



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Kastrup, Virgínia
O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 13, núm. 3, 2000, pp. 373-382
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813306>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea

Virgínia Kastrup^{1 2}

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

O texto compara duas concepções acerca das transformações temporais da cognição - aquela das teorias do desenvolvimento entendida sob o signo da convergência e do fechamento, e aquela baseada nas idéias de Bergson, Deleuze e Guattari, com idéias de divergência e de diferenciação. Nas teorias do desenvolvimento cognitivo é destacado o conceito de tempo cronológico, o regime de filiação das estruturas e a idéia do ultrapassamento da forma de conhecimento da criança. Na concepção bergsoniana de coexistência dos tempos, é trabalhado o conceito de devir-criança de G. Deleuze. Afirmamos a tendência inventiva que resta presente enquanto virtualidade em toda formação cognitiva contemporânea.

Palavras-chave: Devir-criança; desenvolvimento cognitivo; contemporâneo.

Child-Becoming and Contemporary Cognition

Abstract

This paper compared two conceptions of time transformations – one related to theories of development understood under the sign of convergence and closure; and the other related to the theories of Bergson, Deleuze and Guattari, with ideas of divergency and differentiation. Analysing the theories of cognitive development we call attention to the concept of chronological time, the regimen of structure filiation, and the overcoming of the child's form of knowledge. In the bergsonian conception of coexistence of times, we work with the concept of child-becoming of G. Deleuze. We affirm the inventive tendency that remains in the form of virtuality in every cognitive formation – in adults and children.

Keywords: Child-becoming; cognitive development; contemporary time.

Desenvolvimento Cognitivo: O Tempo Cronológico e a Ordem das Estruturas

No campo dos estudos da cognição, as teorias do desenvolvimento trazem como novidade a introdução do problema do tempo. Trata-se aí do tempo cronológico, que responde pela construção das estruturas cognitivas numa ordem sucessiva. A noção de desenvolvimento assume características próximas e derivadas da noção biológica de evolução, onde as idéias-chave são aquelas de modificação e genealogia (Gould, 1997). Enquanto processo de modificação, a evolução

formas ou estruturas específicas. Ainda como características, temos o tempo cronológico como ponto de chegada e tempo de transformação que têm lugar no tempo. É preciso notar ainda que, autorizando a construção das estruturas cognitivas da criança nessas coordenadas, a noção de desenvolvimento como uma espécie de contraponto. Como a colocação do problema do tempo temporais da cognição tem a ver com a adulta de conhecer, a cognição

colocado a partir de duas coordenadas. A primeira é horizontal e diz respeito à consideração de sua ocorrência no curso de um tempo histórico, seqüencial e cronológico. A segunda é vertical, referindo-se a uma ordem de sucessão marcada pelo progresso. Tomando como exemplo o construtivismo de J. Piaget, verifica-se que as transformações temporais são por certo genealógicas. Cabe à Psicologia explicar a gênese das estruturas cognitivas, sua derivação umas das outras por filiação progressiva durante um processo de construção, ou seja, acompanhar suas transformações da criança ao adulto. Encontra-se aí a primeira coordenada: o tempo histórico, sucessivo e seqüencial. Introduzir o tempo é então explicar a gênese, a construção das estruturas intelectuais. Traduzindo o problema do tempo como sendo de desenvolvimento cognitivo, Piaget caracteriza a criança por certas estruturas intelectuais que tendem a ser integradas e subordinadas ao modo adulto de conhecer, representado pelas estruturas lógico-matemáticas. A coordenada vertical aparece através da colocação do problema epistemológico, que move a investigação de Piaget. Como o problema é explicar a construção das estruturas que são condição de possibilidade do conhecimento científico, a questão da subjetividade fica definida no âmbito do sujeito epistêmico, e não enquanto singularidade (Moura, 1995). Cabe ressaltar que o problema epistemológico dirige a investigação piagetiana para o comportamento da criança frente a situações lógicas, como tarefas de conservação de quantidades, classificação e seriação. Buscando encontrar as estruturas lógicas da criança, encontra uma pré-lógica ou semi-lógica, que evidencia um déficit ou uma falta, que será ultrapassada pelo modo adulto de conhecer⁷.

