

# Infância e devir-selvagem: uma problematização a partir de Gilles Deleuze

*Childhood and becoming wild: a  
problematization from gilles deleuze*

**Alex Fabiano Correia Jardim\***  
Universidade Estadual de Montes Claros

**Erika Mariana Abreu Soares\*\***  
Universidade Federal dos Vales do  
Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)  
Faculdade do Vale do Gortuba (FAVAG).

\*Alex Fabiano Correia Jardim. Doutor em Filosofia. Professor do Departamento de Filosofia. Professor do Mestrado em Letras/literatura e Professor do Mestrado Profissional em Filosofia, pela Universidade Estadual de Montes Claros, MG. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Filosofia. Ciências Humanas e Outros Sistemas de Pensamento, CNPq. Coordenador do Canal Agenciamentos Contemporaneidade.

E-mail: [alex.jardim38@hotmail.com](mailto:alex.jardim38@hotmail.com)

\*\* Professora e Psicóloga Clínica. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC). Admiradora e aprendiz apaixonada pelos modos que as crianças vivenciam e experienciam o mundo.

E-mail: [erikamarianasoes@gmail.com](mailto:erikamarianasoes@gmail.com)

**Resumo:** Este texto procura pensar a infância e o seu devir-selvagem problematizando o corpo infantil e as práticas pedagógicas da instituição escolar. Práticas que hierarquizam as relações, reproduzem modelos de ensino, imprimem rotina, demandam repetição, representação, imitação, exigem organização e ordenamento ao corpo infantil. Por outro lado, o corpo infantil nos mostra o movimento da infância e o seu devir-selvagem. Movimento que possibilita os corpos escaparem do modelo de sociedade que assujeita o corpo a viver uma única realidade de mundo. Um corpo em devir-selvagem cria outros mundos *possíveis* operando fissuras nas hegemonias e construindo redes de afeto que invencionam outros modos de existir. Para orientar essa problematização escolhemos os estudos do filósofo francês Gilles Deleuze.

**Palavras-chave:** Infância. Devir-selvagem. Corpo. Instituição escolar. Gilles Deleuze.

**Abstract:** This text seeks to think about childhood and its becoming-wild, questioning the child body and the pedagogical practices of the school institution. Practices that hierarchize relationships, reproduce teaching models, imprint routine, demand repetition, representation, imitation, demand organization and ordering of the child's body. On the other hand, the child's body shows us the movement of childhood and its becoming-wild. Movement that enables bodies to escape the model of society that subjects the body to live a single world reality. A body in becoming-wild creates other possible worlds by operating fissures in hegemonies and building networks of affection that invent other ways of existing. To guide this questioning, we chose the studies of the French philosopher Gilles Deleuze.

**Key-words:** Childhood. Becoming-wild. Body. School institution. Gilles Deleuze.

JARDIM, Alex Fabiano Correia; SOARES, Erika Mariano Abreu. Infância e devir-selvagem: uma problematização a partir de Gilles Deleuze. *Léguas & Meias*, Brasil, v.12, n. 2, p. 84-100, 2022.

A infância, que ocupa os espaços sociais da nossa sociedade, é uma produção/invenção moderna que surgiu da necessidade de controlar e governar o corpo da criança a partir das normativas de uma ordem capitalista. Uma ordem política, econômica e social que tem como objetivo ser “uma máquina que regula, dirige, controla, ensina, normaliza, disciplina, pune, castiga, cura, educa” (RESENDE, 2015, s/p) os corpos. Esses corpos são conduzidos a processos de subjetivações e objetivações que os levam a ser tornar em peças dessa máquina de Estado.

Sabe-se, então, que a infância está na linha de ação de uma série de dispositivos que tem por objetivo organizar a maior quantidade de saberes possíveis em torno de sua objetivação e subjetivação. Absolutamente nada escapa aos dispositivos. Nada escapa aos regimes de enunciações da Medicina, da mídia, da Psicologia, da Psicopedagogia, da Literatura, do consumo, entre vários outros, sobre o corpo infantil.

Nesse sentido, a infância precisa ser problematizada e respectivamente, as práticas formativas existentes na instituição escolar. Porque o corpo infantil, muitas vezes, é considerado como algo vulnerável que não impõe oposição às formas de poder e saber presentes na sociedade. Nessa lógica, a criança torna-se objeto de práticas destinadas a controlar sua conduta com o objetivo de formá-la, “educá-la”, para que seja introduzida no mundo e se converta em um adulto produtivo em uma lógica capitalista.

