

Gabriela Tebet



Faculdade de Educação da UNICAMP
gabigt@unicamp.br

Anete Abramowicz



Faculdade de Educação da USP
aneteabramo@gmail.com

AFINAL, O QUE QUEREM OS BEBÊS?

RESUMO

Este artigo visa discutir o bebê como categoria analítica a partir de algumas ideias de Gilles Deleuze sobre a diferença. Utiliza-se o conceito de multidão retomado por Antonio Negri, Michael Hardt e Paolo Virno e as ideias de Fernand Deligny sobre o agir e querer. Do ponto de vista metodológico, propomos a cartografia em um esforço de traçar linhas percorridas pelos bebês e sobre as quais se movimentam. Buscamos também evidenciar as forças as quais buscam atuar sobre eles. Trata-se de um ensaio teórico-conceitual que se produz na intersecção entre a pedagogia, as epistemologias da diferença e a sociologia da infância no sentido de contribuir para a educação e os estudos de bebês na direção da multidão e da multiplicidade.

Palavras-chave: Estudos de bebês. Cartografia. Diferenças. Primeira Infância

AFTER ALL, WHAT DO BABIES WANT?

ABSTRACT

This article aims to discuss the baby as an analytical category based on some of Gilles Deleuze's ideas about difference. It uses the concept of crowd taken up by Antonio Negri, Michael Hardt and Paolo Virno and Fernand Deligny's ideas about acting and willing. From a methodological point of view, we propose cartography to trace lines traveled by the babies and over which they move. We also aim at evidencing the forces that seek to act on them. This is a theoretical-conceptual essay that takes place at the intersection of pedagogy, the epistemologies of difference, and the sociology of childhood, to contribute to the education and studies of babies in the direction of the multitude and multiplicity.

Keywords: Baby studies. Cartography. Differences. Early childhood

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 21/10/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p377-390>



1 INTRODUÇÃO

Este artigo, sob a forma de ensaio, propõe olhar para os bebês, a partir das contribuições advindas das epistemologias da diferença. Assumimos, previamente, que os bebês são parte da sociedade e devem ser considerados em sua particularidade como uma categoria analítica distinta daquela de criança, tal como vem sendo construída pelos estudos dos bebês. Para tal argumentação, utilizaremos o embate entre diferença e identidade, que exploraremos neste artigo, aproximando-nos também do debate sobre povo e multidão para evidenciar as linhas de forças que buscam governar os bebês na direção da construção de um povo. Com isso, visamos oferecer subsídios teóricos para a construção de novas pedagogias para a educação infantil bem como para a docência com bebês, pautadas na diferença e multiplicidade como princípios contidos na ideia de multidão.

2 BEBÊS E DIFERENÇA

Apresentaremos nessa seção uma breve revisão bibliográfica dos conceitos centrais que mobilizaremos nesse artigo: “Bebês” e “Diferença”, tendo como fundamento a Filosofia da Diferença e sua crítica às noções de modelo e identidade.

O principal autor com quem dialogamos para pensar a diferença é Gilles Deleuze, retomando um debate realizado por ele no texto intitulado *Platão e o Simulacro*. Nele, Deleuze expressa sua crítica à filosofia platônica, quando ela propõe “distinguir o puro e o impuro, o autêntico e o inautêntico” (DELEUZE, 2011, p. 260); “distinguir a essência e a aparência, o inteligível e o sensível, a ideia e a imagem, o original e a cópia, o modelo e o simulacro (idem, p. 262).

Os excertos destacados evidenciam o papel da noção de modelo no pensamento platônico e é contra essa noção que Deleuze vai propor uma filosofia que defende “a potência do simulacro” (ibidem, p. 270). Enquanto a noção de cópia fortalece e reafirma o modelo na medida em que o reproduz, o simulacro, por outro lado, nega (ou ignora) o modelo e esta seria a sua grande potência constituidora de diferença. De acordo com Deleuze, o Simulacro é “constituído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude. Eis por que não podemos nem mesmo defini-lo com relação ao modelo que se impõe às cópias” (op.cit, p. 263). Nesse sentido, afirma ainda o autor: “O simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o

original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução” (DELEUZE, 2011, p. 267). Nessa perspectiva, rompe-se com a noção de um modelo que orienta a construção do sujeito.

