



27(2):31-45  
jul./dez. 2002

# DEVIR-CRIANÇA: experimental e explorar outra educação

Francisco Jódar e Lucía Gómez

**RESUMO – *Devir-criança: experimentar e explorar outra educação.*** Conhecemos a preocupação de Deleuze pela sobrecodificação do campo social e seu conceito de “devir”, concebido como processo criativo pelo qual as minorias se metamorfoseiam e escapam do controle social. Partindo desses conceitos, este ensaio tenta caracterizar o “devir-criança” como “linha de fuga” pela qual se pode experimentar e explorar uma outra educação. Para isso, o artigo delinea elementos que possibilitem escapar e resistir à forma-homem que domina e codifica a educação dominante. É a partir desses elementos que se podem criar novas possibilidades para a educação concebida como criação de novas formas de fazer, pensar e sentir, capazes de resistir a um modo de existência que aprisiona a educação e na qual emerge o rosto do intolerável que faz de nossa banalidade cotidiana sua habitação permanente.

**Palavras-chaves:** *alteridade, educação, mudança socioinstitucional, identidade.*

**ABSTRACT – *Becoming-child: to experience and to explore another education.*** We all know Deleuze’s concern for the process of overcodification of the social field and also his concept of “becoming”, conceived as a creative process through which minorities transform themselves and in a certain way manage to escape the grip of social control. Taking up these concepts as its starting point, this paper tries to characterize “becoming-child” as a “line of flight” through which it could be possible to experience and explore another education. To achieve this, we develop some elements which might help us to escape and resist the human-form that dominates and codify the dominant way of educating. It is on the basis of these elements, we argue, that we could create new forms of doing, thinking and feeling which could make possible to resist a way of living that captures education and in which emerge those intolerable events that tend to take up our daily banality as its permanent home.

**Keywords:** *otherness, education, socioinstitutional change, identity.*

*Para mim, a sociedade nunca pára de escapar. (...) O problema, para a sociedade, é o de parar de vazar. Michel [Foucault] se admirava de que, apesar de todos os poderes, de toda a dissimulação e hipocrisia desses poderes, nós ainda conseguimos resistir. Eu, ao contrário, admiro-me de que, ainda que tudo vaze, o governo consiga tapar o vazamento (Deleuze, 2002, p. 74).*

*E mais alguém estão os devires que escapam ao controle, as minorias que não param de ressuscitar e de resistir. (...) Se os nômades nos interessaram tanto, é porque são um devir, e não fazem parte da história; estão excluídos dela mas se metamorfoseiam para reaparecerem de outro modo, sob formas inesperadas nas linhas de fuga de um campo social (Deleuze, 1992, p. 191).*

## **Quando pátria é a terra de nossos filhos**

O conto de Kafka, *Um relatório para uma Academia*, está sobre a mesa. Trata-se do relato que um macaco, um ser infra-humano, faz à Academia, contando como sobreviveu ao cativeiro que o Homem lhe tinha imposto. Do relato desse singular sobrevivente destacamos:

*Eu não tinha saída mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver. (...) Ir em frente, ir em frente! Só não ficar parado com os braços levantados, comprimido contra a parede de um caixote (Kafka, 1999, p. 63, p. 65).*

Isto é, desejar uma saída, construir uma linha de fuga. É preciso pôr-se a salvo dos próprios limites quando eles asfixiam, quando o *habitat* é uma cidade plantada no deserto. É isso o que diz o relato do sobrevivente: escapar para sobreviver à vida no cativeiro. Quando se trata de encontrar uma saída é que se aprende. É ali, onde a vida se torna impossível, que ela cresce. É ali que se constrói uma linha de fuga que consegue escapar à sobrecodificação.

Alguns anos após Kafka ter escrito esse conto, depois da Primeira Guerra Mundial e já em plena crise econômica, Walter Benjamin escreve uma frase que antecipa o desastroso rosto da nova guerra que se estava desenhando no horizonte: “temos de nos preparar, sim, é preciso, para sobreviver à cultura”. Mas Benjamin não pôde ser contado entre os sobreviventes. Ele, que convocou para a vontade de sobreviver à cultura na medida em que esta se edifica sobre o sangue e o sofrimento, terminou com a sua vida, suicidando-se. Nós, entretanto, fomos os que sobrevivemos à cultura. Somos – saibamos ou não, queiramos ou não – os novos bárbaros que Benjamin anunciava. Sobrevivemos. Somos sobreviventes.

Primo Levi, tal qual uma insólita reencarnação do “macaco sobrevivente” de Kafka, após ser libertado de Auschwitz, escreve para rememorar o que Benjamin já havia entrevisto: a arrepiante “vergonha de ser homem”. Ele escreve que em Auschwitz só havia evasões e suicídios: faltavam forças até para imaginar a mera possibilidade de uma linha de fuga. Algum tempo depois, ele se suicida.