No entanto, esse texto pretende, na verdade, pensar a infância e as condições para se escapar dos dispositivos que segmentam o seu devir. Pois, devir é movimento, fluxo. É “encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem, todas as significações também, significantes e significados, em proveito de uma matéria não formada” (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 27). O corpo infantil pode arrumar táticas para escapar dos dispositivos, por ele ser um corpo em um devir-selvagem com uma espontaneidade rebelde e desejanse a decifrar as multiplicidades de signos e a inventar uma pluralidade de mundos.

Para esse exercício, utilizaremos como fio condutor o pensamento de Gilles Deleuze. Se não podemos prescindir de uma analítica, mesmo que rápida, dos processos de captura que agem sobre a infância, acreditamos que o desafio maior é o de pensar os modos e meios que na própria infância, são fabulados, escapando-se às formas que tanto insistem em designá-las e estabelecer-lhes um rosto.

Deparamo-nos, assim, a todo instante com discursos que são instituídos em função de uma política para determinar estratégias que visem a infância, são direcionados a ela, desvendando seus modos para depois nomeá-las e classificá-las. Esse exercício de controle sobre a vida desse tempo-infância se depara também, com a possibilidade de desvio e transgressão.

A preocupação em torno do corpo-infância exige procedimentos e tecnologias que constituem uma paisagem histórico-filosófica da nossa sociedade moderno-contemporânea. Gilles Deleuze, não só aponta a concordância com as teses em torno de políticas que pretendem gerir a vida das crianças, mas por outro lado, contribui sobre maneira para pensarmos as possibilidades existentes à própria infância em escapar às mesmas.

A partir de Deleuze, é possível apontar que não é possível saber o que pode o corpo-infância. Que a infância sempre colocará em risco os saberes e poderes que pretendem capturá-la. A infância é o lugar da diferença. Da multiplicidade. Não obstante, esse corpo-infância nos apresenta uma infinidade de mundos possíveis, de signos a serem decifrados em sua heterogeneidade. Deleuze nos ajudará a pensar a infância em seu devir-selvagem, na medida em que vamos descobrindo que os pretensos saberes e verdades instituídos e instituintes se tornam suspensos e se dissolvem ao contato com o corpo-infância e seus estranhamentos, disjunções e diferenças.

Nesse sentido, faz-se necessário apontar sobre as possibilidades em se criar novos modos de aprendizagem no espaço escolar. Para isso, no tópico seguinte, apresentamos uma breve discussão sobre o investimento político no corpo-infância. A partir dessa discussão, no último tópico do texto, abordamos as potencialidades do corpo-infância e o devir-selvagem.

### **O investimento político no corpo-infância**

O interesse político e social no corpo-infância, do modo como vivenciamos atualmente, pode ser explicado pelo estudo histórico de Phillipe Ariès (1981) sobre a criança e a vida familiar no Antigo Regime. Ariès mostra que a ideia de infância é uma construção social e histórica de um sentimento que se estabelece em torno das particularidades das crianças em relação às vivências dos adultos. Esse sentimento da infância foi sendo elaborado, ao longo do tempo, pelos pensadores europeus,

simultaneamente com as mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive na institucionalização pela educação escolar (COHN, 2005). A ideia de infância passa, então, a ser relacionada a um tempo cronológico da vida, descrito como uma fase ingênua e dependente em que o/a adulto/a deve auxiliar e ensinar a criança a se inserir na sociedade. Uma das práticas aplicadas ao governo da criança é o cuidar. Cuidar, no sentido de auxiliar a criança, desde o nascimento, a se inserir no mundo por intermédio da aquisição da linguagem, dos hábitos, dos costumes e, enfim, da cultura (PAGNI, 2010). Esse cuidar é exercido em diversos espaços sociais, principalmente em instituições escolares. A escola desempenha a função de proteger a criança das “ameaças” de tornar-se um ser sem linguagem, um selvagem – pois oferece perigo a si mesmo e ao mundo por inventar outros modos de existências – para educá-la como sujeito da razão.