O próprio Piaget (1972/1978) destaca que dois aspectos fundamentais do tempo marcam sua abordagem: a duração e a ordem de sucessão. A duração é definida como um intervalo entre as estruturas que são construídas numa ordem fixa, sucessiva e hierárquica. Isto

desenvolvimento e o processo de acomodação é o mecanismo invariante do progresso, respondendo pela construção de novas estruturas, inexistentes nos estágios mais anteriores, pelo acréscimo e integração de estruturas novas, pelo tempo necessárias e inéditas, que o déficit da criança é superado.

A infância surge como um longo processo de preparação para o modo adulto de conhecer, caracterizado pelo estágio das operações concretas. A questão é então: o que falta à criança para ser um cientista? É notável que a investigação científica em certos setores do conhecimento quebra a significação epistemológica. Nesta perspectiva, a importância de fenômenos cognitivos como a aquisição dos conceitos de número, velocidade e causalidade, daí que, na caracterização da cognição infantil, é freqüente a utilização de categorias negativas, como a ausência de pensamento, ausência de funções, irreversibilidade das formas, inteligência pré-lógica, etc. Desenvolver-se é, deste modo, superar deficiências cognitivas, completar as estruturas para trás estruturas cognitivas imperfeitas. A criança de conhecer como um cientista. Uma perspectiva epistemológica faz com que o problema de tais transformações seja colocado em termos de progresso e da previsibilidade e a investigação resta assombrada pela forma adulta de conhecer. De um modelo de desenvolvimento pautado em sintonia com a idéia de déficit, o desenvolvimento ultrapassa e deixa para trás a criança, permanecendo as estruturas intelectuais mais rígidas e menos flexíveis.

Adotando uma perspectiva histórica, a infância teve uma grande importância para o conhecimento, revelando o modo como a forma infantil de pensar e sentir, foi gestada no período que vai do século XVIII. Até então, a criança era considerada um ser diferente apenas quantitativamente, não qualitativamente.

reminescente de um problema mal resolvido, as teorias do desenvolvimento cognitivo.

Cabe notar ainda que para Piaget o desenvolvimento representa um movimento de fechamento do sistema cognitivo (Kastrup, 1999, 1997a). As estruturas lógico-formais, que coroam o desenvolvimento cognitivo, são definidas como estruturas “extemporâneas” (Piaget, 1970/1978). A possibilidade de serem desestabilizadas, e portanto, modificadas, tende a desaparecer, em função do equilíbrio móvel que possuem. Em outros termos, as formas terminais são ditas atemporais, pois o processo de equilíbrio majorante, que orienta sua construção, trabalha no sentido de minimizar a instabilidade inicial do sistema cognitivo. O que se revela então é que, tendo como fundamento o modelo da equilíbrio e como horizonte as estruturas do pensamento lógico-matemático, Piaget pensa as transformações cognitivas sob o signo da *convergência e do fechamento*. Conclui-se que, sob tal ótica, é progressivamente fechada, ao longo do desenvolvimento, a possibilidade de invenção de outras formas de conhecer, distintas da forma lógico-matemática.

A Coexistência dos Tempos e a Criança como Virtualidade

Encontra-se em Bergson (1897/1990) uma concepção de tempo distinta do tempo cronológico, e que se apresenta como coexistência de todos os tempos. Trata-se de uma concepção que Deleuze (1966/1991) denomina paradoxal, posto que presente, passado e futuro não se sucedem, não se perdem, mas subsistem como coexistência virtual. Pode-se perguntar então o que fica sendo a criança e seu modo próprio de conhecer numa perspectiva filosófica desta natureza. Certamente ela problematiza a noção de desenvolvimento cognitivo por estágios, ao mesmo tempo que abre possibilidades para um conceito positivo de criança, que evita pensá-la como possuidora de um modo de conhecer que é ultrapassado em favor de formas mais atuais e mais ricas. A

o fundamento da atividade e do mecanismo de auto-regulação majorante, Bergson define a vida e suas formas como portadora das tendências”. Sob tal perspectiva ao longo da evolução ocorre a *diferenciação*. Segundo Bergson, em duas tendências divergentes: a tendência inventiva - que se atualiza - e a tendência conservadora - que se atualiza. Toda forma atualizada é um caso do sistema cognitivo infantil de matéria e tempo, guardando-se encontrando-se sujeito à instabilidade.