Primo Levi tampouco sobreviveu. Nós, sim. Somos sobreviventes em um mundo hostil e inóspito.

Miguel Morey (1994) discorda da afirmação de que, depois de Auschwitz, a poesia e a moral não são mais possíveis. Há, nesse “depois”, um otimismo implícito, que faz supor que Auschwitz é uma página já caduca da história. Para Morey, pelo contrário, Auschwitz não é um modelo derrotado. É o modo de tutela das populações em nossa sociedade policial, na qual o confinamento é a principal forma de gestão. Auschwitz é a culminação de uma estratégia de tutela das populações que tem, na escola, no quartel, na fábrica, no hospital, no manicômio, no cárcere ou no hospício, suas formas discretas e normais. Nós somos os sobreviventes e os herdeiros dessa forma de ser Homem.

A cruel ampliação de Auschwitz para todo o planeta representa, com trágico realismo, essa “vergonha de ser homem” relatada por Levi. Seus limites coincidem potencialmente com os do planeta que habitamos, de tal modo que esse “impossível depois de Auschwitz” do qual somos sobreviventes modifica a noção de “pátria”. “Pátria” já não pode ser a terra de nossos pais e antepassados. Adquire uma estranha atualidade, “nesse impossível depois de Auschwitz”, aquela fórmula de Nietzsche segundo a qual a única pátria pensável e habitável tem por nome “o lugar onde vivem nossos filhos”.

*Vós deveis ser expulsos de todas as terras – daquelas em que vós nascestes e daquelas em que nasceram os vossos antepassados! A terra na qual nasceram os vossos filhos é a que deveis amar: que esse amor seja o vosso novo título de nobreza – a terra por descobrir, nos mais distantes mares! É essa terra que conclamo vossas velas a buscar e a buscar! É em vossos filhos que deveis reparar o fato de serdes filhos de vossos pais: todo o passado deveis, assim, redimir! (Nietzsche, Assim falou Zaratustra, III, “De novas e velhas tábuas”, p. 12)*

Nós, os sobreviventes da cultura, estamos envergonhados de sermos Homens desterrados do país de nossos antepassados. É na terra de nossos filhos, na qual se foge da forma Homem e se abre a possibilidade de explorar linhas de fuga e experimentar devires, que buscamos reparação.

Trata-se de uma mudança de idade do mundo que, sem dúvida, afeta a educação. Sobre o subsolo dessa nova forma de habitar o mundo, a educação se vê irremediavelmente interpelada. Nós, sobreviventes da imagem Homem, encontramos na figura do filho ou da criança um horizonte sob o qual habitar o mundo. A educação seria, assim, basicamente, ensaio de novos experimentos da humanidade para alterar sua própria configuração e também busca de imagens que escapem às vergonhas produzidas pela forma Homem de habitar o mundo.

Nessa perspectiva, torna-se pertinente tentar extrair algo da idéia que Nietzsche chamou de “terra de nossos filhos” e que aqui chamaremos de “a criança”, na medida em que ela contém características que são constituintes desse país de nossos filhos que já é a nossa pátria – única pátria para nossa

educação, a dos sobreviventes. Uma educação que, basicamente, seguindo orientações de Deleuze, encontra na “criança” do “devir-criança” uma ordem e um guia de experimentação que escapa à imagem Homem que nos represa e nos sobrecodifica. Seguindo a orientação geral de que “o primeiro dado de uma sociedade é que nela tudo vaza, tudo se desterritorializa” (Deleuze, 1996, p. 21), ensaiaremos um modo de entender essa dimensão “primeira” da sociedade por meio de uma figura que, enquanto modo de nomear a desterritorialização, também acaba por ser “primeira”: a criança. Esse “primeira” não assinala, entretanto, como enfatiza Deleuze, uma mera precedência cronológica. Utilizamos “criança”, pois, como figura para entender essas fugas, desterritorializações ou linhas de fuga que “se dão por todos os lados”, que “constituem seu rizoma ou sua cartografia” e que “os dispositivos de poder querem represar, estancar”.

Nossa condição de sobreviventes nos convoca à terra nova, ao povo novo, à desterritorialização, nos convoca a experimentar e a explorar devires que fujam das formas sobrecodificadas e normalizadas de ser Homem. Formas cuja vergonha não se sofre apenas em situações extremas, como as relatadas por Primo Levi, mas também em condições insignificantes, nos compromissos cotidianos que contraímos com nossa época:

*(...) ante a baixeza e a vulgaridade da existência que impregnam as democracias, ante a propagação desses modos de existência e de pensamento-para-o-mercado, antes os valores, os ideais e as opiniões de nossa época (...). Este sentimento de vergonha é um dos mais poderosos motivos da filosofia. Não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas (Deleuze e Guattari, 1997, p. 140).*