A escola torna-se um campo visível para o exercício de uma vontade de verdade, saber e poder e a partir desse quadro, não é difícil concluir que a criança está presa às complexas relações de poder. Como nos mostram Frago e Escolano (1998) em suas análises a respeito do aparato escolar ao dizer que o espaço escolar, no seu desenvolvimento interno, torna-se “um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência” (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p.80). Um espaço onde

a racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiadas, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 80).

A educação e seu saber pedagógico se instalam, portanto, como uma das melhores formas de se controlar os discursos de verdade a respeito da infância. Aquilo que Foucault (1987) chamou de práticas de assujeitamento.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos

ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1987, p.134).

Dessa maneira, esse corpo-infância seria então, efeito e alvo do exercício do poder, surge enquanto produto dos discursos ou das enunciações que a classifica, a captura, a segmentariza e a subjetiva. Esse exercício do poder sobre o corpo-infância nos faz lembrar a Clarisse, a personagem do livro ficcional *Fahrenheit 451* do escritor Ray Bradbury. Clarisse é uma adolescente vista como uma bomba-relógio para uma sociedade em que os livros tornaram-se uma ameaça à máquina de Estado. Objetivos dessa máquina são repressão política e alienação, para cultivar a superficialidade na era da imagem. Uma era em que as casas são dotadas de televisores que ocupam as paredes de cada cômodo e exibem pessoas com as quais se podem conversar, interagir.

Clarisse e sua família McClellan são divergentes nessa sociedade descrita em *Fahrenheit 451*. Como é possível perceber nessa seguinte passagem do livro:

O som de risadas atravessou o enlucado gramado vindo da casa de Clarisse e de seus pais e do seu tio, que sorriam muito tranqüilos e sinceros. Acima de tudo, a risada era relaxada e espontânea e de nenhum modo forçada, vindo da casa que estava tão iluminada a essa hora da noite enquanto todas as outras se mantinham às escuras. (BRADBURY, 2012, p. 35)

As conversas da família de Clarisse eram permeadas por temas que foram apagados nas queimas dos livros. Por isso, que as autoridades tentam de todas as maneiras socializar, controlar, o corpo-infância de Clarisse, porque ela não queria “saber *como* uma coisa era feita, mas *por quê*” (BRADBURY, 2012, p.83-84). Assim, a máquina de Estado aciona os dispositivos para disciplinar o corpo-infância de Clarisse. Em suas falas, a personagem relata que o “psiquiatra quer saber por que eu saio andando pelos bosques, por que observo os pássaros e coleciono borboletas” (BRADBURY, 2012, p.42). Clarisse continua dizendo que eles querem saber

o que faço com meu tempo. Eu digo a eles que às vezes apenas me sento e penso. Mas não lhes digo em *quê*. Eles que descubram. E digo a eles que às vezes gosto de colocar a cabeça para trás, assim, e deixar a chuva cair na minha boca. O gosto é igual ao de vinho. (BRADBURY, 2012, p.42).

Diante do comportamento de Clarisse, uma autoridade da sociedade relata que é “por isso que temos reduzido a idade mínima para admissão no jardim infância, ano após ano, até que agora praticamente estamos apanhando as crianças no berço” (BRADBURY, 2012, p.83-84). Essa autoridade continua dizendo não podemos deixar que nada atrapalhe o que tentamos fazer na escola. Temos que podar enquanto ainda são brotos. Em outras palavras: temos que podar o corpo-infância e seu devir-selvagem. As estratégias utilizadas são as seguintes:

Promova concursos em que vençam as pessoas que se lembrarem da letra das canções mais populares ou dos nomes das capitais dos estados ou de quanto foi a safra de milho do ano anterior. Encha as pessoas com dados incombustíveis, entupa-as tanto com “fato” que elas se sintam empanzinadas, mas absolutamente “brilhantes” quanto a informações. Assim, elas imaginarão que estão pensando, terão a sensação de movimento sem sair do lugar. E ficarão felizes, porque fatos dessa ordem não mudam. Não se coloque em terreno movediço, como filosofia e sociologia, com que comparar suas experiências. (BRADBURY, 2012, p.84).

