



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

pcrev@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 de convergência e fechamento, e aquela baseada nas idéias de Bergson, Deleuze e Guattari, idéias de divergência e de diferenciação. Nas teorias do desenvolvimento cognitivo é destacado o conceito de regime de filiação das estruturas e a idéia do ultrapassamento da forma de conhecimento da criança. Guidado pela concepção bergsoniana de coexistência dos tempos, é trabalhado o conceito de devir-criança de G. Deleuze. A afirmação a tendência inventiva que resta presente enquanto virtualidade em toda formação cognitiva caracteriza a cognição 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 of convergency and closure; and the other related to the theories of Bergson, Deleuze and Guattari, ideas of divergency and differentiation. Analysing the theories of cognitive development we call attention to the concept of the regime of structure filiation, and the overcoming of the child's form of knowledge. Guided by the Bergson's idea of coexistence of times, Deleuze and Guattari's concept of child becoming, the inventive tendency that remains in the form of virtuality in every cognitive formation – in adults – characterizes contemporary cognition are discussed.

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, têm ainda como características o ponto de chegada e as transformações que têm lugar. Preciso notar ainda que, autoriza as estruturas cognitivas da criança a dessas coordenadas, a noção de tempo como uma espécie de contraponto. Como a colocação do problema temporal da cognição tem a função 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 quanto 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 conhecer³.

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 invariantemente progressivo, respondendo pela constante modificação das estruturas, inexistentes nos estágios matutinos, pelo acréscimo e integração de estruturas que são tempo necessárias e inéditas, que o déficit da criança é superado.

A infância surge como um longo período de preparação para o modo adulto de compreender, caracterizado pelo estágio das operações. A questão é então: o que falta à criança para que ela seja considerada um cientista? É notável que a investigação científica é realizada em certos setores do conhecimento que não possuem significação epistemológica. Nesta perspectiva, a importância dos fenômenos cognitivos consiste em que os conceitos de número, velocidade e causa e efeito, por exemplo, são construídos a partir da experiência. Daí que, na caracterização da cognição infantil, seja freqüente a utilização de categorias negativas, como ausência de pensamento, ausência de função, irreversibilidade das formas, inteligência pré-lógica, etc. Desenvolver-se é, desse modo, a tarefa de superar deficiências cognitivas, completando o que ficou para trás estruturas cognitivas imperfeitas. A perspectiva de que a criança de conhecer como um cientista é, portanto, uma perspectiva epistemológica faz com que a questão de tais transformações seja colocada no contexto do progresso e da previsibilidade e a investida na infância permaneça, neste sentido, assombrada pela forma adulta de compreender. De fato, de um modelo de desenvolvimento psicossocial que se sintetiza na sintonia com a idéia de déficit, o desenvolvimento infantil ultrapassa e deixa para trás a criança, perde a capacidade de estruturas intelectuais mais rígidas e estruturadas.

Adotando uma perspectiva histórica, teve uma grande importância para o estudo, revelando o modo como a forma infantil de sentir, foi gestada no período que vai do final do século XVII ao século XVIII. Até então, a criança era considerada um ser diferente apenas quantitativamente.

remanescente 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 equilibração 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 equilibração 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 ou falso, de forma a tentar aprimar o que já tem. A

o fundamento da atividade, o mecanismo de auto-regulação majorante, Bergson define a “materiação” e suas formas como portadora das tendências”. Sob tal perspectiva, ao longo da evolução ocorre a diferenciação. Segundo Bergson, existem em duas tendências divergentes: uma tendência inventiva - que se manifesta sempre que as formas atuais são desatualizadas. Toda forma atua, portanto, no caso do sistema cognitivo infantil, de forma condicionada ao tempo, garantindo a continuidade da vida, encontrando-se sujeito à instância de

Por outro lado, existem na referências que definem a criança virtualidade, englobando “eram podiam manter-se fundidas juntas no estado nascente” (Bergson, 1920). É vista ainda como estando, “pensando a natureza que o adulto” (Bergson, 1920). Tais referências dão testemunho de que há na cognição da criança uma dimensão temporal e inventiva. Numa perspectiva de coexistência das tendências e de que a criança não é algo que deve ser “conhecido”, é algo que deve ser “indicativo de um déficit em relação ao adulto”. No entanto, os resultados terminais, mas um modo de pensar que é a abertura da cognição e persiste no contexto de uma evolução criativa. Diversas tendências divergentes mantêm-se em equilíbrio, e o “adulto” coexistem no mundo. A dimensão “infantil” vai se deslocar para a dimensão “adulta”, sempre virtual, capaz de formar estruturas constituídas.

