

# Interrogações às políticas públicas: sobre travessias e tessituras do pesquisar

## Organização

Lílian Rodrigues da Cruz

Betina Hillesheim

Leticia Maísa Eichherr



ABRAPSO EDITORA

# Interrogações às políticas públicas

sobre travessias e tessituras  
do pesquisar

## Organização

Lílian Rodrigues da Cruz  
Betina Hillesheim  
Letícia Máisa Eichherr



ABRAPSO EDITORA  
Porto Alegre  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Interrogações às políticas públicas [livro eletrônico] : sobre travessias e tessituras do pesquisar / organização LÍlian Rodrigues da Cruz, Betina Hillesheim, Letícia Maísa Eichherr. -- Florianópolis, SC : ABRAPSO Editora, 2021.

PDF

Vários autores.

ISBN 978-65-88473-09-2

1. Ciências sociais 2. Decolonialidade  
3. Epistemologia social 4. Políticas públicas  
5. Psicologia social I. Cruz, Lílian Rodrigues da.  
II. Hillesheim, Betina. III. Eichherr, Letícia Maísa.

21-78165

CDD-361.61

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Políticas públicas : Controle social : Bem-estar social 361.61

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

# O que você quer ser quando crescer?

## Pandemia e um manifesto às crianças e ao tempo presente

Letícia Máisa Eichherr  
Lilian Rodrigues da Cruz

*“mas crianças com bocas de fome,  
ávidas, ressuscitaram a vida”*  
(Conceição Evaristo, 2017, p. 14)

**E**ste ensaio emerge das andanças teóricas de uma caminhada chamada mestrado e compõe o projeto de dissertação da primeira autora, orientada pela segunda. Interessam-nos problematizar discursos sobre crianças e infâncias que embasam nossos olhares e escutas, sejam em pesquisas, em práticas profissionais ou mesmo na vida cotidiana, propondo um chamado a uma *pausa para pensar* ou uma *brecha na correria do dia a dia*, o que nomeamos aqui de manifesto ao tempo presente.

Escrevemos no mês de março de 2021 em que estamos há um ano vivendo a pandemia da COVID-19 e, até então, esse é o pior mês de novos casos e mortes no Brasil. Exaustas, isoladas, na linha de frente, encontrando crianças. Que seja no hospital, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)<sup>1</sup>, nas manchetes de jornais, nos números de infectados pelo vírus, nos livros e até em sonhos. Também reencontramos histórias vividas com crianças passantes, estas “que passam, que excedem”<sup>2</sup>, que dei-

.....  
1 A primeira autora atua como psicóloga hospitalar em um hospital materno infantil e desenvolve sua pesquisa de mestrado em um SCFV de Porto Alegre/RS, espaços onde encontra crianças em diferentes contextos.

2 Significado de “passante”, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2020.

O que você quer ser quando crescer? Pandemia e um manifesto às crianças...

xam marcas, transbordando sentidos e inspirando nossas palavras poéticas de pessoas adultas.

Dizia Manoel de Barros (2010, p. 461) que “a nossa visão é um ato poético do olhar”. Isso nos inspira a exercitar atos poéticos não só do olhar, mas também da escuta, da fala, do toque. Quiçá, de todos os sentidos.

## **Lagrimazinhas e[m] poesia**

Há histórias de crianças que são difíceis de virar palavras poéticas ou, melhor, poesia. Tendem a virar manchetes de jornal, embora sejam histórias que nem deveriam existir. Sentimos o peso das lagrimazinhas, como escreve Svetlana Aleksiévitich em seu livro com relatos de sobreviventes que, quando crianças, testemunharam a Segunda Guerra Mundial.

No passado, Dostoiévski fez a seguinte pergunta: e será que encontraremos absolvição para o mundo, para a nossa felicidade e até para a harmonia eterna se, em nome disso, para solidificar essa base, for derramada uma lagrimazinha de uma criança inocente? E ele mesmo respondeu: essa lagrimazinha não legitima nenhum progresso, nenhuma revolução. Nenhuma guerra. Ela sempre pesa mais. Uma só lagrimazinha. (Aleksiévitch, 2018, p. 4)

Da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) ao Brasil 2021 sentimos que há semelhanças. São lagrimazinhas que escorrem há décadas e escancaram histórias de vidas marcadas pela violência de um Estado racista e opressor, pela violência de gênero, sexista, patriarcal, colonial, que afeta crianças, adolescentes, jovens e suas famílias. Há pessoas-alvo, sabemos. Alvos de políticas de morte que não são aleatórias, escolhem raça, classe, gênero, lugar. E lagrimazinhas de crianças não deviam ser de dor ou de desespero [bom seria se fossem apenas lagrimazinhas de chorar de tanto rir!].

Achille Mbembe (2018) desenvolve o conceito de necropolítica que nos ajuda a entender as dinâmicas desta racionalidade estatal que produz políticas de morte, ditando quais são os corpos que podem viver e quais devem morrer, criando, assim, mundos de morte e inimigos ficcionais que

podem ser exterminados a qualquer custo e a qualquer momento. A raça e o racismo são elementos centrais nesta discussão.