A questão que se impõe diante da personagem Clarisse e a sociedade descrita no livro *Fahrenheit 451*, também é importante para nos fazermos a nossa sociedade: qual a criança desejável? Essa pergunta definirá que o corpo-infância passa a ser visto como força produtiva, e todos os corpos devem ser bem preparados para assumirem a sua função no novo cenário econômico que se apresenta. É o poder assumindo seu caráter transformador e positivo. Cada movimento tem que ser extremamente racionalizado e o corpo tem que responder à disciplina de forma organizada e produtiva.

Frago e Escolano (1998) problematizam como o movimento de racionalizar os corpos está muito visível na arquitetura escolar. Segundo os autores a

arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 26)

A verdade sobre o corpo-infância é exposta por essas práticas que facilitam um determinado tipo de aprendizagem, e para que essa aprendizagem se efetive, é constituído um diagrama, uma rede superposta de dispositivos que venham a garantir a

sua ampla produtividade. Nesse aspecto e direção, a escola se caracteriza desde então como uma grande máquina de decodificação e de captura do desejo.

A escola, nessa perspectiva, visa um tipo de criança-sujeito que responda às exigências econômicas e políticas, elas (as máquinas de decodificação) se situam como produtoras de subjetividades dentro do campo social. A maquinaria escolar corresponde no principal solo/espço de invenção de indivíduos, servindo como agenciamento de técnicas de controle intensivo. A maquinaria escolar, de forma não estática, muito pelo contrário, sempre dinâmica e flexível, expande sua hegemonia por procedimentos de subjetivação.

Capturar o corpo-infância é o mesmo que intensificar sobre ele as forças produtivas dos modos de existir. Falamos do surgimento de uma nova figura-imagem: a de um sujeito-criança que é desterritorializado para depois ser reterritorializado função da maquinaria escolar.

A captura do corpo-infância é o grande mérito das tecnologias da subjetividade e tal prática é envolvida pelos portadores de um discurso de verdade: especialistas no que concerne à conduta das crianças. Os jogos de verdade, orientados por especialistas no objeto-infância garantem a manutenção e a legitimidade dos enunciados, fazendo com que procedimentos de auto-regulação e controle seja resultado dos dispositivos de normalização.

A partir desse rápido quadro que apresentamos, um desafio urge: como constituir novas e/ou outras subjetividades a partir da produção de novos afetos no corpo-infância? Como potencializar uma ligação com o ilimitado ou com o vir-a-ser das forças em fluxo?

## **O Corpo-infância e devir-selvagem**

O problema que se impõe é claro: como provocar uma fissura nesses aparatos pedagógicos e em seu conteúdo, o sujeito-criança: A ideia seria pensar uma implosão dos processos de subjetivação dentro da educação?

Conforme Aguiar (1999):

Embora sem garantias, nosso presente nos desafia a forjar alianças, solidariedades, agenciar mundos e abrir passagens. A dar atenção ao que foi esquecido,

intensificando o encontro. Escolher trilhas e construir aldeias. A conhecer outra ordem. E, na invenção de outros modos de referência, transformar o mundo. (AGUIAR, 1999, p. 99).

Colocamo-nos diante de uma questão-problema que perpassou o texto até agora: que tipo de corpo-infância está sendo produzido pelos aparatos educacionais e seus dispositivos? O problema toca na ferida, isto é, as tecnologias de produção, assimilação, aceitação e reprodução de um *modos vivendi* pela lógica do controle: a fabricação de indivíduos em sua forma e conteúdo, que sejam espelhos, ligados pela linha quase imperceptível da produtividade e da inteligibilidade do mercado, ou seja, o mundo-escola funcionando como se fosse uma empresa. E essa imagem-verdade do corpo-infância se configura por semiotização, numa espécie de constituição coletiva da subjetividade; falamos de uma sistemática que se alimenta desse indivíduo-criança em escala coletiva; e diríamos até que a nervura do capital é a noção do subjetivo, já que é nele que se encontra seu eixovital.

Dessa maneira, se o campo problemático é o corpo-infância e as forças que agem sobre ele, o que significa então estabelecer novos solos ou desterritorializar novas práticas de vida e de pensamento? Como traçar as linhas de fuga? Os processos de subjetivação vinculados no interior das instituições escolares precisam ser rejeitados em função de outra prática.

