é objetificável e verificável, mas insubordinada e assistemática. Esta infância resiste à adultez, nos acompanha e nos obriga a acompanhá-la na medida em que coexiste na adultez.

A infância compreendida como algo que não sabemos, algo que escapa a nossas verdades, reveste-se de novos sentidos. Sua polissemia, suas múltiplas possibilidades interpretativas faz com que a infância seja, a uma só vez, multifacetada e única para quem a experiencia. Trata-se,



Bernardina Maria de Sousa Leal

portanto, de uma vivência particular, íntima e irrepetível. Longe de parecer-se com uma categoria ou classificação, fora de qualquer demarcação teórica peculiar a determinada área do saber, a infância, assim entendida, faz-se experiência. Há que se procurá-la.

Sim. Buscar a infância. Não aquela infância pretensamente guardada em um canto quase esquecido de nossas vidas. Não a infância idealizada de forma paradisiaca, imaculada e ingenuamente feliz. Tampouco aquela infância matriz de todos os traumas e tropeços adultos a ser refeita, consertada e ajustada às demandas de uma adultez solidamente constituída e madura. Não qualquer conceito previamente organizado no qual a infância a ser encontrada tenha que se encaixar. Buscar a infância com a disposição de encontrar algo desconhecido. Sem pertencimento. Sem lugar. Sem tempo. Buscá-la não como uma memória, mas como uma desmemória. Não buscar a infância particularizada na vida familiar e privada de cada um. Procurar a infância por meio de invenções, a partir de recriações do passado. Uma infância que não pertença a um ou outro particularmente. Uma infância indeterminada, desapropriada e, portanto, de qualquer um.

Esta uma infância poderia ser compreendida com base no que Gilles Deleuze nos faz pensar a partir de seu instigante abecedário. Em uma intrigante entrevista a Claire Parnet (1997), Deleuze, sempre avesso a aparecer na mídia, altera o modo convencional de conceder entrevistas. Já com a saúde fragilizada, a voz quase inaudível, ele propõe falar sobre os conceitos que o inquietam na ordem alfabética das letras iniciais das palavras que os expressam. Deste modo, ao chegar à quinta letra do alfabeto, a letra E, de “Enfance”, infância, em francês, Deleuze inicia uma abordagem muito peculiar deste conceito. Já de início recusa-se a referir-se à sua própria infância e mesmo desqualifica este tipo de menção. Para ele não há nada de interessante na descrição de qualquer infância particular, de quaisquer fatos que constituam a história privada da vida de quem quer que seja. Interessa-lhe a infância desapropriada, a infância desprendida da memória, a infância deslocada da reconstituição de fatos passados. Deleuze afasta a idéia de infância da idéia de pertencimento a histórias privadas de vida. Ele atrela infância, literatura e escrita à idéia de instauração do novo. A literatura e a escrita, partes da vida do escritor, levariam-no a buscar a infância de modo que o passado pudesse ser reativado, mas não pela memória. Ao contrário, o passado seria afastado da memória a fim de que o devir-criança pudesse ocorrer. Deste modo, o escritor se afastaria de sua própria infância e alcançaria a infância enquanto um estado anterior às palavras já ditas, ao discurso já pronunciado. Apenas assim a “boa literatura” se tornaria possível. Uma literatura que não se reduziria à reconstituição de dados históricos ou mesmo ao detalhamento de vidas privadas. Uma escrita capaz de levar o escritor a tornar-se criança através do ato mesmo de escrever. Ele, o escritor, tornar-se-ia criança e, assim, tocaria a infância. Não a sua infância ou a de quem quer que fosse, mas a infância do mundo, a infância do dizer. Esta literatura seria capaz de levar a linguagem até seu limite, até sua extremidade, naquele momento anterior ao falar aprisionado do discurso, antes da fala, infantilmente. “Escrever é gaguejar na língua”, afirma Deleuze (2000, p. 64). Uma infância assim, sem pertencimento, sem lugar, onde qualquer um poderia encontrar-se, indefinidamente...



Esta é a imagem que poderíamos criar com Deleuze.

