

7. Lições das infâncias em pandemia

Ilana Katz¹

Não é sem razão que a discussão sobre os efeitos da crise socio sanitária que se orquestrou entre a pandemia de covid-19 e a forma irresponsável de lidar com seus efeitos no Brasil se ordene a partir da experiência da criança. Entendo que, a partir de sua específica relação com a experiência, diferente em muitos aspectos das possibilidades dos adultos, as crianças foram capazes de apontar e de denunciar muito do que tentávamos desviar para fazer funcionar um semblante de ordenamento social, como se nos fosse possível seguir vivendo de acordo com o estabelecido antes da crise.

No interior das famílias e também fora delas, as crianças, com suas demandas e funcionamentos, não permitiram que sustentássemos a fantasia de que, apesar de vivermos a maior crise de saúde pública do nosso tempo, tudo seria facilmente controlado, e não precisaríamos lidar com muitas perdas em vários âmbitos da vida. As lições que vieram das infâncias em quarentena, portanto, estão muito distantes do aspecto moral da lição que acompanha as fábulas ou que ordenam falas imperativas e vazias de ato.

1 Psicanalista. Doutora em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), com pós-doutorado em Psicologia Clínica no Instituto de Psicologia da mesma instituição (IPUSP). Pesquisadora no Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise da USP (LATESFIP/USP). Participa do coletivo Benes. Contato: ilanakatz1970@gmail.com.

Didier-Weil (1997), em *Os três tempos da lei*, propôs um entendimento sobre a experiência da criança que ajuda a compreender por que, nesse instante do mundo, a relação com a infância proporcionou uma abertura na escuta sobre os determinantes da época. Didier-Weil entende que a criança mantém uma relação com o saber que é diferente da do adulto, o que não quer dizer que a criança não saiba, mas que o saber, no tempo da infância, se produz em outras bases e com outros elementos. Este recurso diferente, em sua proposição, se revela na experiência subjetiva do espanto: a capacidade que o adulto eventualmente reencontra na relação com o esporte e com a arte, e que a criança tem diante da vida. “Para além de sua inocência quanto ao saber, a criança é menos inocente que o adulto perante o real” (Didier-Weil, 1997, p. 27). Ou seja, o espanto revela que o saber se produz, nos tempos da infância e da vida adulta, com diferentes níveis de acesso aos registros da experiência humana. A diferença de produção, acesso e relação ao saber não significa falta de saber, mas, ao contrário, é um modo de relação com a falta que acessa outros registros da experiência. Não é ingenuidade, como o senso comum faz crer. É efeito de uma abertura ao real. As crianças sabem de si e do mundo que habitam suportando as descontinuidades que os adultos suturam com muitos recursos e, com isso, mostraram-se *escutadoras* muito qualificadas desse instante do mundo.

Essa ideia da abertura ao real como forma de abordagem da experiência também está presente nas formulações de Collete Soler (2012), em *O que resta da infância*. Ela dirá nesse seminário que: “para Lacan o bebê é o único que tem uma relação com o real” (p. 60), e, com isso, situa os efeitos do encontro com a linguagem sobre o real, como registro da experiência, operando de modo a circunscrever ou mesmo limitar o acesso do sujeito a essa forma de conhecer.

Voltoini (2020) lembrou da fábula sobre a roupa nova do rei para nos fazer escutar que quem acusa o pacto imaginário ao qual estão todos submetidos naquela comunidade é uma criança: “o rei está nu!”; mais uma vez, faz escutar o modo de relação com o saber que acontece na infância.

Agamben (1979/2005), partindo de outro ponto, mas incidindo no mesmo lugar, sugere, em seus termos, que a aposta da infância na relação com a linguagem é de que se possa, “ao menos até certo ponto, indicar a lógica e exhibir

o lugar e a fórmula” (p. 13). Isso interessa a essa discussão pois desloca a experiência da in-fância (como ele costuma grafar para induzir a sua explicação) do registro da insuficiência dos nomes ou qualquer tipo de déficit.

A experiência da infância, assim compreendemos, não se revela nesse “ainda não é/ainda não sabe” que circula com tanta naturalidade no discurso atual sobre a criança, mas, ao contrário, é marcada por essa maior abertura ao real do que grande parte dos adultos, seus semblantes e seus reis vestidos podem suportar.

Andres Barba, escritor colombiano, em seu impressionante *República Luminosa* (2018), sintetiza: “A infância é mais poderosa do que a ficção” (p. 71). Entendo que o romancista, em sua construção, situa com a ideia da “ficção” o caráter da inventividade das crianças. Não deixa de fora, porém, a potência da infância em apontar a parcialidade das ficções sobre o viver e a consequente resistência que a infância, como fenômeno político, e também cada criança, como acontecimento, impõem à inflagem imaginária da experiência da vida. Nesse sentido, as infâncias, desde que foram inventadas² e como trama de discurso, têm, ao longo da história, operado resistência a uma certa vocação contemporânea de *imaginarizar* e capturar sentidos para o que resta, para o que não cessa de não se escrever.