Os movimentos e ações de produção semiótica das instituições modernas visam a captura do desejo, isto é, um melhor meio de gestão dos indivíduos para sua melhor dominação e produção, controle e segmentarização. Ou o mesmo que afirmarmos que as instituições educacionais trabalham ou agem em função da homogeneização do indivíduo. E seguindo-se nessa direção, a captura do desejo no corpo-infância pressupõe a impossibilidade de manifestação e de afirmação de uma subjetividade que questione as estruturas estabelecidas. Se a produção de subjetividade é a matéria prima de toda e qualquer produção, justifica-se, por si só, o investimento na captura do desejo da criança porque ele é produtivo. Nesse sentido, escapar à captura significa a ação de debater-se contra si mesmo, num processo de intensificação de uma afirmação da diferença e da singularidade, contra os mecanismos de serialização e controle.

Quando Deleuze nos fala do devir, é possível o implicarmos àquilo que é selvagem no corpo-infância. O desafio é justamente pensar as forças que perpassam o corpo-criança em função de uma numa potência criativa qualquer. Como fugir à

extratificação do corpo? À sua forma-conteúdo, sabendo-se que o controle, segundo Deleuze, está *em todos os lados e em todas as direções (...)*. *Habitar, circular, trabalhar, brincar: o vivido é segmentarizado espacial e socialmente*. (DELEUZE, 1996, p.83).

Como pensar o devir selvagem do corpo-infância, sabendo-se que a todo instante, uma maquinaria sistemática da produção social do modelo do corpo-criança age sobre ele? Deparamo-nos com esse campo problemático: da ideia de se pensar uma desdobra da subjetividade desse corpo.

O devir-selvagem da criança traz problemas à ordem instituída e seus gestores. Falamos de certa transversalidade em relação às estratificações corporais e mentais; levando-nos a conceituar novos territórios existenciais onde a subjetividade se fará efetivamente numa espécie de re-invenção de novos campos cognitivos, sensíveis, éticos e estéticos.

Esse devir-selvagem não é pensado a partir da ideia de autonomia da criança. A força desse devir é justamente a possibilidade de se confrontar com os jogos semióticos da racionalidade científico-epistemológica existente, tanto no aspecto individual, quanto nas relações coletivas, desenhando-se, com isso, outras maneiras de perceber o mundo: e isso ocorre nas pequenas relações, de forma transversal, descontínua e difusa no tecido social. São as produções, as maquinações, os cortes, as estratégias, os agenciamentos, os deslocamentos e a singularização do agir e do pensar desse 'outro' corpo-infância: uma transgressão do instituído.

O devir-selvagem, além da constituição de uma resistência, leva ao limite as estratégias para a transgressão do instituído. E a ação de transgredir significa a constituição de um novo corpo; muito mais uma reterritorialização do saber, do poder e dos afetos rumo a uma aguda percepção de uma verdade-problema.

O devir-selvagem da criança dentro do espaço-escola que poderá efetuar um descolamento dos mecanismos de subjetivação que controlam e sufocam. Esse devir é uma resistência e o mais importante, ele é vivido dentro do espaço escolar, pois é nele que as subjetividades são instituídas, formatadas e impregnadas de normas e conduta. Os dispositivos que impossibilitam o devir selvagem da criança, revelam a reificação cotidiana de indivíduos codificados linguisticamente e moralmente sob a noção de obrigação, culpa e medo: exame, frequência, racionalização do tempo, produtividade, currículo, vigilância, enfim, uma micro-política de atenção voltada para a efetuação de

práticas formativas totalizantes e universalizantes. Dentro do espaço-escola – do instituído – que o corpo-criança é cercado por uma rede de orientações e significações, conferindo-lhe um perfil institucionalizado e limitado, que se estenderá pelos vários contextos de sua vida.

O devir selvagem da criança suscita como contraponto crítico e resistência, além de ferir mortalmente essa estrutura educacional, partindo da criação de práticas que têm em seu pensamento, a ideia de pluralidade ou de multiplicidade das diferenças. Nesse sentido, o devir coloca sob o fio da navalha: o instituído, o instituinte, os mecanismos e os dispositivos de dominação existentes no aparato escolar. O devir selvagem incita as pluralidades, as singularidades. Traça linhas de fuga ao instituído. O que seriam propriamente essas linhas de fuga? É Deleuze quem nos fala:

Mas é justamente isso que só se pode aprender na linha de fuga, ao mesmo tempo em que é traçada: os perigos que se corre, a paciência e as precauções que é preciso ter, as retificações que é preciso fazer todo o tempo para livrá-las das areias e dos buracos negros. Não se pode prever. Uma verdadeira ruptura pode se estender no tempo, ela é diferente de um corte significante demais, ela deve ser continuamente protegida não apenas contra suas falsas aparências, mas também contra si mesma, e contra as reterritorializações que a espreitam... “Uma fuga é uma espécie de delírio... A linha de fuga não tem território” (DELEUZE, 1998, p. 52-53) .