Então, sim, há pessoas-alvo, inclusive crianças-alvo. Por isso perguntamos: afinal, não importam as lagrimzinhas, sejam elas de Miguel, 5 anos, que teve a porta do elevador para a morte aberta pela patroa da mãe em Recife/PE, ou de Ana Carolina, 12 anos, estuprada e morta pelo vizinho de 29 anos em Santana da Boa Vista/RS, ou ainda de João Pedro, 14 anos, morto a tiros pela polícia dentro de sua casa no Rio de Janeiro/RJ?

Para Conceição Evaristo (2017, p. 84), essas lagrimzinhas são poesia, não apenas manchetes de jornais. Poesia denúncia.

“E pedimos  
que as balas perdidas  
percam o nosso rumo  
e não façam do corpo nosso,  
os nossos filhos, o alvo.”

E em tempos de pandemia do coronavírus, a necropolítica se escancara em discursos presidenciais: “vamos combater a pandemia, mas a economia não pode parar! Vão morrer alguns. E daí?”. O isolamento físico que a Organização Mundial de Saúde orienta ser necessário para a não disseminação e contaminação pelo vírus é um direito à vida que, entretanto, tem se evidenciado como um privilégio. Concordamos com o que Emicida<sup>3</sup> nos diz: “*o que é extremamente letal e mais letal que o coronavírus são os abismos sociais que a nossa sociedade produziu e finge que não existem. Então, todas as pessoas estão sujeitas a se contaminar com o COVID-19, mas nem todas as pessoas podem se tratar após se contaminar...*”, ou seja, quem pode morrer? Uma política de morte que escolhe raça, classe, gênero, lugar.

Necropolítica que grita: “Somos matáveis/ enquanto deveríamos ser/ apenas/ amáveis” (Magalhães, 2019, p. 10).

.....  
3 Emicida é um *rapper*, cantor e compositor brasileiro. Esta entrevista citada foi dada a um programa de televisão e está disponível na página do *Instagram* do @quebrandootabu publicada em 14/06/2020.

## De que infâncias e crianças falamos?

*“Criança: é um humano que todos devemos apreciar”*  
(Johana Villa, 8 anos – Livro: *Casa das Estrelas*)

*“Infância: é ter o tempo de brincar,  
de se divertir, ter liberdade”*  
(Coletivo Esperança – Livro: *Estátuas de Nuvens*)

Walter Kohan (2010, p. 126) nos lembra que escrever sobre as infâncias é “escrever do alto para o baixo, do visivelmente maior para o aparentemente menor”. Diz da localização do saber e da perspectiva adulta na produção de olhares e forças que tomam forma na escrita. Escrever sobre crianças pode parecer um tanto adultocêntrico e colonial, mas quando partimos do desejo por uma escrita atenta para as infâncias e as crianças – no plural –, entendemos que “a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela” (p. 126) e, arriscamos a dizer, ainda, que outro desafio é, também, escrever COM ela.

No livro *“História das crianças no Brasil”* (Mary Del Priore, 2018), os autores e as autoras trazem peculiaridades sobre as infâncias brasileiras, marcadas pelo colonialismo e pela industrialização tardia, questionando a naturalidade com que as olhamos e a universalidade das verdades ditas e produzidas sobre elas. Como poderíamos falar de infância – sem *s* – no singular se, levando em conta apenas o contexto e a história brasileira, temos as crianças escravizadas, as crianças da elite, as crianças sobreviventes da guerra, as crianças operárias, as crianças perdidas, as trabalhadoras, as crianças indígenas e quilombolas, as camponesas, as crianças alvo da necropolítica, as crianças com deficiência, as crianças ditas loucas, as agitadas ou hiperativas, as pobres e vulnerabilizadas, as crianças migrantes, as acolhidas, as devolvidas, além de muitas outras mais? Como poderíamos falar de infância no singular sem considerar que os modos de as viver são atravessados pelos marcadores sociais de raça, classe, gênero, deficiência

e que isso faz muita diferença na singularidade de suas experiências e na produção de suas subjetividades?

Há que se atentar para não simplificar a discussão acerca das infâncias plurais e múltiplas, como nos aponta Sarada Balagopalan (2019), de forma a ignorar que ainda há um ideal normativo de um mundo majoritário que segue produzindo efeitos no contemporâneo, pois a “continuidade das lógicas coloniais e raciais afetam a vida das crianças em todo o mundo e as representações binárias em que elas estão atoladas” (p. 245).

Desse modo, as discussões que propomos neste texto buscam complexificar o olhar de modo a produzir interrogações às verdades que, muitas vezes, se colocam como universais e seguem produzindo subalternidades.

Del Priore (2018, p. 8) aponta que há uma grande distância entre o mundo infantil que é descrito em livros ou manuais pelas “organizações internacionais, pelas não-governamentais ou pelas autoridades, daquele em que a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo no qual a ‘criança deveria ser’ ou ‘ter’ é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive”. Nesse mesmo sentido, problematizando os saberes da Psicologia sobre as infâncias, Betina Hillesheim e Neuza Guareschi (2007) questionam quais são os sujeitos privilegiados nos discursos sobre a infância e ressaltam que, pela busca da universalidade necessária no projeto moderno de ciência, que homogeneiza sujeitos, minimizando as diferenças e maximizando as semelhanças, a Psicologia acabou legitimando um modelo de infância ideal que exclui possibilidades outras de ser criança com

uma produção discursiva que constitui, a partir de suas descrições, uma infância desejada, normal, ajustada e, da mesma forma, indesejada, patológica, desajustada (com diferentes tons no gradiente dessa escala), mediante uma concepção de criança abstrata, baseada em uma suposta natureza infantil e desvinculada de suas significações sociais. (Hillesheim & Guareschi, 2007, p. 88)