*E quanto à vergonha de ser um homem, acontece de a experimentarmos também em circunstâncias simplesmente derrisórias: diante de uma vulgaridade grande demais no pensar, frente a um programa de variedades, face ao discurso de um ministro, diante de conversas de bons vivants. É um dos motivos mais potentes da filosofia, o que faz dela forçosamente uma filosofia política. (...) A vergonha é não termos nenhum meio seguro para preservar, e principalmente para alcançar os devires, inclusive em nós mesmos (Deleuze, 1992, p. 213).*

## **A alteridade do devir-criança**

Diante da vergonha de ser Homem e da exigência de educar para não repetir Auschwitz (Adorno, 1998), uma resposta possível é *devir-outro*, o outro de Homem. Trata-se de uma questão, pois, de devir. Devir-mulher, devir-criança...

*E não há outro meio senão fazer como o animal (rosnar, escavar o chão, nitrir, convulsionar-se) para escapar ao ignóbil: o pensamento mesmo está por vezes mais próximo de um animal que morre do que de um homem vivo (...) (Deleuze e Guattari, 1992, p. 140).*

Devir-criança. A educação animada pelo devir-criança; estranha necessidade de sobrevivente a nossa; estranha responsabilidade diante das vítimas do Homem.

No devir acontece uma antropogênese que se diferencia da configuração da forma Homem. Devir é sempre experimentar e explorar a alteridade da forma do ser Homem:

*O devir não vai no sentido inverso, e não entramos num devir-Homem, uma vez que o homem se apresenta como uma forma de expressão dominante que pretende impor-se a toda matéria, ao passo que mulher, animal ou molécula têm sempre um componente de fuga que se furta à sua própria formalização* (Deleuze, 1997, p. 11).

Devir é um processo. Até mesmo quando é uma criança quem devém, ela entra em um devir-criança, pois devir não é reivindicar um estado já codificado e identificado; tampouco é chegar a alcançar um estado predefinido e reivindicado por meio da cópia, do adestramento ou da imitação. Devir-criança é, pelo contrário, entrar em uma zona de vizinhança e indiscernibilidade na qual não seja possível distinguir-se de *uma* criança. Ora, esse “uma” criança não é, de nenhum modo, uma generalidade. Trata-se de uma singularidade em sua expressão mais elevada. O imprevisto ou não preexistente que em seu surgir acaba, em si mesmo, privado das características formais que fazem dizer a (“a” criança aqui presente....).

Assim, a “criança” do devir-criança não é um sujeito nem um objeto da educação, mas uma figura da alteridade, isto é, o Outrem que expressa um mundo possível para as formas de viver e pensar a educação. A criança, enquanto devir-criança ilimitado, que se introduz na educação, é condição de possibilidade de outra educação porque é um modo de experimentar o advento de outra educação possível:

*Outrem surge neste caso como a expressão de um mundo possível. Outrem é um mundo possível, tal como existe num rosto que o exprime, e se efetua numa linguagem que lhe dá uma realidade. (...) Outrem é sempre percebido como um outro, mas, em seu conceito, ele é a condição de toda percepção, para os outros como para nós. É a condição sob a qual passamos de um mundo a outro* (Deleuze e Guattari, 1997, p. 29, p. 30).

Experimentar e explorar o devir-criança que é interior à educação a fim de que tanto o modo de fazer educação quanto a própria criança devenham outra coisa. Assim, introduzir o devir-criança nas formas de pensar e viver a educação não é simplesmente promover um pensar, escrever, falar ou, em suma, educar “para” as crianças; segue-se disso, por um lado, que quem pensa, escreve, fala ou educa e, por outro, que quem recebe esse pensamento, essa escrita, fala ou

educação não é, em nenhum dos dois casos, uma entidade prefixada de antemão e de uma vez por todas. Ao contrário, esse “para” é um processo em devir. Devir, duplamente e em paralelo, *entre* uns e outros, em direção à alteridade de ambos. Assim o expressam Deleuze e Guattari, recorrendo ao experimento, empreendido por Artaud, de escrever “para” os analfabetos.

*Artaud dizia: escrever para os analfabetos – falar para os afásicos, pensar para os acéfalos. Mas que significa “para”? Não é “com vista a...”. Nem mesmo “em lugar de...”. É “diante”. É uma questão de devir. O pensador não é acéfalo, afásico ou analfabeto, mas se torna. Torna-se índio, não pára de se tornar, talvez “para que” o índio, que é índio, se torne ele mesmo outra coisa e possa escapar à sua agonia. Pensamos e escrevemos para os animais. Tornamo-nos animal, para que o animal também se torne outra coisa. (...). O devir é sempre duplo, e é este duplo devir que constitui o povo por vir e a nova terra (Deleuze e Guattari, 1997, p. 141-142, grifo no original).*

Expõem-se, na seqüência, quatro características que compõem o complexo processo de devir-criança:

- (i) são de soar e sabem de sabor<sup>1</sup>;
- (ii) ocupam o espaço em intensidade;
- (iii) são portadoras de uma língua menor;
- (iv) possuem uma vitalidade criadora.