Traçar linhas de fuga<sup>1</sup> é romper drasticamente com o universo conceitual dos paradigmas, dos saberes-verdades que foram pensados para se atingir a vida do corpo-criança enquanto objeto de controle. Mas nós não podemos dizer ao certo no que vai dar uma linha de fuga, principalmente porque ela não tem território e nem necessariamente uma linearidade no seu acontecimento. Ela não é seguimento, é tessitura, *as linhas de fuga são realidades; são muito perigosas para as sociedades* (DELEUZE, 1996, p.79). Elas podem se manifestar heterogeneamente, enquanto *destruição, abolição pura e simples, paixão de abolição*, como nos mostra Deleuze:

E ainda é preciso ver as diversas combinações: a linha de fuga de alguém, grupo ou indivíduo, pode muito bem não favorecer a de um outro; pode, ao contrário, barrá-la, interdita-la a ele, e lançá-lo ainda mais em uma segmentaridade dura (...) As linhas de fuga são imanentes ao campo social. A segmentaridade maleável não para de desfazer as concreções da dura, mas ela reconstitui em seu nível tudo aquilo que desfaz: micro-Édipos, microformações de poder, microfascismos.(DELEUZE, 1996, p. 79-80).

---

<sup>1</sup> Segundo Deleuze: “O grande erro, o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” ( Deleuze, 1998, p. 62).

O devir-selvagem da criança afirma a urgência de olharmos para o instituído e nos implicarmos no problema a fim de trazê-lo à epiderme da sociedade e ao alcance dos nossos sentidos o que antes estava oculto ao olhar. O que mais nos interessa é fazer com que toda essa selvageria do corpo-infância crie problemas aos procedimentos de subjetivação, controle e regulação do indivíduo.

Ao criar as condições para escapar aos processos de captura, o devir selvagem da criança coloca em jogo os conceitos de sujeito, de autor, de instituinte, dissolvendo o discurso acerca do instituído, que teima em querer deter as linhas de fuga e tudo aquilo que a corta. Traçar linhas de fuga nas práticas formativas se apresenta então como ruptura, divisão e preparação de espaços escolares na perspectiva fazer do mesmo um território-problema. Esse devir faz com que as relações de ensino-aprendizagem se esforcem para que a escola se tornem espaços de ação e constituição de si, tais como, singulares maneiras de interpretação do real, e a oportunidade de aproximação dos saberes.

O devir criança e toda a selvageria que lhe é característica, nos arremessa e nos faz penetrar no mundo do intempestivo e do indefinido. É o terreno do *fora* da objetividade e do risco epistemológico. Ela (a criança) é o enunciado de *uma reorientação de todo o pensamento e do que significa pensar: não há mais nem profundidade e nem altura*. (DELEUZE, 2000, p.134), fazendo-a sentir e participar do jogo tenso que é lidar com a singularidade, pervertendo os processos de sua institucionalização via tecnologias de subjetivação.

Quais os desafios de se pensar esse devir-selvagem da criança? Obviamente esse problema se coloca no campo das reflexões sobre a relação existente no espaço-escola, ciência e filosofia da Educação. Talvez, uma questão em especial seja a sensibilidade aos enunciados da criança, negligenciados certamente em função do racionalismo da maquinaria subjetivadora.