A construção de saberes sobre as infâncias e as crianças é atravessada pelo contexto ocidental, pela colonialidade e pelo cientificismo que refletem nas escolhas epistemológicas nas quais fundamentamos a produção do



conhecimento. Olhar desde outras perspectivas requer um deslocamento de um lugar, por vezes, confortável de se pensar – privilégios da branquitude<sup>4</sup> – e uma abertura para novas interrogações e problematizações sobre “a concepção iluminista da infância e de sua educação como preparação para o futuro, para o adulto que será, o que desapropria a experiência humana das crianças” (Ana Lúcia Faria et al. 2015, p. 14).

Nesse sentindo, podemos iniciar pelo exercício simples - e, talvez, repetitivo, mas para nós interessante – de pensar na palavra infância, que de origem latina *infans* significa ausência de fala, e em como sua etimologia reflete sentidos e significados – ocidentais e coloniais – que, muitas vezes, seguem baseando afirmações e pesquisas sobre crianças e infâncias – aquelas que não falam. Segundo Hillesheim e Guareschi (2007, p. 80), a partir da ideia de ausência de fala, torna-se necessário um tradutor para a infância, o adulto que com seus parâmetros de maturidade e completude “transforma as vozes infantis em vozes semelhantes à sua”. Del Priore (2018) ressalta que a história das crianças no Brasil foi feita e escrita à sombra dos adultos e foi a voz deles, tradutores das infâncias, que registraram ou calaram suas existências.

O olhar adultocêntrico e psicologizante que estratifica por idades, que atribui capacidades e fazeres aos “não adultos” para se tornarem adultos no futuro, continuamente vem sendo questionado por desconsiderar valores, conhecimentos, desejos e experimentações próprios do ser criança hoje, tomando a infância apenas como um vir a ser, e sem voz ativa na sociedade. (Faria et al., 2015, p. 15)

Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018) apresentam uma proposta ética afroperspectivista para refletir sobre o conceito de infâncias. Essa

.....  
4 Branquitude é entendida aqui, sinteticamente, como a identidade racial do branco que ocupa uma posição privilegiada na sociedade marcada pelo colonialismo e que implica vantagens materiais e simbólicas em detrimento dos não brancos, sendo considerada um lugar de poder e de fala onde o silenciamento atua como estratégia de manutenção de privilégios e do racismo estrutural, que, muitas vezes, é minimizado (Carone & Bento, 2014; Muller & Cardoso, 2017; Schucman, 2012). Nós, autoras, enquanto mulheres brancas, usufruímos dos privilégios da branquitude e entendemos que compor a luta antirracista perpassa, dentre outras formas, pela necessidade e importância de pautar as discussões raciais em nossas pesquisas e escritas a partir deste lugar de fala, sendo atravessadas e contingenciadas por ele.

abordagem inclui vozes africanas e ameríndias nos debates até então brancos e eurocêntricos. A partir das filosofias *ubuntu*, palavra presente em quatro línguas africanas (Ndebele, Swati, Xhosa e Zulu), e *teko porã*, existente nos povos indígenas Guarani (que vivem em regiões da Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai), os autores propõem reflexões sobre a forma como os Xhosa e os Guarani entendem, olham e experimentam as infâncias.

Baseando-se em estudos de autores africanos, Nogueira e Barreto falam que, na língua Xhosa, *ubuntwana* é a palavra que significa infância, tendo duas versões de significados: formada por *ubuntu-* (polidialógo, instabilidade da vida, pluriversalidade) e *-twana* (afeto enamorado pela humanidade) ou *ubu-* (ser) com *-ntwana* (infância propriamente dita).

Daí *ubuntwana* significar justamente a relação de estar afetado pela experiência de realizar-se como humano através de vivenciar relações com outros seres humanos. ... Infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida. ... Condição de experiência humana privilegiada. (Nogueira & Barreto, 2018, p. 631)

Os mesmos autores, embasados nos estudos de Menezes, Richter, Benites e Bergamaschi, referem que duas palavras guaranis se aproximam de “criança” e de “infância”: *mitã* (para crianças pequenas de 2 ou 3 anos) e *kyringue* (para aquelas de até 12 ou 13 anos). No entanto, a compreensão Guarani das infâncias se difere da cultura ocidental que as colocam, constantemente, na relação com a adultidade, em um lugar de tutela e de dependência e como etapa da vida a ser superada. Pela filosofia *teko porã* - que é um “um conjunto de vivências em que as correlações de força entre cosmos, meio ambiente e outros animais, incluindo os humanos, são levadas em consideração para ações de um povo e de indivíduos” (p. 633) –, a infância se relaciona intensamente com uma dimensão composta de outros elementos para além dos humanos – natureza e cultura, como os animais, a vegetação, os rios, as estrelas, o sol, a lua, as forças divinas.