Essas características não são propriamente da criança: no devir-criança nunca se é criança, da mesma forma que a criança, quando é criança, não sabe que o é. Alguém já escutou, alguma vez, as crianças se chamarem mutuamente de crianças? Além disso, essas características tampouco nascem do saber que faz da criança objeto de conhecimento e sujeito de disciplina(ção). Trata-se de características que tentam revelar a alteridade da criança ao mesmo tempo que conformam orientações para outra educação. Uma educação em movimento que, ao experimentar e explorar a linha de fuga que é o devir-criança, escapa e se desterritorializa da forma Homem.

## **São de soar, sabem de sabor**

As formas constituem a raiz do habitar. Fora das formas, no Fora absoluto, não há vida possível, apenas o caos e o nada. As formas, ao mesmo tempo que liberam o caos, conformam o viver. São algo assim como a casa do ser, abrigo do caos e da intempérie.

O fato de que duas formas dominantes de habitar o mundo contemporâneo sejam a linha reta e a identidade inscrita em um documento não é casual. Isso faz parte de nossa perversa vontade de proteção contra o caos. Linha reta: o cami-

nho mais curto que une dois pontos. Documento de identidade: registro que nos afirma como firmes e estáveis, inflexíveis, sólidos e fixos em uma personalidade civil ou nas marcas de uma identidade social. Vontade de casa neutra, sem dobras nem equívocos.

Mas também conhecemos outras formas de habitar o mundo. Não o Fora do caos total, nem tampouco a casa neutra. Mas as imediações da primeira e a fachada da segunda. Espaço de contato entre o interior e o exterior. Os arredores. Ali, onde, ao andar, as pessoas se requebram e fazem ginga; onde, para não toparem nas cantoneiras, elas, cantando e dançando, desviam-se e inventam passos. É um espaço de finta e de balanço. Nos seus arredores tudo se desformaliza, não se segue reto nem correto, mas também não se chega ao caos total. Tampouco é lugar de palavra unívoca. Ali não se está inteiramente fora da linguagem e da casa, mas em seus aforas e imediações, em suas margens (Pardo, 1994). Por isso, os que aí estão nos levam na lábia.

Que animal especificamente humano é rueiro por antonomásia? A criança. Habitante dos aforas e das margens da casa.

As crianças são o que são ao cantar e contar nas imediações da casa, sem chegar ao Fora absoluto. Elas não são, elas soam<sup>2</sup>. Elas não sabem de saber, elas sabem de sabor. Saber saboreado a partir do lugar do desejo. Cultura oral, saber mastigado, gostosura. Isso acontece com elas porque a criança não é alguém que habite de pleno direito a casa da linguagem, pois a criança não fala por inteiro mas só pela metade e incorretamente.

A criança é, pois, essa animalidade especificamente humana que faz vacilar o solo firme e sobrecodificado da cidade dos homens sensatos. Uma animalidade humana que faz vacilar o solo neutro. E isso que nos faz cambalear dá samba, faz som, ressoa. Seu cantar não é de maiorias. Ela canta (às) manhãs: cria novas auroras. Jurisprudência? São sons instituintes.

É o que faz a criança: saber, aprender e criar. E isso estando em caminho, ou melhor, sendo-o. Inscrita no enigma do descobrir. Surpreendendo na renovada experiência intensiva do real, fonte de inquietude e afirmação de vida. Sabe que a informação não pode substituir o pensamento. Sabe das perguntas sem respostas que, em forma de enigma, povoam o real. Ela nos ensina que a pedagogia efetiva não pode ser a pedagogia do abstrato, nem tampouco da dominação técnica do mundo. A criança orienta a educação em seu devir-criança: deixar de fazer da experiência uma coisa que não esteja comprometida com ninguém nem seja transformadora de nada. Experiência sem sabor, sem tom nem som.

## **Ocupar o espaço em intensidade**

Aquilo que nos faz dançar, o tom e o som, faz o corpo se mexer. Corpo é sempre transação, experiência de encontro, conjunção, disjunção e abertura. O corpo é a experiência da liberdade e de seus limites. O corpo quando ginga

simplesmente se solta... A gente se solta, levado por sons instituintes. Dar-se um corpo, ganhá-lo: é a tarefa interminável de se tentar chegar ao corpo que se solta e que nunca se alcança inteiramente. É ali, onde aquilo que nos faz sobreviver se desformaliza, que se dá a disjunção entre *eu* e *corpo*. É o que possibilita o movimento do outro que não é eu, o movimento do que está em fuga. É só nesse despejo que é possível se (re)criar. Só se vive morrendo. O exercício da desformalização: é isso que é próprio da criança. Ele implica a construção de uma vida em imanência ou de um “corpo sem órgãos”, que se “define somente por zonas de intensidade, de limiares, de gradientes, de fluxos” (Deleuze, 1996, p. 22).