Em linhas gerais, esse pensamento nos permite traçar uma reflexão importante sobre as noções de diferença e identidade bem como suas implicações para o Estudo de Bebês. Podemos relacionar *Identidade* à noção de *Cópia*, e *Diferença* à noção de *Simulacro*.

Ao nascer um bebê, ele ignora a cultura ao seu redor, desconhece seus modelos de modo geral e os modelos identitários de modo particular. Seu modo de existir é marcado por essa potência positiva do simulacro. Um bebê, nesse sentido traz como singularidade a diferença. Possui a potência e a possibilidade de fazer emergir novos modos de ser e existir, alheio aos modelos já estabelecidos. Alheios à identidade que os tentará capturar.

Em suas pesquisas sobre creches, a socióloga francesa Liane Mozère em diálogo com os trabalhos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, também destaca (e critica) o papel que a identidade desempenha na educação infantil, na medida em que a identidade implica conformidade e “tende a reprimir e tornar invisível todo desejo que não seja restringido nos diferentes arranjos sociais e morais” (MOZÈRE, 2006, p.115, livre tradução). Assim, ela indica a importância de evidenciar aquilo que a identidade oculta e desconsidera, para podermos construir, a partir da crítica à identidade outras correntes e experiências educativas. Podemos acrescentar: construir outras experiências centradas na diferença.

A autora leva em consideração o desejo, a singularidade e o devir de cada criança (MOZÈRE, 2006, p.115) e conclui que:

a identidade não é responsável pela riqueza da vida. A identidade restringe a singularidade e o desejo de cada criança, que é uma eflorescência híbrida. Portanto, deve ser desconstruída em um movimento de reconceitualização que possibilite tudo o que as identidades sociais, religiosas ou morais tentam controlar e policiar, permitindo que o desejo se desenvolva e se prolifere de outra forma. Se as crianças têm identidades às quais são mais ou menos atribuídas, também experimentam outros universos, menos estáveis, mais lábeis, inesperados e não apenas pré-formados por um complexo de Édipo. Tal reconceitualização não deveria tentar agarrar esse iceberg para tentar uma conversão da mente, da visão, experimentando uma nova câmera, com novas lentes? Você compreenderá que tal abordagem pode transformar os chamados adultos e as chamadas crianças novamente em um devir-criança, onde a palavra-chave é desejo e não identidade. (MOZÈRE, 2006, p.116 – livre tradução)

A identidade carrega os conceitos de “idêntico a”, modelo, formatação, universal e por isso é contrária ao que buscamos defender para uma educação infantil na qual os

desejos, as emoções, os movimentos, os “agires”, os querereres, os “inquereres¹” (DELIGNY, 2007) e a potência infantil sejam a mola propulsora da prática pedagógica.

Deligny (2007, 2015) distingue os termos “agir” e “fazer”. Para ele, o agir é o gesto ou o movimento sem finalidade, livre do que ele denomina como “projeto pensado” e associado às circunstâncias, enquanto o “fazer”, visa sempre um objetivo, está associado ao projeto, à intenção. O agir em Deligny está ligado à espécie, ao movimento, à potência, a uma espécie de “inquerer”, como aponta Pelbart (2020) enquanto o fazer relaciona-se ao “homem-que-somos”, ao sujeito civilizado, preso a projetos, modelos, identidades, resultado de “longo processo de domesticação”, nas palavras de Deligny (2007).

Na maior parte das sociedades ocidentais contemporâneas o modelo social vigente é o do adulto, priorizando o seu modo de ser, caracterizado por uma certa racionalidade, inteligência, percepção e conduta. A partir desse modelo, as crianças e, sobretudo os bebês não podem ser compreendidos senão como representantes da incompletude, de uma fase rápida e passageira, de uma irracionalidade, erro. Contudo, devemos pensá-los como simulacros, pois não se enquadram no modelo adulto e em nenhum outro. Em um texto sobre *Infância e Transgressão*, inspirado nas ideias de Michel Foucault, Chris Jenks afirma que as crianças transgridem os modelos, na medida em que “ignoram as normas, as regras e as convenções da sociedade adulta” (JENKS, 2005, p. 122) e “destacam, uma vez mais, a infatigável, inerente e infinitamente variável capacidade humana de transgredir.” (JENKS, 2005, p. 127). Na realidade, os bebês, não transgridem, pois eles não atuam na direção de desmontar um modelo; eles não “conversam” com os modelos, seus movimentos ignoram as regras sociais e se orientam pelo “agir” como mostraremos mais adiante.