É imperativo que qualquer reflexão ou pensamento sobre a atualidade considere o corte real que todos vivemos. É, portanto, a partir desse lugar, e em tempo da mais violenta crise sanitária, gerida por um governo que escolheu negligenciar a população do seu país,³ que esse texto pretende discutir algumas lições que chegaram da infância.

2 É preciso considerar que a ideia de infância desde suas formulações iniciais não corresponde a uma disposição específica do corpo biológico, mas é uma construção política e social que responde aos ideais de cada época. Tal construção está discutida com mais profundidade em Katz (2019).

3 Dentre tantas negligências, expressas em nossas aterrorizantes estatísticas de óbito, destaco, em acordo com a discussão que este texto pretende enfrentar, a ausência de políticas emergenciais de apoio ao funcionamento da escola em relação à realização de seu mandato no curso da crise (enquanto estivesse com seu espaço físico fechado), a divulgação e compra de medicações sem eficácia científica comprovada para a covid-19, e, agora, para concluir, a deliberada ausência de um plano nacional de vacinação, marcada pela não priorização da vacinação dos trabalhadores da educação.

Provocados pela contingência a responder com os nossos limites, e não apesar deles, a escuta das crianças e também dos discursos que se produziram sobre as infâncias em pandemia acendeu o debate sobre o tempo que se vive, e sobre o que se deseja viver.

Sobre função da alternância e da vida em alteridade

Imediatamente após o fechamento das escolas, quando o isolamento se impôs, a alternância cotidiana entre os ambientes público e privado ficou suspensa para as crianças e suas famílias. A supressão das alternâncias não é sem consequências para ninguém nem, especialmente para as crianças, uma simples questão de rotatividade entre endereços.

Desde o início da vida, é sob o funcionamento das alternâncias que tecemos nossa subjetividade, que orientamos nossas demandas entre o dia e a noite, entre sentir fome e estar saciado, entre contar com o colo da mãe naquele instante de angústia ou ter que construir outra saída. Sentindo falta de algo, acionamos o motor do desejo e do pensamento, construímos o mundo.

Nosso funcionamento cotidiano, de maneira geral, é também condicionado pela experiência da vida que acontece entre estar com e sem família, longe ou perto de determinada pessoa, dentro ou fora de casa, porque esse vaivém opera como um certo regulador de intensidades e de investimentos nas relações.

Para compreendermos a extensão dessa situação, interessa considerar a experiência de crianças muito pequenas que ficaram presas em casa ou com encontros e circulação radicalmente limitados pelas restrições de convívio. São os “bebês de um colo só”. O que esses bebês podem saber do mundo, o que eles podem experimentar da vida, o que eles podem conhecer? Muito, muito menos do que se esse colo se alternasse com outro colo, como outro jeito, com outro. Não é fácil também ser o colo único, e foi assim que muitos finalmente entenderam o que rede de apoio quer dizer.

O desenredamento do apoio e do cuidado tem efeito direto sobre a experiência com a alteridade. A essa série de precarização da vida, somamos, pelo outro lado dessa mesma história, uma articulação violenta entre perdas

importantes (impostas pelo modo particular de se viver a crise sanitária no Brasil) e a compressão de nossos recursos subjetivos, constituídos em alter-nância, para lidar com elas.

As infâncias, perspectivadas em diversidade e cada uma em sua particu-laridade, sempre demandaram o tecimento de redes de cuidado. Essas redes, guardadas as variações culturais, são tecidas no interior das famílias, com suas redes de apoio, e também na relação das famílias com a escola, da escola com seu território e em todas as combinações possíveis dessa teia tão fundamental.

O que as crianças demonstraram com muita força nesse instante foi a multiplicidade de sentidos que condicionam a verdade daquele provérbio africano tantas vezes citado nesses últimos meses: para cuidar de uma criança é preciso uma aldeia. É mesmo.

Aldeias são as redes de afeto e apoio contemporâneas, são os enganches comunitários, são laços regidos pela ética do cuidado. Aldeia, em política pública, quer dizer rede de cuidado e lugar para as crianças no orçamento.⁴ Entre esses e outros diferentes sentidos e entre as diversas formas de laço instituídas numa aldeia, a particularidade da experiência de cada criança em quarentena fez aparecer uma modalidade específica de laço que se apresentou como falta: o encontro entre crianças. Com o passar do tempo em isolamento, fomos escutando cada vez com mais nitidez que aquilo que adultos fazem por e com uma criança não substitui nem nunca tomará o lugar do que uma criança pode fazer por e com outra criança. Nem o melhor pai, mãe, avó, avô, educador, profissional de saúde, de assistência social, especialista em infância... Nenhum adulto é capaz de fazer a vida pulsar como acontece no encontro entre crianças.