Por outro lado, existem na criança referências que definem a criança como virtualidade, englobando “experiências que poderiam manter-se fundidas no estado nascente” (Bergson, 1990). É vista ainda como estando, por sua natureza que o adulto” (Bergson, 1990). Tais referências dão testemunho da coexistência das tendências de conhecer da criança não é algo indicativo de um déficit em referências terminais, mas um modo de abertura da cognição e persistência no contexto de uma evolução criativa. As tendências divergentes mantêm-se em equilíbrio e o “adulto” coexistem no tempo e a dimensão “infantil” vai se desdobrando sempre virtual, capaz de formar novas estruturas constituídas.

A coexistência das tendências virtual não impede que se revele a criança das *formas de conhecer* que se atualizam. Quando Bergson (1907/1979) afirma que a criança é uma

vindo a ser. Mas a natureza, que dispõe de um número incalculável de vias, de modo algum se restringe a semelhantes sacrifícios. Ela conserva as tendências que se bifurcaram ao crescer” (Bergson, 1907/1979, p. 156). Para Bergson, haveria sempre “uma” criança no adulto, revelada nos movimentos divergentes da cognição. Embora reconheça que em toda bifurcação há escolha ou seleção de um caminho, o que implica no abandono de outras possibilidades, é inconcebível do ponto de vista bergsoniano a idéia de uma perda irreversível de nossos devires, que asseguram a abertura para o novo e a possibilidade de invenção de novas formas de conhecer. Pois, se este fosse o caso, não perderíamos certos caminhos, mas a possibilidade de sair de nosso modo predominante de conhecer e o desenvolvimento seria um obstáculo à invenção. A partir de tudo isso, fica clara a distinção entre a concepção piagetiana de transformações cognitivas que se dão sob o signo da *convergência e do fechamento* e a concepção bergsoniana, pautada nas idéias de *divergência e de diferenciação*. Na segunda maneira de pensar encontram-se elementos para conceber um processo de invenção da cognição que persiste enquanto virtualidade na cognição do adulto, não sendo obstaculizado pelo desenvolvimento.

Em resumo, as teorias do desenvolvimento, como as teorias da evolução, têm como problema explicar a gênese das formas, isto é, o engendramento de umas pelas outras numa ordem sucessiva e seqüencial. No entanto, o tema da transformação temporal da cognição revela-se mais amplo. A Psicologia do desenvolvimento cognitivo descreve um certo regime de transformação temporal da cognição - o regime de filiação - mas não parece que as transformações temporais se limitem a um único regime, nem tampouco que tal regime seja o mais fecundo para pensar a cognição. A atualidade nos lança frente a tantos fatos novos e exigentes de sentido envolvendo a invenção da cognição, que as idéias de gênese, filiação e ultrapassamento parecem não dar conta. Talvez as

consonância com Bergson, o conceito de virtualidade abre porta a idéia de “uma” criança que persiste enquanto virtualidade e enquanto condição para a diferenciação da cognição, abrindo espaço para a exploração da dimensão inventiva da cognição. O que se vê aí sugerido é um giro no ponto de partida da investigação, um redirecionamento da busca que desloca então das formas estabilizadas para as formas que as retira desta condição, ou antes, para as formas transformadas para aquilo que é o processo contínuo de transformação. Neste caso, é operado um deslocamento do modelo genético-estrutural e o desenvolvimento como um substantivo - passa ao processo de transformação forma-criança, assim como a forma-adulto. Há então estados de coisas, pontos de parada, imediações e formas dispostas ao longo do regime temporal da cognição e da descendência. Por esta razão, o conceito de criança aparece como uma referência a um redimensionamento do problema da cognição e, conforme veremos, da transformação contemporânea. Ele indica uma maneira de entendimento das transformações temporais da cognição e também para o que seja a criança, uma possibilidade alternativa concreta para os limites da invenção pela psicologia (Kastrup, 1999).