Falar de bebês a partir das noções de diferença e singularidade significa reconhecer que o bebê participa e interage com os elementos humanos e não humanos da sociedade, realiza encontros de um modo singular e livre de modelos, visto que não foi ainda totalmente assujeitado às normas e aos padrões da sociedade; não foi submetido aos inúmeros dispositivos de construção de indivíduos e de sujeitos e nem às identidades dominantes. É esta condição que torna um bebê um ser tão potente e singular.

Nesse sentido, só é possível propor uma educação para bebês na perspectiva da multidão. O bebê, mesmo que seja no singular, remete-nos a *multidão*, pois há muitas possibilidades em seus “agires” e movimentos. Desse modo, dificilmente poderíamos

¹ Inquerer diz respeito a aquilo que ainda poderá a vir a ser um querer, um devir do querer, mas que o bebê desconhece que possa querer, o inquerer é produzido por um encontro inesperado, intempestivo, uma espécie de sem-querer.

(conceitualmente) defini-los como um grupo ou um coletivo, e isso poderia nos remeter à ideia de um *povo* uno caracterizado por seus “fazeres” e por um projeto de governabilidade.

Vejamos a seguir como que esses termos podem (ou não) contribuir para o estudo de bebês.

2.1 POVO E MULTIDÃO

"Povo" e "Multidão" são conceitos que nos remetem as ideias desenvolvidas por Hobbes e Espinoza e trazem implicações para o campo no qual o debate sobre a educação está inserido, já que figuram como conceitos decisivos para a compreensão da política e da esfera pública.

De acordo com Galimberti (2015), nos livros de Thomas Hobbes a noção de "multidão" adquiriu um significado filosófico específico relacionado a uma "multidão" de indivíduos dispersos e implacáveis, sem direitos e leis, e que necessitavam reduzir sua vontade a uma, submetendo-se a um soberano que faria cumprir a ordem, permitindo-lhes, portanto, ser um "povo". Para Hobbes, a constituição de um povo e a existência de um governo faz com que seja possível a passagem de um “estado de natureza” brutal, para uma condição da humanidade capaz de preservar as vidas humanas.

O diálogo com Espinoza, por outro lado, permite-nos olhar para a multidão como a verdadeira soberania. Seu pensamento tem inspirado autores como Antonio Negri, Michael Hardt, Paolo Virno e outros. Para Virno (2003), a noção de povo prevaleceu à de multidão, cujo conceito se esvaziou e se "perdeu". Não mais se falou em multidão, Hobbes prevaleceu sobre Espinosa. Entretanto, Negri e Hardt retomam a perspectiva Espinozista, ao afirmarem que:

O povo é uno. A multidão, em contrapartida, é múltipla. A multidão é composta de inúmeras diferenças internas que nunca poderão ser reduzidas a uma unidade ou identidade única – diferentes culturas, raças, étnicas, gêneros e orientações sexuais; diferentes formas de trabalho; diferentes maneiras de viver; diferentes visões de mundo; e diferentes desejos. A multidão é uma multiplicidade de todas essas diferenças singulares” (HARDT E NEGRI, 2005, p. 12)

Nesse sentido, uma educação "da diferença", deve ser feita na direção da multidão, e não mais em direção a um povo, como apontam Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009).

Sabemos o que significa viver sob a égide da ideia de povo e fazer da educação a base para sua construção. A ideia de povo gera consequências, como Estado, Estado-Nação, Estado centralizado, território, língua hegemônica, raça, etc. Caminha, portanto,

para a produção do uno. Segundo Agamben (2002), é a falência do antigo regime, do reinado monárquico, que marca o nascimento do Estado Nação, quando se une o princípio da natividade ao princípio da soberania: antes o nascimento dava origem ao súdito, agora origina um sujeito, que será interligado ao corpo soberano. Ou seja, as fronteiras do Estado-Nação passam também a delimitar os corpos dos que ali nascem sob a inscrição da nacionalidade. O problema da ideia de Estado-Nação é que ela produz uma biopolítica que necessita do povo e opera-se na separação das vidas. Segundo Foucault (1999), a biopolítica inseriu o racismo nos mecanismos de operação estatal. Logo, há a emergência, juntamente com gestão das populações, do Racismo de Estado se transformando este numa técnica de poder: “Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder” (FOUCAULT, 1999, p.305). E a educação age ativamente na direção desta biopolítica.