A coexistência das tendências virtual e real não impede que se revivam as formas de conhecer que se atualizam. Quando Bergson (1907/1979) fala de "o tempo da memória",

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 porta a idéia de “uma” criança que permanece virtualidade e enquanto condição e diferenciação da cognição, abrindo a exploração da dimensão inventiva da criança. O que vê aí sugerido é um giro no ponto de investigação, um redirecionamento da atenção que desloca então das formas estabilizadas para que as retira desta condição, ou antes transformado para aquilo que é o próprio processo de transformação. Neste caso, é operado o deslocamento do modelo genético-estrutural e o deslocamento de um substantivo para um adjetivo, como um substantivo - passa ao pronominal - a forma-criança, assim como a forma-adulta, que permanece virtualidade, estados de coisas, pontos de parada, imobilidade, formas dispostas ao longo do regime temporal e da descendência. Por esta razão, o conceito de criança aparece como uma referência a um redimensionamento do problema da criança e, conforme veremos, da contemporaneia. Ele indica uma nova compreensão do entendimento das transformações temporais e também para o que seja a criança, alternativa concreta para os limites da individualização e a invención pela psicologia (Kastrup, 1991).

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 (1980/1997) planos: o *plano de organização e consistência ou composição*. O plano de desenvolvimento corresponde à possibilidade das formas visíveis ou genético, e os dois ao nível das organizações formadas em seu genético dos desenvolvimentos das organizações” (p. 54). Ele é considerado o nível de gênese das formas e também é um plano transcendental que encontra sujeito à criação. Pode ser aquele que tem sido habitualmente explorado pelas teorias do desenvolvimento. A abordagem estrutural, associada ao desenvolvimento e aos processos fundamentam a transformação. Pode dão testemunho desta conclusão.

Por outro lado, Deleuze e Guattari explicitam que há um outro nível de consistência ou de composição que não é habitado por formas e partículas em movimento, que existentes e visíveis e, ao mesmo tempo, condições de criação destas formas ou objetos. Trata-se de um nível que caracteriza uma ontologia de emergência. As relações que emergem deste plano, distinguem-se pela composição e agenciamento de movimentos e forças que aí se encontram, mas não separam-se, sendo nele relançadas e restando a elas de onde emergiram. Isto significa que as relações que

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 ao devir-criança. A abordagem da criança molar, que

deste meio que aparece como primeiro, é a caracterização da cognição da criança. Se a criança molar pode-se avançar um pouco mais pensando diretamente o meio molecular significa a realização de um programa, entendendo programa cibرنético, como a conjugação de um projeto (Jacob, 1983, p.10).

Ora, a assimilação da cognição a um projeto é um dos pontos que marcou o surgimento das teorias cognitivas a partir da segunda metade do século XX. A Psicologia, desde sempre envolvida com a cognição, se tornou o principal campo de estudo desta época num debate transdisciplinar entre o modelo de programa, junto àquelas de informação e processamento simbólico, *input-output* e *programa*, da teoria da informação e da cibernética, da teoria da criação da nova versão do cognitivismo computacional. Mais uma vez, a Psicologia se torna o campo de争ionamento sobre o modelo estrutural e é tratado a questão da equivalência entre a cognição humana e as cognições cibernéticas. O computador é tomado como modelo equivalente, ao mesmo tempo que a cognição humana é feita de feições de um *software*, sendo entendida como uma sequência de regras gravadas numa memória e que é executada de acordo com as regras que dirige seu funcionamento.

É interessante notar, entretanto, que a assimilação da cognição a um projeto é quase sempre acompanhada da investigação das possibilidades de implementação de modificações do projeto (Klahr, Kotovsky, & Kotovsky, 1996). Em ambas as direções há uma abordagem tecnológica de que a Psicologia se torna o campo de争ionamento. Na primeira direção, o modelo de cognitivismo computacional, o modelo de programação, é entendido como um solucionador geral de problemas, uma máquina universal de Turing, capaz de executar operações desenvolvidas pela cognição. Na segunda direção, que é a da abordagem tecnológica, o foco incide sobre máquinas capazes de executar operações desenvolvidas pela cognição.

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 irredutíveis 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 espreita de novidade, impaciencia” (1934/1979, p.149). A impaciência espera um programa ou regra para a criança. Parece que se encontra a velocidade que permite passar da devir-criança. Esta impaciência é contrapartida uma molecularização da exploração motora mais fina, da matéria com a qual entra em contacto. A regra é acoplamento imediato, através da mediação da representação das formas habituais de contactar. A dimensão da subjetividade que é estabilizada e que se conecta com o mundo material que também é definidas, das boas formas de cognição se moleculariza e das formas representadas, que a impaciência

Completando a afirmação que a criança, enquanto age, traçar o mapa correspondente, cartógrafa acessa um meio que objetos. Este é feito de qualidades e acontecimentos, que configura o movente, instável, sempre longo de matéria fluida. O mapa configura seu método ou “processo”, então com este meio em mente. O mapa do movimento é por Suas regras são locais e temporais, composto de variações materiais, pelas estruturas históricas e pelo meio do mundo, constituindo

escorrega 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 desmachamento 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 Crusoé* 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 com a editora, que não aceitava seu manuscrito, Tournier resolveu publicar o livro sozinho. Esse é o ponto de

especialmente para o público infantil. Mesmo assim, escreviam tão bem, sua escrita era tão boa, que podiam ser entendidos por uma criança.