Como já foi dito, as crianças conhecem formas de se relacionar com a experiência da vida e de lidar com isso que são diferentes daquelas que operam para um humano adulto. Mesmo para os adultos mais humanos a experiência se faz registrar com outras condições e variáveis. E o encontro entre pares, que podem se interrogar e se acompanhar nesse tipo de laço tão constitutivo

4 “Lugar de criança é no orçamento” é uma síntese preciosa que recolhi na interlocução com Maria Thereza Marcílio.

e necessário que se dá na fratria, um adulto não pode oferecer para uma criança. Nem o adulto mais divertido e mais conectado com a própria infância pode ser uma criança para outra criança.

Entre si, as crianças compartilham suas formas de ler o mundo. Entre pares, as crianças crescem e pensam. Sim, os adultos têm lugar, mas outro. Pais e mães são importantes, mas não são tudo. Família pode ser importantíssimo, mas não esgota o desejo de companhia e de mundo.

No prolongado curso da quarentena, as crianças contam, para quem quiser ouvir, que o isolamento físico se torna social porque viola a experiência com os outros: os de perto, os de longe, os que entendemos que são parecidos, os que são diferentes, os que vivem de formas diversas. Há muitas formulações sobre isso, e em todas elas é preciso considerar que a vida pulsa no encontro com a alteridade.

Do ponto de vista da experiência das crianças, a escola não é casa, e a casa não é escola. Não dá e não é para ser porque a ampliação do universo familiar precisa se instituir na dinâmica de crescimento das crianças. Numa escola, cada criança encontra pessoas outras, notícias sobre outros mundos, saberes outros sobre esse mundo que habitam. E é assim, encontrando tantos outros e alteridades, que as crianças se encontram. Encontram-se no sentido de que é no encontro com os outros que se torna possível, para cada um, construir seu lugar no mundo. Fechadas em ambientes familiares ou de baixa possibilidade de circulação, as crianças estão dizendo: “a gente precisa se *imundar* pra crescer”.

Sobre a centralidade da escola

A partir dos efeitos da crise sanitária denunciados pelas crianças, os que não nos furtamos da escuta de seus ditos e atos fomos levados a compreender a centralidade da escola na organização social ocidental e situarmos mais amplamente (no sentido do alcance da discussão) os elementos que sustentam a sua condição de serviço de proteção aos direitos das crianças e adolescentes.

Se, num primeiro momento, a escola parecia fazer falta porque os adultos precisavam de um lugar para deixar as crianças enquanto suas vidas aconteciam em outros espaços, rapidamente as crianças e os jovens foram dando sinais de que uma escola é, e sempre foi, bem mais que isso. Em poucas semanas a escola já fazia falta, para crianças e adultos, muito além da perspectiva da custódia. Mesmo diante da melhor e mais efetiva possibilidade do ensino a distância, fomos levados a perceber a parcialidade de seu alcance, e com isso aprendemos a duras penas que uma escola faz muita falta porque aprender é uma tarefa que se faz com os outros.

No curso da crise socio sanitária à qual fomos submetidos, todos nós – os que já sabíamos e os que não tinham essa clareza – fomos dando densidade e consequência ao fato de que a vida das crianças acontece na escola, e, mais ainda, que parte importante do que vivemos no laço social acontece por causa da escola.

A discussão em torno da abertura das escolas complexificou o debate porque as variáveis a serem consideradas nessa decisão precisariam se conjugar para que nos fosse possível uma resposta ética. Entre essas variáveis, e de forma determinante, está a diversidade das infâncias, as infâncias negligenciadas pelo Estado, as infâncias em situação de pobreza extrema, as crianças em situação de refúgio, as crianças indígenas, os filhos dos povos das florestas, as crianças com deficiência.

Claudia Mascarenhas (2020) chama atenção, com razão, para o fato de que referir nossa responsabilidade com a diversidade das infâncias não é, jamais, deslegitimar a experiência de sofrimento de cada uma das crianças que estão sem escola hoje. Tal consideração nos levou a compreender, no dia a dia do longo isolamento social ao qual ficamos submetidos, que a escola falta para cada um, e que deve ser pensada para todos.