A educação que subsidia e contribui para a formação do povo segue a centralidade, a homogeneidade e a adoção de modelos de educação mais apropriados para essa produção. Como já indicavam Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p.181):

Os professores da escola para a criança pequena, que constroem e propiciam exercícios de infâncias, trabalham na perspectiva de um determinado cuidar e educar orientado por hábitos de cuidado e educação que se constituem em modos e modelos de agir hegemônicos. Comer de boca fechada, calar nas refeições, banhar-se de determinada forma, pentear e prender o cabelo “desarrumado”, por exemplo, são ensinamentos inseridos num determinado modelo hegemônico de produção de hábitos e de condutas, cujo objetivo é a produção de pessoas e indivíduos que se constituam em povo.

Em geral, desde muito cedo, buscamos em nossas ações fazer com que os bebês se tornem membros do povo: um modelo, uma língua, uma cor, um modo de vida, um universal, um sexo. E dessa forma transformamos seus agires em fazeres, seus inquerer em quererer (DELIGNY, 2007, 2015), pois nas escolas há preocupação incessante em implementar um “projeto”, o qual muitas vezes é absolutamente alheio e inútil aos bebês e às crianças. Contudo, há outro modo de pensar que não é necessariamente um “cortejo de sentidos”, é uma arte de viver que talvez não queira nada

2.2 OS BEBÊS, O AGIR, O QUERER E SUAS LINHAS DE ERRÂNCIA: DIÁLOGOS COM DELIGNY.

Os bebês às vezes não querem nada, só o movimento, e é nessa condição singular de bebê que é possível o inquerer, movimentos sem finalidades, linhas de errâncias. Linhas

sem projeto, linhas traçadas pelas circunstâncias, pelo encontro, pelos afectos. Linhas que são a marca da multidão e não do povo. Um povo tem projeto, tem cultura e linhas costumeiras; já uma multidão tem singularidades, diferenças, linhas de errância, sendo este último um termo central na obra de Deligny e que muito pode contribuir para os Estudos de Bebês (Tebet e Abramowicz, 2018; Tebet e Impedovo, 2019).

O termo errância na obra de Deligny está diretamente associado à ideia de agir. A expressão usada originalmente pelo autor é “Lignes d’erre”, onde o termo “erre” em francês não está associado a um erro (antônimo de acerto), mas sim ao movimento de vagar, mover-se sem rumo, sem objetivo, sem projeto. Esse é o sentido da palavra “erre” no termo “Lignes de erre”. A expressão erro, em francês, é representada pelo termo “erreur”, que não é o termo usado por Deligny. Ao ser traduzido para o inglês, adotou-se o termo “Wander lines” e, em português, tem sido adotado o termo “Linha de Errância”, no qual errância está associado a um trajeto “errante”, ou seja, que vaga sem destino. Trata-se muito mais de uma linha de vagueio, do que uma linha de erro, dado que ao abrir mão do projeto pensado, de um modelo definido a ‘priori’, a própria noção de erro não cabe no pensamento de Deligny.

Pensar o bebê no campo teórico da diferença e da multidão é pensá-lo para além dos dois modelos: adulto e criança. Não é pensar o bebê como um ser incompleto, seja em formação ou em desenvolvimento. Implica reconhecer um modo de existência único e que não se relaciona com modelos. Um modo de existência que faz borrar todos os modelos, e cujo movimento, apoiando-nos na chave de Deligny chamaremos de agires. Fernand Deligny (2007) quando trabalhava com as crianças autistas, dizia que elas “agiam” e não “faziam”, agir é o contrário do fazer que busca um objetivo.