Deleuze e Guattari falam da “criança” como “‘durações’ muito diferentes, superiores e inferiores à ‘nossa’, e todas comunicantes” (1980, p. 10). A referência a uma espessura temporal da cognição e durações diversas é bastante diferente do tempo cronológico que constitui a referência da psicologia do desenvolvimento. Ao invés de sustentar a existência de formas e estruturas da cognição que se sucedem numa sucessão, onde as da criança são subsumidas sob as do adulto, Deleuze e Guattari afirmam: “...‘uma’ criança não é o que eu conheço, numa zona de vizinhança ou numa zona de fronteira, numa linha de desterritorialização que não se pode ultrapassar - contrariamente à criança que forma

regimes de funcionamento que caracterizam os estratos. Pode-se dizer que, neste sentido, ele é a designação por excelência do que há de contemporâneo na cognição (Kastrup, 1997b). Não se define como passagem de uma forma a outra, mas sobretudo como movimento que faz tensão com as formas. Deleuze e Guattari cuidam também em distinguir o devir de outras noções com as quais ele poderia ser confundido: identificação, imitação, metamorfose, desenvolvimento ou produção. Esclarecem: “Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. [...] ele não se reduz, ele não nos conduz a ‘parecer’, nem ‘ser’, nem ‘equivaler’, nem ‘produzir’ (Deleuze & Guattari, 1980/1997, p.19). Devir-criança não é manter com a criança qualquer relação de semelhança, não é imitar a criança. A criança não é a forma na qual nos tornamos estando em devir. Devir-criança não é regredir a um estágio anterior do desenvolvimento, pois o devir não corresponde a uma ordem classificatória nem genealógica (Deleuze & Guattari, 1980/1997).

O estudo que toma a cognição em desenvolvimento se empenha em descrever as estruturas que são construídas num fechamento progressivo, mas o estudo da cognição em devir revela uma cognição bifurcante e inventiva. O devir não se faz por subidas verticais, mas por alianças, desterritorialização e fuga das formas, fazendo com que outros regimes e outros territórios possam vir a ser constituídos. Mas é preciso ter cuidado em não definir o devir por aquilo que ele pode vir a criar. Devir não pode ser confundido com metamorfose. Não é passagem de uma forma a outra, pois o que o caracteriza não são pontos de parada ou de desaceleração, nem um termo final qualquer.

O conceito de devir não visa a explicar as formas. Como foi visto acima, pensar a transformação temporal perspectivada pelo problema da criação de formas é um ponto comum entre as teoria da evolução e do desenvolvimento. Para Deleuze e Guattari (1980/1997)

O devir cognitivo não se define não é apenas um outro regime um outro plano de funcionamento da representação - sujeito, objeto - revelam-se inoperantes.

Deleuze e Guattari (1980) apresentam dois planos: o *plano de organização e consistência ou composição*. O primeiro desenvolvimento corresponde à possibilidade das formas visíveis ou genéticas, e os dois ao modo das organizações formadas em seu plano genético dos desenvolvimentos das organizações” (p. 54). Ele é correlativo à gênese das formas e também ao plano de consistência, mas é um plano transcendente que encontra sujeito à criação. Pode-se dizer que é aquele que tem sido habido e explorado pelas teorias do desenvolvimento. A abordagem estrutural, associada ao desenvolvimento e aos processos que fundamentam a transformação, não dá testemunho desta conclusão.

Por outro lado, Deleuze e Guattari explicitam que há um outro plano de consistência ou de composição que não é habitado por formas estáveis, partículas em movimento, que são existentes e visíveis e, ao mesmo tempo, condições de criação destas formas ou objetos. Trata-se de um plano que caracteriza uma ontologia que emerge deste plano, distinguindo-se pela composição e agenciamento dos movimentos e forças que a constituem, mas não se separa dele, sendo nele relançadas e reatadas, de onde emergiram. Isto significa

as formas emergentes são nele relançadas, participando da auto-criação permanente do plano de composição. Pode-se dizer ainda que ele indica um funcionamento no sentido contrário ao da estrutura ou da gênese, pois “a forma não pára de ser dissolvida para liberar tempos e velocidades” (p.56), ou seja, a forma não cessa de involuir. A consideração da existência deste plano, que é dito também plano molecular, indica uma dimensão ontológica que vai além das formas visíveis. Pode-se dizer ainda que toda transformação das formas passa pelo plano de composição. É justamente por este plano que o devir se define.