Essa ‘outra’ sensibilidade em relação a esse devir-selvagem da criança, será o fio condutor para à ruptura com a mecânica da relação: educador e educando explícita nos extratos sociais chamados por nós de escola até então compreendida enquanto espaço visível de vigilância e disciplina, além das suas formas fluidas de controle. A sensibilidade em relação ao devir-criança é o mesmo que nos preocuparmos na criação de estratégias para que os aparelhos de captura percam a sua força. Se o devir selvagem

da criança despertará uma capacidade poética de lidar com o mundo do imaginário e da fantasia, por outro lado, isso não significa que irá ficar perdida em meros devaneios ou fantasias. Uma das potências desse devir é fazer com que o corpo-infâncias jogos linguísticos escolares, se torne livre, sem se deixar contagiar pelas verdades instituídas dos jogos semióticos de poder e saber (seus infinitos recursos que circunscreve poderes sobre os corpos por processos concretos de subjetivação<sup>2</sup>).

Toda a lógica de percepção desse devir selvagem será vista como desviante e inútil diante de uma sociedade industrial, tecnocrática e controladora, onde o sujeito-criança não é efeito de uma sociedade totalitária.

A sensibilidade em relação ao devir selvagem da criança faz com que ‘um pouco de possível’ seja tecido e ativado na relação educador e educando. Falamos de certo fluxo que não age somente por separação, mas também por ligação e por conexão. Desejos entrecruzados, desconhecidos. Irrupção de forças ou desdobras da subjetivação.

São através dos códigos morais que se modulam o sujeito-criança (sua identidade), seu contato com mundo e suas redes de significações. Segundo Larrosa:

O que se aprende é produzir significados. Ao aprender isso, ao aprender a significar no interior dessa ordem comunicativa específica, o aluno aprende simultaneamente as características essenciais dessa ordem moral pedagogicamente construída, aprendendo a constituir sua própria experiência em relação a essa ordem moral. As práticas pedagógicas circunscrevem a forma da ordem moral, mas também a forma e o conteúdo da experiência moral individual (LARROSA, 1998, p.52).

Num outro movimento, se consideramos essa criança enquanto forças em devir, veremos que a educação promoverá no espaço-escola um deslocamento epistemológico, político e ético nas formas de percepção, de apresentação e apreensão da realidade, fazendo do agir formativo, não mais um paradigma direcionado à busca incessante das metodologias que se colocam claramente em função dos dispositivos de captura do desejo, estes explícitos, mas muitas vezes também implícitos pela sociedade de controle. Essas problematizações acabam por ferir a ciência clássica que até então conduzia o saber baseada nas ideias de: unicidade, linearidade, conjunto, espaço fechado, objetivismo, universalidade e exatidão.

---

<sup>2</sup>Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a pessoa: é uma individuação particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal (DELEUZE, 1992: 124).

Nesse quadro, as linhas de fuga podem ser muitas, como a de reposicionar o ambiente educativo, torná-lo uma verdade-problema, expondo seus campos de luta, apesar dos riscos sempre eminentes de um falso embate ou de falsas metodologias. Como essas resistências enquanto transgressão do instituído podem ser pensadas, passa a ser o grande desafio do educador, que tem como principal arma de combate, conquistar uma liberdade para ativar o desejo do outro (da criança), aguçando sua percepção em relação ao mundo. Nesse sentido, é necessário criar outros e novos sentidos para si que não estejam presas às formulações da pedagogização rígida, disciplinar e controladora.

Esse passo ou novo agenciamento nós podemos denominar como um processo de *traição* com os elementos fundantes historicamente do corpo-criança subjetivada. Essa traição destrói a educação e seus processos empobrecidos de aprendizagem que se instauram desde a tenra infância e que vai se consolidando e se solidificando com o passar dos anos. Guattari e Rolnik (1996) dizem:

É desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 40).

Em Deleuze (e por vezes, em Guattari), podemos observar que há uma preocupação em torno da constituição de uma subjetividade singular, que não foi normatizada pelos códigos disciplinares, molares, internos às instituições. A principal característica dessa resistência à investida do poder institucional é ter claro que a criança em seu devir selvagem não pode permitir que sua vida seja moldada pelos rumos de uma sociedade totalizante e disciplinada, como se a cada instante, penetrassem nas vidas, circulando, se insinuando e se intensificando na carne ou nos emaranhados de nossa imaginação.

O que mais chama a atenção é que Deleuze nos ajuda a escapar não das redes ou diagramas sociais, mas das relações de poder visíveis da sociedade moderna. E esse pensador faz isso colocando o discurso ético-estético e político como um *pouco do possível*, isto é, demarcar sistematicamente a questão ética, associando-a com a urgência em pensarmos sobre a constituição de novas possibilidades de vida.