Sua filosofia inspirou uma forma muito peculiar de trabalho com as crianças (seja com as autistas, seja antes, no Centro de Observação e Triagem que atendia crianças consideradas “Inadaptadas”). Sua proposta não tinha como objetivo corrigi-las, inseri-las em um modelo de existência pré-definido. Ao invés disso, criou um espaço de convivência, que permitia às crianças existirem cada qual com suas peculiaridades. Para isso, os adultos assumiam um papel de presenças próximas, que conviviam com as crianças, mas que não impunham um projeto comum a todas. Eram “Vagabundos eficazes” que permitiam, acompanhavam (observavam) e registravam seus agires. “Criadores de circunstâncias” (DELIGNY, 2018, p. 126).

É certo que, com o nosso menu de sentidos, quer como pesquisadoras quer como professoras, acionamos, no interior da linguagem, sentidos para ações e propomos os fazeres. Pensamos projetos (pedagógicos). Transmutamos agires em fazeres. As

pedagogias são sempre composições de sentidos intermediadas por adultos para se atingir à criança e/ou os bebês: sua aprendizagem, sua conduta/comportamento, seu desenvolvimento, seu modo de ser, sua subjetividade. Os bebês estão colocando a própria linguagem em tensão o tempo todo, ultrapassando e experimentando os limites e ampliando os possíveis por meio de seus corpos, de suas ações, sua arte, sua filosofia e seus movimentos. Não entendemos, não temos esta linguagem.

Os bebês não fazem parte de um coletivo em que partilham interesses e valores em comum. Até podem acontecer situações efêmeras em que haja partilha de interesses, mas não é comum que seja algo mais constante. Entre os bebês, trata-se de existir, movimentar, agenciar, agir, relacionando-se de modo singular com o mundo, as coisas e as pessoas. Não de partilhar valores e preocupações.

Neste sentido de movimentar-se em seus inquereres, a ideia de multidão opera muito melhor que a de povo (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ e RODRIGUES, 2009), para se pensar uma educação para os bebês. Ao tomarmos os bebês nas atividades nas creches, faz mais sentido falarmos em colocar os bebês na perspectiva da formação de uma multidão, portanto, de uma multiplicidade do que de um povo. Para entender a maneira pela qual a educação auxilia na construção de processos civilizatórios, especialmente das crianças pequenas, é necessário que se entenda o que significa colaborar e estar a serviço da construção da ideia de povo, raça e nação. Discutir diferença como prática da educação implica necessariamente construir um conceito que se contraponha ao de povo, como o conceito de multidão re-elaborado por Michael Hardt, Antonio Negri e Paolo Virno e com a noção de Errância de Deligny. E entendermos que o bebê como categoria analítica (e personagem conceitual) é a imagem da multidão. É o movimento errante que rompe com o tempo cronos. Ao seguir bebês, o que encontramos são linhas de intensidade e diferença que se traçam no tempo Aion.

2.3 AION: O TEMPO DA EXPERIÊNCIA E DO MOVIMENTO DOS BEBÊS

Podemos dizer que os bebês se movimentam no tempo intempestivo, no tempo *Kairós* e *Aion*, que é o tempo da experiência, do acontecimento e da intensidade. Deleuze estabelece uma distinção entre os tempos *Cronos* e *Aion*. Para ele, “de acordo com Cronos, só o presente existe no tempo” (DELEUZE, 2011, p.167), sendo o passado e o futuro duas relações relativas ao presente.

Aion é a estrutura temporal por trás de toda construção no tempo, é a criança que brinca e que não se submete à lógica dos dispositivos. Na dimensão cronos, o bebê vivencia a infância como uma primeira etapa do tempo histórico de sua vida – como convém ao cronos. O bebê ao fazer experiência, experimentações e movimentos habita uma infância na perspectiva de um tempo *aion* ou *kairós*. Uma infância no tempo *aion*, *kairós* e no tempo intempestivo (tal como consagrou Deleuze a partir de Nietzsche) é a emergência de uma diferença desestabilizadora das formas vigentes.