Seria preciso, no entanto, nos desprendermos das formas possessivas com as quais temos nos referido à infância. Teríamos que acatar a sugestão de Deleuze e substituir o enunciado “a criança que eu fui” pela afirmação “eu fui uma criança”. Isto significa despojamento, indeterminação, desapropriação. A multiplicidade semântica do termo infância exige tudo isso. Uma criança, neste sentido, é muito mais do que esta, aquela, ou qualquer outra criança. Uma criança, assim compreendida, é ainda muito mais do que todas as crianças juntas. Nesta desmemória, naquilo que nunca soubemos, no que nunca havíamos pensado, naquilo que violenta nossas lembranças está a experiência da infância. A infância que nos atravessa e, de modo enigmático e intenso, nos força a interpretá-la é a infância que nos ensina. Com ela aprendemos. Na forma de um som, um cheiro, uma sensação forte, ela nos interpela, nos invade e nos impele a decifrá-la.

A Intimidade da Infância

Aprender com a infância. Procurar, na intimidade com a infância, o que ela tem a nos ensinar. Tornar parte do aprendizado adulto a experiência de uma infância. Este é um exercício que exige, além do esforço da busca de novos sentidos, o desprendimento da concepção arraigada, determinante e cronológica do tempo. Aprender, neste caso, não resulta do ensinar. Este é o aprendizado que prescinde de explicações, pois relaciona-se a algo novo, nunca sabido. Um aprendizado que não decorre de pressupostos ou derivações, posto saber-se inventivo.

“Tudo o que não invento é falso” (BARROS, 2003, p. 61). Esta é a declaração que dá início às memórias de Manoel de Barros, poeta contemporâneo, remetendo-se a uma infância vivida em terras pantaneiras. Em suas memórias inventadas, Barros nos convida a visitar uma infância sem data, sem saudosismos ou rancores. Uma invenção. Pouco usual nas narrativas de infância, longe das convenções do que se considera infantil, em “Manoel por Manoel”, a introdução do livro, o autor afirma que “em vez de peraltagem fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto”. Esta infância, constitutiva das memórias inventadas de Manoel de Barros, “sem comparamentos”, parece ilustrar o que Deleuze dizia sobre a boa literatura. Nela encontram-se memória, infância e escrita de tal forma imbricadas que tudo se apresenta novo. Novas são as palavras. Novos são seus sentimentos. Novo é o jeito de expressar a infância. Nesta auto-ficção narrativa, de modo assumidamente inventivo, o poeta afirma que quando criança “[...] tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão [...]” (BARROS, 2003, p. 72).

Esta visão comungante com a qual nos provoca Manoel de Barros opõe-se claramente à perspectiva analógica e distintiva do pensamento hierarquizado, ordenado e disciplinar ao qual a infância tem estado atrelada. Gilles Deleuze, citado anteriormente, também a ele se contrapõe. Ambos, Barros e Deleuze, nos levam a pensar sobre a intimidade necessária para que a experiência da infância possa nos perpassar. Cada um a seu modo, ambos reforçam a idéia de sermos infantis para sabermos a infância. Há que se ser criança – é como se pudéssemos ouvi-los nos dizer. Há que



se ter a intimidade com as coisas que a criança possui a ponto de sê-las. Na infância se é o herói, o bandido, o rio, a pedra, o bicho, a flor... “Agora eu era...”, afirma a criança e, a partir de então, passa a ser. A criança inventa. Ela sabe que inventa e, mais do que isto, sabe que, ao inventar, torna-se aquilo que inventa. Esta ruptura, esta descontinuidade, este sem-sentido da infância desestrutura o raciocínio lógico exigido pela normatividade da língua. A concordância verbal exigida não é atendida. A subversão à gramática coloca a expressão “agora eu era...” no âmbito infantil da invenção. Lá, onde os sentidos decorrentes de uma criação afirmam-se e passam a ser verdade. Esta instância instauradora de sentidos, própria à infância de todos e de tudo, requer intimidade.

Trata-se de alcançar um estado em que se possa criar. Isto se torna possível por meio da fuga da identidade, do deslocamento do eu pela criação de um outro ou de outros. É essa dissolução do eu, esse devir-outro que assemelham Barros e as crianças em suas experiências de metamorfose. A obra do poeta pantaneiro trata de puros acontecimentos, efeitos de superfície e paradoxos muito próximos das atitudes infantis. São os acontecimentos, os efeitos de superfície que o poeta transmuta pela ação do devir nas sensações duráveis de seus versos. Os movimentos e as interações entre elementos, ou seja, as relações, são captadas empiricamente pelo poeta que as transporta para a linguagem através do processo de criação estética. O autor não se dirige por concepções racionais pré-concebidas, por teorias classificatórias e hierarquizantes ou por previsões. Sua escrita se espalha horizontalmente na terra e na sintaxe disposta a fruir as surpresas do mundo-linguagem. Não há julgamentos ou preceitos moralistas. O espírito lúdico-inocente do poeta toma os objetos do mundo e subverte-lhes a ordem. Os objetos são retirados do senso comum e transformados nos objetos “desúteis” da linguagem poética. Esta subversão alcança as normas sintáticas e as classificações ideais, cria novas sensações através da linguagem e consubstancia as brincadeiras poéticas de Manoel de Barros. Neste sentido, a experiência poética de Manoel de Barros contempla e ratifica o conceito deleuzeano de obra de arte, bem como a concepção deleuzeana de literatura.