Fica evidenciado que, do ponto de vista do devir, a distinção mais importante não é entre o invariante e o histórico, ambos referidos ao plano de organização e de desenvolvimento, mas entre os dois planos descritos acima. Há também comunicação entre estes planos. Pode-se passar de um a outro, ou seja, as formas podem involuir e entrar em devir, assim como o devir pode configurar formas que tendem a escapam dele. O devir-criança da cognição corresponde à primeira hipótese, enquanto as teorias do desenvolvimento descrevem o resultado da segunda. É preciso ter claro ainda que o devir-criança não é exclusivo da forma-criança ou do que Deleuze e Guattari (1980/1997) chamam de criança molar. A criança molar é uma configuração visível, traduzível por certos comportamentos e traços distintivos. Pode-se dizer que é a criança de que tem falado a Psicologia que se refere apenas ao plano de organização e desenvolvimento. No entanto, a criança molecular, que equivale ao devir-criança, só pode ser abordada se, além do plano de organização, a Psicologia tomar como referência também o plano de consistência e de composição.

Embora o problema não seja diretamente abordado na obra de Deleuze e Guattari (1980/1997), é preciso identificar algo que seja próprio ao devir-criança, ou seja, algo que daria conta de sua especificidade em relação

deste meio que aparece como primeiro elemento na caracterização da cognição da criança. Se não se pode-se avançar um pouco mais pensando diretamente o meio molecular significando a existência de um programa, entendendo programa no sentido cibernético, como a conjugação de um plano com um projeto (Jacob, 1983, p.10).

Ora, a assimilação da cognição a um programa é um dos pontos que marcou o surgimento das teorias cognitivas a partir da segunda metade do século XX, psicologia, desde sempre envolvida com a estrutura e princípios invariantes da cognição, foi colocada nesta época num debate transdisciplinar com a informática, programa, junto àquelas de informática e de processamento simbólico, *input-output* e de programação, da teoria da informação e da cibernética, para a criação da nova versão do cognitivismo computacional. Mais uma vez, a discussão sobre o modelo estrutural e é tratada em termos de equivalência entre a cognição humana e as máquinas cibernéticas. O computador é tomado como equivalente, ao mesmo tempo que a cognição é tratada como feição de um *software*, sendo entendida como um conjunto de regras gravadas numa memória e que se executam de acordo com o programa que dirige seu funcionamento.

É interessante notar, entretanto, que a noção de um programa invariante é quase sempre associada a uma ideia acompanhada da investigação das possibilidades de implementação de modificações do programa (Gardner, 1996). Em ambas as direções há uma preocupação com o desenvolvimento tecnológico de máquinas que modelizam a cognição. Na primeira direção, o cognitivismo computacional, o modelo é tratado como um solucionador geral de problemas, uma máquina universal de Turing, capaz de realizar qualquer operação desenvolvida pela cognição humana. Na segunda direção, que é a da abordagem da cognição com foco incide sobre máquinas capazes de realizar operações

cognição, renovando a investigação por apontar uma fluidez da cognição humana que as abordagens cognitivistas não consideravam. Ainda nesta linha, Maturana e Varela (1990) desenvolvem trabalhos no que denominam autopoiese dos sistemas vivos, identificando nos aparatos imunológico, neurofisiológico e cognitivo propriedades auto-criadoras. Para estes autores, o fechamento espacial do sistema autopoietico, a partir de uma complexa rede de elementos em interação, coexiste e é condição para sua abertura temporal. O sistema é atingido e entra em transformação não em função de informações provenientes de objetos ou formas dadas, mas de perturbações provocadas por um certo fluxo material. É a partir da perturbação causada por um fluxo de luz que um objeto pode ser visto, é a partir de um fluxo sonoro uma música é reconhecida. Tais pesquisas exploram uma cognição complexa, onde o nível das densas conexões neurais e o das regras emergentes, o nível sub-simbólico e o simbólico coexistem como distintos e indissociáveis, mas irreduzíveis um ao outro.

A história da modelização da cognição através das máquinas de informação revela, segundo Varela (s.d.), a ocorrência de uma progressiva substituição do modelo do perito – o *expert* – pelo modelo da criança. Trata-se de uma observação interessante, pois indica que nesse tipo de investigação a criança é signo de um funcionamento cognitivo desprovido de regras *a priori*. O que prepondera aí não é a existência de um programa fechado, cuja memória definiria um plano de atividades, mas um programa – ainda um programa – que se definiria por sua capacidade de transformação e aprendizagem de novas configurações. O que se tem em mira é o processo capaz de conduzir à formação de regras. É concebido um movimento, uma instabilidade, uma espécie de caotização do funcionamento cognitivo e as transformações temporais das máquinas conexionistas possuem resultados até certo ponto imprevisíveis. As pesquisas conexionistas vêm buscando trabalhar no limite