Aion está ligado a um “instante sem espessura e sem extensão que subdivide cada presente em passado e futuro” (DELEUZE, 2011, p. 169), ele é “o lugar dos acontecimentos incorporais e dos atributos distintos das qualidades” (idem, p.170). Trata-se da infância como experiência e não como geração. Deleuze afirma ainda que *Aion* é “o presente do ator, do dançarino ou do mímico” (ibidem, p. 172-73). Como nos explica Walter Kohan:

Um intrigante fragmento de Heráclito (DK 22 B 52) conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “aión é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança, infantil”. Há uma dupla relação aí afirmada: tempo infância (aión - paîs) e poder-infância (basileíe – paîs). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de chrónos - segue os números, outra – a de aión - brinca com os números e infantiliza o movimento (KOHAN, 2004, p.3).

3 A CARTOGRAFIA VISIBILIZA OS BEBÊS

A perspectiva cartográfica inspirada em Deligny (2015) na pesquisa com bebês pretende seguir os movimentos e as emoções dos bebês. Defendemos a ideia de que a cartografia pode nos oferecer condições para visibilizar os bebês, seus agires, as linhas que traçam cotidianamente, e que muitas vezes não são percebidas pelos adultos. A Cartografia é compreendida aqui como uma ferramenta epistemológica e metodológica que nos permite ultrapassar a imagem de que bebês apenas dormem, mamam e evacuam, ou a perspectiva de que nada fazem. Eles têm existências mínimas na perspectiva proposta por Sourriau (citado por Lapoujade, 2017). Sourriau elabora as vidas minoritárias que carecem de realidade, mas possuem potencialidade. Existências que lutam para existir, como uma arte de ser. A cartografia, de alguma maneira, ilumina esta arte de ser, nos permite ver traços da vida dos bebês, a partir da observação atenta dos agenciamentos produzidos por eles e por outros agentes e dispositivos de captura dos seus fluxos de desejos e movimentos. Permite-nos traçar as redes em que bebês participam e o modo como o comum vai sendo produzido nas relações cotidianas.

4 AS CRECHES E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO POVO.

Em seu conhecido texto “As creches e a iniciação”, Felix Guattari destaca que

nas sociedades pré-industriais, a entrada da criança nos papéis especificados pelo campo social adulto situa-se aproximadamente em torno de 9-12 anos. Até aí, ela não precisa respeitar rigorosamente as proibições do grupo. Só quando ela é promovida ao título de ‘pessoa por inteiro’, de membro do clã, é que ela deve se dobrar às normas do grupo (GUATTARI, 1987, p.50).

O autor ainda faz uma ressalva em relação aos bebês quando afirma haver uma especificidade na relação da pessoa com o grupo até os dois anos de idade, quando há uma limitação territorial, restrita às adjacências da mãe. Para ele, “nas sociedades industriais desenvolvidas, toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase infans que começasse o processo de iniciação” (idem) e as creches, nas sociedades modernas teriam um importante papel na iniciação e adaptação dos bebês e das crianças ao saber e aos valores do capitalismo. Eles precisam ser produzidos como “povo” desde muito cedo para poderem ser governados e para atender aos interesses do capitalismo. É essa a iniciação que as creches oferecem.

Há muitos conceitos que necessitam ser revisitados quando nos propomos a pensar uma educação para a diferença e a multidão, entre eles, o conceito de geração. Nessa direção é importante tencionar os escritos de Mannheim (1982) a respeito da “Geração”, das “Conexões Geracionais” e “Unidades Geracionais” que podem trazer elementos significativos para esse debate. Os estudos desses conceitos nos permitem pensar que a infância dos bebês existe enquanto uma geração, apenas como potencialidade, e nunca como realidade concreta. Isso significa que a infância dos bebês jamais se concretiza como uma conexão geracional ou como uma Unidade Geracional (um “povo” infantil), à medida que quando os bebês se percebem como parte de um coletivo geracional e assumem tal identidade, eles já não são mais bebês e sim crianças. A conexão geracional ou a unidade geracional criada nesse caso não diz respeito aos bebês. Todavia, mesmo que na condição de potencialidade, a infância dos bebês pode ser estudada como um discurso que orienta práticas define espaços e possui ainda um conjunto de outras implicações para a vida dos bebês. Trata-se de linhas de força operando contra a força da multidão e que visam transformar os bebês em um povo, atribuindo-lhes uma identidade comum, algo que se observa, por exemplo, no seguinte relato de Mozère:

Trabalhando em creches e escolas maternas logo se torna evidente que as professoras das escolas maternas têm opiniões particulares sobre as crianças que vêm da creche: elas deveriam ser autônomas, mas também indisciplinadas e orientadas pelos pares. Esta construção social da identidade de uma criança de creche é geralmente tida como certa (ou incorporada) pelas professoras de creche, mas não necessariamente se ajusta a esta ou aquela criança, que pode desempenhar outro papel. (MOZÈRE, 2006, p.110)

Se em pesquisas prévias afirmamos que os bebês não podem ser estudados como geração em termos de uma coletividade, é justamente porque eles não se constituem como um povo. Bebês são a diferença em sua concretude, a singularidade, a “multidão”.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA A MULTIDÃO

Os bebês tencionam o campo teórico da própria sociologia da infância, eles não são crianças, nem mesmo crianças pequenas ou pequenininhas, eles são bebês e exigem metodologias e epistemologias próprias. Eles são exigentes. Há toda uma arte de viver, uma filosofia própria, muito difícil de diagramar. Quando uma criança diz: “eu já não sou mais bebê”, ela entendeu desde cedo que ser bebê não é ser criança, é ser outra coisa. Há em nossa sociedade um estatuto social do bebê e um outro estatuto social, o da criança. Um bebê tem para si mil mundos, todos os mundos, ele os experimenta de maneira singular, com suas mãos, seus corpos rastejantes, sua boca, realiza encontros com e sem sentido, ele agencia e quer (coisas, objetos, pessoas, sensações, etc.) e também inquer que é um querer sem um sentido constituído a priori, um sem-querer.

Não se trata aqui de produzir novas palavras de ordem, ou uma nova concepção educativa para os bebês. O esforço do artigo foi de buscar sair dos modelos binários: adulto X criança, identidade X diferença, pois queremos alcançar aquilo que os bebês trazem em potência: mil formas de existência e a própria arte da vida. Poderíamos usar a metáfora da crisálida, que pode brotar e voar, ou não.

O problema da educação e da pedagogia é que reduzem à criança, o bebê a um modelo, o modelo de um corpo na direção de um povo: uma língua, um sexo, uma cor, uma norma, uma moral e a partir daí aciona os dispositivos do poder sobre o corpo, sobre a sexualidade, sobre o pensamento, imaginação das crianças e dos bebês na direção de individuá-los. A pedagogia da educação infantil não suporta a diferença que se expressa nas linhas de errância produzidas pelos bebês. Contra essas linhas de errância, a pedagogia produz linhas de captura (como mostra Pontes, 2020). A pedagogia opera para

transformar agires em fazeres, opera a linguagem como uma ferramenta restrita que impõe lugares: isto ou aquilo, homem ou mulher, criança ou adulto, branco ou preto, heterossexual ou homossexual, o que o binarismo apaga é justamente as multiplicidades, as mil sexualidades possíveis, as mil linguagens, as mil possibilidades de existência. Os bebês se movimentam, produzem encontros com as coisas, com o mundo e com os objetos, sendo preciso que não façamos com que estes movimentos, estes fluxos produzidos pelos agenciamentos dos bebês sejam endurecidos em modelos de existência, em dispositivos de construção de indivíduos e sujeitos.

Propomos que eles possam experimentar e possamos segui-los, sem sabermos para onde. Quem sabe aprendemos com eles habitar neste tempo *aion* – brincante e da arte e libertamo-nos um pouco das amarras do cronos impostas pelas rotinas enrijecidas. Quem sabe ao seguir os bebês nos permitimos reencontrar-mo-nos com a infância? Afinal, como diz Kohan (2004) a partir de Mia Couto: “ a infância é quando não é demasiadamente tarde para inventar, criar e viver”.