As crianças ocupam as ruas – em manada. Insidiosa tribo que resiste à unificação e se opõe a todos os estratos de organização, tanto do organismo quanto das organizações de poder. Artistas coletivos dos caminhos, habitantes da experiência poética do real.

O Homem se pergunta: “onde estiveste?”. E a resposta da criança é um mapa de trajetos, sempre dinâmico. As crianças ocupam as ruas com um mapa cartografado de intensidades, repartindo e distribuindo afectos. São mapas de extensão (com trajetos) e de intensidade (com afectos). Com as intensidades não apenas ocupam o espaço sem contar nem medir, mas também sustentam os trajetos e conectam o distante. No mapa da criança, o meio se compõe de qualidades, de substâncias, de forças e acontecimentos. Assim, por exemplo, na rua de paralelepípedos (matéria), de repente “bum” (ruídos), um carro (personagem) bate (drama). E desde então aquela se torna a rua da batida. E ali ela brincará de bater. É a singularização do indeterminado.

Deve-se sublinhar que ali, onde há apenas um indiferenciado espaço social, as diversas singularizações criam uma classificação. Os trajetos de intensidade plasmam um sistema de distinções, distâncias e proximidades que expressam o índice e a densidade da ocupação. Isso é reflexo de um princípio análogo ao que atua na natureza em geral e que rege todos os fenômenos da vida, desde as formas mais elementares da organização biológica até aos sistemas de comunicação mais complexos. A saber: toda percepção é possibilitada pela recepção de uma novidade relativa, pela marca de uma diferença, isto é, pela criação de um contraste, de uma descontinuidade ou de uma variação (Bateson, 1993). Assim como os órgãos sensoriais só podem perceber diferenças, o mapa da infância só traça variações contínuas. Mapear o mundo com as intensidades do mundo. É esse o andar com os pés na terra da criança.

*A criança não pára de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. (...) Os mapas não devem ser compreendidos só em extensão, em relação a um espaço constituído por trajetos. Existem também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto. (...) É essa distribuição de afectos (...) que constitui um mapa de intensidade. É sempre uma constelação afetiva. (...) o mapa das forças ou intensidades tampouco é uma derivação do*



*corpo, uma extensão de uma imagem prévia, um suplemento ou um depois. (...) Pelo contrário, é o mapa de intensidades que distribui os afectos, cuja ligação e valência constituem a cada vez a imagem do corpo, imagem sempre remanejável ou transformável em função das constelações afetivas que a determinam* (Deleuze, 1997, p. 73, p. 76, p. 77).

A ocupação do espaço da criança é um estar no mundo sem medida. As raridades e a densidade do que aparece criam a distância e a proximidade no mapa da criança. Mapa composto de trajeto, singularidades e intensidades que não restabelecem um princípio de identidade, a imagem de um corpo já dado e acabado, de um corpo do qual se é uma subjetividade. A individuação sem identidade desenha um mapa com o jogo da repetição e da diferença, feito de trajetos e intensidades, no qual o corpo é dança e fluidez, algo que transcorre e está em curso. Isso substitui o mapa do idêntico e do variado.

Assim, seguindo o exemplo anterior, o invólucro “paralelepípedo-’bum’-carro-batida”, como qualidade comum a dois momentos, identifica a própria rua como sempre diferente de si mesma, de acordo com suas intensidades e o trajeto que sustenta o devir. E os diferentes invólucros não cessarão de manter entre si uma “relação móvel”: de um mapa a outro, sem a busca do original, mas na trajetória dos diversos deslocamentos. Os mapas já não têm a função de comemorar, mas de mobilizar. Trata-se de uma forma de organizar o espaço e o tempo que expande a percepção e infla a alma, isto é, torna sensíveis (sonoras, audíveis, visíveis, legíveis...) forças ordinariamente imperceptíveis. É por mero acaso que o movimento subversivo ou revolucionário de estar no espaço público é chamado de “ocupar a rua”? A esse respeito Manuel Delgado definiu perfeitamente o personagem do público que, enquanto transeunte, habita a urbe, como sendo oposto às identidades substantivas da cidade ordenada e geométrica:

*O transeunte, com efeito, sempre atento, em situação de vigília perpétua, é um ser do fora, seu reino é o reino do que permanentemente escapa. O personagem do público, sempre, de um modo ou outro, cultural e socialmente desfilado, demite-se desse corpo que agora, na rua, nesse espaço de desterritorialização e reterritorialização generalizadas e constantes, é um puro fluido, algo que corre (...). O transeunte, como o dançarino, não possui nada. Ou melhor dizendo: possui tão-somente seu próprio corpo. Ele é seu corpo. Sem identidade específica – a não ser a insinuada, a simulada, a involuntariamente delatada nos deslizes e nos atos falhos –, sem esse interior que oculta ou dissimula, o animal público só pode ser o que seu corpo faz e o que se passa com seu corpo. Nesse âmbito, o ato social não é, uma vez que não pode ser resumido em uma única identidade substantiva; nem sequer poderíamos dizer dele que está, uma vez que não é um estado. O ator social acontece, seu devir corresponde ao reino do acontecer* (Delgado, 2001, p. 28, grifo do original).