aguarda pré-requisitos, não e no presente imediato, possuir faz deslizar e ocupar as brechas formas já conhecidas. Bergson afirma que “a criança quer pro espereita de novidade, impacienta 1934/1979, p.149). A impacienta espera um programa ou regra criança. Parece que se encontra ou velocidade que permite p devir-criança. Esta impacienta contrapartida uma moleculari exploração motora mais fina, da matéria com a qual entra en fora da regra é acoplamento in através da mediação da repres das formas habituais de cor dimensão da subjetividade qu estabilizadas e que se conect mundo material que também definidas, das boas formas. cognição se moleculariza e formas representadas, que a i

Completando a afirmação que a criança, enquanto age, v traçar o mapa correspondent cartógrafa acessa um meio qu objetos. Este é feito de qualida e acontecimentos, que config movente, instável, sempre long de matéria fluida. O mapa c configura seu método ou “pro se então com este meio em m O mapa do movimento é por Suas regras são locais e temp composto de variações materia pelas estruturas históricas e pe meio do mundo, constituindo

eskorrega por entre as formas e, experimentalmente, acessa intensidades, potências e acontecimentos.

Para Deleuze e Parnet (1977) os devires são sempre aparalelos, fenômenos de dupla captura. O movimento involutivo do devir implica um processo de molecularização das formas percebidas e, ao mesmo tempo, um processo de desmanchamento das formações subjetivas ou de dessubjetivação. O conceito de bloco de devir expressa a idéia de que não nos tornamos alguma coisa sem que esta própria coisa se torne outra, entre ela mesma em devir. Deve-se lembrar que o devir não comunica formas, mas pontos diferenciais. Salta de diferencial em diferencial, sempre em bloco e a comunicação se dá como uma espécie de contágio no plano molecular.

Para esclarecer o conceito de bloco de devir, pode-se retomar um texto de Michel Tournier (1973) que pergunta em seu título: *Existe uma literatura infantil?*. Nele Tournier apresenta algumas idéias sobre a criança que vão justamente na direção de um deslocamento da colocação do problema de uma forma-criança para um devir-criança. Tournier é autor do livro *Sexta-feira ou os limbos do Pacífico* - uma das inúmeras versões do *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe - que introduz uma modificação até certo ponto desconcertante para aqueles que conhecem a história original. No romance de Tournier o herói, ao final, decide ficar na ilha, ao invés de voltar para a Europa. Tournier relata que escreveu sua versão introduzindo na obra de Defoe referências etnográficas e filosóficas contemporâneas, mas mais tarde julga seu livro exorbitante em referências, com uma filosofia indiscreta e mesmo excessiva. Decide então reescrever a história, dando a ela uma versão mais curta, ágil, leve e límpida, onde a Filosofia viria oculta, ou melhor, clandestina em certos acontecimentos ou em novos episódios narrativos. Segundo Tournier, só ao final, e com surpresa, descobriu que havia escrito um livro para crianças, que denomina então *Vendredi ou la vie sauvage*. Após enfrentar uma série de problemas de publicação, Tournier decidiu publicar a obra

especialmente para o público infantil. Mas, como ele escrevia tão bem, sua escrita era tão clara, que podiam ser entendidos por uma criança.

Tournier (1973) comenta em seguida que o *Crusoe* de Defoe produziu enormes recriações e avalia que a força de Defoe está exatamente no fato de criar uma necessidade de ser reescrita. O contato com a obra literária incita a criar, uma espécie de contágio de criação. Estimula a inventividade do leitor. A potência da criação surge então como uma força contagiar, incitando o leitor a escrever, gerando um escritor no leitor. O interessante é que o contágio das formas, mas do processo de criação, gerando a produção de outras obras, incitando outros sentidos. Tournier conclui em seu texto que a arte é dotada de uma virtude pedagógica. Montaigne, que afirmou que ensinar um vaso como encher um vaso, mas como acender uma vela. Tournier indica haver uma virtude pedagógica na criação. É interessante notar como o tema da aprendizagem é ressignificado a partir de uma perspectiva artística. De acordo com a perspectiva de Tournier, a aprendizagem significava aquisição de regras que assegurariam a adaptação ao mundo previamente dado. No sentido indicado por Tournier, que remonta a Montaigne, a aprendizagem é um processo de criação de si e do mundo, um processo recíproco e indissociável.