Conhecer outras epistemologias é um dos exercícios de construção de um olhar descolonizador das infâncias e, como diz Zinn, Richter e Menezes (2015, p. 65), isto “significa comprometer-se com uma ética da resistência ao lembrar que há outras infâncias possíveis: escolhas políticas inescapáveis”.

As autoras nos apontam, assim, que as infâncias emergem de concepções relacionadas “ao tempo, ao local e à cultura, sendo que o modo como são compreendidas dizem respeito a entendimentos e narrativas constituídos coletivamente” (p.71) e que envolvem “conceitos, pré-conceitos, esperanças: sonhos, discursos e expectativas de adultos a partir da criança que foram e que imaginam ter sido” (p. 68).

Já às crianças, entendemos que se costuma delimitar um espaço-tempo da vida com toda sua intensidade: do zero aos 12 anos. Espaço-tempo reafirmado por leis, cartilhas e manuais como, por exemplo, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Entretanto, nos são poeticamente convidativas as reflexões, aberturas e contrapontos às ideias cronológicas – o tempo *chrónos*, referente ao tempo sucessivo do passado, do presente e do futuro – e desenvolvimentistas que nos colocam a viver numa ordem sequencial, muitas vezes com características bastante limitadas e possíveis de serem vividas somente em cada uma das etapas da vida, em ordem: somos fetos, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e, por fim, idosos.

Manoel de Barros (2010, p. 373) fez este convite poético para os deslimites sequenciais das palavras quando dizia que “depois veio a ordem das coisas e as pedras têm que rolar seu destino de pedra para o resto dos tempos. Só as palavras não foram castigadas com a ordem natural das coisas”. Usemo-nos, então, de palavras poéticas e pesquisantes para subverter a lógica de ver as infâncias como parte da vida a ser superada.

Nas suas diferenças e singularidades, as crianças nos movimentam a pensar nas suas diferentes formas de estar no mundo, que não cabem num conceito único e nem mesmo num único espaço-tempo. De que tempo falamos, se interrogamos aquele cronológico, medido pelo relógio, pelo calendário, pela agenda, pela fita métrica que dá números aos corpos?

Maria Carmem Barbosa (2013) traz sensíveis reflexões sobre tempos para viver a infância – entendendo o tempo como articulador da vida

– e sobre a temporalidade capitalística que “brutaliza a vida cotidiana e empobrece a experiência da infância” (p. 216). A autora explora outras visões sobre o tempo para pensar em alternativas à aceleração imposta pelo capitalismo no contexto da educação infantil: os gregos entendiam o tempo, além do *chrónos*, como *kairós*, que é o tempo da oportunidade, do momento presente, e *aión*, que é o tempo da intensidade e da experiência.

Kohan (2010, p. 132) escreve sobre a ideia de devir-criança a partir de Gilles Deleuze dizendo que sua temporalidade é aiônica. O autor considera o devir-criança “descontínuo, mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *chrónos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo”.

## **Manifesto às crianças do tempo presente: “Onde está o menino que fui, segue dentro de mim ou se foi?”<sup>5</sup>**

Seriam as crianças de hoje os adultos de amanhã? O futuro da nação?

Quem nunca perguntou a uma criança o que ela quer ser quando crescer?

O líder indígena Ailton Krenak defende que essa pergunta soa como ofensa, pois reforça a ideia da criança “receber um crachá de ‘ser’ só quando adulto. Isso é apagar o que ela já é!”<sup>6</sup>, colocando o ser adulto como auge do tempo *chrónos* e o ser criança como etapa da vida a ser superada.

Substituímos o ser pelo estar, de forma a considerar as temporalidades não fixas, propondo, então, que estar criança pode ser considerado esse modo de viver as infâncias a partir das condições de possibilidade de um tempo, de um lugar e de uma cultura, atravessadas pelos marcadores sociais, por lógicas coloniais e por discursos e expectativas de adultos. Entendemos, então, que

.....  
5 Poesia de Pablo Neruda (2019, p. 95).

6 Fala proferida na roda de conversa “Mediador de Mundos” do evento Ciranda de Filmes, em 09/09/2016, no CineSESC de São Paulo/SP, conforme informações disponíveis nos sites: <https://cirandadefilmes.com.br/br/olhar/56-Roda-de-conversa-Mediador-de-Mundos> e <https://www.geledes.org.br/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/>

O que você quer ser quando crescer? Pandemia e um manifesto às crianças...

cada criança é um modo particular de estar sendo no mundo vivido, experimentando-o com o corpo sensível brincante que memoriza e se transforma através de uma história, de um cheiro, de um sabor, de uma narrativa, enfim, daquilo que realmente a marca e que retorna em lembranças, em sensações, em imagens que permanecem no corpo. (Zinn, Richter, & Menezes, 2015, p. 72)

Nogueira e Barreto (2018) reforçam que a infância *ubuntwana*, sob a ética afroperspectivista, é o elo entre a ancestralidade, a futuridade e os viventes. É a presença do passado e do futuro na emergência do presente. É a intensidade do hoje. *Aión e Kairós*.

Assim, numa tentativa de manifesto à importância da valorização do olhar ao tempo presente como intensidade e oportunidade – *Aión e Kairós* –, para as experiências do aqui e agora e para a realidade atual vivenciada pelas crianças, torna-se inevitável falar sobre a pandemia do coronavírus, já que é o que temos na ordem do dia, nas manchetes dos jornais.