Foi por razões como essas, que consideram o tensionamento entre o “todos em diversidade” e o “cada um em particularidade”, que o debate precisou atravessar a simplicidade do “abre e fecha a escola” desimplicado das suas consequências territoriais para considerar, com seriedade, a função da escola. Foi preciso dimensionar o seu lugar social e a importância de sua tarefa como agenciadora da cultura e da vida em alteridade. Esses termos se presentificaram

na forma de ausência e saudade no cotidiano do isolamento físico e social e isso evidenciou onde, como e para o que uma escola faz falta. Como consequência, apresentou a possibilidade de ampliação da compreensão da função da escola, sua centralidade no laço social e sua condição de serviço de proteção dos direitos de crianças e adolescentes.

Por longo tempo e até o corte real que sofremos, muitos davam a experiência escolar como fato consumado, seja porque sempre tiveram acesso à educação, seja porque nunca imaginaram uma vida de criança sem escola. Mas, também é verdade, essas pessoas pouco tinham refletido sobre a função da escola para além da superficialidade da organização do seu próprio cotidiano ou, talvez, do valor do seu lugar e do conteúdo acadêmico no mercado das competições.

Por isso, inclusive, já estamos, como sociedade, bastante atrasados no entendimento da escola como serviço de proteção aos direitos das crianças e dos adolescentes e, também, na luta por sua efetividade. Arrisco dizer, porém, que assim como acontece na relação com a saúde pública e o Sistema Único de Saúde (SUS), temos a chance de promover uma leitura sobre a escola que revele a importância de que esta não seja considerada exclusivamente sob a lógica do mercado. Hoje, muitos setores da sociedade que não participavam da discussão sobre a função da escola já têm elementos (recolhidos da sua própria experiência com as crianças em quarentena e também de análises científicas)⁵ para referir ao mandato da escola como promotora de direitos da criança, entre os quais se destaca o direito à educação (que, obviamente, não se reduz ao conteúdo escolar), incluindo ações de promoção de saúde mental, de segurança alimentar, de fomento à cidadania e de ampliação da participação e da inclusão social.

A essa altura, será preciso e necessário que não esqueçamos essa lição que nos chegou da relação com a infância quando as escolas abrirem suas portas. Será preciso porque a nossa tarefa está só começando. Diante de uma crise sanitária que não deixou ninguém em nenhum canto do mundo de fora, o que se mostrou muito nacional foi a ausência da mobilização e do recurso às

5 Para acompanhar essa discussão em sua complexidade, sugiro a leitura do *Manifesto Ocupar as escolas, proteger as pessoas e recriar a educação* (Abrasco et al., 2020).

políticas de Estado, bem como de respostas emergenciais do governo que viabilizassem as condições para o exercício do mandato da escola ainda que com o seu espaço físico fechado. A omissão do Estado também tumultuou a discussão responsável em torno das possibilidades seguras de abertura que ultrapassassem o falso tensionamento entre saúde sanitária e saúde mental.⁶

A jabuticaba da vez está estragada, e as crianças disseram isso todos os dias, para quem se dispôs a escutar. Todos os dias as crianças nos disseram por que e como uma escola faz falta.

Sobre as conexões possíveis e a vida digital

As crianças que tiveram acesso garantido à internet⁷ e que possuem celulares e computadores para enfrentar o isolamento social nos fizeram repensar no tempo de uso de telas e recolocaram a pergunta sobre as medidas do excesso. Nesse período de radical exposição às telas, compreendemos também e mais

6 O tensionamento entre os critérios sanitários e os de saúde mental na discussão sobre a reabertura dos espaços físicos das escolas se mostrou pouco promissor. Tais critérios, sob a lógica do mandato da escola, não estão em campos opostos porque não constituem demandas díspares. Vale lembrar que o campo da saúde também se orienta por essa mesma lógica: desde a implementação do SUS no Brasil, trabalhamos com a noção de saúde integral, em que a oposição entre os estados de saúde e doença do corpo não garantem, sozinhos, a experiência da saúde. O direito à saúde implica também a garantia ampla de qualidade de vida, em associação a outros direitos básicos, como educação, saneamento básico, atividades culturais e segurança. Nesse sentido, e por princípio, condições sanitárias e de saúde mental não se opõem na construção de acesso a direitos fundamentais. Tais condições se articulam e complexificam formas de cuidado, sobretudo nesse cenário em que nos encontramos: entre março e dezembro de 2020, contamos 200 mil mortos. Neste mesmo período as escolas estavam fechadas, os ônibus, cheios, e os shoppings, abertos.

7 É fundamental considerar que para que a internet possa realmente conectar pessoas é necessário democratizar o acesso. Não é coerente falar em conexão acessível, o famoso “a um clique”, se o corte de classe decide quem tem acesso ao tal clique e quem fica de fora. É urgente e necessário assumir essa luta. Nenhuma instituição deve pensar sua atuação distante dessa questão. Em alguma medida isso tem a ver também com segurança digital: não há segurança para todos quando aceitamos passivamente deixar gente de fora. A experiência da segurança é radicalmente dependente de ambientes democráticos.

uma vez que a posse dos objetos em si ou o acesso à internet não garantem que as crianças mantenham aberta sua relação com o mundo.