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

É interessante notar também como, a partir de tal perspectiva, a aprendizagem se dá num processo contínuo. No exemplo enfocado acima, a leitura de um romance clássico, que é uma forma de história, incita no leitor um devir-criança, convoca a criação de uma forma contemporânea com as formas adultas que a história. A criação de si e do mundo, que ela começa quando se acessa algo que é invisível aos olhos que só vêem antigas formas, é o que Tournier chama de "criação de si".

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 psicologia que, além das formas e estruturas, acesse o devir-criança e que, a partir do plano de desenvolvimento, possa acolher em seu campo de intervenção, processos involutivos, dissipativos, de desconstituição e que evidenciem a dimensão molecular da constelação, enraizamento no plano de constelação.

A Cognição Contemporânea

A atenção à atualidade faz da cognição não se restringem a um caminho privilegiado. Reverte à forma homem adulto de cognição negativa, prestes a ser abandonada. Se, ao contrário, busca-se o devir-criança quanto na forma contemporânea no seio da cognição adulto, experimenta na atualidade a possibilidade de conhecer e viver, mas o devir-criança de presente que subsistem na contemporaneidade e atualidade do momento histórico, mas a um processo de transformação e movimento (Kastrup, 1997b). Nesta linha, a cognição contemporânea não pode se engessar em novas formas, mas deve buscar a transformação temporal, o se tornar. A cognição por sua dimensão experimental, o devir-criança surge então como uma possibilidade de partir para a investigação da cognição.

Na cognição contemporânea ou mesmo as formações históricas com os devires que vêm sendo no domínio da Psicologia entendem 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 semi-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, dão 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 movimento – Os pensadores* (pp. 99-151). São Paulo: Abril Cultural (publicado em 1934)

Bergson, H. (1990). *Matéria e memória*. São Paulo: Mauad (publicado em 1897)

Castro, L. R. (1992). Desenvolvimento humano: Um estudo teórico e empírico sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5(1), 1-10.

Changeux, J. P. & Danchin, A. (1978). Aprender e esquecer: sinapses ao curso do desenvolvimento. Em E. Palmarini (Orgs.), *O cérebro humano - A unidade do indivíduo*. São Paulo: Cultrix-EDUSP.

Deleuze, G. & Parnet, C. (1977). *Dialogues*, Paris: Flon.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). Devir intenso, devir extenso, devir intensivo. Em G. Deleuze & F. Guattari (Orgs.), *Devir* (pp. 113-133). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. (Original publicado em 1987)

Deleuze, G. (1997). O que as crianças dizem? Em G. Deleuze & F. Guattari (Orgs.), *Devir* (pp. 73-79). Rio de Janeiro: Ed. 34 Letras. (Original publicado em 1987)

Deleuze, G. (1966/1991). *Le Bergsonisme*. Paris: PUF.

Dreyfus, H. (1992). *La portée philosophique du concept de devir*. Em H. Dreyfus & A. Andler (Orgs.), *Introduction aux sciences cognitives*. Paris: Gallimard.

Dupuy, J. P. (1996). *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: Hucitec.

Gardner, H. (1987). *The mind's new science*. New York: Ballantine.

Gould, S. J. (1997). Três aspectos da evolução. Em J. Gould & N. Eldredge (Orgs.), *As coisas são assim - pequeno repertório da evolução* (pp. 95-100). São Paulo: Companhia das Letras.

Hofstadter, D. (1987). Cognition, subcognition: some observations. *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. *Revista do Departamento de Psicologia*, 9(2/3), 38-50.

Kastrup, V. (1997b). A cognição contemporânea e a sua base biológica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(4), 108-122.

Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo - Uma abordagem cognitiva*. Campinas, São Paulo: Papel & Tinta.

Maturana, H. & Varela, F. (1990). *El arbol del conocimiento*. Seville: Ed. Universidad de Sevilla.

McClelland, J., Rumelhart, D. E. & Hinton, G. E. (1987). The parallel distributed processing model of cognition: Le connexionnisme. *Le Débat - Émergence du Cognitif*, 47, 45-64.

Mehler, J. (1978). Conhecer por desaprendizagem. *Le Débat - Émergence du Cognitif*, 47, 35-55.

Piattelli-Palmarini (Orgs.), *O cérebro humano - A unidade do indivíduo*. São Paulo: Cultrix-EDUSP.

Moura, M. L. S. (1995). A epistemologia genética. *Cadernos de Psicologia*, 3, 39-69.

Piaget, J. (1978). *A epistemologia genética*. São Paulo: Mauad (publicado em 1970)

Piaget, J. (1978). *Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Mauad (Original publicado em 1972)

Piaget, J. & Inhelder, B. (1978). *A psicologia da criança*. São Paulo: Mauad (Original publicado em 1972)