Ora, sabe-se que as crianças se expressam com o artigo indefinido “um” (“vamos fazer de conta que eu sou *um* cavalo e tu, *um* gato”). É a potência do

devir que vai para além da passagem de indivíduo a sujeito e aponta na direção do impessoal. Quer dizer, na direção daquilo que, por ser maior que o “eu”, transborda da identidade com que nos dotam e com que ordenamos o mundo. Potência do devir que advém com o trampolim que abre o universo do possível e lança o ser à sua infinitude.

*As crianças se exprimem assim, um pai, um corpo, um cavalo. Esses indefinidos freqüentemente parecem resultar de uma falta de determinação devida às defesas da consciência. (...) Contudo, o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais alto grau: por exemplo, ninguém imita o cavalo, assim como não se imita tal cavalo, mas tornamo-nos um cavalo, atingindo uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir-nos daquilo que nos tornamos. A arte também atinge esse estado celestial que já nada guarda de pessoal nem de racional. À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças (Deleuze, 1997, p. 77, grifo no original).*

## Língua menor

A identidade em si mesma não existe, ela se forma em um plano puramente relacional. É um texto tecido com discursos e percursos (Serres, 1981). Trata-se de uma questão de conectar e desconectar, bifurcar e unir. Todas as unidades são de contato. Resultante de uma partição, com seus deslocamentos, choques e encontros. O devir-criança sabe dessas mutretas. A criança não cessa de abrir e fechar contatos, nos força a pensar a riqueza das relações. A criança é o outro de uma identidade clausurada.

Mas as móveis fronteiras da identidade não são tão lábeis e formigantes a ponto de ser preciso reconectá-las continuamente. Existem princípios organizadores que escapam à consciência do sujeito: a linguagem, tal como toda instituição social, pressupõe funções mentais que operam em nível inconsciente e, por isso, escapam à consciência do sujeito falante ou pensante. É possível, então, um uso da linguagem que avive a discórdia simbólica, a identidade e o sentido do que somos? Um funcionamento da linguagem que, embora menor, enerve os órgãos da palavra de tal forma que sua emissão tensione os aparelhos semióticos em direção à terra de nossos filhos?

Com base em suas pesquisas sobre a aquisição da linguagem e, em particular, sobre o balbucio nas ecolalias da criança, anteriores aos primeiros fonemas, morfemas e frases (antes da “fase do espelho”), Julia Kristeva (1981) afirma que há, na linguagem, uma função poética que escapa ao significado e ao ego transcendental. Trata-se da função de refiguração e renovação do código social. Uma função poética da linguagem ocultada pelo discurso unívoco, racional e

científico. Uma função que destrói e renova o código social e que, dada sua heterogeneidade, acolhe e sustenta um “sujeito em processo” (Kristeva, 1977). Sujeito sempre criança, balbuciator de uma língua menor.

Tomando isso em consideração, e de acordo com a leitura que, seguindo Lyotard, Deleuze (1997, p. 129) faz da “infância”, pode-se avaliar que o que poderíamos chamar “infância” – isto é, “não o que se fala” – não é uma época da vida, não é algo que passa e deixa de estar presente, mas “esse movimento que arrasta a língua e traça sempre um limite diferido da linguagem”, movimento que está sempre no discurso, mas que não se deixa escrever na escrita, que escapa à formalização. O que talvez exija a presença de um leitor que não sabe ou ainda não sabe ler.

A criança faz, assim, vibrar a língua, desequilibra-a e a conduz a regiões nas quais habita o desejo de uma minoria muda e desconhecida. É aí que a língua corcoveia e rodopia. Cada um pode, em sua língua, expor recordações, narrar ou raciocinar, mas isso, sozinho, não o habilita a devir outra coisa. A ação balbuciante do devir-criança é um uso menor da língua no qual a língua trabalha sobre si mesma, liberando uma língua estrangeira e desconhecida. A criança é movimento presente no discurso. Sujeito da palavra em processo, sempre por ler e escrever. Incerto apelo à alfabetização.