As crianças com deficiência ou com questões de saúde mental que impedem ou dificultam a relação com o outro e, dentre essas, especificamente as que usam a tela como tecnologia assistiva para construir sua relação com o mundo, já nos fizeram entender que essa relação pode se construir de maneira mais ou menos efetiva. Já faz tempo que essa população põe lentes nessa questão e demonstra algo que precisa ser considerado quando pensamos usos e funções da tecnologia digital no dia a dia do isolamento social. As telas, eles nos contam, podem funcionar como uma espécie de veículo de conteúdos preestabelecidos e sem conexão com os seus interesses, ficando desinvestidos de sentido e de afeto. E as telas podem servir como apoio suplementar para a sua subjetivação, sua compreensão de si e dos outros, seu entendimento das formas instituídas de organização social.

O psicanalista francês Jean-Claude Maleval (2020) apresentou suas hipóteses sobre as condições para que esses objetos ultrapassem a dinâmica utilitária, ou estritamente informativa e conteudista, e se prestem a essa função alargadora do mundo e da experiência da criança. Sim, os objetos digitais podem incidir na vida afetiva das crianças, apostamos e constatamos que podem mesmo ajudá-las a falar de si, e não apenas dizer palavras. Apoiadas nesses instrumentos, algumas crianças autistas têm podido dizer como se sentem, e o que pensam do mundo e do que lhes oferecemos. O que nem sempre é muito fácil de ouvir, mas, se pudermos escutar o que essas crianças nos contam, aprenderemos com elas algo que pode ajudar muitos nesse momento.

A condição fundamental para que as telas dos *tablets* e celulares não sejam elementos que só perturbem as crianças é simples: esses objetos precisam estar a serviço da criança, e não o contrário. É a criança quem pilota o que vai acontecer na sua relação com o aplicativo do celular, não é o aplicativo que decide, sozinho e de forma genérica, o que cada criança precisa fazer. A criança deve arbitrar seu uso para construir uma relação de possibilidades com esses objetos, bem como devemos ter autonomia de gerir nossos movimentos de corpo em direção aos nossos interesses, para, a cada gesto possível, descobrir o mundo. É o que diz Maleval (2020), depois de compreender o que a mãe de Gus formulou no seu livro, *To Siri with love* (Newman, 2018): é possível que,

por meio desses objetos, as crianças consigam enfrentar suas dificuldades e “expandir o campo de suas afinidades, mas também adquirir mais facilidade nas trocas.” Gus, nos conta Judith, fica carinhosamente preocupado com Siri, um aplicativo de seu iPhone com quem tem o hábito de conversar; ela não se cansa dele nem interrompe seus ciclos de repetição. Conversa vai, conversa vem, Judith Newman escuta Gus perguntar a Siri se ela precisa de algo, afinal, sua parceira está sempre lhe perguntando como pode ajudá-lo. Uma preocupação afetivamente orientada, até ali inédita na história de Gus. Siri lhe agradece e, mais, diz algo importante para ele escutar: “tenho poucas necessidades”. É assim que Siri deixa Gus saber que os interesses que estão em jogo ali, naquele encontro, são os do garoto. É a partir destes que a conversa vai acontecer, e é assim, amparado por esse objeto que não impõe nenhum julgamento de valor sobre os seus interesses e o acompanha, que Gus consegue ampliar sua relação com o que o cerca, deixando-se afetar pelo que acontece à sua volta, e encontrando maneiras de se relacionar com tudo isso.

É assim, também, que aprendemos que, para enfrentar barreiras de acesso e derrubar muros, é fundamental escutar e acompanhar os movimentos de quem vive experiências de exclusão. É com essas pessoas que construiremos alternativas de participação social, porque elas nos ensinam que, para haver encontro, é preciso ter espaço, e que o espaço está sempre sendo construído pelos seus usos.

É com essas crianças que ganhamos a oportunidade de construir a pergunta que deve nos guiar para pensar a relação entre conexão digital e laço social: qual é o lugar que as telas ocupam na dinâmica da vida? Elas estão no lugar do encontro com os outros? Elas restringem a experiência com a alteridade e fazem a gente ficar preso num ambiente com iguais tão idênticos que podem inclusive se reduzir ao si mesmo? Ou as telas fazem funcionar o que conjuga, abre mundo, faz laço?

A qualidade do conteúdo acessado faz diferença, o tempo de acesso faz diferença, claro, mas a pergunta sobre o lugar do outro nessa relação é incontornável. Se há outro, temos mais chance de que a conexão perspective enlaçamento.