No início da pandemia elas diziam: crianças têm menos chances de serem contaminadas e de adoecerem pelo coronavírus [embora as atuais mutações do vírus já nos apontam que tem aumentado o contágio em pessoas mais jovens e crianças]. Contudo, as desigualdades sociais escancararam de quais crianças as manchetes falavam: não eram as indígenas!

A jornalista Flávia Milhorange<sup>7</sup> destaca: a taxa de mortalidade de indígenas até 19 anos por coronavírus é bem maior que a da população brasileira na mesma faixa etária – 7,5 contra 0,73 por 100 mil habitantes, respectivamente. Ou seja, uma criança ou adolescente indígena tem 10 vezes mais chance de morrer ao ser contaminado do que as outras crianças. Por quê? Não é coincidência nem novidade. Bem sabemos que os povos indígenas, além de sofrerem um genocídio colonial, historicamente foram deixados à margem das políticas públicas, numa desigualdade social gritante e em condições sanitárias inadequadas à sobrevivência aos diferentes vírus

.....  
7 Milhorange, Flávia. Jovens indígenas sofrem impacto mais agressivo do coronavírus que a média brasileira na mesma faixa etária. NationalGeographic Brasil online. 03 de julho de 2020. <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/06/criancas-adolescentes-jovens-indigenas-morte-coronavirus-pandemia-covid-19-xingu>

levados pelo homem branco – *Juruá*. Terras e corpos indígenas seguem sendo invadidos e massacrados pelo homem branco.

Isto bem lembra o passado recente da epidemia do Zika vírus (entre 2014 e 2016). Quem eram os bebês nascidos com microcefalia ou outras alterações cerebrais? A médica Jurema Werneck<sup>8</sup> afirma que, segundo informações não oficiais (tendo em vista que o quesito raça/cor não foi levado em conta nas notificações da doença), 70% dos bebês nascidos com microcefalia são filhos de mulheres negras. A região Nordeste do Brasil foi a mais afetada pela epidemia. Uma epidemia que encontrou na desigualdade social de bairros e comunidades pobres um ambiente propício para se desenvolver: falta de saneamento básico, fornecimento irregular de água, coleta inadequada do lixo. É um triste exemplo em que a intersecção de raça, classe, gênero e território nos mostra quem são os corpos mais afetados: mulheres negras em idade fértil, pobres e nordestinas. Consequentemente, suas crianças terão, ainda, mais um marcador social nesta intersecção: a deficiência.

Conceição Evaristo (2017, p. 11), ao ecoar vozes de mulheres negras, traz o racismo estrutural com uma imagem à reflexão: “Sou eternamente naufraga, mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam. Uma paixão profunda é a boia que me emerge”.

Essa imagem nos direciona à constatação de que as formas de vivenciar e as consequências da epidemia do Zika vírus e da atual pandemia do coronavírus vem para mostrar que a metáfora de que estamos todos no mesmo barco, usada por muitas pessoas para dizer que todos seriam igualmente afetados por essa crise sanitária global, não é verdadeira: há pessoas que estão em navios e iates, outras em jangadas e barquinhos de madeira, umas não tem barco e nadam contra a correnteza, e algumas, já naufragaram ou se afogaram. Não! Definitivamente não estamos todos no mesmo barco.

.....  
8 Em fevereiro de 2016, a médica Jurema Werneck elaborou o documento “A epidemia de Zika e as mulheres negras”, disponível no link: <https://institutoodara.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Boletim-Zika-AMNB-Jurema-Werneck.pdf>

Em uma *live*<sup>9</sup> realizada em 2020, Daiana Santos foi questionada sobre o que as crianças têm lhe dito sobre a pandemia: “*elas sabem que tem o vírus, mas a urgência é outra: é o prato de comida na mesa!*”. Sentem falta da escola e do SCFV, inclusive da alimentação que acessavam nesses espaços e que, por mais que saibam que exista um vírus, suas realidades mostram que o distanciamento social tal qual preconizado pelos órgãos sanitários não lhes é permitido, seja pelas casas minúsculas em que vivem ou pelo trabalho informal dos pais que seguem na busca por *botar comida na mesa*. Talvez elas não percebam que já vivem num isolamento estrutural de uma desigualdade social e que é estratégico que determinados corpos, inclusive os seus, sigam ocupando esse lugar.

Um ano depois do início da pandemia, ainda vivemos seu auge, com vacinação que transcorre lentamente e sem perspectivas reais de melhora deste cenário. Pandemia que escancara, a cada dia, as desigualdades sociais e que a forma de vivê-la é tão diferente e intimamente ligada às intersecções dos marcadores sociais nos nossos corpos.

Interrogamos, então: quando se fala que as crianças são o futuro da nação, conseguimos enxergar as formas como as crianças vivem o presente? A quais crianças conseguimos direcionar o olhar e as expectativas de futuro?