A criança apela à incerta alfabetização do mesmo modo que o aprender não se esgota no resultado do aprendido nem é chegar a saber o já sabido. É-se criança no movimento do aprender, no balbuciar da língua e na criação de uma língua menor e no fazer brotar e emergir de modo inesperado aquele texto que é o currículo (Lundgren, 1992). Currículo não é, assim, mera recapitulação da tradição ou simples texto do saber selecionado. É campo arriscado de decisão e recriação. Um currículo efetivamente lido sustenta o movimento em que consiste o aprender. Com efeito, não há aprender a ler e escrever sem devir-criança, estrangeiro à própria língua. Paidéia, pois, como o trançado que tece esse renascer em cada ocasião do aprender.

Devir-criança, figura que se confirma como processo vivo da paidéia. Nesse ofício de ditos – lidos, ouvidos e falados – que é educar, o devir-criança procura, agora, a potência que ativa uma melhor dita<sup>3</sup>, pois faz frutificar o corpo de ditos que codificam a tradição e a memória de um povo. Contra os ditados e a ditadura do dado e dos modelos faz ressurgir um povo sempre menor, inesperado e desconhecido, sempre inacabado e em curso:

*As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme: por exemplo, o europeu médio adulto macho habitante das cidades... Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir; um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo. Quando uma minoria*

*cria para si modelos, é porque quer tornar-se majoritária, e sem dúvida isso é inevitável para sua sobrevivência ou salvação (por exemplo, ter um Estado, ser reconhecido, impor seus direitos). Mas sua potência provém do que ela soube criar, e que passará mais ou menos para o modelo, sem dele depender (Deleuze, 1992, p. 214).*

É aí – na construção de um povo sempre menor – que talvez resida a criação “fabuladora” mais interessante de um ponto de vista político da língua menor e minoritária que está inserida no movimento do devir-criança e que o alimenta:

*Compete à função fabuladora inventar um povo. (...) um povo por vir ainda enterrado em suas traições e reneгаções. (...) Precisamente, não é um povo chamado a dominar o mundo. É um povo menor, eternamente menor, tomado num devir-revolucionário. (...) sempre em devir, sempre inacabado. Bastardo já não designa um estado de família, mas o processo ou a deriva das raças (Deleuze, 1997, p. 14).*

## O que pode um recém-nascido

A criança é vitalidade. A indeterminação do recém-nascido é torvelinho de forças, arte vitalista de criação. Ali, onde agora existe uma criança, corre um fluxo e logo se formará uma turbulência. Devir-criança é participar de um movimento que desafia a pulsão geométrica do poder, é resistir à mesmice *tanocrática*, o mortício poder que não inventa e apenas *destrói*. Assim como recém-nascido é vitalidade, a criança traz vida a este mundo.

*O bebê apresenta essa vitalidade, querer-viver obstinado, cabeçudo, indomável, diferente de qualquer vida orgânica: com uma criancinha já se tem uma relação pessoal orgânica, mas não com o bebê, que concentra em sua pequenez a energia suficiente para arrebentar os paralelepídeos. (...) Não há dúvida de que num bebê a vontade de potência se manifesta de maneira infinitamente mais precisa que no homem de guerra. Pois o bebê é combate, e o pequeno é a sede irredutível das forças, a prova mais reveladora das forças (Idem, p. 151-152, grifo no original).*

Seu saber é o do desejo e da alegria. E a alegria, como sustenta Spinoza, é sempre boa, é vida que resiste à morte. A vitalidade da criança é milagre que rompe a velha ordem das coisas. A criança: capacidade de regressar eternamente à vida, alegria que afirma a vida no real. Seu dizer *sim* à vida, em sua modesta potência, é impugnação da tristeza e da servidão. Aquilo que ao homem lhe é concedido apenas uma ou outra vez, foi-lhe dado pela primeira vez à criança. Trata-se da capacidade de manter transações com a liberdade e a alegria, a felicidade e o gozo.

É a aposta pedagógica de responder à vitalidade da natalidade e de acolher os novos seres humanos que chegam ao velho mundo dos adultos. Responsabilidade *diante* do devir-criança da escolaridade e hospitalidade *do* devir-criança da escolaridade. O desafio está em que a educação “deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição” (Arendt, 1979, p. 243).

## **A educação animada pelo devir-criança**

Pouco antes de se suicidar, Benjamin escrevia a Adorno que “o encanto das crianças consiste, sobretudo, em ser um corretivo da sociedade; é uma das indicações que nos são dadas da ‘felicidade não disciplinada’” (Vásquez, 1996, p. 105). Para Benjamin, um antídoto contra nossa pobreza de experiência, a dos sobreviventes, é aprender com a criança. Talvez o principal ensinamento da criança seja o de mostrar e expressar algumas orientações para ativar nossa capacidade de renovar a existência.

O devir-criança da educação mobiliza o Outro da pedagogia e com isso injeta vida no desejo de alteridade. As características do devir-criança aqui expostas, além de orientar possibilidades para além do já dado, também tornam visíveis condições que pesam sobre nossa educação e fazem dela a instituição histórica que é. Nesse sentido, uma política da educação animada pelo devir-criança ajuda a renovar as formas de pensar e viver a educação que hoje são insustentáveis: a educação-para-a-sociedade, subordinada à preparação para a chamada vida ativa e para o dia de amanhã; a educação do homem distanciado do mundo; a educação que oferece experiências de aprendizagem, mas na qual o aprender não pressupõe experiência alguma.