Aprendemos, por fim, e sob a diversidade da experiência das infâncias, que conexão digital não é equivalente a laço social. Há crianças que precisam da tecnologia para construir relação com os outros mesmo quando não estamos atravessados por uma crise sanitária, há crianças que para enfrentar o isolamento precisam de políticas públicas que democratizem e garantam acesso à internet, há quem precise de mais ou menos ajuda para escolher conteúdos ou dosar o tempo de uso. Há quem precise de uma mão dada para procurar conexão com os outros. O que temos entendido nesse instante do mundo é que a necessária conexão digital não é equivalente a laço social para ninguém, e para que a vida digital favoreça a ligação entre as pessoas, enlace, dinamize discursos e amplie mundos, algumas condições precisam ser observadas.

Sobre a segregação e a patologização das infâncias

Qualquer discussão no curso de uma pandemia que já matou mais de 600 mil pessoas no Brasil não pode ser feita sem considerar que, aqui, a covid-19 apresenta nas estatísticas de óbito as nossas desigualdades. A infância não está protegida dessa perspectiva e é por isso que usamos o significante “infâncias” para nomear um campo que não é, sob nenhuma hipótese, universalizável. A crise sanitária, ao impor diferentes experiências de proteção e cuidado para as diferentes infâncias, apresentou, sob seus termos, a segregação e seus efeitos.

Lacan (1967/2003) distinguiu a segregação estrutural, que opera como princípio, dos efeitos de segregação, produzidos pelo empuxo de universalização imposto pelo discurso da ciência. Paulo Beer (2017) entende, e vou com ele, que essa referência à ciência no texto de Lacan não aponta para toda e qualquer perspectiva de ciência,⁸ mas aquela que hoje referimos como

8 Para situar a ideia de ciência que está em jogo é necessário acompanhar o argumento preciso de Beer (2017): “Lacan afirma o discurso científico enquanto uma modificação do discurso do mestre, baseado em um conteúdo cientificista [é o argumento de autoridade] e produzindo um tipo de subjetividade muitas vezes entendido como silenciador da divisão do sujeito. Entretanto, ressaltamos que isso não é aplicável à ciência como pesquisa, mas a um certo modo de assimilação na cultura, de acordo com o qual algumas

cientificismo. Em sua perspectiva totalizante, esse empuxo cientificista propõe o apagamento da divisão do sujeito e, ao mesmo tempo, impõe consistência ao outro. Marcelo Veras (2020), em um post no seu perfil do Instagram (para discutir a importância de que a população não seja religiosamente convencida a evitar a vacina contra o coronavírus), diz com todas as letras: “Quando tudo corre bem, a ciência é o avesso da neurose, ela nos aponta que o Outro não existe e nos serve de bússola, indicando que os medos devem ser levados a sério, os que ameaçam a vida”.

Sidi Askofaré (2009) entende que a estrutura dessa forma de ciência permite a prática segregativa por duas razões que instituem a proposição de universais: a forclusão da verdade como causa e a forma de tratar o seu objeto. Ao decompor o objeto, a ciência produz classificações e normas e, assim, engendra o que o autor chamou de “verme da segregação” (p. 352).

No curso da pandemia, os fatores de estresse foram constantemente referidos nas conversas sobre a vida das crianças em isolamento social. Fala-se de estresse, ou de qualquer outro termo que cumpra a função de alocar o insuportável e o mal-estar no sujeito, fala-se em estresse como a causa central ou principal de alterações de comportamento; alguns falam também de “complicações emocionais”, e todos alertam para sua incidência sobre o desenvolvimento.

Psicólogos, médicos e educadores foram entrevistados pelos mais diversos veículos de informação para ajudar as famílias a lidar com os fatores produtores de estresse nas relações e evitar “riscos” para o desenvolvimento das criancinhas. Foram produzidas muitas instruções para serem seguidas dentro de casa: organize o tempo, cumpra uma rotina, brinque, converse, conte história, ofereça alternativas analógicas para as crianças, se acalme. Foram muitas as palavras de ordem que se tornaram senso comum, e esses ou outros imperativos deixaram na conta das famílias o ideal de cuidado a ser conquistado, desimplicando qualquer outra instituição, incluindo o Estado, na construção do cuidado na crise ou em situações emergenciais.

ideias presentes na ciência se generalizam como ideologia, servindo assim como material narrativo utilizado no recobrimento da clivagem entre discurso e práxis” (p. 191).

Mais rara, porém, foi a discussão que apontasse para os movimentos discursivos, para os modos de tecimento do laço social que nos trouxeram até aqui e que imperam na constituição do sofrimento vivido pelas crianças na vida em pandemia. Pouco se discutiu sobre essa forma de gerir o sofrimento, que, em poucas palavras, deixa exclusivamente na conta de cada um (localizando suas causas no sujeito, e precisamente no corpo) uma experiência que é politicamente determinada. Esse é o movimento contemporâneo que Burman (2020) considerou como o atual deslocamento do foco metodológico de interpretação do *outro* para o *si mesmo*. Para a pesquisadora, esse movimento tem a função de evitar a crítica política e, para isso, usa a estratégia de patologizar a vida e o sofrimento de cada um.