O cruzamento entre a filosofia de Gilles Deleuze e a poesia de Manoel de Barros, a partir da sintonia entre suas obras, foi realizado por Mariano David (2003) em um instigante trabalho investigativo. Nele, o olhar poético de Barros é equiparado ao estado empírico-transcendental identificado por Deleuze. A comunhão com as coisas realizada por Barros não é percebida como em geral, pela busca do sentido original das mesmas, mas pela comunhão no plano da imanência, pelo exercício de exterioridade que caracteriza o olhar do poeta. O universo transitivo apresentado por Barros distancia-se da busca pelas essências. É a sensibilidade ao acontecimento, o olhar empírico imanente às coisas enfocadas que possibilita ao poeta extrair as puras intensidades dos contextos natural e cultural.

A inclinação barroseana ao ritornelo, ou seja, ao aspecto musical da linguagem, faz com que o poeta ressalte, em seus poemas, o gorjeio dos pássaros, seus rituais de canto, sua linguagem pré-lingüística. Daí a intenção de Barros de buscar uma linguagem primitiva, oriunda do agenciamento de forças e devires da terra e da língua. A imperiosa necessidade de subverter a língua, de alterar a sintaxe e a semântica



representa a conseqüente necessidade de constituição de um novo mundo verbal. Sua poética aponta, assim, para as ambigüidades, para as obscuridades, enfim, para o delírio explícito. Este delírio pode ser compreendido como uma linha de fuga que leva ao esvaziamento do eu lírico, ao esfacelamento de uma subjetividade orgulhosamente inflada. Deste modo a invenção prepondera na obra de Barros, nela “a invenção demanda menos saber, mais aprendizagem, menos facilidade técnica, mais experimentação”, explicita David. Os atos de Barros, no campo poético, aproximam-se, assim, das investigações filosóficas de Deleuze. “O poeta faz poesia como Deleuze pensa a poesia”, afirma David. Na poesia de Barros também possui similitudes com as invenções comuns às crianças em suas transmutações em objetos, coisas e animais. Expressas verbalmente, tais invenções demandam palavras novas, diferentes sintaxes, outros sentidos. É assim que o trabalho artesanal de Barros e o emaranhado de sons, cores e odores presentes nas falas infantis criam a intimidade comungante pueril.

Interioridade em vez de exterioridade. Intensidade em vez de extensão. Desapego em vez de apropriação. Uma das grandes dificuldades em alcançarmos o estado infantil das coisas talvez situe-se exatamente neste ponto. A privacidade com a qual a criança tem sido supostamente protegida dos males do mundo pelos adultos seja no âmbito familiar, seja nas instituições escolares ou mesmo nos locais de convivência infantil paradoxalmente vulnerabiliza a infância. Submetida ao controle e vigilância dos adultos, a infância das crianças passa a eles pertencer. A infância perigosamente passa a ser considerada propriedade privada do adulto, já que sobre a criança ele exerce o poder de posse e guarda. Diversos são os tipos de poder exercidos. Desde o pátrio poder legitimado pela relação biológica entre pais adultos e filhos crianças ao poder moral e psicológico, a relação de forças é marcadamente desigual. “[...] podemos desdobrar sentidos camuflados do verbo ter utilizado em expressões que explicitam nossas relações com as crianças, tais como: quantos filhos vocês têm? ; temos três crianças; tenho muitas crianças em sala de aula, entre outras. Tais expressões dimensionam o sentido das apropriações subjacentes ao verbo empregado. Ter é o mesmo que possuir, apropriar-se”[...] (LEAL, 2004, p. 84).