A professora de bebês poderia seguir mais, escutar e ver mais e prescrever menos. Sempre há um projeto de nação (e de povo) embutido nas pedagogias. Deste modo, as relações que se estabelecem vão na direção do contrato social, que ali prescreve e indica o lugar a ocupar na sociedade. Na multidão tudo vaza e escapa. Ser diferente é poder experimentar lugares, sem ser empurrado para o desvio e nem para a norma. O novo mundo embutido nas pedagogias não pergunta nada às crianças e muito menos aos bebês. Os bebês não formam grupos, mas podem estar nos coletivos. Eles se afetam ou não, eles se identificam ou não, eles agem, são a própria potência do agir. Há outra estética, outro laço que só surge em cenário multitudinal regido por multiplicidades, itinerâncias e nomadismo. Em outro artigo já nos perguntávamos:

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente aonde se vai chegar, em que as crianças/bebês possam ficar sós, pensar, grunhir, falar, etc.? (Abramowicz e Rodrigues, 2014, p. 471-742)

Se se quer produzir diferença é porque ela está ali e precisa fazer valer sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível e da aberração. Mas isso num movimento não de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhes retirar o que têm de único e talvez último, que são sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é quem e o que é o que, mesmo porque ela é nômade: quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu.

Por fim, para concluir, com algumas inspirações para quem trabalha com bebês, trazemos a ideia de Deligny (2018) de que:

A exasperação de seres machucados por condições sociais intoleravelmente desonestas e as impaciências de crianças oprimidas por adultos desajeitados se exprimem através dos mesmos sinais.

Quando o povo for libertado e ousar andar com seus próprios pés, a obra de arte ganhará para ele formas, cores, músicas familiares.

Será preciso, por favor, libertar ao mesmo tempo as crianças e colocá-las junto de educadores de presença leve, provocadores de alegria, sempre prontos a remodelar bolas de argila, vagabundos eficazes maravilhados pela infância.

Esperança.

(DELIGNY, 2018, p. 130)

E retomamos a questão que dá título a esse texto? Afinal, o que querem os bebês? Liberdade para agir e experimentar o mundo sem rumo e nem projeto. Querem a expansão da vida, existir, a arte do viver na diferença. Como multidão e não como povo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 461-474, 2014.

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. *Pro-Posições*, v. 20, p. 179-197, 2009.

DELEUZE, Gilles. Platão e o simulacro. In: DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido – 4 ed.* – São Paulo: Perspectiva, 2011. pp. 259-271

DELIGNY, Fernand. *Oeuvres*. Paris: Ed. Arachnéen, 2007.

DELIGNY, Fernand. *O aracniano e outros textos*. Tradução de Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes*. N-1 edições. 2018

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso do Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GALIMBERTI, Jacopo. Multitude in: *Hypoteses*, 2015. Disponível em: <https://nomoi.hypotheses.org/263>

GUATTARI, Felix. *As creches e a iniciação*. In: *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo : Brasiliense, 1987

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. Multidão: Guerra e democracia na era do Império: Guerra e democracia na era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005

IMPEDOVO, Maria Antonieta; TEBET, Gabriela. Baby wandering inside day-care: retracing directionality through cartography. *Early Child Development and Care*, p. 1-12, 2019.

JENKS, Chris. Childhood and transgression. In: *Studies in modern childhood*. Palgrave Macmillan, London, 2005. p. 115-127.

KOHAN, Walter. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. 27^a Reunião Anual da ANPED. 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf

KOHAN, Walter. Aula Magna – Pós-Graduação/Pedagogia/Licenciaturas - O que significa pensar (hoje) com Paulo Freire? Vídeo. FEUSP Faculdade de Educação da USP, 2021 Duração: 1:41:40. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IWwYbqYdnCY>

LAPOUJADE, D. As existências mínimas. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MANNHEIM, K. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, M.; MANNHEIM, K. São Paulo: Editora Ática, 1982 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 25). p. 67-96.

MOZÈRE, Liane. What's the trouble with identity? Practices and theories from France. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 7, n. 2, p. 109-118, 2006.

PELBART, P. P. Contra os limites da linguagem, a ética da imagem. *Veritas* (Porto Alegre), 65(2), 2020, e37090. <https://doi.org/10.15448/1984-6746.2020.2.37090>

PONTES, Loani Cristina Buzo. Bebês e redes: cartografias que tornam visíveis trajetos e redes de bebês em (uma) creche a partir de um diálogo com Latour e Deligny. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2020.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018.

TEBET, Gabriela; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a sociologia da infância. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.

VIRNO, Paolo. Gramática da Multidão. Para Uma Análise das Formas de Vida Contemporâneas. Annablume, 2013