Em 1966, Canguilhem (1966/2009) já apontava que critérios corponormatizantes⁹ incidem sobre a experiência humana de forma absoluta para decidir o normal e o patológico de cada época. Nessa direção, Christian Dunker (2015) entendeu que a eliminação da complexidade etiológica na constituição das modalidades de sofrimento de uma época é um processo ideológico relevante, que “cumpr[e] a função decisiva de neutralizar o potencial crítico que os sintomas psicológicos trazem para a compreensão de determinado estado social” (p. 35).

É assim que a patologização de identidades sustenta a segregação: transformando modos e condições de produção de vida em doença. É assim que a valoração da diversidade de experiências possíveis à humanidade fica reduzida à lógica do viver de um grupo dominante, porque, quando esse grupo se propõe como parâmetro, alicerça a sua hegemonia.

Mas, para que a crítica política seja realmente evitada, é preciso, ainda, mais um movimento discursivo: é preciso que os negligenciados respondam em conformidade com a condição de dejetos dos discursos hegemônicos, mas que não os questionem nem denunciem. É necessária uma aderência discursiva da qual a patologização de suas vidas é produto e, ao mesmo tempo, sustentação. É aqui que se justifica, por exemplo, o investimento na construção de padrões de parentalidade e de gestão de crises, ou que se localiza a problemática

9 A esse respeito, consultar a discussão sustentada por Mello (2016).

no tal “estresse”, o termo asséptico oferecido para localizar na experiência individual o funcionamento social.

É exatamente nessa direção que entendemos que os modos de dizer da estruturação e da subjetividade podem operar como argumento para a patologização de diferenças construídas pelas diversas modalidades de produção de vida presentes num mesmo território. É absolutamente urgente considerarmos se não estamos respondendo aos efeitos segregativos que a experiência da pandemia fez reincidir sobre as crianças e, também, ao embaraço que as infâncias não hegemônicas constituem na relação com o ideal social patologizando cada uma das crianças nessa condição,¹⁰ ao invés de escutarmos seu movimento de resistência à segregação e, com elas, fazermos a crítica política.

Desconsiderar que funcionamentos subjetivos, particulares, instituem gramáticas próprias de sofrimento e desarticular a produção dessa gramática do contexto de deterioração do laço social, como o que decorre da crise sociossanitária que enfrentamos, tem determinado a patologização de experiências de sofrimento e, com isso, desconstruído a crítica política. É preciso, fundamentalmente, interrogar a que dimensão de poder, inscrita no laço social, interessa esse jogo.

Nessa mesma direção, é preciso, ainda, interrogar a consistência imaginária impressa em certas formas de dizer a criança e sua família posta a serviço da demanda de uma ciência que procura universalizar o particular em direção ao ideal. As nomeações referidas aos fatores e processos que abordam a constituição do sujeito marcam campos, constroem limites, mas também barreiras, e, ao decidirem o que fica dentro e o que fica fora de determinado campo, decidem também pelo enfrentamento (ou não) de normatividades (das quais, é preciso dizer, uma psicanálise não escapa por simples vocação).

É por essa razão que a escuta (clínica), e a perspectivação do cuidado (como proposição política) com as infâncias não hegemônicas retorna como questão, como interrogante, apresentando a urgência de se incidir sobre a compreensão da infância, da criança e, como consequência necessária, da

10 A esse respeito vale acompanhar a discussão sobre a relação entre a frequência do diagnóstico de autismo e da proposição de tratamentos e o marcador de raça realizada em Quebles et al. (2020).

família, que ocupam as políticas e práticas de cuidado (e que decidem sua abordagem das situações clínicas e também sociais).

Para tal, acredito, é necessário escutar o que se produz como políticas da infância. Políticas que, como discutido no início desse capítulo, se estabelecem a partir da relação da criança com o saber, perspectivada por uma maior abertura ao real. Há infâncias que não são hegemônicas, e é necessariamente a essa contingência que o sujeito emerge como resposta.

Desimaginarizar a experiência da infância, entendi nesse ano estranho, passa por enfrentar a proposta segregativa inserida na ideia de família que as políticas desse governo estão nos enfiando goela abaixo. Se as políticas da infância convocam o enfrentamento de universais, nesse instante de país, as políticas para a infância propõem ideais e hegemonias absolutamente segregatórios.