Esses questionamentos nos levam a pensar sobre a política de educação – que assume um importante espaço na vida das crianças – e sobre as possibilidades de acesso das crianças à escola em tempos de pandemia. Certeza que você também ouviu, quando criança: *estude para ser alguém na vida!* É o discurso da meritocracia que nos atravessa e nos subjetiva. As escolas, atualmente, estão fechadas. Os contextos das escolas públicas e particulares são diferentes, tanto de professores quanto de alunos. Se formos pensar somente nas condições materiais, já há aí uma diferença enorme em como as crianças seguem tendo aulas e estudando em casa: quem tem um ambiente propício, uma internet de boa qualidade, pais ou familiares auxiliando nas tarefas escolares? Parece ser um momento em

.....  
9 *Live* é uma palestra ou conversa *on-line*. Daiana Santos é sanitária e, atualmente, vereadora do município de Porto Alegre/RS, na época da *live* mencionada, falava desde o lugar de coordenadora do projeto Fundo de Amparo ao Combate à Fome, coletivo de mulheres criada no momento de pandemia.

que o abismo social da diferença do acesso à educação aumenta, mas nem por isso a crença da meritocracia diminui.

Além disto, a escola não é só um lugar de aulas, mas também de encontros. É um espaço de acolhimento, onde muitas situações são reveladas, como violências intrafamiliares (físicas, sexuais, psicológicas) e sintomas de adoecimento mental, assim como no SCFV, que também assume este papel de acolhida, denúncia, trabalho em rede e articulação intersetorial e, neste momento, encontra-se fechado ou funcionando de forma limitada com poucos atendimentos individuais. Como imaginamos as crianças sem o encontro com os professores, os educadores, os colegas e amigos da escola, do SCFV ou de outro serviço?

Na ordem do dia, nas manchetes dos jornais<sup>10</sup>, também temos: “Crianças e adolescentes estão mais expostos à violência doméstica durante pandemia”, “Isolamento social na pandemia potencializa aumento de casos de abuso contra crianças e adolescentes”. Sabemos que a violência doméstica e intrafamiliar é uma das que mais atingem as crianças, porém, é importante não direcionarmos o olhar à culpabilização da família como forma simplista de entender a cultura da violência. É fundamental que este debate traga para a roda outros fatores para complexificar a discussão, como as diferentes expressões da questão social, o papel do Estado, o racismo, o sexismo, o patriarcado e, inclusive, a infância como sem fala e como objeto a ser corrigido e moldado para ser o futuro da nação.

E agora, também nos deparamos com notícias como esta: “*Dói demais ver as crianças morrendo sem poder ver os pais*”, diz pediatra de UTI<sup>11</sup>. Não que a psicologia hospitalar não fale sobre isto há anos, mas no momento presente a dimensão do luto vai tomando outros contornos

.....  
10 Notícias disponíveis em:

[<https://nacoesunidas.org/unicef-criancas-e-adolescentes-estao-mais-expostos-a-violencia-domestica-durante-pandemia/>]

[<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/05/15/isolamento-social-na-pandemia-potencializa-aumento-de-casos-de-abuso-contra-criancas-e-adolescentes.ghtml>]

11 Notícia disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56300040>



e novas reflexões, assim como os impactos da pandemia na saúde mental das crianças<sup>12</sup>.

A psicanalista Mercês Ghazzi (2020), da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, nos diz que ao pensarmos em perguntar, futuramente, sobre a pós-pandemia às crianças é necessário nos perguntar hoje sobre como elas estão vivendo o momento atual. Num tempo onde valoriza-se manuais de autoajuda para dizer quais são os passos de viver melhor, não surpreendemo-nos que na pandemia as primeiras produções de especialistas são conselhos aos pais, roteiros para manejar diferentes situações dos filhos, cartilhas com atividades para a quarentena, manuais diversos. Afinal, como lidar com as crianças?

Mercês propõe pensar as infâncias como um território, sustentadas por uma rede de linguagem que é ofertada pelos pais, pelos familiares, pela escola, pela comunidade, pelos amigos, na praça, na rua, no jogo, nas brincadeiras, e que é neste território, “composto de um interno/externo que a criança vai se constituindo como sujeito de seus desejos, marcando suas características pessoais, armando seu corpo e sua imagem” (2020, s/p), onde também busca espaços de reconhecimento enquanto sujeito – para simbolizações, escuta, alívio de tensões, revelações.

Estando o contato com seu território externo limitado pelo coronavírus, perguntamo-nos quais os jeitos que as crianças têm encontrado no tempo presente para serem reconhecidas e como nós, adultos, temos contribuído (ou não) para reconhecê-las com sentimentos, com formas próprias de simbolizar e expressar medos e angústias frente ao vírus, ao adoecimento, à morte.

O pós-pandemia? O depois? O futuro? A psicanalista arrisca saídas para a clínica, que ousamos transpô-las aos serviços públicos, como poéticas políticas da sobrevivência ao coronavírus:

.....  
12 Nesse sentido, destacamos a iniciativa do curso “Saúde Mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19”, elaborado pela FIOCRUZ e pelo Ministério da Saúde e que foi ofertado no ano de 2020 para profissionais de saúde. Dois módulos discutiam especificamente sobre crianças: “Recomendações para o cuidado de crianças em situação de isolamento hospitalar” e “Crianças na pandemia COVID-19”.

a oferta de um espaço para que o traumático deste evento se transforme em palavras, em rabiscos, em desenhos, dando nome à angústia que marca e marcará a memória deste tempo que habitamos, tempo em que estamos todos, sem exceção, frente ao vazio, à falta de explicação e à morte. (Ghazzi, 2020, s/p)

Assim, num manifesto a olhar as crianças no tempo presente, como Nogueira e Barreto (2018, p. 641), optemos “pelo presente possível, pela utopia do aqui agora, ao invés da ‘velha’ utopia futurista de que o ‘amanhã será melhor’ e [que por isso] devemos nos esforçar para crescer” (grifos meus).