É interessante notar também como, sob esta perspectiva, a aprendizagem se dá num processo de criação. No exemplo enfocado acima, a leitura de Defoe cria no leitor um devir-criança, convoca a criação de uma obra contemporânea com as formas adultas e a criança. Ela começa quando se acessa algo que não está nas palavras, nas frases, ou no texto formatado, mas nas suas entrelinhas, naquilo que é invisível aos olhos que só vêem antigas

que continua a afetar e contagiar aquele que aprendeu não a ler, simplesmente, mas a ler deixando-se levar por um devir-criança, isto é, sem programa, explorando, e deixando-se contagiar pelo movimento de criação que habita o texto.

É preciso atentar ainda que há um devir-criança, um devir-mulher, um devir-animal, mas “não há devir-homem”. Há um devir-criança do homem, mas não há um devir-homem da criança (Deleuze & Guattari, 1980/1997, p. 89). Este é outro ponto importante a ser marcado, pois desfaz possíveis equívocos na interpretação das teorias do desenvolvimento. Para Deleuze e Guattari o homem é uma figura molar, uma forma. Sua entrada em devir resulta justamente da possibilidade de acessar o plano molecular, mas isto só se faz através do devir-criança, do devir-mulher, do devir-animal, ou seja, das outras velocidades e lentidões que se encontram no plano de composição. Encontra-se neste ponto uma perspectiva diametralmente oposta àquela adotada pelas teorias do desenvolvimento cognitivo. Pensar o devir-criança do homem em lugar de estudar a criança tendo como ponto de chegada e como forma eminente na série genealógica das estruturas cognitivas a forma do homem adulto, eis aí a inversão radical que se evidencia no confronto entre estas duas abordagens da cognição. No salto de um plano a outro, as teorias do desenvolvimento adotam o modelo da territorialização. As perturbações e instabilidades que têm lugar no sistema cognitivo, constituem movimentos de desterritorialização relativa, pois desembocam em compensações e apenas ganham sentido quando constituem um retorno a um equilíbrio. Mesmo quando este equilíbrio assume a feição de um equilíbrio processual, a ênfase é nas formas territorializadas. Em contrapartida, o conceito de devir-criança orienta a investigação para o movimento de desterritorialização, fuga e desmanchamento das formas. Por isto o devir-criança é dito movimento de desterritorialização absoluta. Tomá-lo como ponto de partida significa deixar de pensar o

desenvolvimento. No entanto, sua natureza, exige uma psico- que, além das formas e estru- acesse o devir-criança e que, a- no plano de desenvolvimen- acolher em seu campo de inv- involutivos, dissipativos, de de- constituídas e que evidenciam, dimensão molecular da c- enraizamento no plano de co-

A Cognição Contemporânea

A atenção à atualidade faz da cognição não se restringem a um caminho privilegiado. Re- à forma homem adulto de co- forma negativa, prestes a ser- Se, ao contrário, busca-se o de- forma-criança quanto na for- contemporâneo no seio da co- adulto, experimenta na atu- conhecer e viver, mas o devi- de presente que subsistem n- contemporaneidade e atualid- momento histórico, mas a um- de transformação e movimen- (Kastrup, 1997b). Nesta linha, contemporânea não pode se e- novas formas, mas deve bu- transformação temporal, o s- cognição por sua dimensão ex- devir-criança surge então con- partir para a investigação da c-

Na cognição contemporân- ou mesmo as formações histo- com os devires que vêm se- domínio da Psicologia enten- um campo movente, on-

desenvolvimento com as filosofias do virtual e trabalhando com a idéia da coexistência dos tempos, pode-se encontrar na criança um modo positivo de conhecer, encarnação sempre atual da tendência inventiva da cognição.