A partir do conceito de devir-selvagem da criança enquanto maneira de se escapar dos procedimentos biopolíticos na educação. E agenciamento entre devir-

selvagem da criança e o espaço-escola, até certo ponto delirante, envolve riscos, mas também, possibilidades de vida, de criação.

Transgredir o instituído a partir desse devir-selvagem da criança, significa levar ao limite a sociedade moderna e seus dispositivos disciplinares e controladores espalhados no campo social que se fundamentam a partir do discurso de: segurança, conservação, costumes, leis, atitudes morais, direcionamento teológico.

A fabulação de uma ‘outra ética’ a partir do devir selvagem da criança, a torna ousada; um espírito livre que nasce no instante da ação de singularizar-se, liberando novas forças em direção à complexidade do real. Esse corpo-infância singular requer a constituição de um espaço-escola que justamente potencialize todas as suas forças, mesmo sabendo que a tensão eminente entre educador e educando nunca se extinguirá.

Esse devir-selvagem da criança exigirá que o educador aceite encarnar e propagar uma realidade caótica para que dela possa extrair um novo jogo em que as regras serão dadas pela crise, pelo embate, pela criatividade incessante, pelo exercício e nomadismo do pensamento.

O agenciamento de uma ética (de um modo) a partir do devir-selvagem da criança no interior do espaço-escola, incita uma reflexão urgente acerca da produção de subjetividades singulares, plurais e desejanças. Não obstante, esse devir-selvagem indicará devires múltiplos, plurais.

As práticas formativas que incorporam um entendimento ético-estético em relação ao devir-selvagem da criança, estimulam o exercício do pensamento para a não aceitação dos limites impostos pelas duras metodologias pedagógicas – seus códigos significantes. A constituição dessas novas práticas transmuta as ações educativas para a vida e toda sua complexidade, plenitude e exuberância a partir de um corpo-infância enquanto campo visível que desafia o espaço pedagógico a recompor suas organizações internas em função de uma ‘outra criança’ que não possui mais uma raiz fincada no território da ignorância e do medo pelas máquinas produtoras de subjetivação.

A radicalidade de uma prática formativa ético-estética que o devir-selvagem da criança nos convida, precisa ser pensada considerando a paixão pela aventura do pensar, nas experimentações e nos acontecimentos decorrentes da aprendizagem. Isso é possível porquanto o educador, quanto a criança, estão livres para que ambos possam sentir o gosto pelo envolvimento com pensamento, sem culpa ou medo dos fracassos. Desse

modo, os múltiplos devires escapariam dos dispositivos que organizam, codificam e impõem limites ao que estamos chamando de devir-selvagem na criança.

#### REFERÊNCIAS:

AGUIAR, KÁTIA. Movimentos Sociais: armadilhas e escapes na sociedade de controle. In. *Saúde Loucura-subjetividade*. André do Eirado Silva, Cláudia Abbês Beta Neves et alli (org), Editora Hucitec: São Paulo, 1997, p. 92-99.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451: a temperatura na qual o papel fogo e queima do livro pega fogo e queima*. 2 ed. São Paulo: Globo, 2012, 215 p.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter PálPelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, 226p. (Coleção TRANS)

\_\_\_\_\_ *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000, 342 p.

\_\_\_\_\_ *O Anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Joana Moraes Varela e Manoel Maria Carrilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 1996, 430 p.

\_\_\_\_\_ Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_; PARNET, C. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998, 179

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987, 407 p.

\_\_\_\_\_ *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Trad. Ligia M. PondéVassallo. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1991, 277 p.

FRAGO, A. V; ESCOLANO A. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura com programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, 152p.

GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. (org.) *Imagem Máquina: a era das tecnologias virtuais*. 2ed. São Paulo: Ed. 34, 1996, p.177-191.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4ª ed. Vozes:1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana- Danças, piruetas e mascaradas*. Trad. NETO, Alfredo V. Porto Alegre: Contrabando, 1998, 258p.

PAGNI, Pedro Ângelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso. (org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. 3 ed. Marília: Poiesis, Cultura Acadêmica, 2010.v. 1, p. 1-15.

RESENDE, Haroldo de. Apresentação. In: RESENDE, Haroldo de (org). *Michael Foucault: o governo da criança*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.