Buscando brechas para as práticas sensíveis de resistência à linearidade da temporalidade capitalística de viver as infâncias, concordamos com as ideias de Barbosa (2013): compartilhar a vida, brincar e narrar. Compartilhar a vida diz de um “cotidiano como o lugar do ritual, do repetitivo, mas que escuta o extraordinário que existe no dia a dia. O cotidiano é onde se aprende a ver a beleza das pequenas coisas” (p. 219). Ao brincar, as crianças “criam formas dilatadas da vida: fantasias, reminiscências. Estimulam a invenção de modos de ser e estar no mundo e ampliam o campo dos possíveis, fazendo apostas para o futuro” (p. 220). E construir narrativas sobre suas vidas, “contribui para valorizar as vozes, os fazeres e as práticas das populações excluídas (bem como das crianças). ... Narrar – com graça, humor – tem o poder de adicionar encanto e valor à vida” (p. 221).

## **Considerações [que não são] finais: Sobre escutas e olhares às políticas públicas**

A visão poética parte, aqui, de interrogações às noções de infâncias que produzimos a partir de olhares adultocêntricos, coloniais e cientificistas, e da afirmação de que os modos de implementar e executar as políticas públicas podem configurar-se como resistência à própria história na qual elas se constituem, marcadas por contradições, por ideias normatizadoras, higienistas e eugênicas.

As autoras Lilian Cruz, Betina Hillesheim e Neuza Guareschi (2005) fazem uma importante discussão sobre a história das políticas públicas para as infâncias e sobre como as práticas psicológicas emergem neste campo,

contribuindo com seus saberes para legitimar as “crianças como objeto psico-médico-biológico, passíveis de serem medidas, testadas, ordenadas e denominadas normais e anormais” (p. 44) e, com isso, produzindo “subjetividades desqualificadas – famílias incompetentes e negligentes – ... e uma infância tida como ideal, desejável, normal” (p. 46).

Amanda Cappellari (2019) dá pistas poéticas em sua pesquisa com jovens que vivenciam o desligamento institucional por maioridade para pensar em apostas – muitas vezes micropolíticas – para que a efetivação das políticas públicas possibilite às crianças modos singulares de viver as infâncias nos encontros com e no serviço público. Ao assumir que existem muito desencontros entre as políticas públicas e esses jovens, acentuados por vínculos fragilizados, desinvestimento nas políticas, sobrecarga de trabalho dos profissionais, excesso de tutela e violências estatais, além do racismo e dos discursos sobre meritocracia, a autora também se espanta que, mesmo diante da precarização dessas vidas, há sim encontros potentes entre os jovens e as políticas públicas e defende, assim, o investimento em poéticas públicas. “Que a estética se alastre pelas veias estreitas que dificultam a oxigenação da vida. Poética política que produza sensibilidades, estremecendo a casa, o corpo e os olhos” (Cappellari, 2019, p. 76).

Concordamos com Amanda. As vias e veias do sensível e do poético podem ajudar a desembrutecer olhares, toques, escutas, e todas outras sensações que, por vezes, tornam-se endurecidas pelo cotidiano de trabalho nas políticas públicas.

Pensando nas políticas públicas como possibilidade de resistência às durezas cotidianas, Félix Guattari e Suely Rolnik (1985) destacam que há uma encruzilhada política e micropolítica fundamental nos trabalhadores que atuam na produção de subjetividades e que não há objetividade científica neste campo nem neutralidade na relação, podendo assim o trabalhador fazer o jogo de reprodução de modelos que não permitem criar saídas para os processos de singularização, ou trabalhar numa micropolítica que constrói novos modos de subjetividade e que a intervenção seja efetiva e afetiva, tanto no campo como nas suas relações com o exterior, articulando possibilidades, agenciamentos e responsabilidades no plano micropolítico.

Parece-nos que é no micropolítico que temos a possibilidade de imaginar delicadezas nas políticas públicas, como um convite poético de Manoel de Barros. É como a visão de Bernardo, que “era uma visão que destampava a natureza de seu olhar” (Manoel de Barros, 2010, p. 452). Um olhar crítico sim, contudo, aberto às possibilidades de bons encontros. Um olhar que vê as crianças sendo objetificadas na história das políticas públicas. Um olhar que vê práticas profissionais à serviço de uma normatividade e normalidade hegemônicas. Entretanto, um olhar localizado, de um corpo pensante, que acredita na possibilidade da diversidade e do serviço público, seja o SCFV, a escola, o hospital, como um espaço para a pluriversalidade e o polidiálogo, que Noguera e Barreto (2018), numa ética afroperspectivista, apontam como sendo a coexistência de visões de mundo diferentes, por vezes incompatíveis, mas igualmente válidas, que não necessariamente serão consensuais e que tudo bem, precisamos lidar com a instabilidade, os conflitos e as diferenças das experiências de vida sem exigir respostas e ideias únicas.