As noções de proteção e guarda associadas à idéia de privacidade têm desviado as relações entre infância e adultez do âmbito da intimidade para o âmbito da privacidade. O contato entre o adulto e a criança embora seja, em muitos casos, repleto de confidências, não chega a ser íntimo. Para que a intimidade seja alcançada, faz-se imprescindível a presença da confiança. “Y donde no hay confianza no hay intimidad. [...] los confidentes (como los confesantes) nunca dicen la verdad acerca de si mismos (y eso, la verdad acerca de si mismo, es precisamente la intimidad (PARDO, 1996, p. 14). Uma criança que se vê impelida a confessar ou confidenciar a um adulto algo de si – situação comum à vida intra-familiar ou intra-escolar – não está, necessariamente, sendo verdadeira. Sua conduta, ao contrário, pode ser resultante de um aprendizado sobre o nível de mascaramento exigido pelas relações sociais nas quais percebe-se inserida. Neste caso, o ambiente privado do lar ou da escola afasta a criança de si mesma e também da possibilidade de qualquer relação de intimidade com sua própria infância e com a adultez alheia. A intimidade



não indica possessão nem propriedade, não estabiliza ou conforma. A intimidade provoca tensão, desequilíbrio e inquietude, nos alerta Pardo. Acontece que, nós, adultos, ansiosos por ensinar a criança, ainda que bem intencionados, insistimos em tentar assegurar sua aprendizagem por meio da privacidade.

Precisamos estar atentos e sensíveis a uma infância indeterminada e inapropriável. A temporalidade infantil requer intimidade. A intimidade de uma infância, por ser intensa e abrupta, requer sensibilidade. A infância, em sua singularidade, agrega-se a um tempo que se interpõe em qualquer momento da vida. Um tempo que permanece. Um tempo que não vai ou fica, mas recria-se e recria a própria infância. Uma infância inventada no passado. Uma infância inventivamente presente.

Lyotard (1989), ao investigar a condição pós-moderna na qual estamos inseridos, retoma o tema da infância, não em sentido literal, na acepção biológica ou mesmo psíquica. O autor recupera a idéia de infância no sentido metafórico de um constante recomeçar, do reconhecimento da incompletude do projeto inacabado do pensamento, isto é, da infância do pensamento. Este pensar principiado, inaugurador de sentidos e, portanto, criador de conceitos é metaforizado como uma infância, um estado anterior à fala, no instante em que o que acontece ainda não é exprimível pela linguagem. A infância é assim associada à linguagem inacabada, ao raciocínio não-linear e aos lapsos do pensamento que o movem (1989, p. 124). Incompletude e inacabamento, neste caso, não agregam ao conceito “Infância” aquele valor negativo apontado anteriormente. Nesta perspectiva, a dimensão cronológica determinante de uma escala que situa a infância em um início quantificadamente menor que a adulez localizada ao fim estaria completamente deslocada. Este conceito de origem, calçado nas bases de um modelo que as próprias ciências naturais já abandonaram, apresenta-se inadequado e inutilizável nas ciências humanas. Na acepção em que Lyotard emprega o termo Infância, ele representa um constante recomeço motivado por outras idéias e percepções da realidade, pelo uso de diferentes vocábulos e pela necessidade de constituição de um linguajar fugidio, capaz de exprimir o diferenciado. Este exercício interrupto, não-linear e acidental, consistiria, enfim, no próprio filosofar. Filosofia e Infância encontram-se, deste modo, no desejo de saber presentes nos dois conceitos.

A infância do pensamento com a qual se confrontam aqueles que se dispõem ao filosofar demanda o desejo de saber, característico da filosofia. Contudo, nas situações escolares atuais, este desejo tem se manifestado, segundo Lyotard, de forma rarefeita e simplificadora. Este modo de manifestação em nada auxiliaria os estudantes a pensar o tempo presente e a complexa realidade que se estabelece sob a condição pós-moderna. Esta resistência a pensar aprofundadamente o tempo presente se constituiria, no entendimento do autor, numa forma de resistência política às exigências da pós-modernidade e à rarefação do desejo de saber manifesta na atitude de muitos estudantes que freqüentam a escola e que parecem não mais se dispor ao trabalho do filosofar. Este trabalho exigiria o constante recomeço, o reconhecimento da incompletude e da insuficiência das palavras para exprimir a realidade pensada e os sentimentos experimentados. O esforço exigido pela postura autodidata própria do filosofar não é compatível com a idéia de dependência e



incapacidade atribuída à infância e, conseqüentemente, ao aluno, no âmbito escolar. Ao contrário, o exercício do pensar requer o retorno à infância do pensamento naquela acepção principiadora, inaugural e profícua.