O fato de que a educação seja esse ponto no qual, às custas da criança, se começa o Homem, o mundo da forma-Homem, não pode nos fazer esquecer que isso se edifica a partir de uma imensa perda, perda que nenhum modelo de ser Homem pode preencher, nem substituir. Essa perda tem a ver com a solidificação e sobrecodificação das linhas de fuga inseridas no devir-criança. Vale aqui o que, seguindo Juan de Mairena e para chamar a atenção sobre o modo pelo qual o século da criança asfixiou a criança, diz Larrosa (1997, p. 77): “Houve um pedagogo: chamava-se Herodes”.

A arrepiante experiência simbolizada por Auschwitz talvez seja a amarga evidência da exatidão dessa afirmação. Não podemos, ainda assim, deixar de ver que para além dos vários rostos de Herodes e sob nossa experiência cotidiana pulsa a energia do devir-criança. Nova forma de sobreviver na humana repetição dos homens por obra dos homens. O devir-criança como processo criativo de uma educação que resista às vergonhas do presente.

## Notas do tradutor

1. No original, “son de sonar”. Os autores fazem aqui um jogo de palavras, tirando proveito de semelhanças fonéticas entre “son” (“som”), “son” (“são”, terceira pessoa plural do presente indicativo do verbo ser) e “sonar” (“soar”).
2. No original: “Su son no es de ser, es de sonar”.
3. No original: “mayor dicha”. Traduzi “dicha” por “dita”, no sentido de “sorte”, existente mas pouco utilizado em português, para manter o jogo de palavras com “dichos” (“ditos”, em português).

## Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, 1998.
- ARENDRT, Hannah. La crisis de la educación. In: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, 1996.
- BATESON, Gregory. *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- BENJAMIN, Walter. Experiencia y pobreza. In: *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta, 1994.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama, 1994.
- \_\_\_\_\_. Deseo y placer. In: *Archipiélago – cuadernos de crítica de la cultura*, n.º 23, Barcelona: Archipiélago, 1995, p. 12-20.
- \_\_\_\_\_. *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama, 1996.
- \_\_\_\_\_. El intelectual y la política. Sobre Foucault y la prisión (Entrevista com Gilles Deleuze). In: *Archipiélago – cuadernos de crítica de la cultura*, n.º 53, Barcelona: Archipiélago, 2002, p. 68-64.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DELGADO, Manuel. *El espacio público como lugar de significado*. Memoria y lugar. Valencia: Ediciones Generales de la Construcción, 2001.
- KRISTEVA, Julia. El sujeto en proceso. In: SOLLERS (Dir.): *Artaud*. Valencia: Pre-Textos, 1997.
- \_\_\_\_\_. El tema en cuestión: el lenguaje poético. In: LÉVY-STRAUSS. *La identidad*. Barcelona: Petrel, 1981.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e PÉREZ DE LARA, Nuria. (Orgs.). *Imagens do Outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 67-96.
- LUNDGREN, Ulf. *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, 1992.
- MOREY, Miguel. *Deseo de ser piel roja*. Barcelona: Anagrama, 1994.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zarathustra*. Barcelona: Planeta, 1992.
- PARDO, José Luis. De dónde son los cantantes. In: GABILONDO, Ángel et al. *Imágenes. ¿Todavía el hombre?*. Madrid: Cruce, 1994.

SERRES, Michel. Discurso y recorrido. In: LÉVY-STRAUSS, Claude. *La identidad*. Barcelona: Petrel, 1981.

VÁZQUEZ, M. *Ciudad de la memoria*. Infancia de Walter Benjamin. Valencia: Alfons el Magnànim, 1996.

Tradução de Tomaz Tadeu, do original em espanhol (com agradecimentos a prof.ª Sandra Mara Corazza, pela ajuda na revisão).

Francisco Jódar é professor do Departamento de Didáctica e Organização Escolar na Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de Valência, Espanha.

Lucía Gómez é professora do Departamento de Psicobiologia e Psicologia Social na Faculdade de Psicologia da Universidade de Valência, Espanha.

Endereço para correspondência:

Francisco Jódar Rico  
Universidad de Valencia,  
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Dept. Didáctica y Organización  
Escolar  
Av. Blasco Ibáñez, 30  
46010 Valencia – Espanha  
E-mail: francisco.jodar@uv.es

Lucía Gómez Sánchez  
Universidad de Valencia,  
Facultad de Psicología, Dept. Psicobiología  
Av. Blasco Ibáñez, 21  
46010 Valencia – Espanha  
E-mail: lucia.gomez-sanchez@uv.es