Contudo, por mais que imaginamos encontros micropolíticos, Krenak (2020), líder indígena, problematiza se conseguimos mesmo realizar a experiência do encontro, não só do interpessoal, mas de povos e culturas, tendo ele como vivência ancestral o encontro colonizador das caravelas portuguesas, que segue se atualizando na realidade brasileira de outras formas. Ele afirma que “o desastre repetido destas tentativas de encontro está espalhado pelas nossas praias. Ele se configurou em genocídio, dominação e uma colonização que não tem fim” (p. 9).

Assim, quando refletimos sobre as possibilidades de bons encontros – com crianças, com políticas públicas, ou com quem quer que seja – e sobre “a colonialidade que está tão impregnada em nós quanto a poluição do ar; está impregnada desde o olhar que temos sobre o mundo, sobre a paisagem, a vida” (Krenak, 2020, p. 10), reconhecemos que o encontro com o outro também pode ser muitas outras coisas. Pode ser colonizador. Pode ser encontro-*escutação*<sup>13</sup>. Pode ser um encontro-acontecimento produtor de

.....  
13 *Escutação* é um conceito, uma metodologia, uma ética da escuta e de outros sentidos, que está sendo desenvolvida e pesquisada pela primeira autora durante o mestrado e que traz para o debate elementos que compõem os processos de escuta-cuidado nas políticas públicas.

O que você quer ser quando crescer? Pandemia e um manifesto às crianças...

marcas e rupturas, como diz Cappellari (2019). Pode não ser. Que marcas um encontro-entre-pesquisas-pesquisadoras-psicólogas-crianças pode produzir? Há que se lembrar, também, que detalhes – como uma simples preposição – podem mudar o encontro<sup>14</sup>:

*“Ao encontro de: Na direção de, à procura de, em consonância com.”*

*“De encontro a: Em sentido oposto; contra.”*

Estejamos com todos os sentidos atentas a estes detalhes – olhar, escuta, fala, tato, paladar –, refletindo e problematizando sobre encontros possíveis e modos de viver as temporalidades, seja da pandemia, das infâncias, da pesquisa, da escrita.

E, neste final, almejamos o pós-pandemia. Inspiradas pela poesia de Manoel de Barros (2010, p. 58), vamos *“sair pelas ruas, entrar pelos jardins e falar com as crianças” - o que elas nos dirão? - e “olhar as flores, ver os bondes passarem cheios de gente”*.

.....  
14 “encontro” in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2020.

## Referências

- Aleksievitch, S. (2018). *As últimas testemunhas*: Crianças na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Companhia das Letras.
- Balogopalan, S. (2019). Infância, Cultura, História: discutindo “múltiplas infâncias”. In: Abramowicz, A.; Tebet, G. G. C. (Org). *Infância e Pós-estruturalismo*. 2. Ed. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Barbosa, M. C. S. (2013). Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, 31(61), 213-222.
- Barros, M. (2010). Poesia completa. São Paulo: Leya.
- Cappellari, A. (2019). *Poéticas insurgentes: o desligamento institucional por maioridade*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Carone, I. & Bento, M. A. (Orgs.). (2014). *Psicologia Social do Racismo*: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coletivo Esperança. (2017). Infância (verbetes). In L. Costa, L. Bandeira, & T. Corrêa (Orgs.). *Estátuas de Nuvens*: dicionário de palavras pesquisadas por infâncias (p. 122). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Cruz, L. R., Hillesheim, B., & Guareschi, N. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicol. & Soc.* [online], 17(3), 42-49.
- Del Priore, M. (Org.). (2018). *História das Crianças no Brasil* (7a ed.). São Paulo: Contexto.
- Evaristo, C. (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê.
- Faria, A. L. G., Barreiro, A., Macedo, E. E., & Santos, S. E. (2015). Invitações Pós-coloniais. In *Infâncias e pós-colonialismo*: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras (pp. 13-16). Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB.
- Ghazzi, M. (2020). Mamãe... mamãe... posso dormir com você? O monstro invisível quer me pegar! Reflexões sobre a infância em tempos de COVID-19. *Correio APPOA. Psicanálise em tempos de pandemia II*, 298.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1985). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hillesheim, B. & Guareschi, N. (2007). De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. *Psicol. Educ.*, São Paulo, 25, 75-92.

O que você quer ser quando crescer? Pandemia e um manifesto às crianças...

Kohan, W. O. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 35(3), 125-138.

Krenak, A. (2020). *Do tempo. Pandemia Crítica*. São Paulo: N-1 Edições - textos *on-line*.

Magalhães, D. (2019). Amáveis. Antologia Poética nº 1, São Paulo: *Revista Cult*.

Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. São Paulo: N-1 edições.

Muller, T. M. P. & Cardoso, L. (Orgs.). (2017). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris.

Naranjo, J. (2013). *Casa das estrelas: o universo contado pelas crianças*. Rio de Janeiro: Foz Editora.

Neruda, P. (2019). *Livro das Perguntas*. Porto Alegre: L&PM.

Nogueira, R. & Barreto, M. (2018). Infância e Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, 14(31), 625-644.

Schucman, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. SP.

Zinn, T., Richter, S., & Menezes, A. (2015). Infâncias e educação guarani. *Revista Jovens Pesquisadores*, Santa Cruz do Sul, 5(3), 63-76.