A atualidade ou a pós-modernidade, caracterizada por Lyotard como o momento do declínio dos “grandes relatos”, carrega consigo, no entendimento do autor, uma crescente descrença nos grandes sistemas provedores de sentido. As fissuras da razão totalizadora têm, neste sentido, desacreditado também as formas de legitimação das verdades estabelecidas no âmbito da cientificidade positivista. Padronização, uniformidade, homogeneidade e regularidade, algumas das características preponderantes nas ciências modernas, acabaram por impossibilitar o reconhecimento da diferença, a aceitação da multiplicidade de eventos, a diversidade da vida. A lógica da exclusão, própria de um tipo de entendimento pretensamente universalizador, coloca-se em oposição à alteridade da figura do outro. O outro, representante da ameaça ao mesmo, símbolo do confronto à regra, representa a desordem, a transgressão. Nesta lógica o outro precisa ter sua diferença reduzida até deixar de ser diferente e passar a ser igual ou, então, ser eliminado, silenciado. Igual, não será notado. Sem voz, não será ouvido.

Estes modos de exclusão, tão presentes na contemporaneidade, resultam em certa desconfiança nas formas de entendimento totalizante. A incredulidade diante do dispositivo metanarrativo de legitimação de verdades leva a fragmentações, a pequenos relatos, a participações menores nas quais as vozes divergentes se fazem ouvir. Os espaços marginais deslocam-se através de mecanismos de reterritorialização, de modo que as minorias passam a ocupar lugares anteriormente não-existentes e a exigir um compromisso político com a alteridade, com os excluídos do discurso moderno. A antiga tentativa de universalização de um modelo de homem branco, ocidental, adulto, heterossexual, normal e educado excluiu por muito tempo a mulher, o negro, o oriental, o homossexual, o doente mental, o nativo, a criança.

Nesta crítica à dominação é que reside o apelo ao respeito à diferença, a reivindicação da alteridade, a particularidade da infância. A criança enquanto outro, diferente do adulto, reclama o reconhecimento da importância do seu micro-espaço experiencial. Seguindo a abordagem lyotardiana, tenderemos a abandonar os metarrelatos universalizantes relativos à infância rumo a uma micrologia da infância, em direção aos pequenos relatos infantis, a uma linguagem própria da infância em sua contingência e mutabilidade, na intensidade e resistência que possui. A infância enquanto espaço utópico que traz em si o que não pode ser assimilado pelo sistema – a corporalidade, o figural, o desejo, a intuição, a surpresa – representa a possibilidade da divergência, o perigo do novo. Este poder transgressor da infância em sua alteridade inassimilável pelo adulto consubstancia uma sugestiva metáfora do indeterminado. A infância assim entendida aponta para a criação, para o que ainda não existe.

Esta figura paradigmática da infância criada por Lyotard nos faz pensar as relações conflitivas entre modernidade e pós-modernidade. A infância como singularidade, como evento, não pode ser considerada simplesmente como uma etapa a ser abolida. Ela representa, ao contrário,



um ponto de resistência a forças totalizadoras. Deste modo, pode e deve continuar no adulto, representada por uma força contrassistêmica, um sentimento de estranheza e contínua perplexidade ante a complexidade da vida. Nesta perspectiva de não-distanciamento entre infância e adultez é que falar sobre a infância só se faz possível a partir da infância. Daí a necessidade do rompimento com as divisões temporais, ordenadas hierárquicas e sucessivas. Daí a necessária ruptura com os processos dicotomizadores que colocam de um lado a adultez, o saber e o ensino e do outro lado, a infância, o não-saber e a aprendizagem. Em vez do distanciamento, a intimidade.

Deleuze nos leva a pensar sobre as limitações estreitas que as oposições impõem. O filósofo nos alerta para aquilo que as dicotomias ocultam: um “formigamento de diferenças, um pluralismo de diferenças livres, selvagens ou não-domadas” que resistem às simplificações dualistas. Neste sentido, é preciso desconfiar das oposições professor-aluno, infância-adultez, ensino-aprendizagem. Estes dualismos reduzem a multiplicidade do evento a representações falseadas que derropejam as singularidades. Tais oposições não conseguem esconder as diferenças latejantes. “Os pares, as polaridades, supõem feixes, redes; as oposições organizadas supõem irradiações em todas as direções”. Pensando com Deleuze, podemos refletir sobre a quantidade de variações, de pequenos fragmentos não observados que compõem a infância e quão ramificada é sua constituição. Fixar a infância em uma determinada cronologia poderia nos levar a desconsiderar esta série infinita de atos infantis que acompanham a vida adulta. Os limites entre criança e adulto, pensados desta forma, não parecem claros. Em vez de localizar crianças e adultos em estágios diferentes dentro de uma seqüência de desenvolvimento rumo a um ponto final fixo, como se houvesse um padrão imutável válido para a avaliação desta seqüência, é preciso pensar estes conceitos no plano da coexistência. Assim, a relação adulto-criança conformaria o ambiente intersubjetivo no qual os sujeitos se constituiriam. Este ambiente configuraria a alteridade e o respeito à diferença.