As transformações são notáveis no que diz respeito às formas de viver a infância na atualidade. A precocidade dos comportamentos sexuais, os atos de violência praticados por crianças, as agendas cheias de compromissos da criança das classes média e alta, todos estes fatos, amplamente divulgados pela imprensa nacional e internacional, levam a que se fale numa abreviação e mesmo num fim da infância nos dias atuais. Por certo não encontraremos a criança contemporânea se estivermos tomados pela perspectiva da criança molar e pela nostalgia das antigas formas da subjetividade infantil. Por outro lado, procurando identificar onde está a criança contemporânea vemos que ela se mantém viva no devir-criança. Encontramo-la na criança sem-terra, nos meninos de rua, na criança superprotegida pela babá eletrônica ou pela parafernália tecnológica. Em resumo, o conceito de devir-criança evita a miopia causada pelo pressuposto da identidade e a nostalgia de uma infância naturalizada, ao mesmo tempo que localiza a criança contemporânea. É ilustrativo evocar uma imagem vigorosa que abre o livro de fotografias *Terra* de Sebastião Salgado. Três meninos habitantes do sertão do Ceará contemplam sua obra: uma fazenda construída de ossos de animais mortos, provavelmente vítimas da seca. O cemitério torna-se rebanho e a morte é transmutada em vida no campo. Transmutação feita de restos, restos que dão corpo ao desejo de invenção de um outro mundo. A pergunta retorna: o que, na conduta cognitiva desses meninos, dá indícios do infantil? Não é a forma que interessa, pois a marca maior do infantil, o que faz delas ainda crianças é por certo um devir cognitivo. A força da imagem de Sebastião Salgado deve-se ao fato de que, na contemplação do brinquedo construído, da obra de arte,

- Bergson, H. (1979). O pensamento e o movente – *Os pensadores* (pp. 99-151). São Paulo: Abril Cultural (original publicado em 1934).
- Bergson, H. (1990). *Matéria e memória*. São Paulo: M. Publicações (original publicado em 1897).
- Castro, L. R. (1992). Desenvolvimento humano: Uma abordagem matemática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5(1), 1-11.
- Changeux, J. P. & Danchin, A. (1978). Aprender e pensar: as sinapses ao curso do desenvolvimento. Em E. Palmarini (Orgs.), *O cérebro humano - A unidade do pensamento* (pp. 113-130). São Paulo: Cultrix-EDUSP.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*. Paris: Flammarion.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *Devir intenso, devir-imperceptível*. Em G. Deleuze & F. Guattari (Orgs.), *Capitalismo e esquizofrenia* (pp. 113-130). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. (Original publicado em 1987).
- Deleuze, G. (1997). O que as crianças dizem? Em G. Deleuze & F. Guattari (Orgs.), *Capitalismo e esquizofrenia* (pp. 73-79). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras.
- Deleuze, G. (1966/1991). *Le Bergsonisme*. Paris: PUF.
- Dreyfus, H. (1992). La portée philosophique du concept de cognition. Em D. Andler (Org.), *Introduction aux sciences cognitives* (pp. 1-10). Paris: Gallimard.
- Dupuy, J. P. (1996). *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science*. New York: Basic Books.
- Gould, S. J. (1997). Três aspectos da evolução. Em J. P. Dupuy (Org.), *As coisas são assim - pequeno repertório de conceitos* (pp. 95-100). São Paulo: Companhia das Letras.
- Hofstadter, D. (1987). Cognition, subcognition: some reflections. *Le Débat - Émergence du Cognitif*, 47, 26-44.
- Jacob, F. (1983). *A lógica da vida*. Rio de Janeiro: Graal.
- Kastrup, V. (1997a). Sabedoria e ilusões de um cientista: críticas de Piaget a Bergson. *Revista do Departamento de Psicologia*, 9(2/3), 38-50.
- Kastrup, V. (1997b). A cognição contemporânea e a infância. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(4), 108-122.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo - Uma abordagem fenomenológica da cognição*. Campinas: São Paulo Editora.
- Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Universitaria de Chile.
- McClelland, J., Rumelhardt, D. E. & Hinton, G. E. (1995). The architecture of simple associative networks: the approach of the cognition: Le connexionisme. *Cognitif*, 47, 45-64.
- Mehler, J. (1978). Conhecer por desaprendizagem. Em E. Palmarini (Orgs.), *O cérebro humano - A unidade do pensamento* (pp. 35-50). São Paulo: Cultrix-EDUSP.
- Moura, M. L. S. (1995). A epistemologia genética e a psicologia. *Cadernos de Psicologia*, 3, 39-69.
- Piaget, J. (1978). *A epistemologia genética*. São Paulo: Ática (original publicado em 1970).
- Piaget, J. (1978). *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Ática (original publicado em 1972).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). *A psicologia da criança*. São Paulo: Ática.