Estou me referindo às políticas de (des)governo como são as proposições do *homeschooling*, ou o enfadonho programa “Conta pra Mim”,¹¹ ou ainda, no nosso despenhadeiro sem fim, a ameaça de destruição da reforma psiquiátrica, a ausência de políticas nacionais para enfrentar o fechamento das escolas, e a proposição do Decreto n. 10.502/2020 para a educação inclusiva na perspectiva da educação especial, o decreto da exclusão. São políticas que se apresentam desmentindo políticas de Estado, e que, no recorte que faço aqui, retomam a ideia das instituições totais, apresentando a família nesse lugar.

Tudo pela família, tudo feito em casa, tudo protegido. Protegido de mundo, de outro, de alteridade. Tudo com o crivo de uma infância feita numa família pensada por um ideal religioso de saúde no qual não cabe, obviamente, nenhuma variação de modo de vida, de prática de cuidado, de gestão de sofrimento. Quem não responder a esse ideal ficou do lado da patologia e precisa ser individualmente gerido e administrado.

A família não pode se oferecer como instituição total para ninguém, sob nenhuma hipótese. A primeira experiência de socialização não pode ser a

11 A coleção “Conta pra Mim” é uma produção da Secretaria de Alfabetização ligada ao MEC, que propõe uma versão dos contos de fada que eliminam de sua estrutura toda a dimensão do conflito e do erotismo presente na sua produção. A esse respeito vale conhecer os comentários de Colasanti (2020) e Valente (2020).

última, o preço é caro. Com Lacan aprendemos que o sujeito se *imunda*. Agora, precisamos urgentemente escutar as crianças.

Referências

- Abrasco – Associação Brasileira de Saúde Coletiva et al. (2002). *Manifesto Ocupar escolas, proteger pessoas, recriar a educação*. Recuperado de: https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2020/10/MANIFESTO-OCUPAR-ESCOLAS-PROTEGER-PESSOAS-RECRIAR-A-EDUCACAO_2-1.pdf.
- Agamben, G. (2005). *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG. (Trabalho original publicado em 1979).
- Askofaré, S. (2009). Aspectos da Segregação. *A Peste: Revista de Psicanálise*, 1(2), 245-354.
- Barba, A. (2018). *República Luminosa*. São Paulo: Todavia.
- Beer, P. (2017). *Psicanálise e ciência: um debate necessário*. São Paulo: Blucher.
- Burman, E. (2020). Tomando as vozes das mulheres: a política psicológica da feminização. *Lacuna: uma revista de psicanálise*, (9), 9.
- Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense. (Trabalho original publicado em 1966).
- Cassin, B. (2015). *Elogio de la traducción: complicar el universal*. Buenos Aires: Cuenco de Plata.
- Colasanti, M. (2020). *Não conta pra Mim* [texto de blog]. Recuperado de: <https://www.marinacolasanti.com/2020/10/nao-counta-pra-mim.html>.
- Didier-Weil, A. (1997). *Os três tempos da lei: o mandamento siderante, a in-junção do supereu e a inovação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dunker, C. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo.

- Katz, I. (2019). Infâncias: uma questão para a psicanálise. In L. T. L. S. Surjus, & M. A. A. Moysés (Orgs.), *Saúde mental infantojuvenil: territórios, políticas e clínicas de resistência* (pp. 85-97). Santos: Unifesp/Abrasme.
- Lacan, J. (2003). Alocução sobre as psicoses da criança. In J. Lacan, *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1967).
- Mascarenhas, C. (2020). #Especial - Com a palavra as crianças [episódio de podcast veiculado em 29 out.]. *Papo de Criança*. Recuperado de: <https://open.spotify.com/episode/2YQ0MCTv43iXrpwTww7Wsr?si=6dh8VuP5QdqV1h>.
- Maleval, J.-C. (2020). Quem é o mestre do objeto confiado ao autista? *Lacuna: uma revista de psicanálise*, (9), 3.
- Mello, A. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276.
- Newman, J. (2018). *To Siri with love*. New York: Harper Paperbacks.
- Quebles, I. et al. (2020). Racial and ethnic differences in behavioral problems and medication use among children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 125(5), 369-388.
- Soler, C. (2012). *O que resta da infância*. São Paulo: Editora Escuta.
- Valente, R. (2020). Conta outra. *Quatro cinco um – a revista dos livros*. Recuperado de: <https://www.quatrocinco.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra>.
- Veras, M. (2020). *Medo e respeito* [publicação do Instagram]. Recuperado de: <https://www.instagram.com/p/CJ-G64zFiXK/?igshid=18znmhdzdlrj>.
- Voltolini, R., & Katz, I. (2020). Mais Ainda “Infância e Política”. *Mais Ainda Psicanálise, Literatura e Política* [canal do YouTube]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=idwlGHg_GeM&feature=youtu.be.