Esta mudança de perspectiva ocasiona implicações imediatas na educação, uma vez que nela se assenta o trabalho de base para relações pedagógicas menos hierarquizadas e lineares, mais respeitosas e móveis. A unidade deste tipo de relação e a intimidade que pode possuir é que permitirá o reconhecimento da diferença dos sujeitos envolvidos. O descentramento do adultismo implica no entendimento de que a criança ocupa uma perspectiva das coisas não completamente acessível aos adultos. Esta perspectiva diferenciada, fruto da diferença orgânica da criança, mas também do seu posicionamento no mundo social e de suas relações de poder, escapa ao controle adulto. O reconhecimento desta diferença, da possibilidade do não-controle, desdobra-se em direção a outras rupturas nas construções epistemológicas objetivistas ocidentais que revelam saberes de sujeitos marginalizados. Deste modo, manifestações multiculturais ganham visibilidade e deslocam a estrutura dominante do conhecimento. A noção de um conhecimento unificador é problematizada e conecta a cultura da infância a outras culturas silenciadas, sem voz. O medo da liminaridade entre o adulto e a criança revela também o receio da perda da própria identidade adulta e mesmo de outras identidades. O compartilhamento de espaços de múltiplos



devires, impensável em um contexto adultocêntrico, é o que o reconhecimento da infância em sua alteridade nos faz pensar.

A abertura da criança a outras espécies e formas de vida, sua atenção aos outros, a forma cooperativa de lidar com as coisas, revelam um modo flexível e sensitivo de viver e de lidar empaticamente com coisas, objetos e animais. É como se a criança possuísse uma certa razão intuitiva que a aproximasse de tudo e de todos em conjunto e não por contraste, separadamente, como ocorre com o adulto. Esta intimidade comungante com coisas, seres, objetos, animais e pessoas aproxima a infância tal qual a entendemos da poesia de Manoel de Barros e da filosofia de Gilles Deleuze. Esta intimidade nos leva, ainda, a buscar, no estado infantil do pensar, um outro jeito de entender o ato educativo.

O reconhecimento de que há saberes pertencentes às crianças, assim como há saberes pertencentes aos adultos, se contrapõe à lógica hierárquica linear progressiva que cria a noção de deficiência teórico-epistemológica da infância. Este reconhecimento pode nos levar ao encontro de outros entendimentos a respeito da educação e, mais especificamente, a respeito da educação das crianças. Afinal, nos entre-tempos situam-se problemas conectáveis, conceitos que se superpõem, contornos indefiníveis de idéias, conexões entre diferentes componentes conceituais, enfim, inúmeras variações que configuram a multiplicidade do acontecimento comumente denominado “Infância”.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Record, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. *Infância e Educação – Era uma vez – Quer que conte outra vez?* Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

DAVID, Mariano. *Arte e literatura no pensamento de Gilles Deleuze*. Dissertação de mestrado em Literatura Brasileira. Programa de Pós-graduação em Letras- Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ-2003.

DELEUZE, Gilles. *L'Abécédaire Gilles Deleuze*. Paris: Editions Montpainsasse, 1997. Vídeo. Sublinhado em português pelo MEC, TV Escola.

_____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

JAMESON, Fredric. *Espaço e imagem*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994. Texto digitado.

KOHAN, Walter O. (Org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP& A, 2004

LEAL, Bernardina; LÓPEZ, Maximiliano; GÚZMAN, Maria José; KOHAN, Walter. *Filosofia, pensamento e experiência: a transformação de si*.



Comunicação oral apresentada no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. 12 a 15 de junho. Belo Horizonte, MG.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição pós-moderna*. 2. ed. Tradução: José Navarro. Gradiva, Lisboa, 1989.

PARDO, José Luis. *La intimidad*. Valencia, Espanha: Pré-textos, 1996.

